

“Autisme in de kleuterklas”

Didactische richtlijnen voor kinderen met autisme in het gewoon onderwijs

Campus St.-Jorisstraat

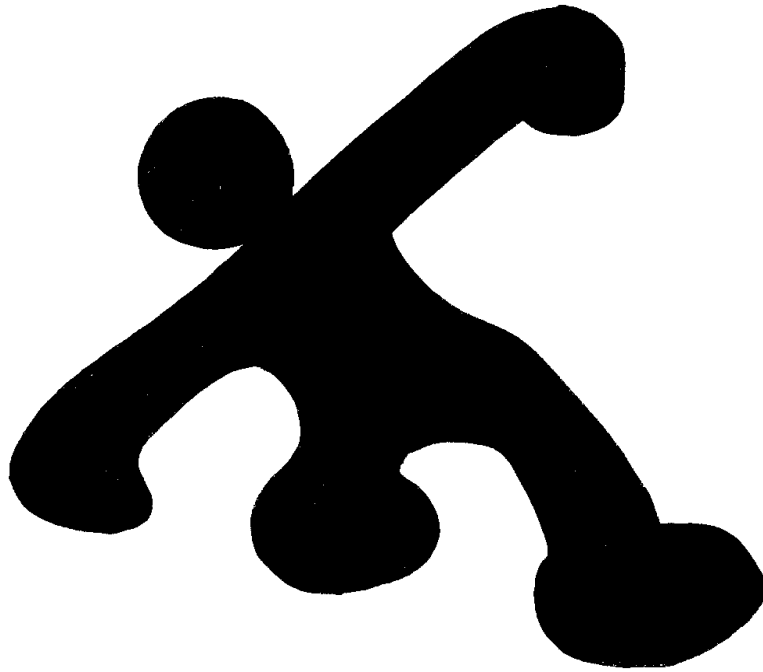
Naam Voornaam (student): Silke Snoeck

Promotor: mevrouw Lindsey Devlieghere

Academiejaar: 2009 – 2010

Opleiding: bachelor in het onderwijs, kleuteronderwijs

Module/ Partim: Bachelorproef



“Autisme in de kleuterklas”

Didactische richtlijnen voor kinderen met autisme in het gewoon onderwijs

Campus St.-Jorisstraat

Naam Voornaam (student): Silke Snoeck

Promotor: mevrouw Lindsey Devlieghere

Academiejaar: 2009 – 2010

Opleiding: bachelor in het onderwijs, kleuteronderwijs

Module/ Partim: Bachelorproef

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	9
Inleiding.....	10
Hoofdstuk 1 Stand van zaken “Autisme in het lang en in het breed”	13
Deel 1: Literatuur	14
Hoofdstuk 1: Definiëring van autisme	15
1.1 Wat is autisme	15
1.1.1 Wetenschappelijke definities	15
1.2 Algemene kenmerken van autisme.....	17
1.2.1 Stoornis in de wederzijdse sociale interactie.....	17
1.2.2 Stoornis in de communicatie	19
1.2.3 Stoornis in de verbeelding.....	20
1.3 Soorten autisme.....	21
1.3.1 Kern autisme	22
1.3.2 Syndroom van Rett.....	22
1.3.3 Desintegratiestoornis van de kindertijd.....	22
1.3.4 Syndroom van Asperger.....	23
1.3.5 PDD-NOS.....	23
1.4. Een kijkje in het verleden	24
1.5. Kinderen met autisme zijn onderling verschillend.....	25
1.6. Prevalentie.....	26
1.7. Oorzaken	26
Hoofdstuk 2: Waarneming en denktheorie	28
2.1 Inleiding waarnemen.....	29
2.2 Werking van de zintuigen.....	31
2.2.1 Zien	31
2.2.2 Horen	32
2.2.3 Proeven.....	32
2.2.4 Voelen.....	33
2.2.5 Ruiken.....	33
2.2.6 Pijn	34
2.3 Cognitieve denktheorieën	35
2.3.1 Centrale coherentie CC.....	35
2.3.2 Executieve functies EF.....	37
2.3.3 Theory of mind	37
Hoofdstuk 3: Diagnose.....	39
3.1 Diagnose.....	39
3.2 DSM IV criteria voor de “autistische stoornis”	42
3.3 Voor - en nadelen van een diagnose	45
3.4 Diagnose: het kind	45
3.5. Conclusie	46

Hoofdstuk 4: Onderwijs.....	47
4.1. Inleiding	47
4.2. Inclusief onderwijs (ION).....	47
4.2.1. Buitengewoon onderwijs.....	47
4.2.2. Doelgroep	48
4.2.3. Voordelen	49
4.2.4. Nadelen	50
4.3. Geïntegreerd onderwijs (Gon begeleiding)	51
4.3.1. Voorwaarden	51
4.3.2. Integratieplan.....	52
4.3.3. De taken van de GON-begeleider.....	52
4.3.4. Duur van de GON-begeleiding	53
4.4. Het verschil tussen ION en GON	53
4.5. Enkel professionele hulpverlening	54
Deel 2: Werkveld.....	55
Observaties	56
Interviews.....	83
Hoofdstuk 2: Eigen visie	89
Verschillende soorten autisme.....	90
Bijscholing omtrent autisme.....	91
Een autisme vriendelijke klas	92
Inclusief onderwijs	93
Geïntegreerd onderwijs	95
Literatuur	97
Praktische handleidingen voor in de klas	98
Hoe uitleggen aan kleuters wat autisme is	99
Aanbieden van structuur.....	101
Waarom kijken door een anti-bril?	103
Werken met stappenplannen.....	104
Autisme en vrije tijd	105
Autisme en onderwijs	106
Geef me de vijf methode	107
Didactische hulpmiddelen.....	108
Persoonlijke bedenkingen bij de verschillende observaties.....	109
Hoofdstuk 3: ‘Case study’.....	111
Deel 1: Bundel met tips voor leerkrachten.....	112
Inleiding.....	113
Inhoudsopgave:	114
Hoofdstuk 1: Anti-bril.....	117
1.1 Inleiding	117
1.2 Toepassen van de anti-bril.....	117
3.1 Begeleiding afstemmen	118

Hoofdstuk 2: Structuur	120
2.1 Structuur aanbieden	120
2.2 Voorspelbare indeling van de dag	120
2.3 Voorspelbaarheid met betrekking tot regels en afspraken	121
2.4 Voorspelbaarheid in de houding van de begeleider	121
2.5 Voorwaarden	122
2.6 Structuur aanbieden ⇔ drillen	122
2.7 Aanpak op verschillende niveaus	123
2.7.1 Individueel:	123
2.7.2 Op klasniveau / groepsniveau:	123
2.7.3 Op didactisch gebied:	124
2.7.4 Op het gebied van de organisatie:	124
2.7.5 Op het gebied van moeilijke sociale situaties:	124
2.8 Pictogrammen	125
2.8.1 Verbaal herhalen biedt geen structuur	126
2.8.2 Visueel schema	127
Hoofdstuk 3: Omgang	130
3.1 Uitleg over autisme aan kinderen	130
3.2 Een autismevriendelijke opvoeding	133
3.3 Aanleren van vaardigheden	133
Hoofdstuk 4: Communicatie	135
4.1 Inleiding	135
4.2 Het kind begrijpt het soms niet	135
4.3 Visuele communicatie	136
4.4 Doel communicatie	137
4.5 Tijdsplannen en dagschema's	138
4.6 Tijdsplan opmaken	138
4.7 Stappenplan	140
4.8 Stappenplan maken	141
4.8.1 Vorm	141
4.8.2 Duur	141
4.8.3 Gebruik	142
4.8.4 Kind zelf laten kiezen	142
4.8.5 Wat als kind activiteit goed uitvoert	143
4.8.6 Kind wordt afhankelijk	143
Hoofdstuk 5: Autisme en vrije tijd	144
5.1 Waarom zijn spel en vrije tijd zo moeilijk	144
5.1.1 Weten wat mogelijk is	144
5.1.2 Kiezen	145
5.1.3 Je organiseren	145
5.2 Doel van vrije tijd	145
5.3 Werken aan vrije tijd	146
5.4 Vrije tijd aanpassen	146
5.4.1 Ruimtelijke aanpassingen	146
5.4.2 Hoe kan je helpen kiezen	147
5.4.3 Altijd voor hetzelfde kiezen	148
5.5 Open of gesloten activiteiten	148
5.6 Samen spelen	149

Hoofdstuk 6: Methodes om te hanteren in de klas en nuttige tips	150
6.1. Visualiseren	150
6.2. 'Stop!'	151
6.2.1. Bij verkeerde puzzelstukjes	152
6.2.2. Bij niet-gepast gedrag.....	152
6.2.3. Als het kind overstuur is.....	152
6.2.4. Bij gevaar.....	152
6.2.5. Zichtbaar maken.....	153
6.3. Geef me de 5 methode	153
6.3.1. Wat:	153
6.3.2. Hoe	154
6.3.3. Waar.....	154
6.3.4. Wanneer	154
6.3.5. Wie	154
6.3.6. Waarom	154
 Hoofdstuk 7: Rode vlaggen	 155
 Hoofdstuk 8: Didactische tips	 157
 Deel 2: Handelingsplan, integratieplan en begeleidingsplan	 159
Integratieplan	160
Handelingsplan	161
Spelletjeskast met activiteiten voor het hoekenwerk	161
Spelletjeskast voor spelletjes op de speelplaats.....	163
Weekschema.....	164
Dagschema	165
Groene kaart om vragen te stellen	166
Geef me de vijf methode	167
Begeleidingsplan.....	168
 Conclusie	 179
 Literatuurlijst.....	 183
 Bijlagen	 186
Bijlage 1 het weekschema en het dagschema	187
Bijlage 2: de spelletjeskast met spelletjes voor op de speelplaats.....	199
Bijlage 3: de spelletjeskast met de activiteiten voor tijdens het hoekenwerk	209
Bijlage 4: boos gezicht op de bank van Milan.....	210

Lijst met moeilijke woorden:

Atypisch autisme:

Is een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Veel van de symptomen komen overeen met de symptomen van een autistische stoornis. Maar de symptomen beginnen maar in een later stadium van de ontwikkeling of ze voldoen niet aan de triade. Atypische autisme wordt vaak gezien bij kinderen met een ernstige mentale beperking of bij kinderen met een ernstige taalontwikkelingsstoornis. Atypisch betekent letterlijk: afwijkend van het gemiddelde.

ASS:

Dit wil zeggen autismespectrumstoornis. Het is een verzamelnaam voor volgende stoornissen: syndroom van Rett, desintegratiestoornis vanaf de kinderleeftijd, syndroom van Kanner of kern autisme, syndroom van Asperger en PDD-NOS.

Fragiele-X-syndroom:

Is een erfelijke aandoening die gepaard gaat met een verstandelijke beperking en op autisme gelijkend gedrag. Het syndroom wordt veroorzaakt door een mutatie in het gen dat zich bevindt op het X chromosoom.

Ontwikkelingsstoornis:

Is een neurologische of psychische aandoening bij kinderen of adolescenten en die een belemmering en/of afwijking vormt in de normale ontwikkeling.

Pervasieve:

Dit wil zeggen dat alle domeinen van de ontwikkeling erdoor beïnvloed worden.

PDD-NOS:

Betekent letterlijk: pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anders omschreven (POS-NAO). Dat is een groepsnaam voor symptomen die niet onder andere stoornissen te plaatsen zijn.

Syndroom van Prader-Willi:

Dit syndroom is een gevolg van een genetische afwijking. Het is meestal een combinatie van spierslakte, onbedwingbare eetlust en een aantal uiterlijke kenmerken.

Tubereuze sclerose:

Erfelijke ziekte met afwijkingen van de huid, de hersenen, de nieren en andere organen.

Voorwoord

Het creëren van een eindwerk is een ernstige opdracht die zeer veel tijd en energie in beslag neemt. Naast de talrijke stages en taken kwam dit er nog eens bij. Het is daarbij een kunst om goed te plannen en te structureren. En daarnaast een positief evenwicht te vinden tussen de verschillende taken onderling.

Gelukkig heb ik deze weg niet alleen bewandeld. Gelukkig kon ik beroep doen op professionele mensen die mij met raad en daad wilden bijstaan.

Daarom wil ik in de eerste plaats mijn promotor mevr. Lindsey Devlieghere, docente van de Hogeschool West-Vlaanderen / lerarenopleiding, uitdrukkelijk bedanken zowel voor haar professionele als haar persoonlijke steun gedurende dit schooljaar. De vele positieve opmerkingen waren aangenaam.

Daarnaast wil ik ook Nathalie Cornillie, critical friend en werkend als GON begeleidster in MPI De Vierterre te Koksijde, hartelijk bedanken voor de steun en toeverlaat, de samenwerking, de zowel theoretisch als praktische professionele begeleiding en zo veel meer. Het was zeer leerrijk om met u samen te werken, een meester in het vak.

Het praktische gedeelte heb ik mogen doen in een zeer aangename warme school die open staat voor diversiteit. De samenwerking verliep zeer vlot, waarvoor dank aan de directie. Juf Patricia, juf Kristel David en juf Nikki Jordi wil ik nog bedanken voor het open stellen van hun klas, de leuke samenwerking en de vele tips.

Last but not least wil ik nog mijn ouders en mijn vriend Gregory bedanken, voor de bemoedigende woorden vol steun, het aanvullend werk en de mentale ondersteuning.

Eerst kwam het zoeken naar de theoretische achtergrond, het doorgronden van de vele moeilijke materie. Daarna kwam de praktijk aan de beurt die ik in vele opzichten heb neergepend. Vervolgens eindigt de bachelorproef met een conclusie. Dit alles werd gegoten in zinnen en hoofdstukken die hier voor u liggen. Veel leesplezier!

Inleiding

Motivatie:

Het begon allemaal in februari 2009. Ik wist toen van een derdejaars studente dat je tegen het einde van je tweede jaar een onderwerp moest opgeven voor je eindwerk.

Ik wou daar eerst uitvoerig over nadenken. Ik vond dat een eindwerk iets moest zijn dat je echt interesseert. Iets waar je volledig voor wil gaan. Ik wou iets boeiend doen en iets in de richting van mijn vrijwilligerswerk.

Ik heb een enorme interesse voor het werken met kinderen met een beperking. Ikzelf heb al acht jaar ervaring in VZW Dyade en vier jaar ervaring in de zonnetjeswerking op speelpleinwerking Duin en Zee. Twee jaar als monitor en twee jaar als hoofdmonitor waar ik zelf al heel wat heb voor uitgewerkt. Waar ik fel in geïnteresseerd was waren de kinderen met ADHD, kinderen met autisme en kinderen met een gedragsproblematiek. Ik wou altijd weten wat er achter die beperking heerst. Ik heb me hier en daar dan ook proberen bij te scholen en ben naar enkele vormingsavonden geweest. Dan begon de interesse enorm te groeien voor kinderen met autisme.

Enkele jaren geleden heeft mijn broer ook de diagnose autisme gekregen. Drie jaar geleden hebben mijn mama en ik samen een basiscursus autisme gevolgd. Maar ik wou meer dan dat. Door mijn ervaring uit de praktijk had ik niet bijzonder veel bijgeleerd over autisme, wat niet wil zeggen dat het geen boeiende cursus was, integendeel. Het was een beginnerscursus maar zeer interessant.

Maar ik wou meer. In februari begon daardoor mij het idee te spelen om iets te doen rond kinderen met een gedragsproblematiek. Met dat idee ben ik raad gaan vragen bij Mevrouw Nuyts en Mevrouw Devlieghere. Die zeiden me beiden dat ik zou moeten opsplitsen. Ik zou één aspect moeten nemen en dat uitwerken. Toen kwam bij mij het idee ADHD of autisme. Eén van die twee zou ik gaan uitwerken, dat was zeker. Maar dan begon ik na te denken. Ik zou daar ook een praktijk moeten aan gaan koppelen. Hoe zou ik dat gaan doen? Ik heb een aantal dingen overwogen. Eerst zou ik in een klasje voor buitengewoon onderwijs iets gaan bijbrengen. Een speciaal anti-klasje dan eventueel. Maar dan vond ik dat een stom idee. Een anti-klas is daarin gespecialiseerd, wat zou ik hen dan nog te bieden hebben? Toen kwam een ander idee. Een kleuter die in het gewoon onderwijs zat met autisme of ADHD observeren en helpen waar nodig.

Ik ben toen naar de Astrid Van Imschoot school gegaan en heb een afspraak gemaakt met de directrice. Die vertelde mij dat ze een kleuter had die in de derde kleuterklas zat, waarvan er een vermoeden was van autisme en waarvan hij de tweede maal de derde kleuterklas deed.

De school stond ervoor open dat ik het kindje zou komen helpen in de klas. Ik ging het idee nog wat laten rijpen en eerst eens te rade gaan bij een GON begeleidster: Nathalie Cornillie. De naam en haar nummer heb ik via de directrice gekregen, zij sprak vol lof over haar. En ik ben zeer dankbaar dat Nathalie Cornillie openstond voor mijn eindwerk. Ik heb een afspraak gemaakt en ben bij haar langs geweest. Zij heeft mij een grote sprong vooruit laten maken. Ze vond het observeren een zeer goed aspect en zou daarna drie problemen aanpakken. Ze was bereid om mij daarbij volledig bij te helpen.

Op dat moment wist ik het zeker, dat wordt mijn eindwerk! Nu nog één stap: een promotor vinden die met dit eindwerk akkoord ging. Het ging over een kindje dat naar het eerste leerjaar overging, dus was ik niet zeker of het onderwerp goedgekeurd zou worden. Ik heb goed nagedacht over wie ik zou nemen als promotor. Iemand die er wat van kent en openstond voor dit eindwerk. Mijn eerste gedachte viel op mevrouw Devlieghere, maar het was nog niet duidelijk of zij het jaar erop terug zou komen.

Ik ben met haar gaan spreken en ze stond er volledig voor open. Mijn onderwerp voor mijn eindwerk was goedgekeurd!

Alle afspraken met de juf en de directrice werden gemaakt.

Ik bracht ook Nathalie Cornillie op de hoogte die het ook volledig zag zitten om mij te begeleiden. Elke stap die ik maakte liet ik aan haar weten. Dag en nacht, zomer of winter, was ze voor mij bereikbaar.

De eerste observaties konden beginnen...

Doelstellingen:

Er waren een aantal vragen waarop ik een antwoord zocht.

- Formuleren wat autisme is en aandacht hebben voor de verschillende soorten autisme
- Hoe maak je een klas autismevriendelijk?
- Nagaan hoe je als leerkracht omgaat met autisme in de kleuterklas en 1^{ste} graad lager onderwijs.
- Tips formuleren voor leerkrachten om met een kind met autisme goed te kunnen begeleiden.
- Hoe kun je op een efficiënte manier een kind helpen.

Methodologie:

Eerst heb ik een theoretisch gedeelte gemaakt. Zodat leerkrachten die niets van autisme weten toch een theoretische achtergrond krijgen. Vervolgens heb ik een meer praktisch gedeelte gemaakt zodat de leerkrachten tips krijgen aangereikt om mee aan de slag te gaan.

En in mijn laatste deel heb ik zelf een kindje geobserveerd. Ik heb twee observaties gedaan in de derde kleuterklas. Ik wou weten hoe Milan daar functioneerde om hem nog beter te kunnen helpen in het eerste leerjaar. Vervolgens heb ik drie observaties uitgeschreven die mij zeer nuttig leken. Het volledige schooljaar ben ik zoveel mogelijk bij Milan in de klas langs geweest, rekening houdende met mijn lessenrooster en stages. De observaties en de uitwerking van mijn volledige eindwerk zijn gebeurd in samenwerking met GON – begeleidster Nathalie Cornillie die elke week twee maal bij Milan langs komt.

Nadien heb ik handelingsplannen opgemaakt zodat ik dat kindje op een efficiënte manier kon helpen. Ik heb dan enkele praktische hulpmiddelen gemaakt die in de klas ook werden gebruikt.

Hoofdstuk 1

Stand van zaken

**“Autisme in het lang en in het
breed”**

Deel 1: Literatuur

Hoofdstuk 1: Definiëring van autisme

In het eerste hoofdstuk schep ik duidelijkheid over autisme en ga ik na welke soorten je kunt onderscheiden. Vervolgens neem ik een kijkje in het verleden en ga ik na welke kennis er hier al is opgebouwd. Daarnaast is er nog een stukje prevalentie en bekijk ik de oorzaken van autisme.

1.1 Wat is autisme

Er bestaat al heel wat lectuur over wat autisme is, toch is het niet eenvoudig om beknopt en duidelijk te omschrijven wat autisme nu juist is. Er bestaan heel wat vaktermen en medische benamingen.

1.1.1 Wetenschappelijke definities

- **Lorna Wing:**

De categorie pervasieve ontwikkelingsstoornissen (in het Nederlands vertaald betekent het woord 'pervasief' in feite nietszeggend) komt overeen met wat Lorna Wing (1993) het autistisch spectrum noemt (Valcke, 2003).

- **Peter Vermeulen:**

Autisme is een ontwikkelingsstoornis en heeft vele gezichten. Autisme komt voor (Valcke, 2003) op alle begaafdheidsniveaus en de manier waarop autisme zich uit is erg verscheiden: van de ernstig verstandelijke beperkte en contact afwerende kinderen en jongeren, tot de hoogbegaafde kinderen en jongeren die gebruik maken van camouflagetechnieken waardoor je dit amper zou merken. (Degrieck, 2006)

- **Autismespectrumstoornis:**

Een autismespectrumstoornis wordt beschouwd als een ontwikkelingsstoornis met een neurobiologische oorzaak. De hersenen van mensen met autisme functioneren daardoor anders. Bij autisme wordt vaak gesproken over mensen die passen binnen het 'spectrum van autisme'. Hiermee wordt bedoeld dat elk mens en kind met autisme uniek is. Zo bestaan er dus niet twee personen met deze stoornis die precies hetzelfde ziektebeeld hebben. Wel hebben zij een aantal overlappende gedragskenmerken, die binnen de waaier vallen van wat we autisme noemen.

- **Chris Williams en Barry Wright:**

Autismespectrumstoornis (ASS) is een ontwikkelingsstoornis die zich doorgaans openbaart in de eerste drie levensjaren van een kind. De stoornis komt 3 tot 4 keer vaker voor bij jongens dan bij meisjes. ASS beïnvloedt communicatie, sociale interactie, voorstellingsvermogen en gedrag.

Het is niet besmettelijk en het wordt niet veroorzaakt door ouders. Het is een stoornis die voortduurt in de puberteit en de volwassenheid, maar alle kinderen met ASS ontwikkelen zich en je kunt veel doen om ze te helpen. (Wright, 2005)

Een grote gelijkenis is dat het om een pervasieve ontwikkelingsstoornis gaat. Dat het dus veel domeinen van de ontwikkeling beïnvloed. Enkel Peter Vermeulen vermeld dat zowel hoogbegaafde mensen als laagbegaafde mensen autisme kunnen hebben.

Een opvallend verschil is dat Chris Williams en Barry Wright iets vertellen over de verschillen tussen jongens en meisjes en Peter Vermeulen iets meer over de camouflagetechnieken.

Ik heb getracht om de definitie hier aan bod te laten komen in een eenvoudig leesbaar geheel. Zelf spreekt de definitie van Peter Vermeulen mij het meeste aan. Omdat ik het persoonlijk belangrijk vind bij de definitie dat de verschillende intellectuele niveaus vermeld worden alsook de camouflagetechnieken. Autisme is niet altijd uiterlijk zichtbaar. Ik zou er enkel nog aan toevoegen dat de triade steeds aanwezig moet zijn. Omdat ik vind dat je dit erbij moet vermelden op welke vlakken de beperking voorkomt. De triade heb ik in het volgende stukje uitgelegd alsook de verschillende soorten autisme die er bestaan.

1.2 Algemene kenmerken van autisme

De diagnose autismspectrumstoornis wordt gesteld via een gedragsdiagnose die wordt opgesteld op basis van gedragskenmerken binnen de triade (Lorna Wing, 1996).

Wanneer de drie kenmerken, de **triade van stoornissen**, bij een kind aanwezig zijn krijgt het kind de diagnose 'autismspectrumstoornis.'

“Indien de drie basiskekenmerken –stoornissen in de wederzijdse sociale interactie, in de communicatie en in de verbeelding- voorkomen is er volgens Wing sprake van een beperkt, repetitief en stereotiep patroon van gedragingen, interesses en activiteiten.“

Het is wel van belang om in je achterhoofd te houden dat dit om kwalitatieve verschillen gaat.

“Door persoonlijkheidskenmerken en omgevingskenmerken zal deze triade steeds op een unieke manier naar boven komen (Wing, 1996).”

1.2.1 Stoornis in de wederzijdse sociale interactie

Dit betekent het onvermogen om op een gepaste manier sociale relaties met medemensen te ontwikkelen. Dit is het meest typerende kenmerk van autisme.

De afwijkingen op sociaal vlak liggen gedeeltelijk aan het onvermogen van mensen met autisme om zich te verplaatsen in de gevoelens en de gedachten van anderen (Frith, 1996).

De uitingsvorm van mensen met autisme in sociale interacties variëren. Er bestaan drie verschillende subtypes.

a. Afzijdige type of inalerte type

Tot deze groep behoren de kinderen die beantwoorden aan het typische beeld van autisme. De zogenaamde 'kinderen onder een glazen stolp.' De kinderen die tot deze groep behoren zijn weinig of niet geïnteresseerd in sociaal contact met anderen en nauwelijks betrokken om de omringende wereld. De interactie met andere mensen is enkel ingesteld om hun behoeftebevrediging. Er is een grote weerstand tegen veranderingen. Dit subtype komt vaker voor bij kinderen met beperkte verstandelijke vermogens. Het komt ook veelal voor bij jongere kinderen en evolueert dan vaak naar een ander subtype (Valcke, 2003).

b. Het passieve of meegaande type

De kinderen in dit subtype nemen weinig initiatief tot interactie. De kinderen aanvaarden wel het contact met anderen, beantwoorden ook dat contact en aanvaarden ook het stopzetten van het contact. Het taalgebruik is al enigszins beter dan het vorige subtype maar het blijft beperkt. In het algemeen vertonen kinderen uit dit subtype minder gedragsproblemen (Wing, 1996). De stress kan wel in die mate stijgen zodat de bom toch barst (Valcke, 2003).

c. Actief – maar – bizarre type

De kinderen uit deze subtype zoeken actief contact, maar doen dit op een egocentrische, repetitieve en bizarre manier (Wing & Attwood, 1987 in Roeyers, 2001). Het is een beeld dat niet zozeer aan autisme doet denken. Maar eens het kind in interactie gaat vuren ze veelal een vragenbatterij af.

Vb. heb jij een huisdier? Nee. Hoe heten ze?...

Dit doen ze meestal vanuit een beschermingsmechanisme: als je steeds zelf de vragen stelt kan niemand anders vragen stellen en je in verlegenheid brengen. En zo heb je het gesprek zelf in de hand (Valcke, 2003).

Ongeacht het bestaan van deze subtypes kunnen we vaststellen dat alle kinderen met autisme hinder ondervinden van beperkingen in hun invoelingsvermogen en sociale finesse. De omgang met anderen verloopt telkens stroef of moeilijk. Ze kunnen moeilijk hun eigen gevoelens of die van anderen benoemen. En de gevoelens van anderen begrijpen verloopt ook al heel moeilijk. Het komt ook voor dat kinderen met autisme zeer ongepaste opmerkingen maken of te intieme vragen stellen. Dit komt niet voort uit arrogantie of onbeleefdheid maar uit een sociale blindheid. Hun sociale blindheid en naïviteit maken kinderen met autisme ook erg kwetsbaar. Vrienden maken is erg moeilijk voor kinderen met autisme (Peter Vermeulen, 2006).

Maar kinderen met autisme hebben niet enkel tekorten maar ook **sterktes**:

- Een uitstekend geheugen.
- Uitstekend technisch lezen.
- Oog voor details en het opmerken van detailfouten.
- Uitmuntende visueel-ruimtelijke vaardigheden (vb. puzzels maken).
- Omgaan met technische zaken (vb. dvd-recorder programmeren).
- Volhouden tot iets volledig afgewerkt is.
- Zin voor perfectie, systematiek en orde.
- Rechtvaardigheidsgevoel en eerlijkheid.
- Objectiviteit.

1.2.2 Stoornis in de communicatie

Kinderen met autisme hebben moeite om op een correcte manier met anderen te communiceren. “Het is heel vaak moeilijk om een onderscheid te maken tussen de sociale en communicatieve tekortkomingen (Gillberg en Peeters, 1995).”

Het gebrek aan communicatievaardigheden is niet enkel eigen aan kinderen met een verstandelijke beperking, ook beter begaafde kinderen met autisme kunnen hierdoor belemmerd worden in hun functioneren (Hellemans, 1996).

Het produceren van woorden is in de eerste plaats een cognitieve operatie. Dat betekent dat het kind betekenissen dient te analyseren om tot zinvolle expressie te komen. (Peeters, 1994)

Vb. als het rood is mag je niet oversteken op het zebrapad. Het is groen, Jan steekt over, het is plots rood en Jan blijft op het midden van het zebrapad staan.

Daarmee gaat ook samen dat aangeleerde woorden gekoppeld worden aan het object of de situatie (context afhankelijk). Kinderen met autisme schenken soms bij het decoderen van de omgeving meer aandacht aan de waarnemingskenmerken dan aan begripskenmerken.

Vb. een banaan is enkel die banaan met drie bruine vlekken, de banaan dat het kind voor het eerst te zien kreeg.

Dit staat haaks tegenover de ontwikkeling bij kinderen zonder autisme waar de kinderen alles overgeneraliseren: alles wat dan geel en krom is wordt een banaan genoemd.

Kinderen met autisme zullen dat woord slechts enkel gebruiken met de persoon of in de omgeving waarin het oorspronkelijk leren plaatsvond, daardoor geraakt het woordgebruik minder spontaan gegeneraliseerd naar andere omgevingen.

Vanuit dit begrip voor hun moeilijke taalverwerving is het eenvoudig in te beelden waarom zoveel van hun woorden en zinnen weinig creativiteit bevatten en veelal letterlijke herhalingen van zinnen zijn die ze vroeger van anderen hebben gehoord (Peeters, 1994). Deze situatie is te vergelijken met een voor ons vreemde taal.

Als wij ergens in een ander land een vreemde taal horen zullen wij ook een volledige zin herhalen om iets uit te drukken die we eens eerder hoorden in een concrete situatie. Dat probleem zet zich dan verder uit op het zinsniveau en op het conversatieniveau. De problemen op conversatieniveau zorgt er dan ook voor dat hoogbegaafde personen met autisme problemen met communicatie ondervinden omdat ze moeilijk kunnen omgaan met ideeën (Peeters, 1994).

Ook de sociale aspecten van de communicatie vormen bij kinderen met autisme een groot probleem: ze hebben weinig inzicht in het wanneer, het hoe en het waarom van de communicatie. Ze begrijpen de 'regels' van de communicatie niet en houden zo goed als geen rekening met hun gesprekspartner.

“Ze zeggen de verkeerde dingen, op de verkeerde plaats, op het verkeerde moment, op de verkeerde manier, tegen de verkeerde persoon. Ze tonen weinig wederkerigheid in hun contact en herleiden het gesprek vaak tot eenrichtingsverkeer“ (centrum Zit Stil).

Op het vlak van de non-verbale communicatie zijn het vooral de kwalitatieve stoornissen in het gebruik van oogcontact (bij het aanleren zich niet fixeren op de ogen van de ander), gebaren en voor zij die spreken de vocale intonatie (Wing, 1991: Wing & Gould, 1979: in Roeyers, 2001).

1.2.3 Stoornis in de verbeelding

Bij kinderen met autisme is het voorstellingsvermogen niet goed ontwikkeld. Die afwijkende verbeelding mondt uit in repetitief handelen. Door de stereotiepe en beperkte gedragingen te stellen trachten ze veiligheid en voorspelbaarheid te creëren in hun wereld. “Zin zoeken in de wereld door er een eigen orde in te scheppen (Peeters, 1994).”

Wanneer er zich plotse en onvoorspelbare veranderingen voordoen reageren ze vaak met boosheid of paniek. Vanuit die problematiek is het moeilijk om een onderscheid te maken tussen de werkelijkheid en fictie.

Daardoor heeft het kind weinig tot geen symbolisch spel (Roeyers, 2001).

Vb. een onzichtbare bal wordt doorgegeven in de kring. De bal kan soms groter of kleiner worden, het kindje dat de bal krijgt mag zelf kiezen hoe groot ze de bal maakt voor ze de bal doorgeeft. Jan heeft het hier moeilijk mee, hij ziet geen bal en kan dus ook geen bal doorgeven. Enkel wanneer de juf aangeeft dat we even doen alsof lukt het.

Er zijn kinderen die toch wel enige mate een doen-alsof-spel spelen, maar meestal is dit een pure nabootsing van andermans spel of van iets wat ze op de televisie gezien hebben. Het spel is heel vaak repetitief en niet creatief. Bovendien worden de uitgevoerde handelingen zeer vaak niet begrepen (Roeyers, 2001). Dit voorstellingsvermogen is in het latere leven belangrijk om problemen op te lossen, om verschillende oplossingsscenario's te kunnen bedenken bij een bepaald probleem (Valcke, 2003).

Vb. Sam schreef met zijn pen de antwoorden op van de rekenoefeningen. Plots was de pen leeg. Sam bleef zitten op zijn stoel en deed niet verder. Sam kon niet bedenken dat wanneer hij de inkt zou bijvullen hij opnieuw zou kunnen schrijven.

1.3 Soorten autisme

Het autismespectrumstoornis is een overkoepelende term. Je hebt daarbij verschillende soorten stoornissen. Overkoepelend gaat dit om stoornissen als autisme, het Rett-syndroom, het Asperger syndroom, contactstoornis, de desintegratieve stoornissen van de kindertijd en de pervasieve ontwikkelingsstoornissen (POS) niet anders gedefinieerd.

“Gezien de lijn tussen de verschillende stoornissen erg diffuus is (Wing, 1996), wordt de overkoepelende term steeds meer gehanteerd.”

Wat wel gemeenschappelijk is dat bij alle kinderen die de diagnose krijgen binnen dit spectrum telkens de zogenaamde triade aanwezig is. De triade omvat kwalitatieve stoornissen in de sociale interactie, communicatie en verbeelding.

Als die triade van stoornissen aanwezig is bij het kind, heeft dat een rigide, herhalend gedragspatroon tot gevolg (Valcke, 2003). Deze triade kan verschillende vormen aannemen, maar dat is afhankelijk van de ernst van de stoornis en de leeftijd van het kind. (Wing, 1991; Roeyers, 2000-2001)

Het is wel belangrijk om te zien dat elk kind binnen het spectrum dezelfde basisbehoeften heeft.

‘Collete de Bruin’ heeft in haar boek ‘Geef me de vijf’ de 5 autistische stoornissen via een paraplu (zie figuur 1) onderverdeeld. Bovenaan staat de overkoepelende term “PDD of ASS”.

Het is een heel overzichtelijk hulpmiddeltje om alle termen in te plaatsen. (Bruin, 2004)

1 Syndroom van Rett

2 Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd

3 Syndroom van Asperger

4 Kern – autisme (autistische stoornis /syndroom van Kanner)

5 PDD-NOS



Figuur 1 soorten autisme (Bruin, 2004)

Peter Vermeulen is niet volledig akkoord met de stelling van Colette de Bruin. Hij zegt in zijn boek 'Brein bedriegt' dat het syndroom van Asperger niet veel verschilt met het syndroom van Kanner, ook wel kern-autisme genoemd. Enkel op vlak van begaafdheid (Peter Vermeulen, Autisme Centraal, 1999).

Ik vind het moeilijk autisme onder te verdelen. Autisme is zo verschillend van persoon tot persoon dat het bijna onmogelijk onder te verdelen is.

Om eens van dichterbij de verschillende soorten te bekijken heb ik hier een beknopte omschrijving gegeven.

1.3.1 Kern autisme

Dit is de meest kenmerkende of typische stoornis.

Kernautisme wordt soms ook het syndroom van Kanner genoemd. (Roggekamp, 2010)

Deze vorm van autismspectrumstoornis begint voor de leeftijd van drie jaar, de symptomen zijn dan al duidelijk merkbaar. De triade die in 1.2 besproken wordt zijn ook de kenmerken van kern autisme. 75% van de mensen met kern autisme heeft ook een mentale beperking.

Kernautisme wordt vastgesteld aan de hand van de DSM-IV criteria, die uitgebreid aan bod komen in 3.2. Maar wanneer niet aan voldoende criteria wordt voldaan wordt het 'atypische' autisme.

1.3.2 Syndroom van Rett

De naar Andreas Rett genoemde stoornis, ofwel het Rett-syndroom genoemd leek aanvankelijk voor te komen bij meisjes maar ondertussen is er ontdekt dat het Rett-syndroom ook bij jongens voorkomt. Het syndroom van Rett wordt gekenmerkt door een verlies aan vaardigheden na een normaal verlopende ontwikkeling gedurende de eerste zes à achttien maanden van het eerste levensjaar. Daarnaast treden een aantal fysieke problemen op, zoals een verkromming van de ruggengraat, een afnemende groeisnelheid van de hoofdomtrek en ademhalingsmoeilijkheden. Na de terugval zijn vooral de sociale en communicatieve vaardigheden zo beperkt dat het beeld sterk doet denken aan de autistische stoornis. Kinderen met het syndroom van Rett hebben een ernstige verstandelijke beperking. (Degrieck, 2006)

1.3.3 Desintegratiestoornis van de kindertijd

Dit wordt ook het Heller-syndroom genoemd en gaat steeds gepaard met een verstandelijke beperking.

Vertoont een periode van normale of bijna normale ontwikkeling van minimaal 2jaar, maar meestal 3 tot 4 jaar. Dan kennen ze een uitgesproken terugval van vaardigheden in minstens twee van de volgende gebieden: taal, spel, sociale vaardigheden, zindelijkheid en motorische vaardigheden.

Door de terugval in communicatieve en sociale vaardigheden vertonen kinderen met deze stoornis duidelijk autistische gedragskenmerken.

1.3.4 Syndroom van Asperger

Het syndroom van Asperger verschilt van het kern-autisme op 2 criteria:

Kinderen met een stoornis van Asperger hebben tijdens de eerste drie levensjaren geen uitgesproken vertraging of achterstand in hun ontwikkeling.

Ze zijn, eveneens tijdens de eerste drie levensjaren niet achter in hun cognitieve ontwikkeling, de ontwikkeling van hun nieuwsgierigheid en hun levensvermogen.

Na de leeftijd van 3 jaar kan de stoornis van Asperger op heel veel gebieden tot ernstige beperkingen leiden en op volwassen leeftijd kan dit het functioneren op sociaal, communicatief en beroepsmatig vlak zelfs ernstig belemmeren.

In de praktijk wordt doorgaans de term Asperger gehanteerd, bij kinderen en jongeren die een normale intelligentie hebben en (heel) veel praten.

Kinderen met de diagnose 'Asperger' verschillen enkel in de kinderleeftijd van kinderen met autisme. Vanaf de volwassen leeftijd zijn er geen merkbare verschillen meer.

Deskundigen twijfelen steeds meer aan de term, gezien de aanpak van die kinderen niet verschilt met kinderen met diagnose autisme.

1.3.5 PDD-NOS

Voorals in Nederland is dit een populaire term.

PDD-NOS wordt in het classificatiesysteem summier en negatief omschreven als: er zijn ernstige tekorten op het vlak van de sociale omgang die samen voorkomen met of communicatieve afwijkingen of stereotiepe interesses, gedragingen en activiteiten.

De categorie PDD-NOS bevat ook de 'atypische' autismebeelden die niet voldoen aan de criteria voor de autistische stoornis vanwege een begin op latere leeftijd, atypische autismekennmerken, te weinig autismekennmerken of een combinatie van beiden.

PDD-NOS is een diagnose die vaak gesteld wordt wanneer de diagnosticus over onvoldoende of onbetrouwbare informatie beschikt om het probleem van iemand toe te wijzen aan een van de bestaande classificaties of wanneer er te weinig informatie beschikbaar is om alle criteria na te gaan.

Net als bij Asperger doet de diagnose PDD-NOS verkeerdelijk vermoeden dat er niet zoveel aan de hand is.

Voor de wijze van opvoeden, onderwijs of behandeling is hier ook weer geen verschil met een autistische stoornis. Kinderen met de diagnose PDD-NOS hebben dezelfde aanpak nodig als kinderen met autisme.

Er zijn heel wat benamingen en soorten, om daar wijs uit te raken is het niet eenvoudig. Zelf spreek ik liever over de algemene term 'autismespectrumstoornis.'

Persoonlijk vind ik dat je nog honderd varianten kunt vinden en er telkens een nieuwe naam aan geven, maar de kenmerken uit de triade komen altijd terug. Kinderen met een autismespectrumstoornis zijn allemaal verschillend. Het is belangrijk dat het kind individueel benaderd wordt om zo het leven van het kind zo aangenaam mogelijk te maken.

1.4. Een kijkje in het verleden

Mensen met autisme zijn geen hedendaags gegeven, ook al worden ze maar sinds 1943 als aparte diagnostische categorie onderkend en worden mensen met autisme nu sneller erkend. Heel wat historische verhalen verwijzen wel in de richting van autisme, waarvan het bekendste voorbeeld 'de wilde van Aveyron' is (1775-1953). Toch duurde het tot 1943 vooraleer er een eerste publicatie kwam. Leo Kanner (Oostenrijk) schreef toen het artikel 'Autistic Disturbances of Affective Contact' op basis van 11 gevalstudies. In dat artikel beschreef hij een aantal symptomen van autisme die nu nog grotendeels de criteria voor diagnose zijn.

Eén jaar nadat Kanner zijn artikel publiceerde, publiceerde Asperger (Oostenrijk) het artikel 'Die autistischen Psychopathen im Kindesalter.' Zijn werk werd pas bekend in 1981 en dit dankzij Lorna Wing.

De beschrijvingen over autisme die Kanner en Asperger kwamen grotendeels overeen, ook al wisten ze niets van elkaar af. Beiden beschrijven ze de eenzaamheid waar de kinderen in leefden (sociale problemen) en de drang om altijd hetzelfde te doen.

Ondanks die gelijkenissen waren er toch ook enkele opvallende verschillen in de beschrijving. Kanner beschreef de taalontwikkeling als fundamenteel gestoord terwijl Asperger bij zijn onderzochte patiënten een vlot taalgebruik meldt.

Binnen deze beschrijvingen lag de nadruk heel vaak op de koude ouders, de zogenaamde 'koelkastmoeders.' Maar in 1973 werd dan officieel verkondigd dat ouders zeker niet de oorzaak waren. Het was (en is nog steeds) een werk van jaren om die denkwijze door te voeren in het denkbeeld van de maatschappij. Nog al te vaak worden ouders van een kind met autisme geconfronteerd door andere ouders die geen begrip voor hen opbrengen en daarbij denken dat het probleem bij de ouders ligt (Valcke, 2003).

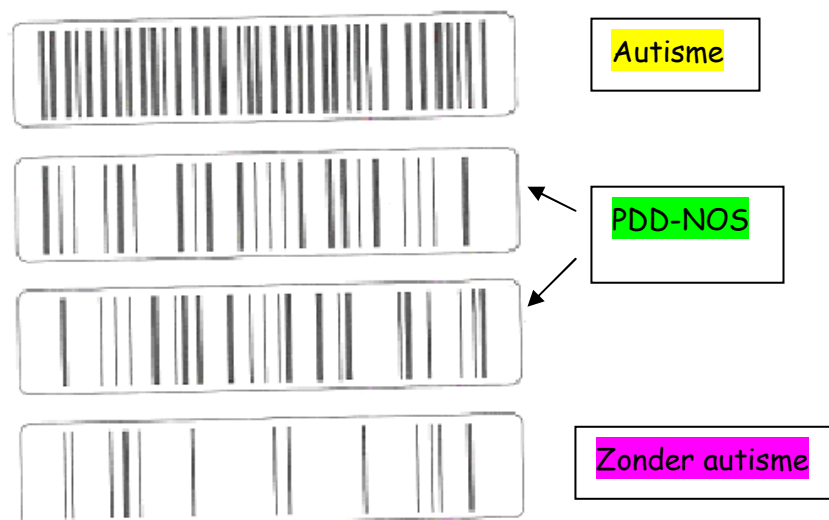
Op basis van enkele recente studies nemen we nu aan dat ongeveer 1 kind op 165 een autismespectrumstoornis heeft. Concreet betekent dit dat er in Vlaanderen ongeveer 36.000 mensen met autisme zijn. (Degrieck, 2006)

De stijging van vroeger tot nu is niet te wijten aan het feit dat er vroeger minder mensen met autisme waren. Er is nu een betere kennis van autisme bij ouders, leerkrachten, kinderartsen, en hierdoor wordt sneller doorverwezen voor een diagnosestelling. Er is ook een verbeterde diagnostiek van autisme, en er zijn ook meer diagnostische centra.

1.5. Kinderen met autisme zijn onderling verschillend

Geen twee kinderen zijn hetzelfde en dat geldt ook voor kinderen met autisme. Colette de Bruin heeft aan de hand van de streepjescode een schema uitgewerkt om de diversiteit aan te tonen tussen kinderen met autisme. (Zie figuur 2). In haar schema heeft ze aandacht voor kernautisme en PDD-NOS en kinderen zonder autisme. Dikke strepen wanneer de gedragskenmerken duidelijk aanwezig zijn, dunne wanneer de gedragskenmerken aanwezig zijn maar niet extreem.

- Een kind met **kernautisme** heeft veel nadrukkelijk aanwezige gedragskenmerken waaruit je de stoornis kunt opmaken. Als je dat in beeld brengt zie je dat het kind veel dikke streepjes heeft. Het kind heeft ook enkele dunne strepen, maar heeft veel meer dikke strepen. Dit zie je duidelijk in de strook bovenaan. (Bruin, 2004)
- Daaronder werd een ander kind geplaatst met **PDD-NOS** die heeft minder strepen. De strepen zijn bij hem ook niet allemaal even dik. Hij heeft zowel dikke als dunne strepen.
- Het ander kind eronder ook met **PDD-NOS** heeft ongeveer evenveel strepen, maar alleen staan de dikke en de dunne strepen niet op dezelfde plaats. Zo kun je zien dat het gedrag van die twee kinderen zeer verschillend zijn maar toch dezelfde stoornis hebben.
- De laatste streepjescode heeft een kind **zonder autisme** weer. We hebben allemaal wel wat kenmerken van autisme. Iedereen heeft wel wat vaste gewoontes waar een mens liever niet van afwijkt. En iedereen baalt er wel eens van wanneer je agenda omgegooid wordt. Zo hebben wij ook enkele dikke en dunne strepen.



Figuur 2 gedragskenmerken (Bruin, 2004)

1.6. Prevalentie

Autisme komt steeds vaker voor, vroeger (Valcke, 2003) was dit 4 à 5 op 10000, meer recente cijfers hebben het over 1 op 200 of 0,5% (Roeyers) of 0,6 of 0,8% (Thierry). De toename heeft verschillende redenen: er is een beter detectie en diagnose (onderzoeken naar vroegdetectie), autisme staat in de kijker en misschien is er een reële toename van autisme, waarbij we vooral een inhaalbeweging zien bij normaalbegaafde kinderen met autisme.

Autisme komt ook vaker voor bij jongens dan bij meisjes (3 à 4 mannen – 1 vrouw). De reden hiervoor is momenteel nog niet geheel duidelijk, hoewel er sprake is dat de sociale gerichtheid bij meisjes van nature sterker is dan bij jongens (Wing, 1996).

Wanneer autisme duidelijk wordt bij een persoon, is niet eenvoudig te bepalen. Vaak merken ouders al op leeftijd van 16 à 20 maanden symptomen van een niet normaal lopende ontwikkeling. Maar omwille van een aantal redenen wordt de diagnose gemiddeld pas rond 4 jaar en 5 maanden gesteld. Er is een grote overlap met ander stoornissen: mentale handicap, taalstoornis en ADHD zijn moeilijk te onderscheiden van autisme op kleuterleeftijd (Valcke, 2003).

1.7. Oorzaken

Wetenschappers van vandaag nemen aan dat de oorzaken van autisme van biologische aard zijn en dus aangeboren.

Hoewel autisme een biologische oorsprong kent, zijn wetenschappers er tot op heden niet in geslaagd een eenduidige en specifieke oorzaak aan te tonen voor autisme. Uit onderzoek blijkt dat er diverse oorzaken kunnen zijn die leiden tot autisme. (Degrieck, 2006)

- Erfelijkheid:

- In de meeste gevallen is er wel sprake van erfelijke factoren. Dat blijkt uit tweelingenonderzoek.
- Ook is gebleken dat wanneer er in een gezin één kind met autisme is, de kans dat een ander kind (een broer of een zus) ook autisme heeft veel groter is dan in gezinnen zonder autistisch kind.
- Autismen lijkt ook vaak samen te gaan met specifieke erfelijke aandoeningen zoals tubereuze sclerose, het fragiele-X-syndroom of Prader Willisyndroom.
- Het juiste overervingpatroon is nog niet bekend. Autismen kan niet veroorzaakt worden door één enkel geïsoleerd gen, er moeten meerdere genen bij betrokken zijn. Want niet alle eeneiige of identieke tweelingen hebben beiden autisme en het verhoogd risico dat broers en zus ook autisme zouden kunnen krijgen ligt toch nog relatief laag. Er is vermoedelijk sprake van een complex samenspel of verschillende combinaties van de genen.

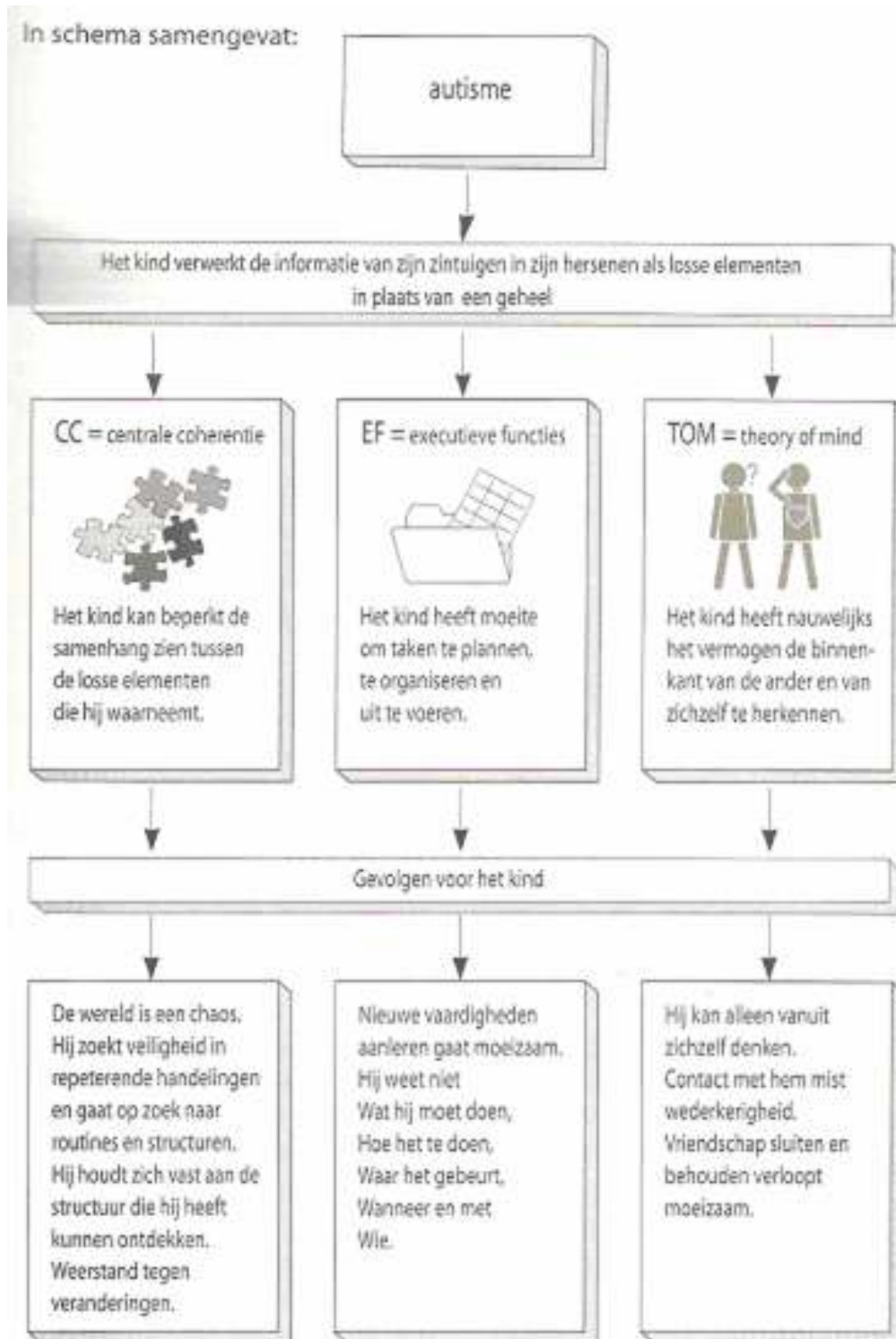
- Omgevingsfactoren:
 - o De erfelijke lading van autisme is bijzonder groot, maar de omgevingsfactoren spelen zeker ook een rol.
 - o Met omgevingsfactoren bedoelen we risicofactoren in de biologische omgeving tijdens de zwangerschap, de geboorte of de heel prille ontwikkeling die de ontwikkeling van de hersenen negatief kunnen beïnvloeden.
 - o Zo is aangetoond dat virale infecties tijdens de zwangerschap en complicaties tijdens de geboorte een rol kunnen spelen bij het veroorzaken van autisme. Dat autisme te maken heeft met afwijkingen in de hersenen staat als een paal boven water. Pogingen om het autisme ergens in de hersenen te lokaliseren, hebben tot nu toe echter geen eenduidige antwoorden opgeleverd.

- Hersenafwijking in verschillende hersenzones:
 - o Door de diversiteit aan verschijningsvormen van autisme is het bijna zeker dat één enkele, duidelijk afgebakende afwijking uitgesloten kan worden. Uit het psychologisch onderzoek naar autisme zijn ondertussen tekorten aan het licht gekomen in meerdere cognitieve en psychologische functies (onder meer waarnemen van gezichten, verwerking van emotionele informatie, taalbegrip, probleemoplossend vermogen, aandacht en geheugen).
 - o De vaststelling, namelijk dat er in autisme meerdere tekorten zijn in de informatieverwerking in het brein, doet sterk vermoeden dat er niet één enkele specifieke, maar meerdere hersenzones bij betrokken zijn.
 - o Bovendien heeft autisme te maken met stoornissen in vrij complexe psychologische functies zoals communicatie, verbeelding en sociaal inzicht en die zijn waarschijnlijk erg verspreid in de hersenen.
 - o Een van de meest uitspringende bevindingen in het hersenonderzoek was het vergroot hersenvolume. De hersenen van mensen met autisme zouden in vergelijking met mensen zonder autisme groter zijn. Het hersenvolume zou niet aanwezig zijn tijdens de geboorte maar zou vooral een gevolg zijn van een versnelde hersengroei tijdens het eerste en tweede levensjaar.

Dit was een beknopte inleiding van wat autisme allemaal is en wat de kenmerken allemaal zijn. De triade vind ik persoonlijk zeer belangrijk. Dit is iets wat iedereen in zijn achterhoofd moet houden wanneer je met kinderen met autisme werkt. Vandaar dat ik dit zeker aan bod heb laten komen. Ik vind het wel zeer belangrijk dat het kind individueel benaderd wordt ondanks de diagnose die het kind kreeg. Het schema van de gedragskenmerken was daarbij een zeer dankbaar schema om dit aan te tonen. Het volgende hoofdstuk gaat meer over iemand met autisme zelf over het waarnemen en de werking van de zintuigen.

Hoofdstuk 2: Waarneming en denktheorie

In dit hoofdstuk zal ik het eerst hebben over de waarneming. Vervolgens komen de verschillende denktheorieën aan bod. Figuur 3 kan daarbij een hulpmiddel zijn.



Figuur 3 schema denktheorieën (Bruin, 2004)

2.1 Inleiding waarnemen



Mensen met autisme nemen op een andere, gefragmenteerde wijze waar. Deze 'andere' manier van waarnemen is de kern waar autisme om draait. Als het kind op een andere manier waarneemt, gaat het soms ook een andere betekenis geven aan de dingen omdat belangrijke informatie verloren gaat of anders geïnterpreteerd wordt. Het anders denken kan zeer grote gevolgen hebben. Het is belangrijk dat je begrijpt hoe iemand met autisme denkt vooraleer je je in zijn

wereld kunt verplaatsen. En voor de juiste begeleiding is het noodzakelijk dat je jezelf kunt verplaatsen in zijn wereld.

Autisme is een stoornis in de hersenen die vanaf de geboorte al aanwezig is.

Waarnemen doet iedereen via de ogen, de oren, de neus, de mond en de huid. De informatie die wordt waargenomen, worden doorgestuurd naar de hersenen. In de hersenen wordt die informatie verwerkt en vervolgens reageer je daarop.

Een klein voorbeeldje: bij het horen van de bel sta je recht en ga je de voordeur opendoen. Je doet dit automatisch en denkt daar niet echt over na. De samenhang van het horen van de bel en het opendoen van de deur is logisch. Bij een kind met autisme is het opendoen van de deur niet per definitie een logisch gevolg van het horen van de bel.

Dat komt doordat bij hem de waarnemingen van de zintuigen als losse puzzelstukjes in de hersenen aankomen. De samenhang is door al die puzzelstukjes zoek. Hij moet al die losse puzzelstukjes zien samen te voegen tot één geheel vooraleer hij de waarneming als geheel kan zien en hij er een betekenis aan kan geven. Dit kunnen de hersenen razendsnel, maar het moet wel gebeuren.

Bij alles wat het kind waarneemt, dus alles wat het voelt, proeft, ruikt, ziet en hoort moet het gaan puzzelen. Het puzzelen, gebeurt onzichtbaar in de hersenen maar onbewust moet het kind heel hard werken om al deze binnenkomende informatie te verwerken.

Mensen met autisme krijgen via de zintuigen enorm veel meer informatie te verwerken. En wanneer die zintuigen alle informatie tegelijkertijd moeten verwerken, komen al deze losse puzzelstukjes in de hersenen op een hoopje terecht. Het kind moet ze dan eerst allemaal in elkaar puzzelen. Het verwerken van de informatie kost dus voor hen meer tijd. Gelukkig werken de hersenen heel hard om alle puzzels in elkaar te leggen. De tijd die het kind nodig heeft om te reageren varieert van enkele seconden tot een week of zelfs een maand (Colette de Bruin, 2004).

Tibo kwam thuis met een kleine kale plek op zijn hoofd. Wanneer zijn mama hem vroeg wat er gebeurd was, kon Tibo haar geen duidelijk antwoord bieden. Mama ging hiermee naar een dermatoloog omdat ze dacht dat het kind misschien ziek was. De dermatoloog vertelde dat het haar er uit getrokken was. Pas na een maand vertelde Tibo aan zijn mama wat er gebeurd was ook al had zijn mama herhaaldelijks gevraagd wat er gebeurd was zonder resultaat.

Wanneer het kind dan de puzzel heeft gelegd moet het ook er een betekenis aan geven. Ook dit is voor hen niet eenvoudig door hun manier van denken.

Een kind krijgt ook meer informatie binnen als het drukker wordt. Hij moet dan ook meer puzzels leggen en daardoor is de kans ook groter dat hij foute stukjes in de puzzel legt.

Je hoort deze kinderen dan praten en je denkt dan, dat klopt niet met mijn waarneming. Het kind heeft een beeld van een gebeurtenis dat niet overeenkomt met de werkelijkheid. Hij heeft fout gepuzzeld. Het puzzelen, gebeurt onbewust en daardoor kun je hem niet aanspreken op zijn foute denkbeeld. Dit is zijn beperking. Het helpt ook niet om hierover in discussie te gaan want dat is zijn waarheid.

Op het moment dat het kind niet meer in staat is om de veelheid aan puzzelstukjes te verwerken zie je vaak dat het kind ineens ontploft. Het gaat dan meestal om iets kleins, maar het is het laatste puzzelstukje dat maakt dat hij ontploft. De druppel die de emmer doet overlopen (Bruin, 2004).

2.2 Werking van de zintuigen

Een kind met autisme kan zowel over- als ondergevoelig zijn in zijn waarneming met zijn zintuigen. Dit is echter bij ieder kind verschillend. Het is belangrijk dat het kind dit bij zichzelf erkent. Zo kan het kind er beter mee leren omgaan ook al kan het er niets aan veranderen (Bruin, 2004).

2.2.1 Zien

Het kind kan overgevoelig zijn aan de prikkels die binnenkomen via de ogen. De binnenkomende prikkels overweldigen het kind. De hoeveelheid puzzelstukjes is overheersend. Meestal slaat het kind dan de handen voor de ogen en zo sluit hij zich letterlijk af voor deze prikkels. Je kunt het kind helpen door vooraf alles te benoemen wat het kind zal zien en te beschrijven hoe het eruit ziet. Zo kan het kind makkelijker puzzelen en de prikkels verwerken. Het kind kan maar een ding tegelijk. Het is dus best mogelijk dat het kind geen oogcontact wil maken terwijl hij naar jou luistert. Dwing het kind niet om oogcontact te maken. Je kunt wel afspreken met het kind dat hij bij het praten zijn blik richt op een punt op het gezicht, bijvoorbeeld tussen de ogen, zo hoeft hij niemand aan te kijken en is hij toch beleefd. Als je zelf een gesprek wil voeren met het kind zet je dan naast het kind en niet recht tegenover hem. Je kunt ook eventueel het gesprek voeren via papier. Zo hoeft er niet te veel oogcontact plaats te vinden. Zorg ervoor dat wanneer je met het kind spreekt je bewust niet te lang oogcontact maakt. Zo geef je het kind wat meer ruimte.

Voorbeeld overgevoeligheid: *de klas hangt vol grote posters, de muren zijn beschilderd in felle kleuren en de klas staan overvol kasten, tafels, banken, kasten en speelmateriaal. Bram heeft het moeilijk om de klas binnen te komen, hij krijgt maar geen overzicht.*

Voorbeeld ondergevoeligheid: *de papa van Sam wil een gesprek hebben met Sam. Sam heeft voor de zoveelste keer zijn zus pijn gedaan. Papa vindt dat dit moet stoppen. Sam kijkt tijdens het gesprek naar de grond. Omdat Sam niet reageert zegt papa: "Kijk naar mij, versta je dat?" Sam kijkt nu naar papa's ogen. Maar eigenlijk kijkt Sam niet naar papa, gewoon door papa.*

2.2.2 Horen

Overgevoeligheid bij het horen komt ook heel vaak voor bij kinderen met autisme. De kinderen horen alles even luid. Ze hebben het moeilijk om hoofd- en bijzaken van elkaar te scheiden. Alle geluiden, belangrijk of niet, komen even hard binnen. Daarom heeft het kind soms pijn als je in zijn oor fluistert, of sluit hij soms zijn oren af met zijn handen. Het is heel belangrijk om daar alert op te zijn. Bvb het geluid van een koelkast of diepvries, geluiden die wij vaak niet horen, kunnen voor het kind als heel storend ervaren worden.

Voorbeeld overgevoeligheid: *Tim zit in de klas en kan zich niet concentreren. Er zijn heel wat geluiden die hem irriteren. Zo hoort hij de tikkende klok, tafels die verschuiven, het geluid van het potlood van zijn buurman, ritzelende blaadjes en de wind die door het venster raast. Hij hoort dan ook niet wat de juffrouw aan hem vraagt want alle geluiden komen even hard bij hem binnen.*

Voorbeeld ondergevoeligheid: *als Bram naar zijn mp3 luistert, staat de muziek altijd super luid. Mama heeft al verschillende keren gevraagd om dit wat stiller te zetten. Mama denkt dat Bram nog hoorproblemen zal krijgen door de luide muziek. Bram trekt zich daar niets van aan, hij hoort de muziek anders niet goed zegt hij.*

2.2.3 Proeven

Het kind kan ook overgevoelig zijn in de mond. Dat wil zeggen dat het moeite kan hebben met het eten van warme maaltijden, harde stukken, bepaalde substanties of warme en koude producten tegelijk. Het eten in een speciaal vakkenbord leggen en niet door elkaar aanbieden kan een oplossing zijn. Ook een tandenborstel kan voor die kinderen een probleem zijn. Het aanbieden van een stappenplan kan een oplossing zijn. Een tandpasta met muntsmaak kan ook voor problemen zorgen. De muntsmaak kan voortdurend overheersen na het tanden poetsen.

Voorbeeld overgevoeligheid: *als Tim zijn bord krijgt moeten de aardappelen, de groenten en het vlees van elkaar gescheiden zijn. Als de aardappelen de groenten aanraken dan kan hij die niet meer opeten.*

Voorbeeld ondergevoeligheid: *mama moet altijd wachten om Tibo zijn bord voor zijn neus te zetten. Wanneer Tibo zijn bord ziet begint hij onmiddellijk te eten, ook al is het eten zeer warm.*

2.2.4 Voelen

Veel kinderen houden alleen van aanraken wanneer ze er zelf om vragen. Niet wanneer jij het zelf wil. Een schouderklopje of een kleine aai kunnen die kinderen als zeer vervelend ervaren. Zeker als het kind van achteren onverwachts wordt aangeraakt kan het kind erg schrikken.

Ook bepaalde stofjes kunnen als vervelend ervaren worden. Zo hebben die kinderen vaak een lievelingtrui die ze liefst zo veel mogelijk dragen en een trui die ze absoluut niet willen dragen. Ook wordt heel vaak het etiket van de kledij als vervelend ervaren.

Voorbeeld overgevoeligheid: *Tibo wil nooit een trui met een kraag dragen. Hij zegt dat het hem 'verstikt.'*

Voorbeeld ondergevoeligheid: *juffrouw Els beloont Milo af en toe door hem een schouderklopje te geven. Milo reageert daar echter nooit op. Hij weet niet waarom juffrouw dit doet en laat haar gewoon doen.*

2.2.5 Ruiken

Het kind kan soms overdreven reageren op 'luchtjes.' Hij maakt dan regelmatig opmerkingen over geuren van mensen, voedsel of andere zaken. Het kan zijn dat het kind overmatig kan ruiken en dus echt last heeft van de vieze geur. Op dat moment wordt het kind overdonderd door die vieze geur en kan hij alleen nog maar ruiken. Doordat de geur overheerst kan hij zijn aandacht niet meer vestigen op iets anders. Zo zul je zien dat met wat het kind bezig was niet meer zal doen, maar alles zal staken en alleen maar zal reageren op het luchtje. Soms moet je de lucht wegnemen omdat het kind de geur niet kan relativeren. Zeg dan tegen het kind dat de vieze geur op de boerderij hoort en dat we ons nu enkel concentreren met wat we bezig zijn en dus niet meer denken aan de vieze geur. Als het kind dit kan relativeren dan is zijn probleem met de vieze geur overwonnen.

Voorbeeld overgevoeligheid: *wanneer Tim een rare geur ruikt kan hij zich niet meer concentreren. Die geur moet weg.*

Voorbeeld ondergevoeligheid: *Femke ruikt zichzelf niet. Mama moet haar regelmatig aansporen om andere kledij aan te doen omdat de kledij ruikt naar zweet. Femke ruikt dit niet en zou nog dagen die kledij aandoen.*

2.2.6 Pijn

Kinderen met autisme ervaren ook 'pijn.' Maar bij hen is het ervaren niet altijd hetzelfde als bij kinderen zonder autisme. Sommige kinderen met autisme kunnen bij een kleine wonde het uitschreeuwen van de pijn en bij ernstige wonden het nauwelijks voelen. Daarnaast kunnen zij de plaats niet goed aangeven waar ze pijn hebben. Ze hebben er geen of verkeerde woorden voor. Het gevolg daarvan is dat de omgeving hier niet goed op kan reageren. En daardoor gaan die kinderen soms wel eens ziek naar school.

Voorbeeld overgevoeligheid: *Tim begint te huilen bij de minste schram dat hij heeft. Mama moet dit dan onmiddellijk ontsmetten en een pleister opleggen. Als mama dit niet doet blijft Tim huilen.*

Voorbeeld ondergevoeligheid: *Milan is gevallen tijdens de turnles. Zijn arm staat een beetje dik maar Milan heeft geen pijn. 's Avonds verteld de juffrouw dit aan mama. Ze zijn niet naar de spoed gegaan omdat Milan geen pijn had. Wanneer mama besluit om toch maar even op controle te gaan zien ze dat het bot gebroken is.*

Wat ook niet onbelangrijk is om erbij te vermelden is dat de werking van hun zintuigen kan wegvallen bij stress. Wanneer kinderen met autisme stress ervaren is het mogelijk dat één van hun zintuigen wegvalt.

Vb. Jan vindt het heel druk in de klas en ziet niet meer waar zijn balpen ligt.

2.3 Cognitieve denktheorieën

Het kind neemt de wereld op een andere manier waar, dus denkt het kind ook op een andere manier. Om het kind op de juiste manier te begeleiden of op te voeden is het belangrijk dat je zijn manier van denken kent. Er zijn drie cognitieve theorieën over het denken die voor een groot deel de gedragingen verklaren die kinderen met autisme vertonen. Kennis van die theorieën zorgt ervoor dat je het gedrag begrijpt (Bruin, 2004). In de literatuur vind je drie cognitieve theorieën:

- **Centrale coherentie:** het grote geheel overzien en er een betekenis aan koppelen. Met andere woorden: de omgeving zien als één geheel met alles wat zich daar in afspeelt, inclusief personen en communicatie en hieraan de juiste betekenis geven (Baren en Cohen, 1997).
- **Executieve functie:** het plannen en organiseren van taken en daarin schakelvaardig, flexibel zijn. Met andere woorden: welke taken komen er na elkaar en hoe moet ik ze uitvoeren (Ozonoff, 1995).
- **'Theory of mind':** het innerlijk van de ander begrijpen en er rekening mee houden en daarnaast ook het innerlijk van jezelf herkennen, kunnen verwoorden en er naar handelen (Frith, 1996).

2.3.1 Centrale coherentie CC

Deze theorie stelt dat een kind met autisme de werkelijkheid waarneemt in puzzelstukjes en niet de samenhang ziet. Hij ziet de situatie op het moment als een verzameling van feiten, dus allemaal losse puzzelstukjes, en niet de samenhang en kan daarvan moeilijk de juiste betekenis zien. Als gevolg daarvan kan hij snel het overzicht verliezen en in paniek raken.

Het kind heeft geen overzicht over het geheel en kan dus ook geen hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden. Het kind kan niet anders dan zich vastklampen aan de details. Dit noemen we ook wel detailperceptie. Dit denken kent twee uitingsvormen:

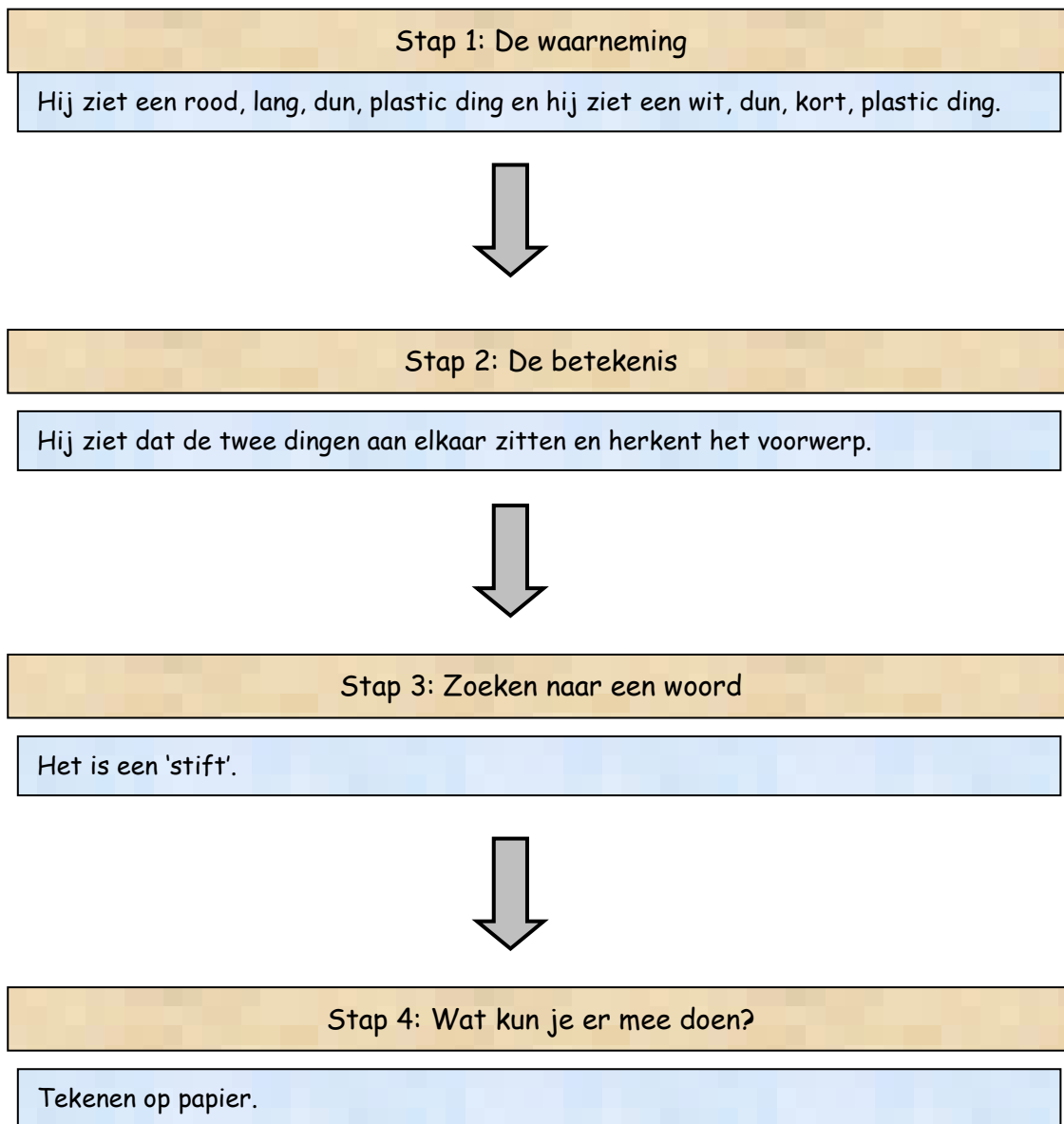
- Een kind dat pas iets begrijpt als alle details die hij in zijn hoofd heeft ook in de werkelijkheid aanwezig zijn.

Of

- Een kind dat één detail ziet en direct een taak gaat uitvoeren, al dan niet passend in de situatie.

Voor een kind met autisme kan het moeilijk zijn om een handeling die hij eerder leerde, toe te passen in een vergelijkbare situatie. Voor hen moeten de situaties tot in de details hetzelfde zijn, wil hij de handeling kunnen uitvoeren (Bruin, 2004).

Ook het betekenis verlenen aan situaties of objecten kost voor kinderen met autisme extra denktijd. De juiste betekenis verlenen gaat in stapjes. Bijvoorbeeld bij het zien van een viltstift (zie figuur 4).



Figuur 4: betekenis geven (Van Dalen 1994)

Deze verwerking gebeurt stap voor stap en razendsnel. Maar als het kind naar zijn papier kijkt en dan opnieuw naar zijn stift moet hij alle stappen opnieuw doorlopen. Dit gaat ook zo met alles wat hij hoort, voelt, proeft en ruikt. Het kind krijgt dus een geweldige hoeveelheid denkwerk te verzetten in vergelijking met iemand zonder autisme. Soms koppelt het kind bij een van de stappen de details blijvend aan elkaar. Hierdoor gebeurt het wel eens dat er verkeerde, absolute verbanden worden gelegd. Dit heet de '1-1'- associatie (Bruin, 2004).

Dit cognitief deficit biedt verklaring voor sociale en communicatieve problemen zoals: van de hak op de tak springen, afgesloten thema's in een gesprek terug oprakelen, geen samenhangend geheel kunnen uitbrengen van ervaringen, letterlijke interpretaties van vragen zonder rekening te houden met de context,...

2.3.2 Executieve functies EF

“Executieve functies is een cognitief construct dat de bekwaamheid weergeeft om geschikte probleemoplossers aan te houden om een toekomstig doel te bereiken (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991, in Roeyeners, 2001).”

Iets doen vergt van het kind een zekere organisatie en planning. Een kind met autisme heeft moeite om samenhang te zien tussen de verschillende puzzelstukken en heeft dus ook moeite met plannen en organiseren van de eigen taken. Daardoor heeft het kind bepaalde activiteiten nog niet eigen gemaakt welke hij normaal wel onder de knie zou moeten hebben.

Bijvoorbeeld: tanden poetsen of kledij kiezen. Als de zaken voor hem gepland worden, ontleend hij daaraan houvast en kan hij tot uitvoering overgaan. Hoewel hij altijd eerst weerstand zal hebben tegen een verandering die hij zelf niet heeft bedacht (Bruin, 2004).

2.3.3 Theory of mind

Jonge kinderen hebben moeite om zich in een ander te verplaatsen, zij denken alleen vanuit hun eigen behoeften. Zij kunnen nog niet aangeven waarom zij die behoeften hebben. Normaal gezien leert een kind dat elk ander kind ook een 'ik' heeft. En dat het kind ook een eigen mening, plannen, bedoelingen en gevoelens heeft. Het vermogen om dat innerlijk van jezelf en de ander te kunnen zien en daarnaast er ook rekening mee te houden, wordt 'theory of mind' (TOM) genoemd.

Kinderen met autisme hebben een gebrekkige TOM. Zij kunnen maar moeilijk inleven dat een ander ook een eigen persoonlijk innerlijk heeft. Het kind kan niet begrijpen dat een ander de werkelijkheid anders zou waarnemen dan hij zelf doet. Het kind begrijpt het gedrag en de emoties van de ander niet en kan ze daardoor ook nauwelijks voorspellen.

Ook heeft hij moeite om zijn eigen innerlijk, drijfveren, gevoelens of meningen te begrijpen en verwoorden, of zijn eigen rol in een situatie zien.

Voorbeeld: een traan betekent soms verdriet, maar soms ook plezier of pijn of het feit dat iemand uien schilt. Voor een persoon die alles letterlijk begrijpt is een traan niets meer dan een druppel water (Valcke, 2003).

Deze 'theory of mind' biedt een verklaring voor heel wat sociale en communicatieve symptomen: het gedrag nemen zoals het is, geen rekening houden met informatie waarover de ander al dan niet beschikt (mind-blindness: wat ik weet, weet iedereen), geen rekening houden met feedback van een ander, niets begrijpen van ironie of moppen, niet begrijpen van onderliggende oorzaken van bepaald gedrag van anderen, tekorten in spontaan symbolisch spel,...

Door deze 'theory of mind' hebben kinderen met autisme het dan ook zeer moeilijk met het begrijpen van sprookjes.

Denk maar aan het verhaal van roodkapje. Roodkapje 's oma ligt in haar bed, maar het is eigenlijk de wolf, en roodkapje komt haar bezoeken.

Om die situatie van Roodkapje te kunnen begrijpen moet je beschikken over 'false belief.' Je moet de valse gedachten van het verhaal kunnen achterhalen om de spanning te ervaren. Om de situatie waarin Roodkapje zich bevindt te kunnen begrijpen moet het kind begrijpen dat Roodkapje denkt dat haar oma nog steeds in haar bed ligt. Het kind moet dus begrijpen dat Roodkapje er een valse gedachte op na houdt. Kinderen zonder autisme kunnen dit vanaf 4 à 5jaar, kinderen met autisme zullen dit veel later of niet aanleren.

De werking van de zintuigen en de denktheorieën vind ik toch wel noodzakelijk om te weten.

Kinderen met autisme nemen op een 'andere' manier waar. Ook de werking van de zintuigen verloopt soms anders. Zo kun je jezelf meer in de schoenen plaatsen van een kind met autisme.

Op die manier begrijp je het kind beter, en kun je het kind beter begeleiden.

In het volgende hoofdstuk zal ik het hebben over de diagnose.

Hoofdstuk 3: Diagnose

In dit hoofdstuk ga ik dieper in op de diagnose, daarbij ga ik na op welke manier en wat er allemaal bij komt kijken.

3.1 Diagnose

De diagnose van autisme is het eindresultaat van een proces dat meestal een hele tijd in beslag neemt en aanvangt met het uiten van een vermoeden van autisme.

Peter Vermeulen heeft enkele '**rode vlaggen**' opgemaakt. Dat zijn enkele signalen die het kind aangeeft waarmee rekening kan gehouden worden bij een vermoeden dat het kind autisme zou kunnen hebben.

De 'rode vlaggen' voor autisme zouden een aanleiding moeten geven om een eerste screening te doen. Maar, screening is niet hetzelfde als een diagnose stellen. Screening betekent hier een 'grove shifting' doen en is bedoeld om te kijken of verder onderzoek aangewezen is.

Voor de screening van autisme worden doorgaans vragenlijsten gebruikt, in te vullen door ouders, leerkrachten, kinderverzorgers of kinderartsen, die peilen naar een aantal autisme kenmerken.

Wanneer uit de screening een vermoeden van autisme komt, is een observatie van het kind in een groep leeftijdsgenoten wel erg belangrijk (Peter Vermeulen, 2006).

Rode vlaggen voor autisme:

- Bij baby's en peuters:
 - Niet reageren op eigen naam
 - Geen of weinig oogcontact
 - Weinig sociaal initiatief
 - Afwijkende huilpatronen
 - Erg weinig actief op de leeftijd van 6 maanden
 - Niet meedoen, of schijnbaar niet genieten van sociale spelletjes
 - Weinig ontdekkingsdrang
 - Geen eerste woordjes op de leeftijd van 16 maanden
 - Geen gebrabbel op de leeftijd van 12 maanden
 - Geen spontane betekenisvolle twee woordzinnnetjes op de leeftijd van 24 maanden
 - Zeer onvoorspelbaar qua emotionele reacties
 - Hevige en onbegrijpelijke stemmingswisselingen
 - Eet- en slaapproblemen
 - Moeilijkheden bij de overgang van vloeibaar naar vast voedsel

- Bij kleuters:

- Niet reageren op de naam
- Liefst alleen spelen
- Niet weten hoe te spelen
- Anderen in hun spel storen
- Vreemd of afwijkend spel
- Ongewone gehechtheid aan bepaalde voorwerpen
- Dingen in een rij zetten
- Op de tenen lopen
- Druk gedrag
- Niet kunnen zeggen wat hij wil
- Mensen bij de hand nemen om iets gedaan te krijgen
- Overgevoelig voor bepaalde geluiden of waarnemingen

- Bij kinderen van de lagerschoolleeftijd:

- Geen of weinig echte vrienden
- Volwassenen en oudere of jongere kinderen verkiezen boven leeftijdsgenootjes
- Weinig of geen spontaan contact met andere kinderen op school
- Sociale regels niet spontaan begrijpen
- Er verkeerdelijk van uitgaan dat andere mensen weten wat hij denkt of voelt
- Zaken erg letterlijk begrijpen
- Spontaan niets vertellen over wat er elders gebeurd is
- Te braaf, te vriendelijk en te stil zijn
- Ongewone interesses
- Onhandigheid en / of houterige motoriek
- Behoefte aan extreem veel bevestiging en verduidelijking bij verandering of daar onnoemelijk veel vragen over stellen
- Routines of rituelen volgen om bepaalde handelingen uit te voeren
- Ongevoelig lijken voor modetrends en rages van leeftijdsgenoten
- Onderpresteren volgens de intelligentie

Autisme is in principe een psychiatrische diagnose, maar dit betekent niet dat alleen psychiaters die diagnose kunnen stellen. Ook andere disciplines zoals kinderartsen en kinderneurologen mogen die diagnose stellen. Voor een 'officiële' diagnose en voor toegang tot bepaalde voorzieningen of tegemoetkomingen kan het wel noodzakelijk zijn dat de diagnose onderschreven wordt door een bepaalde discipline, meestal die van de kinderpsychiater. De diagnose kan ook gesteld worden door het centrum voor ontwikkelingsstoornissen (Peter Vermeulen, 2006).

De leeftijd van het kind om de diagnose te stellen varieert enorm.

Theoretisch gezien is autisme vast te stellen op de leeftijd van één jaar. Diagnostisch gezien is de kleuterperiode de gevoeligste. Omdat het dan de periode is waar de kenmerken het meeste boven komen. In die periode begint de afwijking duidelijk te worden in vergelijking met de andere kinderen.

De uiteindelijke diagnose wordt gesteld door een kinderpsychiater die gebruik maakt van de DSM-IV criteria die hieronder uitgebreid aan bod komt.

3.2 DSM IV criteria voor de “autistische stoornis”

De diagnose autisme wordt meestal gesteld door een (kinder)psychiater (Vermeulen, 2006). (zie verder) Hij maakt daarbij gebruik van het DSM-IV, een wereldwijd gehanteerde psychiatrisch handboek die diagnosticeert op basis van drie categorieën: (triade)

1. Contactstoornis
2. Communicatiestoornis
3. Beperkte zich herhalende, stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten.

De recentste versie van de DSM (foundation, 2010) vermeldt de volgende criteria voor het kern – autisme:

I. Ten minste zes (of meer) kenmerken van (A), (B), en (C), met minstens twee van (A), en één van (B) en (C):

A. Kwalitatieve tekortkomingen in sociale interactie:

- Opvallende tekortkomingen in het gebruik van meerdere non-verbale gedragingen zoals:
Oogcontact, gezichtsuitdrukkingen: kinderen met autisme kunnen vaak niet begrijpen wat ermee bedoeld wordt.
- Een falen in het ontwikkelen van vriendschappen met leeftijdsgenoten:
Vaak weten kinderen of jongeren met autisme niet goed hoe ze contact moeten zoeken en wat vriendschap nu precies inhoudt. Kinderen met autisme gaan vaak met jongere of oudere kinderen om, maar zelden met leeftijdsgenoten.
*Vb. Jan zei: “Een vriend is iemand waarmee ik op de playstation speel, en verder niets.”
Dat was Jan zijn betekenis aan het woord vriendschap.*
- Een gebrek aan spontaan delen van plezier:
Het onvermogen om spontane vreugde, interesses of successen met anderen te delen.
Vb. Piet komt langs bij Jan, hij heeft een nieuw spel gekregen voor op de play station van zijn ouders. Piet is heel enthousiast. Jan zegt dat hij dat spel maar stom vindt. Hij kan zich niet inbeelden dan Piet daar blij mee kan zijn.
- Een gebrek aan sociale of emotionele wederkerigheid:
Kinderen met autisme zijn beperkt in het begrijpen van emoties. Ze kunnen zich niet in anderen verplaatsen. Sommige kinderen met autisme vertonen zelf nooit emoties.
*Vb. Piet vertelt aan Jan dat hij verdrietig is omdat zijn kat gestorven is. Jan begint over zijn eigen kat te vertellen hoe tof die wel is en wat zijn kat allemaal graag doet. Daarna begint hij te vertellen over wat hij allemaal gedaan heeft vandaag.
Piet voelt zich niet begrepen en is verdrietig. Jan kan niet voelen wat Piet voelt en gaat er dan ook niet op in. Hij weet ook niet dat Piet vraagt om getroost te worden.*

- B. Kwalitatieve tekortkomingen in communicatie zoals blijkt uit minstens één van de volgende:
- Vertraging in of een totaal gebrek aan de ontwikkeling van de gesproken taal, welke niet samengaan met een poging dit te compenseren door alternatieve vormen van communicatie, zoals gebaren en mimiek.

Gebaren of mimiek kunnen mensen met autisme moeilijk aflezen. Bijvoorbeeld wanneer de juffrouw eens een knipoog gaf begreep Robbe volledig niet wat er mee bedoeld werd. Het is voor hen heel moeilijk om gebaren en gesproken taal te gaan combineren.
 - Bij individuen met goede spreekvaardigheid: opvallende tekortkomingen in het starten of onderhouden van een conversatie met anderen.

Ze gaan bijvoorbeeld enkel spreken over wat ze zelf goed weten. Over bepaalde zaken dat ze niets af weten is het moeilijk om er mee over te praten. Vaak gaan ze het gesprek ook manipuleren en zodanig veranderen dat er enkel maar gesproken wordt over wat zij wel weten. Tibo vertelt veel over piraten. Als je hem dan een vraag stelt over bijvoorbeeld de lego blokken reageert hij vaak niet en praat rustig verder over de piraten.
 - Stereotiep of repetitief gebruik van taal of eigenaardig taalgebruik.

Kinderen met autisme gebruiken vaak zeer moeilijke woorden die voor omstaanders zelden verstaanbaar zijn.

Vb. Tibo maakt gebruik van heel wat moeilijke woorden in verband met piraten. Die woorden zijn voor buitenstaanders nauwelijks te begrijpen. Voor Tibo is dit zijn eigen taal.
 - Een gebrek aan gevarieerd, spontaan doen-alsof-spel of sociaal imitatiespel in overeenstemming met het ontwikkelingsniveau.

Kinderen met autisme kunnen zich moeilijk inleven. Ze kunnen niet 'doen alsof', ze doen altijd gewoon hoe ze zijn. Ze kunnen dan ook vaak niet meedoen aan fantasiespelen.

Vb. Piet wil bandiet spelen. Jan wil dit ook. Ze gaan samen naar de kamer waar ze elk een masker aandoen. Daarna gaan ze naar de keuken en nemen daar een kookwekker mee. Daarna lopen Jan en Piet vliegensvlug naar hun kamer terug. Daarna vraagt Jan: "Wat moet ik nu doen met die kookwekker?" Piet reageert erop en zegt: "We gaan hem straks gewoon terug zetten." Jan begreep dit niet, als je dief speelt dan steel je iets en dan krijgt die persoon dat normaal niet terug. Jan kan zich niet inleven dat dit een spelletje is.

C. Opvallend beperkt, repetitief en stereotiep gedragspatroon, interesses en gedragingen, zoals blijkt uit minstens één van de volgende:

- Overdreven in beslag genomen zijn door een of meer stereotiepe en beperkte interessegebieden, welke abnormaal zijn in intensiteit en gerichtheid.

Jan wil enkel en alleen met zijn dinosaurussen spelen. Wanneer de juffrouw hem vertelt over astronauten interesseert het Jan niet. Jan is aan het denken welk voedsel dinosaurussen allemaal eten.
- Blijkbaar onverzettelijk ten opzichte van specifieke, niet-functionele handelingen of rituelen.

Voor hij in bed kruipt, moet hij eerst zijn tanden poetsen daarna pas zijn pantoffels uitdoen om die naast de trap te zetten. Daarna legt hij eerst zijn kussen goed, dan zijn deken. Daarna gaat hij zijn knuffels eerst een zoen geven voordat hij het licht kan uitdoen om te gaan slapen. Jan doet dit elke avond opnieuw.
- Stereotiepe en repetitieve lichaamsbewegingen.

Vb. De auto's steeds in dezelfde rij plaatsen.
- Hardnekkige preoccupatie (datgene wat de geest vervult) met gedeelten van voorwerpen.

Temple Grandin is een voorbeeld. Haar interesse voor dieren, gecombineerd met haar uitmuntende visueel ruimtelijke vaardigheden, hebben haar tot een wereldexpert inzake slachthuizen gemaakt. Temples ontwerpen van slachthuizen betekenden een revolutie: ze ontwerpt slachthuizen die tegelijkertijd efficiënt en diervriendelijk zijn.

II. Vertragingen of abnormaal functioneren binnen de eerste drie levensjaren in minstens één van de volgende gebieden:

- Sociale communicatie heen en weer.
- Sociaal taalgebruik.
- Functioneel of symbolisch spel.

3.3 Voor - en nadelen van een diagnose

Volgens mij zijn er aan het stellen van een diagnose voor en nadelen verbonden. De voornaamste kritiek slaat op het feit dat een classificatie of diagnose een kind 'in een vakje stopt'.

Critici (Peter Vermeulen, 2006) wijzen op twee **nadelen** van een label of etiket:

- Het etiket vormt een soort stigma en ontnemt het kind kansen tot ontplooiing en ontwikkeling: 'Hij mag niet naar de jeugdbeweging omdat hij autistisch' is, of uw kind kan met die beperking niet in het gewoon onderwijs blijven. Er bestaan daar gespecialiseerde scholen voor.
- Het etiket gaat alles overheersen en het kind achter het etiket wordt niet meer gezien. In plaats van Tim of Sara wordt het de 'autist' genoemd.

De genoemde nadelen van een diagnose zijn geen gevolg van de diagnose, maar van wat mensen met een diagnose doen. Een correcte diagnose kan alle foute en negatieve etiketten uit de weg ruimen.

Het **voordeel** van een diagnose is dat een diagnose leidt tot een beter begrip van anderen. De diagnose leidt tot het beter begrijpen van het kind zijn gedrag en op die manier meer begrip opbrengen voor de moeilijkheden van het kind. Een correcte diagnose is dus essentieel voor de levenskwaliteit van het kind.

3.4 Diagnose: het kind

Hoeft een kind te weten dat hij zelf autisme heeft? Persoonlijk vind ik dat het kind dit wel hoeft te weten. Hij merkt dit wellicht aan zichzelf. Er moet wel rekening gehouden worden met het kind en dit zo verstaanbaar mogelijk uitleggen.

Het kind zal vroeg of laat toch wel merken dat hij soms anders is of denkt dan de kindjes uit zijn klas. Het kind zal zich vragen beginnen stellen en zal dus een of andere uitleg nodig hebben. Het meedelen van de diagnose is afhankelijk van het kind zelf. Je moet op voorhand goed bekijken welke informatie je geeft en hoeveel. Dit is afhankelijk van de leeftijd, de vragen en het begripsvermogen van het kind.

Bekijk ook op het moment zelf of je de informatie wel allemaal ineens meegeeft of dat je het gesprek spreidt over meerdere dagen.

Op het eerste moment worden ze met hun beperking geconfronteerd, en moeten ze die vervolgens ook leren aanvaarden. Maar het kan ook voordelen hebben dat het kind weet dat hij autisme heeft: ze begrijpen zichzelf beter, en een aantal zorgen, angsten en misverstanden ('ik ben dom!') kan hierdoor uit de weg geruimd worden. Hoe het kind ingelicht wordt over zijn autisme is ook zeer belangrijk. Probeer een evenwicht te zoeken tussen slecht nieuws en goed nieuws.

Zo voelt het kind zich nadien toch nog goed in zijn vel. Confronteer het kind niet alleen met zijn beperking maar benadruk ook de goede kanten en de talenten van het kind.

Help het kind te begrijpen dat iedereen verschillend en uniek is en dat hij dat ook is. Zeg hem dat anders zijn best mag. En als je de beperkingen aangeeft van zijn autisme spreek dan over dingen die wat moeilijker zullen verlopen en niet over het 'niet kunnen'. Eerlijke maar positieve informatie, dat zou het moeten zijn (Peter Vermeulen, 2006).

Volgens mij is het belangrijk dat het kind weet wat het heeft. Zo kan hij de dingen beter begrijpen en een plaats geven. Het kind moet wel de tijd krijgen om zichzelf te aanvaarden. Ik vind het zelf ook belangrijk dat wanneer de kinderen uit zijn klas vragen beginnen te stellen, dat ook zij weten wat het kind heeft. Ellen Sabin (2006) heeft een heel interessant boek geschreven om kinderen uit te leggen wat autisme is. Een zeer bruikbaar instrument dat leerkrachten ook in hun klas kunnen gebruiken.

Zo leren andere kinderen omgaan met diversiteit, kunnen ze het kind volledig aanvaarden, en het kind ook ondersteunen wanneer dit kan. De uitleg van het boek komt later aan bod.

3.5. Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we het gehad over de diagnose. Ook over enkele signalen waardoor je een vermoeden kunt krijgen. In het volgende hoofdstuk kijk ik welke stappen er worden ondernomen om kinderen met autisme te helpen in het onderwijs, gewoon en buitengewoon.

Hoofdstuk 4: Onderwijs

In dit hoofdstuk zal het voornamelijk gaan over hoe het onderwijs georganiseerd wordt voor kinderen met autisme met een normale begaafdheid. Het buitengewoon onderwijs komt hierbij maar beknopt aan bod omdat ik mij enkel wou toespitsen op het reguliere onderwijs.

4.1. Inleiding

Verheldering, samenhang aanbrengen en visualisering zijn drie zaken die de leerkracht moet aanbieden, ongeacht het kind een mentale beperking bij zijn autisme heeft. Het is een misvatting dat kinderen met autisme zonder mentale beperking zonder deze aanpassingen kunnen overleven in onze chaotische maatschappij, en het schoolsysteem is daarvan een zekere afspiegeling. Deze kinderen worden zeer vaak overschat door het onzichtbare van hun beperking en het feit dat ze na een lange tijd in staat zijn hun beperking te camoufleren en / of te compenseren.

Het tegenovergestelde daarvan komt ook geregeld voor. Dat mensen die kinderen gaan onderschatten en overdreven kinderachtig aanpakken. Een gulden middenweg zoeken is dus essentieel. De hele school moet openstaan voor het kind en het kind voor de school. Peter Vermeulen omschreef het als volgt: 'het hele schoolgebeuren treft het kind en het kind met zijn problemen treft het hele schoolgebeuren (Vermeulen, 2006).'

4.2. Inclusief onderwijs (ION)

Inclusief onderwijs gaat over kinderen met speciale noden (bv. door een beperking) die in het gewone onderwijs opgroeien, weliswaar met (waar nodig) extra omkadering.

"Elk kind heeft recht op kwaliteitsvol onderwijs, gericht op een optimale persoonlijkheidsontwikkeling, ongeacht de eigen mogelijkheden en beperkingen, de onderwijsstructuur, de onderwijsvorm of het onderwijsniveau waarin het zich bevindt.

Inclusief onderwijs betreft het recht op een gelijkwaardige keuze voor een zinvol curriculum voor elk kind/jongere met specifieke onderwijsbehoeften binnen de contouren van iedere school" (basisprincipes en uitgangspunten, Departement Onderwijs, Symposium 16/1/2004) (Dessel, 2003-2005).

4.2.1. Buitengewoon onderwijs

Inclusief onderwijs is complementair aan het buitengewoon onderwijs. Het belang van het kind moet voorop staan. Een aantal kinderen is het beste geholpen in het beschermde milieu van het buitengewoon onderwijs en voelt zich daar dan ook het best. Inclusief onderwijs is er niet om het buitengewoon onderwijs volledig te willen doen verdwijnen.

Bovendien is het buitengewoon onderwijs een van de grote organisaties met een zeer grote ervaring in het begeleiden van kinderen met een beperking. En deze ervaring kan zeer nuttig zijn bij het begeleiden van inclusieprojecten (Dessel, 2003-2005).

4.2.2. Doelgroep

Inclusief onderwijs staat open voor elke leerling die een probleem heeft in het reguliere onderwijs. In functie van het kind zijn beperking moet inschatten waar het kind het best zou evolueren. Kind per kind zal bepaald moeten worden of inclusief onderwijs de optimale optie is om het kind te laten opgroeien, leren, beleven en gelukkig zijn. Het belang van het kind moet hier steeds voorop staan (Dessel, 2003-2005).

Of inclusief onderwijs al dan niet de ideale oplossing is van het kind hangt af van een aantal factoren:

- de beperking op zich
- de ernst van de beperking
- de sociale ingesteldheid van het kind
- medische factoren
- de visie en de ingesteldheid van de ouders van het kind
- de school- en klas omgeving waarin het kind terecht komt
- de mogelijkheden aan extra ondersteuning die kan geboden worden
- de motivatie van het kind zelf

4.2.3. Voordelen

- **Sociale omgeving voor het inclusiekind**

De school sluit het beste aan op de normale sociale omgeving waarin het kind opgroeit. In het buitengewoon onderwijs, dat dikwijls ver gelegen ligt van de woonomgeving, groeit het kind op in een omgeving waar er kinderen rondlopen anders dan de thuisomgeving. Dit beperkt de sociale integratie.

- **Cognitieve evolutie**

Kinderen leren zeer veel van hun leeftijdsgenoten. Door een inclusiekind in een school te plaatsen in zijn thuisomgeving wordt het gestimuleerd door de anderen en leert daar veel uit.

- **Meer sociale houding bij de andere kinderen in de inclusieklas**

De kinderen zijn allen bekommerd om het kind en willen het kind helpen wanneer het kan. De hele klas vormt een team en wil elkaar steunen wanneer iemand het nodig heeft.

- **De hele maatschappij wordt betrokken**

Door een inclusieleerling worden niet alleen de klasgenoten, maar ook de andere leerlingen van de school, de ouders en de leerkrachten betrokken bij een meer tolerante houding tegenover kinderen met een beperking. Ze worden geconfronteerd met het feit dat kinderen met een beperking ook deel uitmaken van onze samenleving en daarin ook een plaats moeten krijgen.

- **Voordelen voor de andere leerlingen**

In elke klas heb je zwakkere en sterkere leerlingen. In de klas met de inclusieleerling ook. De zwakkere en sterkere leerlingen kunnen hier ook voordeel uit halen. De extra begeleiding zal zich meestal niet beperken tot dat ene kind. Om de leerlingen in de klas te betrekken, zullen ook andere (veelal de zwakkere) leerlingen mee geholpen worden. De begeleiding kan zich nadien ook eens focussen op de sterkere leerlingen, zodat de klasleerkracht zich met de zwakkere leerlingen bezig houdt, inclusief in de inclusieleerling. Zo bekom je maximale differentiatie. Ook wanneer specifiek lesmateriaal aangekocht wordt (visueel materiaal, software) zullen andere leerlingen daar mee van genieten.

- **Extra inspanning**

Dit betekent voor de leerkracht een extra 'zorg', dat er rekening moet gehouden worden met de inclusieleerling. Maar als de leerkracht een kleine extra inspanning levert en wanneer er een goeie omkadering is kunnen er zich geen grote problemen stellen. Het kan dan enkel maar een verrijking zijn voor de leerkracht en de sfeer in de klas (Dessel, 2003-2005).

4.2.4. Nadelen

– **Minder specifieke omkadering**

Een reguliere school beschikt veelal niet over een volledig team van logopedisten, kinesisten, orthopedagogen, enz. die optimaal kunnen inspelen op de specifieke behoeften van het kind. De ondersteuning die een gewone school aanbiedt is veelal algemeen. Ouders moeten dus in die ondersteuning zelf voorzien. Dit is vaak een enorme kost. De RIZIV- en of/ziekenfonds – tussenkomen zijn veelal beperkt tot een vast aantal beurten.

– **Belastend voor de klas**

Bij elk inclusieproject moet worden afgewogen wat de impact is van een inclusieleerling op de klas. Zolang de vlotte werking van de klas niet verstoord wordt is er geen probleem. Het moet duidelijk zijn dat ook heel wat andere kinderen een belastend element in de klas kunnen zijn door middel van hun gedrag. Bij sommige kinderen met bijvoorbeeld een zware gedragsstoornis, kan de impact zodanig groot zijn dat de inclusie niet zomaar kan lukken. Dit betekent niet dat inclusie onmogelijk is: erover waken dat extra begeleiding die impact binnen de aanvaardbare grenzen inperkt. Bij sommige kinderen met autisme kan de impact op de klas ook te groot zijn. Denk maar aan de planning, orde en organisatie dat gewoon onhaalbaar en op die manier loopt het kind verloren.

– **Financieel en organisatie**

De omkadering die voorzien wordt bij een inclusieproject (GON, ION,...) is in de praktijk kleiner dan de omkadering in het buitengewoon onderwijs. Daarom moeten veel ouders van een inclusieleerling zelf nog voorzien in extra ondersteuning en paramedische hulp. Dit heeft een financiële impact en het vinden van de juiste mensen. Dat is allemaal niet zo vanzelfsprekend (Dessel, 2003-2005).

4.3. Geïntegreerd onderwijs (Gon begeleiding)

Het uitgangspunt van geïntegreerd onderwijs is om een kind met een beperking met extra ondersteuning voldoende te kunnen helpen zodat het kind dezelfde leerdoelstellingen kan halen als een gemiddelde gewone leerling. Het is de leerling die zich dan aanpast aan de andere kinderen. Dit wil ook zeggen dat een aantal kinderen met een beperking niet in aanmerking komen voor geïntegreerd onderwijs, omdat ze niet dezelfde leerdoelstellingen kunnen halen door hun beperking (Dessel, 2003-2005).

Het geïntegreerd onderwijs is bedoeld om kinderen met een beperking of met leer- en opvoedingsmoeilijkheden de lessen te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs. Dit gebeurt dan echter met hulp van een 'GON-begeleiding' vanuit een school voor buitengewoon onderwijs.

De leerling zelf, de ouders, een school, een CLB of een combinatie van de betrokken personen kunnen het initiatief nemen om een GON-begeleiding aan te vragen.

De aanvraag tot financiering of subsidiëring gebeurt door de school voor buitengewoon onderwijs die het kind zal begeleiden.

De GON-begeleiding gebeurt door een personeelslid van een school voor buitengewoon onderwijs. Dit kan op verschillende manieren gebeuren: een aantal uren hulp voor het kind zelf, ondersteuning en uitleg aan leerkrachten (teamondersteuning), aanmaken van specifiek materiaal,...

GON-begeleiding kan worden georganiseerd op kleuter-, lager-, secundair- en hoger onderwijs, met uitzondering van het universitair onderwijs.

GON begeleiding is enkel van toepassing in het gewoon onderwijs en niet in het buitengewoon onderwijs.

Naast alle voordelen zijn er ook nadelen. Niet alle kinderen kunnen GON krijgen. Dit is afhankelijk van de draagkracht van de school en het team, de vraag van de ouders en of ze dit wel belangrijk vinden. Of zij wel het nut hiervan inzien.

4.3.1. Voorwaarden

Leerlingen die geïntegreerd onderwijs volgen moeten voldoen aan de toelatingsvoorwaarden en overgangsvoorwaarden die in het gewoon onderwijs gelden. Voor de GON-leerling moet er een integratieplan opgemaakt worden. Wat dit precies inhoudt komt in 4.3.2 aan bod.

Leerlingen met het type 1,3 of 8 moeten het voorafgaande schooljaar minstens 9 maanden voltijds buitengewoon onderwijs gevolgd hebben om in aanmerking te komen voor GON-begeleiding.

Er kan wel GON-begeleiding aangevraagd worden zonder dat het kind voorafgaandelijk buitengewoon onderwijs gevolgd hebben.

Maar dit zijn dan kinderen met volgende beperkingen:

- Lichamelijke beperking (type4)
- Visuele beperking (type6)
- Auditieve beperking (type7)
- Kinderen met een autismspectrumstoornis

4.3.2. Integratieplan

“Het integratieplan is een basisdocument, een handelingsgerichte engagementsverklaring die essentiële gegevens bevat betreffende de begeleiding voor de leerling en die voor een bepaalde periode wordt opgesteld.”

Een leerling die GON-begeleiding krijgt is pas financier- of subsidieerbaar als er een integratieplan is opgesteld. Een integratieplan wordt opgesteld door een GON begeleid(st)er of GON - coördinator in samenwerking met de ouders, de school en het CLB.

In hoofdstuk 3 onderdeel “handelingsplan, integratieplan en begeleidingsplan” zit er een voorbeeld van een integratieplan.

Een integratieplan bevat verschillende gegevens. Zowel de algemene gegevens, de aard van de integratie, de aard en de ernst van de beperking worden hierin beschreven.

4.3.3. De taken van de GON-begeleider

De zorgvraag van het kind zelf is de richtinggevende factor voor de wijze waarop er hulp zal worden geboden. De hulp kan geboden worden door onderwijzend, paramedisch-, sociaal, psychologisch-, of medisch personeel.

De begeleiding of de ondersteuning werkt op een viertal niveaus:

- Op leerling niveau in functie van de zorgvraag van de leerling:
 - o Didactisch: studiemethode bijsturen, aanpassen van taken en/ of toetsen,...
 - o Pedagogisch: herhalen van niet - begrepen leerstof, extra oefeningen bij een leerstofonderdeel, de omgeving verduidelijken voor het kind,...
 - o Logopedisch: inoefenen van spraak, auditieve training,...
 - o Sociaal emotioneel: sociale vaardigheden zonder communicatie inoefenen, aanvaardingsproces helpen doorlopen,...
- Op leerkrachtniveau:
 - o Extra ondersteuning van het leerkrachtenteam: advies geven in verband met de aanpak van de leerling, hulp bieden bij het uitwerken/aanpassen van lesmateriaal,...

- Op schoolniveau:
 - o Uitwisselen van informatie: regelmatig overleg, deelnemen aan klassenraden,...
- De ouders:
 - o Uitwisselen van en hulp aanbieden bij het verwerken van de informatie om de continuïteit tussen de school en thuis te bevorderen of tot stand te brengen.

4.3.4. Duur van de GON-begeleiding

Een leerling heeft recht op 2jaar GON-begeleiding per schooltraject (kleuter-, lager- en secundair onderwijs). Kinderen met type 1, 3, 8 krijgen 1 jaar GON begeleiding. Kinderen met type 5 krijgen altijd GON begeleiding.

Deze begeleiding betreft 2 eenheden per week.

Vroeger was er een verschil tussen onderwijzend en paramedisch personeel. Nu niet meer. De school kiest zelf de prestatie: zij beslissen of een eenheid 50 of 40 minuten bedraagt.

Inclusief onderwijs verschilt van geïntegreerd onderwijs.

De basisgedachte van het geïntegreerd onderwijs (GON) is dat het kind zich aanpast aan de andere kinderen.

Bij inclusief onderwijs ligt de nadruk op de aanvaarding van elk kind met begrip voor de beperkingen die het kind ondervindt.

Een inclusieleerling kan zijn eigen traject volgen en de eindtermen moeten niet behaald worden.

Er wordt meer aandacht geschonken aan sociale integratie in de klas, zodat het kind zich aanvaard weet (met zijn beperkingen), en dat de andere kinderen zich ontwikkelen met het groeiende besef dat alle mensen verschillend zijn, en dat ze daar op een positieve manier mee kunnen omgaan (Dessel, 2003-2005).

4.4. Het verschil tussen ION en GON

ION en GON – ondersteuning zijn twee systemen die dicht bij elkaar liggen. Bij beiden komt er ondersteuning van het buitengewoon onderwijs naar de leerling in het gewoon onderwijs. ION kan je beschouwen als GON- begeleiding voor kinderen met een matige tot ernstige mentale beperking (type 2).

Een verschil met de GON is dat de ION- begeleiding enkel mag gebeuren door een BUO leerkracht verbonden aan een Type 2 –school.

Het grote verschil tussen beide ligt in het feit dat voor kinderen met een type 2 attest de eindtermen onbereikbaar zijn, en dus het loslaten van de eindtermen een evidentie zijn. Andere kleinere verschilpunten zijn het aantal uur ondersteuning en het niet bestaan van ION in het kleuteronderwijs. Bij GON begeleiding is het de bedoeling dat de eindtermen behaald worden. Bij ION worden er geen eindtermen behaald. De nadruk ligt daar meer op differentiatie en naar niveau (Dessel, 2003-2005).

4.5. Enkel professionele hulpverlening

Professionele hulpverlening kan heel wat ondersteuning bieden maar is niet zaligmakend.

Er zijn grenzen aan wat professionelen kunnen bereiken met het kind. Een kind met autisme kan dankzij professionele ondersteuning heel wat leren, maar het zal steeds wel een buitenbeentje blijven en dus moeilijker zijn plekje vinden in de maatschappij.

Het kind wordt voorbereid op de maatschappij maar daarom is de maatschappij nog niet voorbereid op het kind.

Het kind kan wel een aantal sociale vaardigheden aanleren zodat het gemakkelijker aansluiting vindt bij leeftijdsgenoten in de sportclub, jeugdbeweging...

Daarom is het goed niet alleen uit te kijken naar professionele ondersteuning, maar ook mensen zonder autisme te betrekken bij de ondersteuning van het kind. Ook het natuurlijke sociale netwerk heeft wat te bieden: familie, mensen uit de buurt, vrienden en kennissen. Werken aan een netwerk voor het kind heeft verschillende voordelen. Het kind raakt minder geïsoleerd. Het kind leert relaties aangaan met anderen. De omgeving leert met autisme om te gaan en er meer begrip voor te hebben. Het vraagt energie en tijd om een netwerk uit te bouwen voor het kind, maar het rendeert (Peter Vermeulen, 2006).

Vb. Sam gaat elke woensdagmiddag mee zwemmen met de buurvrouw en haar twee kinderen.

Ik heb getracht om de belangrijkste hulpverleners bij elkaar te plaatsen. Er bestaat al heel veel om kinderen met autisme te helpen. In de praktijk is het vaak echter wat anders. Zo is het voor hen zeker een zware, maar boeiende betrekking. Zelf zou ik ook wel als een GON begeleider willen werken.

Deel 2: Werkveld

Observaties

Voor de uitwerking van deze bachelorproef heb ik gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Daarbij kies ik voor een open observatie. Ik weet welk kind ik ga observeren (Milan), in welke omgeving (de klas), en welke gedragingen.

Observeren kun je altijd en overal. Kijk naar wat iemand met autisme spontaan doet in een bepaalde ruimte of situatie. Stel je daarbij ook een aantal vragen. Denk daarbij verder dan je neus lang is en probeer je ook eens te verplaatsen in andere standpunten.

Door bepaalde gedragingen te observeren moeten we nadien tot een interpretatie komen vanuit het gedrag van het kind. Op die manier kun je de situatie beter aanpassen of bepaalde leerdoelen ontwikkelen die het kind in staat zullen stellen om zich beter te voelen in de maatschappij (Steven Degrieck, *Autisme Centraal*, 2004).

Ik ben begonnen met een aantal observaties. Ik heb twee observaties gedaan terwijl Milan nog in het derde kleuterklasje zat. Zo zag ik voldoende het verschil tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar. Milan is een fictieve naam, ik heb daar bewust voor gekozen. Zo blijft het kind zelf volledig anoniem. Enkel de school, de GON begeleidster en de mama zijn op de hoogte.

Mijn doel met de observaties in de derde kleuterklas was om Milan eerst beter te leren kennen en eens te zien hoe hij het stelde in de derde kleuterklas. In de klas ging het super goed. Het was de tweede maal dat hij de derde kleuterklas deed. Dus twee jaar dezelfde juffrouw en hij had enkele vriendjes in de klas die ook bleven zitten. Hij kreeg logopedie en extra hulp van de juffrouw en zo werd zijn kleine achterstand volledig weggewerkt. Hij was helemaal klaar voor het eerste leerjaar op vlak van de schoolse vaardigheden. De leerkrachten wisten niet hoe hij ging reageren een jaartje hoger, nu op de schoolbanken, in een nieuwe klas, met een nieuwe juffrouw en enkele nieuwe kinderen.

Op dat moment had ik wel al een idee over wat autisme wel was. Maar ik had nog geen theoretische achtergrond.

Ik had enkel een basiscursus achter de rug, maar had me nog niet verdiept in de lectuur. Het voordeel van een informeel onderzoek is dat je zelf kunt bepalen wat je wilt te weten komen. Je bepaalt zelf wat je zult onderzoeken en hoe je dit doet. Dit vergt enige creativiteit en voorbereiding, wat dan ook de nadelen zijn van informele instrumenten (Steven Degrieck, *Autisme Centraal*, 2004).

Mijn observaties werden voortgezet. Zo wou ik eens kijken wat voor Milan moeilijk verliep. Daar ging ik dan mee aan de slag. Je zult duidelijk lezen in mijn observaties wat er bij Milan goed verliep en waar hij wat problemen mee had. Daarna heb ik enkele hulpmiddelen gezocht zodat het leven in de klas voor Milan wat aangenamer wordt.

Bij elke observatie heb ik telkens een interpretatie bijgeschreven. Soms gaat dit om mijn eigen interpretatie die ik heb gegeven aan het gedrag van Milan. Vaak zijn het interpretaties die aan bod komen in mijn theorie. Af en toe heb ik dan ook linken gelegd. De interpretaties heb ik ook uit boeken ontwikkelingspsychologie gehaald (Beemen, 2006).

In totaal heb ik 5 observaties gedaan. Observatie 1 en 2 zijn observaties uit de kleuterklas en observatie 3,4 en 5 zijn observaties uit het eerste leerjaar.

Ik heb ze zo uitvoerig mogelijk proberen te beschrijven. Op de volgende bladzijden komen ze aan bod.

Observatie 1: Hoekenwerk op dinsdag 9 juni 2009.

Duur van de observatie: 10.40 tot 11.30.

Fictieve naam: Milan.

OBSERVATIE	INTERPRETATIE
<p>De kleuters komen juist van de speelplaats. De speeltijd is gedaan. Normaal is het voor de speeltijd koek en sap maar door onvoorzien omstandigheden is het ditmaal na de speeltijd. Juffrouw: "Voor één keer is het vandaag koek en sap na de speeltijd." Het is een beetje een drukke dag vandaag hé." Doe maar jullie jas uit en ga zitten in de kring." Milan doet zijn jas uit en gaat naar binnen. De juffrouw neemt hem vast aan beide armen, geeft hem een knuffel en vraagt: "Wil je die gilet ook uitdoen?" Milan: "Neeen." Milan loopt naar zijn plaats in de zithoek en gaat neerzitten. Dan staat Milan opnieuw recht, loopt naar de muur waar een stoffen doek hangt. In één van die vakken hangt zijn symbool en daarin zit zijn koek en drank. Hij neemt zijn koek en sap eruit en gaat neerzitten op de bank. Milan heeft een rechte rug en zijn benen staan naast elkaar. Hij houdt met zijn rechterhand het rietjes vast en doet met zijn linkerhand het rietje open. Daarna stopt hij het rietje met zijn rechterhand in het sapje. Het sapje houdt hij vast met zijn linkerhand. Milan drinkt van zijn sap.</p> <p>Juf: "Milan ik moet nog iets zeggen tegen jou." "De papierbak, die grote grijze bak staat niet meer aan de werktafel. "Hij is weg." Waarschijnlijk hebben de kuisvrouwen de bak meegenomen." "Er staat wel een kartonnen doos die je mag gebruiken." "Al het afval gooie in de kartonnen doos." Milan kijkt richting de juf en knikt met zijn hoofd van boven naar beneden. Juf: "Jullie mogen dan in hetzelfde hoekje gaan spelen als voor de speeltijd."</p>	<p>Milan voelt zich veilig bij de juf.</p> <p>Milan is ontspannen in de klas en voelt zich thuis.</p> <p>Juf weet precies hoe ze met Milan moet omgaan.</p> <p>Milan voelt zich begrepen en heeft nood aan deze structuur en aan een duidelijke en concrete uitleg. (Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur)</p>

<p>Juf duidt op de daglijn aan wat ze daarmee bedoelt. Milan kijkt richting de juf, hij drinkt verder van zijn sap. Juf: "Je moet deze keer niet wachten tot iedereen klaar is met zijn koek en sap. Als je klaar bent mag je onmiddellijk gaan spelen." Enkele kleuters gaan al spelen. Milan blijft nog even zitten en als zijn sap leeg is staat hij recht en gooit het in de vuilbak. In zijn hand heeft hij een envelop. Daarna stapt hij over de bank en verlaat de zithoek. Hij zet enkele stappen en draait zich daarna terug om. Hij loopt terug naar de zithoek, stapt over de bank en legt de envelop onder de bank. Daarna stapt hij terug over de bank en loopt richting de juf. Milan heeft nog niets gevraagd. De juf neemt hem vast bij de hand en vraagt: "heb jij al jou werkje gemaakt?" Milan: "Neen." De juf neemt hem aan zijn hand mee naar de zithoek. Daar toont ze zes prenten aan Milan en vraagt om die te benoemen. Het zijn zes mannen die een bepaald beroep uitoefenen. Milan zegt welke beroepen het zijn. Eén beroep kan hij niet benoemen. De juf zegt de eerste letters: "een Mets." Milan antwoord: "een metselaar." Juf: "jij zult straks een blaadje van mij krijgen waar deze beroepen op staan. (juf tikt met haar hand alle beroepen aan die hij straks zal moeten uitknippen) Je mag die meneertjes dan uitknippen. Milan loopt naar een stoel aan de werktafel. Juf zet een doosje voor zich neer. (dit doosje dient om alle uitgeknipte figuren in te steken, zo gaan ze niet verloren.) Milan zit neer. Hij heeft een gestrekte rug en beide voeten plaatst hij onder zijn stoel. De juf legt de blaadjes voor zijn neus samen met een schaar. Dan zegt de juf: "Je mag ze rond om rond uitknippen. Je hoeft niet op de lijntjes te knippen. De juf toont aan Milan wat ze bedoelt." Milan knikt met zijn hoofd en neemt zijn schaar met zijn rechterhand. Met zijn rechterhand knipt hij en met zijn linkerhand houdt hij het blaadje vast. Zijn ogen zijn continue gericht op de schaar. Zijn lippen staan verbeteret op elkaar. Af en toe gaat zijn mond lichtjes open. Milan knipt alles zorgvuldig uit langs de lijntjes.</p> <p>De ogen blijven continue gericht op de schaar.</p>	<p>Hij is een opdrachtje vergeten en wil het alsnog volbrengen.</p> <p>Als hij niets weet om te doen biedt de juf hem zekerheid en is ze een belangrijke houvast.</p> <p>De juf weet wat Milan bedoelt als hij in haar richting komt.</p> <p>Hij heeft de opdracht begrepen.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: communicatie)</i></p> <p>Milan heeft duidelijk nood aan de visualisatie die de juf hem aanbiedt.</p> <p>Hij is heel geconcentreerd bezig.</p> <p>Hij wil alles precies doen en daarom knipt hij het toch uit langs de lijntjes in plaats van "er rond."</p> <p>Verstond hij die opdracht niet? Was de juffrouw concreet genoeg?</p> <p>Milan wil zijn uiterste best doen en werkt heel precies. Hij is daarbij zeer geconcentreerd.</p>
--	--

<p>Plots draait hij zichzelf een beetje naar rechts. Een meisje stelt een vraag aan de juf die daar staat. Milan kijkt naar het meisje. En daarna draait hij zich terug om. Hij knipt terug verder. Zijn ogen zijn opnieuw heel gericht naar zijn blad. Zijn lippen staan verbeterd op elkaar. Na een poosje begint hij te fluiten. Daarna maakt hij een stil geluid: "Ta ta teret tata." Zijn ogen blijven gericht op het knippen. De lippen bewegen soms heen en waar maar staan nadien verbeteren op elkaar. Als hij een mannetje heeft uitgeknipt legt hij het mannetje zorgvuldig in zijn doos op het mannetje die er ligt. Milan heeft alle mannetjes uitgeknipt. Hij gooit zijn snippers in de kartonnen doos. Dan loopt hij richting de juf. Den vraagt de juf: "Heb jij de vierkantjes al uitgeknipt?" Milan: "Nee." De juf heeft hem de blaadjes met de vierkantjes. Daarna gaat Milan terug zitten op zijn stoel. Hij heeft een rechte rug. Zijn linkervoet staat onder de linkerpoot van zijn stoel en zijn rechtervoet staat aan de rechterkant van de rechterpoot. Milan knipt een vierkantje uit. Dan verplaatst hij zijn linkervoet naar het midden onder zijn stoel. Zijn ogen blijven gericht op de schaar. Hij knipt de vierkantjes uit langs de lijn. Hij legt de vierkantjes in het doosje. Zijn ogen zijn zeer gericht op de schaar. Hij kijkt niet om naar de vier andere kleuters die ook aan de werktafel staan. Dan beweegt zijn lichaam lichtjes mee met de schaar. Van links naar rechts en opnieuw naar links.</p> <p>Daarna plaatst hij zijn voeten op elkaar onder de stoel. Zijn ogen blijven gericht op het blad en de schaar. Wanneer juf met een andere kleuter praat, kijkt hij even op en doet daarna terug verder.</p> <p>Dan komt er een kleuter naar de juf. Ze vertelt dat de trein maar drie wielen heeft en dus een beetje mist. Juf zegt: "Ik ga vragen om het te laten herstellen. Maar je kunt er wel nog mee spelen. Jij kunt toch ook op één been staan? Probeer het maar eens." Milan zijn mondhoeken gaan in de lucht en zijn mond gaat deels open.</p> <p>Daarna doet hij terug verder. Hij is bezig aan zijn laatste kaartje.</p>	<p>Hij voelt zich goed in de klas.</p> <p>Hij is enorm betrokken en geconcentreerd.</p> <p>Milan volgt bepaalde handelingen: Eerst knippen en daarna het afval wegdoen.</p> <p>Het is geen gemakkelijke zithouding.</p> <p>Hij knipt zeer graag.</p> <p>Hij heeft nood aan orde.</p> <p>Hij voelt zich goed in zijn vel. (Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur)</p> <p>Milan vindt het mopje van de juf grappig.</p> <p>Milan vindt het grappig dat de kleuter op één been staat.</p> <p>Probeer het bakje erin te krijgen. Hij geeft snel op.</p>
---	--

<p>Als hij klaar is gooit hij zijn snippers in de kartonnen doos. Daarna loopt hij richting de juf.</p> <p>Juf: "Als je klaar bent mag je het hele doosje in je vakje stoppen. Deze middag gaan we plakken." Milan loopt naar de tafel en neemt zijn bakje. Vervolgens loopt hij naar zijn vakje. Daar probeert hij het bakje in zijn vakje te stoppen. Hij duwt tegen het doosje.</p> <p>Daarna loopt hij in de richting van de juf. De juffrouw vraagt: "Krijg je het doosje er niet in?"</p> <p>Milan zegt: "Nee." Juf: "Ik ga je helpen." Juf stopt het doosje van Milan in zijn vakje. Milan kijkt in de richting van de juf. Juf: "Nu mag je kiezen in welk hoekje je wil gaan spelen."</p> <p>Milan loopt naar de bouwhoek.</p> <p>Er zit al een meisje in de bouwhoek. Hij gaat aan de linkerkant van het meisje op de stoel zitten.</p> <p>Er ligt een bouwwerkje aan zijn linkerkant, hij neemt het vast en maakt het stuk.</p> <p>De verschillende blokken gooit hij in de doos die op tafel staat.</p> <p>Het meisje dat naast hem zit heeft dit gezien en roept de kleuter van wie het werkje was.</p> <p>Milan reageert: "Niet zeggen!" Het meisje zwijgt en speelt verder.</p> <p>De kleuter van wie het werkje was heeft het nooit gehoord.</p> <p>Daarna neemt hij enkele blokken uit de doos. Hij zet ze op elkaar.</p> <p>Milan stapelt de blokken en maakt daarbij geluiden: "mememememe." Hij kijkt af en toe op naar mij, maar speelt telkens weer verder. Ik zit aan zijn linkerkant.</p> <p>Hij zegt niets tegen het meisje dat aan zijn rechterkant zit. Hij bouwt verder en laat een blokje op de grond vallen. Hij staat op en raapt het op. Nadien bouwt hij opnieuw verder.</p> <p>Hij zet ook een mannetje in zijn bouwwerk. Milan heeft het hoofd van het mannetje getrokken voor hij het mannetje op zijn boot plaatst. Het meisje stelt een vraag: "Ik heb hier nog een jongen." Milan zijn mondhoeken bewegen omhoog. Hij zegt even niets. Dan neemt hij een trein uit de doos en zegt: "Ik heb hier nog een trein." Milan speelt daarna verder. Hij maakt verschillende geluiden binnensmonds.</p>	<p>Milan speelt graag met de blokken.</p> <p>Hij moet een opgeruimde, nette tafel hebben voor hij kan spelen.</p> <p>Milan wil geen ruzie en weet dat hij dat niet mocht doen.</p> <p>Milan heeft dit per ongeluk stuk gemaakt.</p> <p>Milan maakt een auto.</p> <p>Hij voelt zich goed.</p> <p>Hij is nieuwsgierig naar wie ik ben.</p> <p>Wilt graag ook contact leggen met het meisje maar weet niet altijd wat hij moet zeggen.</p> <p>Hij voelt zich thuis in de klas.</p> <p>Hij vindt het een rare vraag.</p> <p>Hij weet niet hoe hij moet reageren.</p> <p>Hij is verzot op Jack Sparrow.</p>
---	--

<p>Dan vraagt het meisje nog iets: "We hebben geen skateboard." Milan kijkt even op, zegt niets en speelt terug verder.</p> <p>Plots zegt Milan: "Ik ga de helft zijn van Jack Sparrow want ik ga terug naar moeke."</p> <p>Het meisje lacht naar hem, Milan speelt verder.</p> <p>Plots staat hij recht en loopt richting de juf. Hij heeft het moeilijk om twee blokken uit elkaar te krijgen en vraagt de juf om hulp. (ook al zit ik naast hem, hij gaat naar de juf.) (Milan richt zich niet tot mij en heeft mij nog geen enkele vraag gesteld of heeft tegen mij nog niets gezegd.)</p> <p>Milan komt terug naar de tafel, zet zich neer en stelt een vraag aan het meisje: "Had dat ventje armpjes?" Het meisje antwoordt: "Ja." Milan: "Waar is hij?" Het meisje neemt het ventje en geeft het aan Milan.</p> <p>De juf: "Milan, alles laten liggen we gaan nu naar de eetzaal om te gaan eten." (Milan gaat naar huis gaan eten, maar de juf moet de kleuters die op school eten naar de eetzaal brengen dus moeten alle kleuters die naar huis gaan ook even mee.)</p> <p>Milan blijft verder spelen. Het mannetje dat hij van het meisje kreeg zet hij zonder gezicht in de 'auto.' Er komt nu ook nog een derde mannetje bij, ook zonder gezicht.</p> <p>Milan kijkt nu even naar de auto zonder iets te doen.</p> <p>Daarna staat Milan recht en loopt hij in de richting van de verwarming.</p> <p>Ondertussen loopt hij langs een andere kleuter die een elastiek in zijn handen heeft. Die kleuter doet de bewegingen met zijn vingers die noodzakelijk zijn om de elastiek af te vuren. Milan bedekt onmiddellijk zijn gezicht en wanneer hij die kleuter gepasseerd is heeft hij die kleuter een lichte duw met zijn vuist.</p> <p>Milan loopt verder naar de verwarming en draait aan de knop.</p> <p>Dan zegt het meisje: "Wij mogen hier niet blijven." Ze kijkt in de richting van Milan. Milan zegt: "Die trein rijdt en dan kan die vliegen naar de ruimte."</p>	<p>Hij weet niet dat hij ook aan mij iets mag vragen.</p> <p>Milan speelt graag met de blokken.</p> <p>Milan wil zijn auto zeker afwerken voor hij naar huis gaat.</p> <p>Milan wil speciale mannetjes in zijn auto zetten zoals in 'Star wars.'</p> <p>Hij is bang van elastieken.</p> <p>Hij weet hoe pijnlijk een elastiek kan zijn.</p> <p>Die kleuter deed hem verschieten en wil hem daarom pijn doen?</p> <p>Hij heeft het te warm.</p> <p>Milan weet niet hoe hij moet reageren of verandert van onderwerp omdat hij liever nog wat zou spelen.</p> <p>Vertelt graag over Star Wars.</p> <p>Milan wil zelf het gesprek beheersen, zo heeft hij zekerheid over wat het gesprek zal gaan.</p>
--	---

<p>Milan vertelt tegen het meisje: “Ik heb drie films van Star Wars en Glow Wars.” Het meisje vraagt: “Wat is Glow Wars?” Milan antwoordt: “Dat is een goedkopere vorm van Star Wars.” Alle kleuters staan al klaar in de gang om naar de eetzaal te gaan. De juf komt nog even naar mij toe: “Blijf jij nog even in de klas? Dan kan ik ze bij jou in de klas laten. Anders neem ik ze mee naar de eetzaal.” Ik antwoord: “Voor mij is dit geen enkel probleem. Ik blijf wel in de klas.” De juf zei: “Bedankt.”</p> <p>De juf richt zich nog even tot Milan en zegt: “Als je iets wil vragen dan mag je dat aan juf Silke ook vragen. Je moet niet wachten tot ik terug ben.” Milan knikt met zijn hoofd van boven naar beneden.</p> <p>Als iedereen naar de eetzaal is begint Milan tegen mij te vertellen: “Mijn papa surft. Soms breken ze dan iets maar papa heeft nog niets gebroken. Alleen zijn stok maar dan heeft hij een nieuwe gekocht.” Milan gaat naar de zithoek en neemt de envelop onder zijn bank. Hij brengt de envelop naar mij en toont de foto’s van zijn papa. Het meisje dat nog steeds naast hem zit doet dit ook. Beiden zijn ze heel trots op hun papa. Ik knik en lach.</p> <p>Dan begint Milan heel enthousiast te vertellen over Star Wars. Hij vertelt daarbij over “Darth Vader” en nog heel wat moeilijke namen. Milan kent ze allemaal van buiten.</p> <p>Milan vertelt verder: “Ik heb twee kikkers thuis en ik heb ze zelf gepakt in de schorre. Ik neem ze gewoon vast, durf jij dat?” Ik antwoord: “Nee, ik durf dat niet. Ik ben een beetje bang van kikkers.”</p> <p>Milan lacht en vertelt verder: “Opa heeft twee padden en ik heb ze in mijn tuin gezet. Ik heb er nadien een hekken rond gezet voor mijn poes.”</p> <p>Ik knik en lach naar Milan.</p> <p>Voor ik nog iets kan zeggen praat Milan verder: “Ik kijk heel graag naar Star Wars, mijn broer krijgt voor zijn communie de dvd’s van Star Wars en posters. Ik wil dat ook. Ik speel ook soms met playmobil. Speel jij daar ook soms mee?” Ik antwoord: “Soms zou ik wel</p>	<p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: efficiënt communiceren)</i></p> <p>Juf brengt veel structuur aan bij Milan. Nu weet hij ook dat hij tegen mij iets mag vertellen of mag vragen.</p> <p>Hij is heel trots op wat zijn papa allemaal kan.</p> <p>Hij maakt vaak gebruik van moeilijke woorden.</p> <p>Milan is een grote fan van Star Wars. Milan wil indruk maken.</p> <p>Milan heeft een vertekend beeld van de werkelijkheid weer.</p> <p>Milan wil zelf constant praten zo heeft hij zekerheid over wat het gesprek zal gaan.</p> <p>Milan vindt het grappig dat een meisje ook met playmobil speelt.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3)</i></p>
---	---

<p>eens meespelen met mijn klein broertje. Vroeger als ik klein was deed ik dat wel veel. Nu speelt mijn broertje daar heel vaak mee. We hebben een grote boerderij van playmobil die op de tafel in de woonkamer staat.”</p> <p>Milan kijkt in mijn richting en lacht. Dan vertelt hij: “Mijn broer heeft een fiets, een mooie, het is een BMX. Ik wil ook zo’n BMX.”</p> <p>Milan neemt zijn vliegtuig vast en zegt: “Wist je dat er een vliegtuig bestaat met witte clowns, groene clowns en blauwe clowns?” Ik antwoord: “Neen, ik heb Star Wars nog nooit gezien.” Milan vertelt verder, hij somt opnieuw alle moeilijke namen op van de mensen uit Star Wars. Hij vertelt erbij welke de slechte zijn en welke de goede. (Ik luister aandachtig en heb soms moeite om te begrijpen wat hij zegt, ik knik ook regelmatig met mijn hoofd)</p> <p>Milan: “Weet je welke gevechtssporten mijn broer doet? Hij doet Judo, Taekwondo en Omnisport. Ik wil ook Taekwondo doen. Hij kan ook tellen tot tien in het Koreaans. Ik heb dat ook al een beetje geleerd maar mijn broer kan dat beter.”</p> <p>Dan neemt hij zijn vliegtuig en houdt hem omhoog. Hij vertelt verder: “Dit is een Star Wars vliegtuig. Kan jij tellen tot tien in het chinees?” Ik antwoord: “Neen hoor dat kan ik niet.”</p> <p>Het meisje vraagt: “Kan jij dat?” Milan kijkt in haar richting en antwoord: “Neen, ik kan dat niet.” Het meisje reageert: “Maar waarom vraag je het dan?” Milan reageert niet en vertelt verder. Hij kijkt daarbij opnieuw in mijn richting. “Ik kan tot tien tellen in het Koreaan.” Milan brabbelt wat, maar ik heb er niets van verstaan.</p> <p>Dan komt de juf binnen in de klas. Ze gaat bij ons aan tafel zitten. Ze kijkt naar het vliegtuig van Star Wars en zegt tegen Milan: “Oei, jou ventjes hebben geen hoofden.”</p> <p>Milan lacht: “Ja.” De juf vraagt: “Zijn het speciale mannetjes op jou vliegtuig en hebben ze daarom geen hoofd?” Milan antwoord: “Ja, het zijn er van Star Wars.”</p> <p>Milan lacht. Het is tijd om naar huis te gaan.</p>	<p>Zijn broer is een groot voorbeeld voor hem en hij is wel gehecht aan zijn broer. Misschien is zijn broer voor hem ook een houvast.</p> <p>Het opsommen van de namen is voor hem een houvast. Hij wordt er ook rustig van.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3)</i></p> <p>Milan blijft vertellen omdat hij mij wel aardig vindt. Ofwel heeft hij mij geen kans om te vertellen zodat hij precies kan inschatten wat er zal gebeuren.</p> <p>Zo kan ik zelf ook geen vragen stellen.</p> <p>Hij kijkt echt op naar zijn broer.</p> <p>Hij weet niets meer te vragen</p> <p>Milan wil tonen dat hij in het Koreaan kan tellen maar kan dit eigenlijk niet.</p> <p>Milan heeft veel fantasie.</p> <p>De juf kent Milan heel goed.</p>
--	--

Observatie 2: Verhaal voorlezen door mensen van het 'Sociaal Huis.'

Duur van de observatie: 09.00 tot 09.50.

Datum: 16 juni 2009.

De observatie gebeurt terwijl een mevrouw van het Sociaal Huis een verhaaltje komt voorlezen. Er zitten nog drie kleuters bij het groepje van Milan.

Fictieve naam: Milan.

OBSERVATIE	INTERPRETATIE
<p>De juf heeft me vooraf verteld dat Milan het niet zo ziet zitten. Het voorlezen is normaal aan het eind van de dag en dit werd nu verplaatst. Hij zei dan tegen de juf: "ik vind dit niet leuk, het kaartje hangt verkeerd" (De juf had dit aangeduid via de pictogrammen aan het bord).</p> <p>Ik kom binnen in de klas en ik kijk naar Milan. Hij glimlacht in mijn richting. Hij staat bij zijn groepje, het groepje van de bloemen. Hij weet dit aan de hand van een kaartje waar een bloem op staat. De mevrouw heeft een grote kaart met hetzelfde bloempje op. Milan gaat dan naar boven, hij volgt de mevrouw die komt voorlezen. We zitten in het televisielokaal samen met een andere groep. Maar er blijkt nog een lokaal leeg te staan zodat we ergens alleen kunnen gaan zitten. Milan volgt de mevrouw. De mevrouw gaat aan een tafel zitten en zegt dat ze allemaal mogen gaan zitten. Milan gaat naast de mevrouw zitten aan de linkerkant. Mevrouw doet haar boekje open en zegt: "het verhaaltje gaat over een egel met vlooiën." Milan kijkt in de richting van het boekje. Mevrouw begint te lezen. Milan kijkt in de richting van de mevrouw. Hij houdt zijn kaartje stevig vast tussen zijn duim, wijs en middelvinger. Zijn voeten staan over elkaar. Dan wiebelt hij met zijn benen fel van boven naar beneden. Hij kijkt in de richting van de prenten van het boek die op de tafel ligt.</p>	<p>Dit is iets uit zijn routine en hij heeft graag een vaste routine. (<i>Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur</i>)</p> <p>Het kaartje biedt hem een houvast.</p> <p>Hij volgt braaf de mevrouw, hij heeft toch geen andere keuze of misschien uit nieuwsgierigheid.</p> <p>Hij heeft interesse in het verhaal.</p> <p>Het kaartje biedt hem een houvast.</p>

<p>Dan wrijft hij met zijn rechterhand in zijn ogen. Dan wrijft hij met zijn rechterhand in zijn haar.</p> <p>Dan zet hij zijn elleboog van zijn linkerarm op de tafel en ondersteunt met zijn hand zijn hoofd. Dan komt er een ander mevrouw binnen. Milan zet zich recht en kijkt in haar richting. Dan kijkt hij weer in de richting van het boekje. Dan kijkt hij naar zijn kaartje en wrijft erover met duim en wijsvinger. Dan als de lezer iets luider spreekt kijkt hij terug in de richting van de lezer. Hij wiebelt met zijn voeten, beweegt vaak met zijn bips, breng vinger naar de mond en wrijft met zijn hand in zijn haar. Dan kijkt hij in mijn richting, ik kijk naar hem terug. Ik zit schuin over hem, aan de rechterkant naast de mevrouw maar een meter achteruit. Dus niet vlak aan de tafel. Hij glimlacht naar mij. Daarna kijkt hij terug richting de lezer. Dan kijkt hij in de richting van het boekje. Zijn mond staat een klein beetje open en zijn benen wiebelen.</p> <p>Als de mevrouw de prent uit het boekje toont aan alle kleuters draait Milan zijn lichaam in de richting van het boek. Daarna kijkt hij opnieuw naar mij en dan terug naar het boekje. Zijn lippen staan stijf op elkaar. Mevrouw leest verder, hij kijkt terug in haar richting. Het boekje ligt opnieuw op de tafel. Milan buigt zijn lichaam een beetje naar voor om de prenten van het boekje helemaal te bekijken. Dan prutst hij opnieuw met het kaartje. De mevrouw ziet dit en vraagt aan alle kleuters aan tafel om hun kaartje op de tafel te leggen. Milan doet dit ook. Milan houdt zijn lippen stijf op elkaar. Dan kijkt hij in de richting van de mevrouw. Dan wiebelen zijn benen weer hevig op en neer. Zijn mondhoeken zijn naar onder gericht. Hij heeft een gebogen rug en met zijn rechterhand ondersteunt hij zijn hoofd. Hij kijkt richting de lezer. Zijn lippen staan stijf op elkaar en hij wiebelt met zijn benen. Op het einde van het verhaal zegt de mevrouw: "Nu ga ik je vertellen wat je moet weten over egels." Milan zet zich recht. Hij kijkt richting de mevrouw.</p> <p>Milan onderbreekt de mevrouw tijdens haar uitleg, hij zegt: "Ik kijk gisteren naar Woef.</p>	<p>Hij is zenuwachtig.</p> <p>Hij is moe.</p> <p>Hij heeft misschien slecht geslapen.</p> <p>Milan verveelt zich.</p> <p>Hij verveelt zich.</p> <p>Hij zit er niet graag.</p> <p>Hij wil aan mij niet tonen hoe hij zich voelt en wanneer hij merkt dat ik kijk glimlacht hij.</p> <p>De prenten uit het boek spreken aan.</p> <p>Hij wil de prenten zien en vindt ze mooi.</p> <p>Hij verveelt zich.</p> <p>Hij is geschrokken omdat hij zijn kaartje moet afgeven.</p> <p>Hij voelt zich niet goed in de situatie.</p> <p>Het is buiten zijn structuur.</p> <p>Hij wil meer weten over egels.</p> <p>Hij wil zelf iets vertellen.</p>
---	---

<p>Ze had een muis en ik heb dan een neije genomen en op het kerkhof gelegd en dan kwam woef hem zoeken." Mevrouw vraagt: "Wie is woef?" Milan: "Dat is mijn poes." Mevrouw reageert: "Katten en muizen komen vaak niet goed overeen." Milan lacht. Mevrouw: "Nu ga ik eerst verder lezen." Milan leunt achterover in zijn stoel.</p> <p>Zijn mondhoeken zijn naar beneden gericht. Dan kijkt hij in mijn richting, ik kijk terug. Zijn mondhoeken zijn nu naar boven gericht. Hij zet zich nu recht.</p> <p>Als mevrouw klaar is met voorlezen vraagt ze: "Wie wil nog iets vertellen?" Milan steekt zijn hand op. De mevrouw vraagt eerst aan de andere kleuters of ze iets willen vertellen maar niemand wil iets vertellen. Dan laat ze Milan aan het woord. Milan: "In mijn tuinhuis heb ik kaasjes gezet." Mevrouw: "Is dit om de muis te vangen?" Milan knikt en zegt: "En dan brengen we ze naar het bos. Er was al een keer eentje dood." Dan mag er een andere kleuter spreken. Milan kijkt in het rond en wiebelt met zijn voeten. Dan vraagt de mevrouw: "Weten jullie nog iets over de egeitjes, dan mogen jullie er een tekening over maken." Milan lacht en zegt: "Ja." Hij legt zijn rechtervoet op zijn linkerbil. Dan krijgt Milan een blaadje. Hij neemt een bruin potlood en begint heel fijn te tekenen. Beide handen liggen op het blad. Dan toont de lezer enkele prenten uit het boek. Ze benadrukt op een prent de boom en vraagt aan de kleuters deze te benoemen. Dan tekent Milan twee grote bruine strepen. Milan neemt nu een groen potlood. Hij kijkt op naar de prenten en dan naar het blad. Milan zijn tekening is klaar. Mevrouw vraagt wat hij heeft getekend: "mama egel met baby'tjes in de tuin." Mevrouw schrijft het met een balpen op zijn blad. Dan vraagt Milan: "Mag ik nog iets tekenen?" Mevrouw antwoordt: "Ja, neem maar een blaadje." En ze wijst naar de stapel blaadjes die op de tafel ligt. Milan neemt een blaadje en kijkt in de richting van de mevrouw. Hij zegt: "Ik ga een zwarte egel maken." De mevrouw lacht en knikt. Milan begint te tekenen. Hij tekent heel kleine dingen op zijn blad met een bruin potlood. Dan zegt hij: "Drie baby'tjes."</p>	<p>Heeft het soms moeilijk om iets duidelijk te maken.</p> <p>Vindt het leuk dat de mevrouw luistert. Zijn gedrag is door mij beïnvloed.</p> <p>Hij vertelt graag omdat hij dan zekerheid heeft over wat het gesprek zal gaan.</p> <p>Hij heeft soms moeite om goed te verwoorden wat hij bedoelt.</p> <p>Hij zet zich goed.</p> <p>Hij ziet graag bruin.</p> <p>Hij tekent een stuk van de prent na uit het boek. Hij vindt het moeilijk om zelf iets uit te vinden.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3)</i></p>
--	---

<p>Mevrouw antwoordt: “teken er eens een grote mama bij dat je goed kunt zien.” Milan tekent verder en na een tijdje is hij klaar. Milan geeft de tekening af. De mevrouw schrijft er bij wat Milan gezegd heeft. Dan komt de juf langs en bewondert zijn tekeningen. Milan glundert. Hij neemt zijn tekeningen vast en legt die voor zich neer. Milan neemt een bruin potlood en werkt verder aan zijn tekening. Zijn ene been ligt op de stoel en hij leunt met zijn lichaam op de stoel naast hem. Milan gaat op de knieën zitten. Hij heeft een boom getekend op zijn tweede tekening. Deze boom is kleiner dan de boom op zijn eerste tekening. Dan is het al tijd om naar de klas te gaan. Hij loopt langs de trap naar beneden en volgt een andere kleuter. De mevrouw loopt achteraan. In de klas gekomen, gaat hij in de hoek zitten aan de linkerkant. Een jongen die in zijn groepje zat zit naast hem. Zijn benen zijn een beetje gekruist op elkaar. Dan wordt er gevraagd om alle tekeningen onder de bank te leggen. Milan houdt de tekeningen vast. Hij kijkt richting de mevrouw die aan het vertellen is. Ze laat enkele kleuters naar voor komen om te komen vertellen over het verhaaltje die ze gehoord hebben en om hun tekening eens te tonen.</p> <p>Milan beweegt met zijn benen heen en weer. Dan mag Milan naar voor komen en over het verhaaltje vertellen: “<i>Mama had egels verstoppt bij huis, papa doet takken weg en ziet het en legt hij de takken terug.</i>” De mevrouw reageert enthousiast op wat Milan vertelt. Hij beweegt met zijn benen en steekt zijn hand in zijn mond. Dan gaat hij terug op zijn plaats zitten. Het is tijd en alle mevrouwen verlaten de klas.</p>	<p>Zijn tekeningen zijn allebei bijna hetzelfde. De tweede tekening heeft nog geen boom. Hij heeft graag complimentjes.</p> <p>Het hoekje is voor hem veiligheid. (<i>Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: communicatie</i>)</p> <p>Hij vertelt graag.</p> <p>Hij is toch een beetje zenuwachtig.</p>
--	---

Observatie 3: lesje met prent: “Zoek alle woorden met een i in”

Duur van de observatie: 09.00 tot 10.30u.

Datum: 22 september 2009.

Fictieve naam: Milan.

Fictieve naam buurmeisje: Ine.

Fictieve naam jongetje waarmee hij speelt in de hoekjes: Gert.

Situatie: het was een klassikale activiteit. De juffrouw legde de oefeningen uit die de kinderen dan alleen moesten maken. Als ze klaar waren moesten ze naar de juffrouw komen die hun taak verbeterde. Als ze helemaal klaar waren met de verbetering mochten ze in de hoeken spelen.

OBSERVATIE	INTERPRETATIE
<p>Ik kom de klas stil binnen. De les gaat juist beginnen. Milan kijkt naar de deur. Ik ga aan de rechterkant van de klas zitten. Ik zit schuin van Milan, zo kan ik hem goed observeren.</p> <p>Dan kijkt Milan naar de grote prent. Op de prent staan heel wat elementen. De kinderen moeten de woorden waarin er een ‘i’ in voorkomt benoemen. Enkele kinderen sommen enkele dieren op waarin ze denken dat er een ‘i’ in voorkomt en die ze op de prent kunnen zien. Milan kijkt even rond naar de achterkant van de klas en daarna draait hij zich terug om. Zijn lichaam is gericht naar het bord en zijn ogen zijn nu gericht op de prent. Dan vraagt de juf: “Wie weet er een andere naam voor dit dier?” Terwijl ze dit zegt wijst haar vinger naar het varken op de prent. Milan steekt zijn vinger in de lucht. De juf wijst hem aan. Milan zegt: “een big.” “Heel juist”, zegt de juf. Ze herhaalt het woord en laat heel duidelijk de ‘i’ horen. Dan mag Milan de potloden uithalen en ronddelen. Milan deelt de potloden en de gommen uit. Zijn eigen gom en potlood houdt hij als laatste. Als alle gommen en potloden zijn uitgedeeld van de andere kinderen legt hij zijn eigen potlood en gom op de bank. Keurig met zijn cijfer naar boven gericht. Juffrouw deelt dan de taakschriftjes uit.</p>	<p>Ik heb me bewust niet helemaal voor Milan gezet. Het was niet het moment, anders zat ik pal aan het bord en voor alle andere kinderen die ik dan misschien zou afleiden.</p> <p>Milan heeft moeite om zich lang te concentreren.</p> <p>Milan houdt van structuur. Zijn potlood en gom moeten dan ook telkens op dezelfde manier op zijn bank liggen.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur)</i></p>

<p>“Neem allemaal cijfertje 13, en waar moet je jou vinger plaatsen?” vraagt de juf. Milan plaatst zijn vinger bovenaan. De juf toont het voor aan het bord. “Ik wil dat je aan het oor je vinger plaatst en je ander vinger in de lucht houdt, zo kan ik zien dat je het gevonden hebt.”</p> <p>Milan doet wat er van hem gevraagd wordt. Dan vraagt Milan zijn buurmeisje iets aan de juf. Ze heeft geen gom. De juf vraagt aan Milan of ze de gom in het midden van de bank mag plaatsen. Milan kijkt naar de juf en schudt met zijn hoofd van neen. Zijn mondhoeken zijn wel opwaarts gericht. De juf zegt: “Ok, het is goed.” (op een vriendelijke toon) Milan plaatst dan toch zijn gom in het midden van de bank. De juf neemt de gom vast en legt hem op de plaats waar het lag, ze zegt hierbij: “Als je het niet wil is het niet erg, als Ine hem nodig heeft zal ze hem wel vragen.” Dan hangt juffrouw de taak die ze moeten maken in het groot aan het bord. Milan kijkt in de richting van het bord. Juffrouw zegt: “Jullie potloden nu neer leggen terwijl ik de oefeningen uitleg. Milan doet wat de juf van hem vraagt. Dan overloopt de juf alle figuren die op het blad staan. De juf zegt het woord luidop en de kinderen uit de klas herhalen de woorden. Milan doet niet mee. Hij kijkt wel in de richting van de juf. En als elk woordje gezegd wordt legt de juf telkens haar vinger op de figuur. Milan doet dit na. Dan zegt de juffrouw: “neem maar de volgende bladzijde.”</p> <p>Milan draait zijn blad om. De kinderen moeten telkens hun kaft op één van de twee bladzijden leggen die ze niet gebruiken. Milan legt de kaft op zijn linkerblad. Dan vraagt de juf: “Milan, aan welke kant moet je beginnen?” Milan wijst naar de rechterkant. Juffrouw zegt: “Nee, aan de kant van het raam moet je beginnen. Kijk maar naar het bolletje op je blad.” Juf neemt dan zijn kaft en legt hem op het rechterblad.</p> <p>(De juf heeft een sticker met een bolletje gekleefd aan de linkerkant van zijn bank. Aan het bolletje moet Milan altijd beginnen. Maar Milan begint toch nog altijd rechts.)</p> <p>Milan kijkt naar het blad. Daarna vraagt de juf: “Wat moet je hier doen?” Juf wijst naar het blad. Milan kijkt naar het blad en zegt: “Als er een ‘i’ in voorkomt een kruisje zetten.” De juffrouw vraagt: “Wat moet je daarvoor doen?” Milan antwoordt: “Luisteren.”</p>	<p>Milan begrijpt zeer goed wat hij moet doen en doet dit keurig na.</p> <p>Milan heeft liever dat zijn gerief telkens op dezelfde plaats blijft liggen.</p> <p>Maar hij is wel bereid zich aan anderen aan te passen.</p> <p>(<i>Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur</i>)</p> <p>Hij neemt een afwachtende houding aan.</p> <p>Hij heeft schrik om te missen.</p> <p>Hij is wel aandachtig.</p> <p>Milan mist nog steeds aan welke kant hij moet beginnen, het is voor hem moeilijk omdat hij altijd alles rechts doet.</p> <p>Milan kijkt heel aandachtig naar de oefeningen. Hij weet wat hij moet doen en kan dit ook verwoorden.</p> <p>(<i>Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: efficiënt communiceren</i>)</p>
---	--

<p>“Heel goed”: zegt de juf. Daarna zegt de juf “vis”, hoor je daar een ‘i’ in? Enkele kinderen reageren. Dan zegt de juf: “als ik de woordjes zeg, moeten jullie ze wel herhalen.”</p> <p>De juf zegt de woorden vis en vos. Milan herhaalt de woorden hardop. Als de juf alle oefeningen heeft uitgelegd zegt ze: “begin maar met de oefeningen te maken die we net hebben gezien. De drie bladzijden.” Milan kijkt naar zijn rechterbuur die de juiste bladzijde neemt. Milan doet dit na. Dan begint hij. Af en toe kijkt hij naar zijn rechterbuur. Hij fluistert de woorden luidop. Dan fluistert hij plots “Ine.” Ik kijk in zijn richting. Hij kijkt in mijn richting en zegt: “Zij heeft de pit vergeten.” Ine maakt de oefening van de pit. Ik glimlach naar Milan terug. Dan maakt Milan zijn oefening verder. Zijn mond staat open wanneer hij de kringetjes rond de woorden trekt. Zijn linkerhand hangt naast zijn lichaam. Juffrouw komt langs en vraagt wat is de goede houding? Ze legt zijn arm op de bank en glimlacht. Juffrouw zegt: “Je hebt precies een slap handje.” Milan glimlacht naar de juffrouw. Hij doet vervolgens verder met zijn laatste oefening. Dan is Milan klaar met de oefening en draait hij zijn bladzijde om. Vervolgens kijkt hij naar zijn linkerbuur en begint hij aan de linkerkant van zijn schrift. Hij lost de oefeningen op. Wanneer die oefeningen ook klaar zijn draait hij zijn bladzijde om. In plaats van aan oefening 15 te beginnen, begint hij aan oefening 17. Hij begint aan de oefening. Dan vraagt hij: “Wat is dat?” Hij kijkt daarbij in mijn richting. Ik antwoord daarop: “Dat is een emmer, maar je zit aan de verkeerde oefening. Je loopt een beetje voor.” De juf komt dan naast me staan. Ze vraagt: “Loop hij een beetje voor?” Ik antwoord: “Hij is gemist van pagina.” Juffrouw kijkt naar Milan en zegt: “Dat is niet erg, alle oefeningen hangen op het bord. Zo kun je altijd kijken wat je moet doen en kun je kijken of je met de juiste oefening bezig bent.” De juf toont de oefening die Milan wel moet maken. Milan begint aan de oefening. Ondertussen zegt de juf voor de volledige klas: “Als je klaar bent met de oefeningen mag je in de rij gaan staan.”</p> <p>Milan maakt de oefeningen af en gaat vervolgens in de rij staan om p 13 te laten verbeteren. Als de oefening verbeterd is komt hij terug aan de tafel zitten.</p>	<p>Milan zegt de woorden omdat de juf dit van hem vroeg.</p> <p>Ik had eerst de indruk dat hij afkeek. Maar hij wil misschien gewoon zijn buur helpen bij het maken van de oefeningen.</p> <p>Hij is heel aandachtig de oefeningen aan het maken.</p> <p>Hij kijkt naar Ine omdat hij weet dat zij wel weet aan welke kant ze moet beginnen.</p> <p>Hij is een beetje gemist van oefening maar toch zeer leergierig om bij te leren.</p> <p>Hij is heel fier op zichzelf dat hij maar één foutje gemaakt heeft.</p>
---	---

<p>Dan vraag ik aan hem: "hoeveel foutjes heb je gemaakt?" Zijn mondhoeken bewegen in de lucht en hij heeft een rechte houding. Hij kijkt en zoekt de fout. Hij is niet zeker en vraagt om hulp. Ik help hem een klein beetje door het woord hardop duidelijk te articuleren. Dan gaat hij opnieuw naar de juf. Er is nog een klein foutje. Hij zoekt op zijn blad. Milan zet zijn elleboog op tafel met zijn hoofd leunend in zijn hand. Dan zegt de juf: "als je het niet weet mag je altijd naar mij komen en zeg je gewoon tegen juf dat je het niet vindt. Dat is niet erg." Milan gaat opnieuw in de rij rechts van de juf aanschouwen. Hij kijkt aandachtig naar de kinderen voor hem. Dan legt hij zijn schriftje bij de juf. De juf kijkt naar zijn blad en toont de fout: 'Het is een wip. Ga je dat nooit meer vergeten?' Milan kijkt naar de juf en schudt met zijn hoofd van links naar rechts. Dan zegt hij: "Ik dacht het al maar ik was aan het twijfelen." Juf antwoordt: "Je dacht het, en het was juist! Goed zo. Je mag in de hoekjes gaan spelen." Hij gaat achter de juf staan. Dan stapt hij opnieuw naar de juf toe: "Waar mag ik spelen." Juffrouw somt enkele dingen op: "Je mag in de winkel, de zandtafel, of boven met de poppen,... Je mag zelf kiezen." Milan gaat naar boven. Ik vraag: "Wat speel je?" Milan antwoordt: "van ridders."</p> <p>Dan vraag ik aan hem: "Wat ga je nog doen vandaag?" Milan antwoordt: "tekenen, denk ik."</p> <p>Dan vraag ik: "Doe je dat graag?" Milan antwoordt: "Ja en in de zandtafel spelen." Milan speelt met de ventjes. Er zit iemand naast hem, maar elk speelt aan zijn kant. Milan zet de ventjes op de tafel. Ze tonen wel aan elkaar wat ze vinden in de doos. Milan heeft de draak gevonden en hij wil hem ruilen voor een ventje. Het ruilen is gelukt. Zijn vriend Gert kreeg de draak en Milan kreeg een ventje. Hij neemt het ventje en zet het op de tafel. Daar staan 4 zwarte ventjes tegenover 3 gouden en 1 zilveren.</p> <p>Dan komt er nog een kindje bij. Die vraagt: "Wie zijn de goede?" Gertje zegt: "Wij." Hij kijkt daarbij in de richting van Milan. Milan zegt luidop: "Ja."</p> <p>Daarna neemt hij de mannetjes van de tafel en gooit ze in de doos. Er komen nog kinderen boven spelen. Milan neemt nieuwe mannetjes. Dit keer zijn het zeven turtles.</p>	<p>Milan heeft een aarzelende houding.</p> <p>Milan heeft moeite met het kiezen van een hoekje.</p> <p>Milan tekent zeer graag.</p> <p>Gert is een goeie vriend, hij speelt graag met Gert.</p> <p>Milan aanvaardt dat andere kinderen naast hem spelen.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: autisme en vrije tijd)</i></p>
---	---

<p>Ze staan in twee rijen tegenover elkaar. Rechts staan twee paarse en één groene turtle. Links staan er twee groene en één gele turtle. De grote turtle zet hij in het midden.</p> <p>Dan komt er nog een ander kindje er bij. Hij heeft een grote action man in zijn handen. Die action man gaat vechten met de turtles van Milan. Milan zegt enkele keren duidelijk: "Nee." De turtles die neerliggen zet hij terug recht op dezelfde plaats. Het kindje stopt en wanneer het kindje toch durft te naderen draait Milan zich al om. Hij zegt: "Je gaat ze niet meer omgooien." Dan neemt hij een mannetje uit de doos en geeft die aan Gert. Dan gaat het belletje. Juf zegt: "Het is tijd om op te ruimen en als je klaar bent neem je een boekje uit de groene bak en lees je een beetje." Milan ruimt op. Een andere jongen uit de klas komt aan mij vragen: "Welke auto vindt jij mooier?" Ik toon welke auto ik mooi vind en benoem die ook. Dan vraag ik aan Milan: "welke vindt jij mooiste?" Milan vindt dezelfde auto mooier als de auto die ik aanwees. Een ander kindje uit de klas begint te vertellen over basketbal. Dan begint Milan ook te praten: "Mijn papa surft. Hij valt af en toe op zijn zijde. Hij kan al backsurfen. Dat is een salto maken." Ik reageer af en toe en glimlach naar hem. Hij glimlacht terug. Dan neemt hij een action man vast, doet zijn schoenen uit en gooit die in de bak. Dan gaat Milan naar beneden en gaat op zijn stoel zitten. Daarna mag hij van de juf de rekenschriftjes pluspunt uitdelen. Daarna gaat hij terug op zijn stoel zitten.</p> <p>Dan vraag ik aan hem: "Ga je naar huis gaan eten of eet je op school?" Milan antwoordt: "Ik eet bij mama. Maar mama is ziek. Ik ga bij moeke gaan eten." Dan vraagt de juf: "Leg alles op de hoek van jullie bank." Milan legt alles op de hoek van zijn bank. Dan vraagt de juf aan de klas: "wie kan mij zeggen wat is evenveel?" Enkele kinderen reageren. Dan zet ze een schuine streep op het bord. Ze vraagt: "Wil dat iets zeggen?" Niets. Alleen als er een = bij staat wil dat zeggen dat het niet evenveel is. De juf hangt dan magneten aan het bord. Ze vraagt: "Hoeveel zijn het er?" Milan geeft luidop een antwoord, maar niet het juiste. Juf herhaalt de afspraken van de klas klassikaal. Eerst nadenken over wat het antwoord zou kunnen zijn en daarna je vinger in de lucht steken. Dan vraagt de juf opnieuw: "Zijn het er evenveel?"</p>	<p>Milan zegt heel duidelijk en op een positieve manier wat hij wil.</p> <p>Hij heeft geen zin om samen te spelen. Hij speelt liever op zijn manier.</p> <p>Milan vertelt graag over zijn papa. (Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: communicatie)</p> <p>Milan was de afspraak even vergeten.</p> <p>Milan heeft goed opgelet en weet wat de juf daarna heeft uitgelegd. (Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: communicatie)</p> <p>Milan was vergeten zijn jas aan de kapstok te hangen.</p>
---	---

Enkele kinderen reageren, maar er komen verschillende antwoorden. Dan vraagt de juf: "Wat doen we om te kijken of er evenveel zijn?" Juf plaatst alles in de kolom. Dan mag een kindje het juiste teken op het bord plaatsen. Het is een klein beetje fout. Milan mag komen verbeteren. Dan is het speeltijd. Milan doet zijn jas aan die over de leuning van zijn stoel hangt. De juf reageert: "Milan, je weet toch dat je jou jas aan de kapstok moet hangen. Hang hem maar aan de kapstok vooruit en doe hem maar straks aan in de gang." Milan hangt zijn jas aan de kapstok en doet zijn jas dan samen aan met alle kinderen.

Observatie 4: lesje: toveren met ecoline

Duur van de observatie: 14.00 tot 14.45u.

Datum: 25 september 2009.

Fictieve naam: Milan.

Fictieve naam buurmeisje: Ine.

Fictieve naam jongetje van de jongen die naast hem zat tijdens het kleuren: Sam.

OBSERVATIE	INTERPRETATIE
<p>Ik kom binnen in de klas. Milan is aan het werken. Ik vraag aan hem: "Wat ben je aan het doen?"</p> <p>Milan: "Het is een bundeltje." Milan glimlacht.</p> <p>Dan zegt de juf: "Ruim maar allemaal op." De juf komt aan mij vertellen dat ze allemaal super flink zijn geweest de hele dag en dat ze nu een beetje mogen toveren met ecoline.</p> <p>Juf: "Leg maar jullie bundels op de zandtafel." Milan staat recht maar doet niets. Hij blijft rondraaien bij zijn tafel. Ik zeg: "Leg maar je bundel op de zandtafel." Milan doet het. Dan loopt Milan terug naar de tafel. Dan zegt de juf: "de hele tafel mag opgeruimd worden. De lijm en de scharen en de potloden ook. En maak maar je boekentas."</p> <p>Milan haalt de doos uit met de lijm en de kleurpotloden. Dit zijn twee bruine dozen. Milan weet niet wat er in welke doos hoort. Hij vraagt aan juf: "Waar moet de lijm?" De juf toont in welke doos de lijm moet en in welke doos de potloden.</p> <p>Dan vraagt de juf: "Wil jij de lijm van alle kinderen ophalen?" Milan knikt met zijn hoofd van boven naar beneden. Hij glimlacht.</p> <p>Als hij klaar is met deze opdracht zeg ik tegen hem: "Je mag jouw potlood en gom ook opruimen."</p> <p>Milan neemt zijn potlood en gom en mee, achteraan de klas.</p>	<p>Milan begrijpt de boodschap niet of hij weet niet dat de boodschap ook voor hem bedoeld is.</p> <p>Milan heeft moeite wanneer er meerdere dingen tegelijk gevraagd wordt.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: communicatie)</i></p> <p>Hij helpt de juf zeer graag, zeker wanneer hij bepaalde dingen goed kan.</p> <p>Het leggen van rijtjes is een typisch kenmerk van autisme. Dit zorgt voor hem dat hij misschien een beter overzicht heeft.</p>

<p>Daar legt hij zijn potlood op de juiste plaats en de gommen legt hij allemaal mooi op een rij. Dan mag zijn gom ertussen. Als Milan klaar is loopt hij terug naar zijn bank. De juf komt langs en zegt: “Je moet nog je boekentas maken Milan.” Milan doet dit. Hij haalt zijn boekentas van achteraan in de klas, doet hem open stopt er zijn schriftje, map en agenda in. Hij zet zijn boekentas in de gang en komt terug naar de klas. Hij leunt tegen de trap. De juffrouw verschuift zijn bank.</p> <p>Ze vertelt duidelijk aan Milan wat ze doet en waar zijn ‘nieuwe’ plaats komt. Milan zijn ogen zijn op de bank gericht. Hij lijkt aandachtig te zijn voor wat de juf zegt. Wanneer de juf bij hem langs komt fluistert hij een vraag. De juf verstaat hem niet goed. Ze vraagt om verduidelijking. Dan zegt ze: “Haal je bundel maar uit je boekentas, het mag op de zandtafel.”</p> <p>(Ik had hem de opdracht gegeven om zijn bundel op de zandtafel te leggen dus ik wist dat het niets te maken had met zijn bundel, maar liet hem toch begaan zodat hij kon tonen wat zijn vraag was.)</p> <p>Milan loopt naar de gang, haalt zijn agenda uit zijn boekentas. Ik vraag aan hem: “Ben je nog iets vergeten?” Hij antwoordt: “Juf moet nog eens kijken in mijn agenda.”</p> <p>(Milan had een oefening gemaakt in zijn agenda. In het begin van de middag had de juf gezegd dat ze ging kijken, ze had dit gedaan maar had het niet verteld aan Milan. Milan wou nu wel een bevestiging dat het goed was.)</p> <p>Milan zit neer en wiebelt met zijn benen. Juf legt de opdracht uit: “We gaan een tovertekening maken. Ze toont aan het bord wat de kinderen precies moeten doen. Eerst hun naam schrijven met waskrijt. Het is de bedoeling dat ze heel veel verschillende kleuren gebruiken en dat ze dikke lijnen maken. Enkel zwart en grijs mogen de kinderen niet gebruiken en die legt ze aan de zijkant op het bord. Ze zegt ook heel duidelijk de regels: ze moeten opletten met hun kledij, want ecoline gaat niet uit de kieren.”</p> <p>Dan mogen de kinderen allemaal rond de tafel gaan staan. De juf toont met de zwarte verf wat ze precies moeten doen. ‘Met het penseel met zwarte verf van links naar rechts over het blad gaan.’</p>	<p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur)</i></p> <p>Hij weet niet wat hij moet doen.</p> <p>Hij volgt goed zodat hij zeker weet waar ‘zijn’ plaats is.</p> <p>Milan heeft het soms moeilijk om zich uit te drukken, en om te vertellen wat hij echt bedoelt.</p> <p>Milan heeft nood aan positieve bevestiging. Ik vind dat hij een beetje perfectionistisch is, wat een kenmerk is van kinderen met autisme.</p> <p><i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: tips voor leerkrachten)</i></p> <p>Het wiebelen zorgt volgens mij ervoor dat hij rustig wordt.</p> <p>Milan is onzeker over wat hij doet.</p>
--	---

<p>Dan mag iedereen aan tafel gaan zitten en beginnen. Milan begint hij tekent met een groene waskrijtje. Dan kijkt hij in mijn richting en vraagt: "Is het niet te dik?"</p> <p>Ik antwoord: "Nee." Dan komt de juf langs: "Milan, moet ik helpen met je naam?" Milan, zegt: "Ja."</p> <p>De juf schrijft zijn naam op het blad, zo hoeft hij enkel de lijnen te volgen. Dan vraagt Milan: "Mag je in hetzelfde kleur?" Ondertussen is al een groot deel van zijn eerste letter helemaal in het groen.</p> <p>Juf antwoordt: "Nee. Je moet verschillende kleuren nemen. Milan kleurt nog een stuk van een letter in het paars. Wanneer de juf even later nog eens langs komt om te kijken vraagt ze aan Milan om nog meerdere kleuren te gebruiken. Ze toont een voorbeeld. Milan doet dit en gebruikt nu: rood, roze, geel, goud, blauw en rood. Juf zegt tegen hem dat het mooi is. Milan glimlacht, maar doet verder. Dan grabbelt hij in de doos van de waskrijtjes. Milan vist alle zwarte en grijze waskrijtjes uit de doos en legt ze in het midden van de tafel. Wanneer juf langskomt zegt hij: "Juf, deze mag je niet gebruiken é." Juf zegt: "Nee." Dan gaat de juf naar de volgende tafel. Milan kijkt in mijn richting en zegt: "Sam heeft grijs gebruikt." Ik antwoord: "Ik denk dat Sam een klein beetje gemist heeft, maar hij zal het nu niet meer doen." Dan doet Milan verder. De juf onderbreekt hem en zegt: "Je mag je agenda wegstoppen." Milan reageert: "Maar je moest nog iets bekijken." Juf zegt: "Het was goed, je mag hem wegstoppen. Heb je al een goed puntje gekregen?" Milan zegt: "Nee." Juf zegt: "Dan mag je nu eentje nemen." Milan haalt een sticker uit, kleeft die aan zijn trui en doet verder met zijn tekening. Dan kijkt Milan in mijn richting en zegt: "Het duurt wel lang."</p> <p>Ik antwoord: "Ja, maar het is wel heel mooi."</p> <p>Dan zie ik hem prutsen aan een waskrijt. Ik vraag aan Milan: "Lukt er iets niet?"</p> <p>Milan zegt: "Nee, ik wil dit groter." Hij wijst naar de top van het waskrijtje. Ik doe er een stukje papier van en vraag: "Is de punt nu groot genoeg?" Milan antwoordt: "Ja."</p> <p>Dan trekt de juf foto's. Milan doet verder en leg nadien zijn elleboog op tafel met op zijn hand zijn hoofd. Daarna doet hij verder. Milan zegt: "Ik ben bijna klaar. Nog twee letters."</p> <p>Ik zeg tegen Milan: "Ja, ze zijn mooi. En Milan, sta jij graag op foto's?"</p>	<p>Hij houdt liever van eenheid en niet van felle kleuren door elkaar.</p> <p>Hij wil hebben dat wanneer er afspraken gemaakt worden de andere kinderen er zich ook aan houden.</p> <p>Hij houdt nauwlettend in de gaten dat andere kinderen mee zijn.</p> <p>Voor Milan is een taak niet afgerond wanneer hij geen duidelijke bevestiging krijgt.</p> <p>Milan heeft moeite om zich gedurende een hele tijd te concentreren.</p> <p>Milan heeft volgens mij soms schrik om iets te vragen.</p> <p>Zijn broer is voor hem een groot voorbeeld, daar hij zoveel over zijn broer vertelt.</p>
--	---

<p>Milan antwoordt: “Ja, vroeger vond ik dat niet leuk maar nu wel.” Daarna doet hij onmiddellijk verder met zijn tekening. Dan zegt hij tegen Ine, zijn buurmeisje: “Mijn broer die heeft een foto van een mannetje van Star Wars waarvan het hoofd af is en zijn hoofd is opgekleefd. Van mij hebben ze dit ook gedaan maar van een clown met zijn hoofd eraf en mijn hoofd erop gekleefd.” Ine lacht en is klaar. Zij gaat spelen. Milan doet dan rustig verder. Dan is hij ook klaar. Hij staat recht aan zijn stoel. Ik vraag aan hem: “Wat ga je nu spelen?” Milan antwoordt: “Ik weet het niet, ik zal het eens vragen aan juf.” Milan vraagt aan juf: “Mag ik schilderen?” Juf antwoordt: “Neen, er is geen plaats, je mag met iets spelen.” Milan kijkt rond en gaat bij een jongen zitten om met de blokken te spelen. Na enkele minuten is er een plaatsje vrij aan tafel en mag hij van de juf komen schilderen. Zoals afgesproken gaat hij een schortje halen. Hij vraagt aan Gert of hij zijn schortje wil dichtdoen. Dan gaat hij schilderen. Hij bootst mooi de bewegingen na die de juf voordeed. Als hij klaar is zegt de juf: “Mooi hé, leg je tekening maar op de gang.” Milan neemt zijn tekening en legt die op de gang. Dan komt hij terug naar het lokaal en probeert zelf zijn schort uit te doen. Juf vraagt: “Wacht Milan, ik ga helpen.” Juf helpt Milan. Hij hangt zijn schort aan de kapstok. Dan loopt hij naar de gang en kijkt naar de juf die ook in de gang staat. Dan loopt hij naar zijn boekentas. Hij haalt zijn kaft uit. Uit die kaft haalt hij zijn beloningskaart uit. Daar kleeft hij zijn sticker op. Milan toont zijn kaart en zegt: “Kijk, ik heb er al zoveel. En als het vol is mag ik een cadeautje. Maar ik had er niet zoveel. Ik denk dat juf ze erbij heeft gekleefd.” Milan gaat naar binnen en draait rond zijn stoel. Er zit iemand op zijn bank. Hij zegt dit tegen de juf en hij zou graag willen tekenen. Juf gaat met hem mee en zegt dat hij moet zeggen: “Mag ik op mijn plaats zitten alstublieft? Ik wil iets tekenen.” Het kindje zegt ‘ok’ en gaat aan een andere bank zitten. Milan vraagt aan Ine waar de blaadjes liggen. Ine toont het. Milan neemt een blaadje en begint te tekenen. Dan zegt hij: “Dit is een brug.” Dan toont Milan aan mij zijn collectie tekeningen. Hij zegt wat er allemaal inzit en overloopt kort de tekeningen.</p>	<p>Hij weet niet wat te spelen. Milan vraagt het aan juf omdat hij weet dat juf hem helpt bij het kiezen. De juf heeft hem altijd een aantal hoeken waaruit hij mag kiezen. <i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: vrije tijd)</i> Milan houdt zich steeds aan de afspraken. Milan durft soms niet iets te vragen. Hij houdt perfect bij wat hij verdient. Milan zit liever alleen op zijn eigen stoel aan zijn eigen bank. <i>(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur)</i> Milan tekent super graag.</p>
--	---

<p>Dan zegt hij: "Opa is iemand dat ik goed ken en hij kan goed tekenen. Dat is familie." Dan zegt de juf dat het tijd is om naar huis te gaan. Ze moeten allemaal in de gang gaan staan en hun jas en boekentas aandoen. Dan gaat Milan in de rij staan. Een ander kindje zegt tegen mij: "Milan heeft vanmiddag zo gestampt op mijn voet." Hij toont het voor. Milan antwoordt daarop: "Maar ik wist niet dat hij dat niet graag heeft." Milan glimlacht. Ik antwoord: "Milan weet nu dat je het niet graag hebt en zal dat nu nooit meer doen." Ik kijk daarbij ook in de richting van Milan. Milan glimlacht.</p>	<p>Milan weet soms niet goed hoe hij zich moet gedragen. Ik heb de indruk dat Milan soms alles weglacht.</p>
--	---

Observatie 5: lesje met het letterdoosje en speeltijd

Duur van de observatie: 10.00 tot 11.00u.

Datum: 29 september 2009.

Buurmeisje Milan: Ine.

Jongen uit de klas: Damien.

OBSERVATIE	INTERPRETATIE
<p>De kinderen krijgen een oefening met het letterdoosje. Ze moeten het woord "pen" leggen. Milan kijkt in de richting van Ine. Ik doe mijn hand voor de oefening van Ine, zodat hij het niet meer kan zien. Hij glimlacht naar mij. Ik zeg: "Je moet het woordje dat de juf zegt zelf leggen. Zo ga je het leren."</p> <p>Dan moeten ze het woord maan leggen. Hij kijkt opnieuw in de richting van Ine en legt het woord maan. Dan zegt de juf dat de letters 'aa' die in hun doosje liggen de verkeerde zijn. Het zijn de hoofdletters en het moeten andere letters zijn. Milan zegt tegen mij: "Ik wist het wel, maar ik wou Ine foppen." Ik knik naar hem. Hij glimlacht in mijn richting. Dan mag hij van de juf alle potloden uitdelen van de kinderen van zijn rij. Als hij nadien naar zijn bank komt en hij in de richting van zijn bank kijkt zegt hij: "waar is mijn potlood?" Els een meisje uit een andere rij komt zijn potlood brengen en legt hem op zijn bank. Dan loopt Milan met zijn potlood helemaal achteraan de klas. Hij zegt iets tegen zichzelf wat voor mij onverstaabaar was. Hij is bezig met zijn potlood te scherpen. Ondertussen zegt de juf die vooraan in de klas staat: "Ga maar allemaal achter jullie bank staan."</p> <p>Milan komt terug naar zijn stoel en gaat erop neerzitten. Juf zegt tegen Milan: "wat heb ik gezegd, achter je bank." Hij zegt: "Oei." En hij glimlacht in mijn richting.</p>	<p>Ik vermoed dat hij afkijkt.</p> <p>Hij heeft schrik om dingen verkeerd te doen.</p> <p>Hij wil altijd alles weten en kan het niet verdragen van zichzelf dat hij eens iets niet weet.</p> <p>Als Milan met iets bezig is kan hij moeilijk luisteren. Alles moet voor hem stap voor stap gezegd worden. (Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: structuur)</p>

Observatie speelplaats:

Milan is aan het voetballen samen met drie kinderen. Hij loopt rond, maar blijft af en toe even staan. Dan loopt hij terug achter de jongens aan. Hij zegt tegen mij: "Ik kan niet goed voetballen, maar wel de bal heel hoog schoppen." Ik vraag aan hem: "Wat doe je dan wel graag?" Milan antwoordt: "Verstoppertje." Milan loopt heel vaak mee, en probeert af en toe tegen de bal te schoppen, maar komt ook vaak achter.

Een kindje heeft het warm en vraagt of hij zijn jas mag uitdoen. Ik zeg dat het goed is, hij mag zijn jas naast mij op de bank leggen. Heel wat kinderen doen dit alsook Milan. Dan voetballen ze verder. Milan schopt heel soms tegen de bal, maar doet dit zonder doel.

Hij schopt lukraak wanneer de bal plots zijn weg kruist. Als andere kinderen zeggen: "Jij moet daar staan", dan doet Milan dit. Als andere kinderen zeggen 'pauze' doet hij dit na. Tijdens het spelen kijkt hij vaak in mijn richting. Hij praat niet veel maar zegt veel 'pasje.' Dan willen er twee kleuterfjes meedoen. De twee kinderen uit Milan zijn klas zeggen neen.

Ik spoor die twee kinderen uit Milan zijn klas aan om die kleuters toch te laten meedoen. Dan zegt Damien: "Je moet naar mij schoppen." Hij zegt dit tegen alle kinderen die mee voetballen. Dan zegt Milan: "Ook naar 'mien'." Dan wil er nog een kleuterje graag meedoen. Ik vraag aan Milan of het kindje mag meedoen. Milan antwoordt en zegt: "dat moet je aan hem vragen." En hij wijst in de richting van Damien. Dan doet hij per ongeluk een kindje pijn.

De juf roept dan voor de volledige speelplaats: "Doe maar jullie jassen aan." Milan komt naar mij en zegt: "Ik heb per ongeluk de bal tegen een kindje haar benen geschopt en nu moet ik mijn jas aandoen." Ik antwoord: "Je moet jou jas aandoen omdat de juf vindt dat het koud is, niet omdat je dat kindje pijn deed." Milan antwoordt: "Maar ik heb het warm."

Ik antwoord: "Ja ik weet het maar toch zul je jou jas moeten aandoen. En heb je al sorry gezegd tegen het kindje dat je pijn hebt gedaan?" Milan antwoordt: "Ja." Het spelen gaat door.

Hij probeert zo veel mogelijk mee te spelen. Ik vermoed dat hij heel wat gedrag na aapt van de anderen.

Ik heb de indruk dat hij doelloos rondloopt.

Hij probeert mee te doen zonder het spelletje echt te begrijpen.

Alles wat de andere kinderen vragen, zeggen of doen doet hij na.

(Onderdeel bundel met tips voor leerkrachten uit hoofdstuk 3: autisme en vrije tijd)

Ik heb de indruk dat hij soms het 'slaafje' is van anderen.

Hij kijkt naar Damien en ziet hem als leider.

Hij legt een verkeerde link.

(Onderdeel theoretisch gedeelte uit hoofdstuk 1: waarneming)

Even later komt hij naar mij en zegt: "Ik wist wel dat ik mijn jas niet moest aandoen omdat ik dat kindje pijn deed." Hij lacht daarbij in mijn richting. Dan gaat de bel. Het is tijd om in de rij te staan. Na vijf minuten zijn er tien kinderen die nog niet in orde staan. Daaronder zit ook Milan. De juf straft hen hiervoor en iedereen moet een pluspunt afgeven. Ook Milan. Hij is hier duidelijk niet mee akkoord en zegt dit tegen de juf.

Hij wil alles zo perfect mogelijk doen en kan er niet tegen dat hij 'foutjes' maakt.

Interviews

Interview Nathalie Cornillie:

Beroep: GON – begeleidster in het MPI De Vierterre en logopediste thuis in bijberoep.

Ervaring: 10 jaar ervaring: logopedie thuis: meervoudige stoornissen, dyspraxie, kinderen met gedragsproblemen en autisme de laatste jaren. Ze is tevens ook GON begeleidster.

Leeftijd: 31 jaar.

1. Bestaat er genoeg informatie omtrent autisme in het onderwijs?

Ja, er bestaat enorm veel over. Er bestaan draaiboeken, zorgmappen en werkboeken. Tien jaar geleden was dit veel minder, nu veel meer.

2. Wat vindt u van inclusief onderwijs?

Ik ben daar voorstander van. Ze moeten daar wel de middelen voor vinden. Er zitten veel kinderen in het buitengewoon onderwijs die daar niet thuis horen.

3. Vindt u dat de leerkrachten voldoende opgeleid zijn om te werken met kinderen met autisme?

Momenteel nog niet, maar het betert. Er worden ook veel vormingen georganiseerd zoals door de Vlaamse Vereniging Autisme, Autisme Centraal enz.... Maar die vormingen zijn nog redelijk duur. Het is afhankelijk van school tot school, op welke beperking ze zich focussen. Leerstoornissen neemt nog de bovenhand, scholen investeren meer in vormingen daaromtrent.

4. Moeten leerkrachten meer opgeleid worden om te werken met kinderen met autisme?

In de opleiding mag men er nog meer over leren. Leerkrachten nemen weinig mee naar de praktijk. Veel meer concreter werken rond autisme, niet enkel louter theorie. Iedereen zal er in zijn latere klas wel mee geconfronteerd worden.

5. Is er volgens u voldoende informatie voor leerkrachten voor handen?

Er is er beschikbaar. Maar als je een leek bent dan is het moeilijke literatuur. Online vind je nog bruikbare concrete dingen. Je moet weet hebben van wat autisme concreet allemaal inhoudt indien je de literatuur wil snappen. Als je er niets van kent, dan kunnen die boeken soms weinig helpen.

6. Wat vond u van het maken van een thesis over autisme?

Voor mij was dat zeer interessant. Zeer leuk om alles nog eens op een rijtje te zetten. En belangrijk om te zien wat de school belangrijk vindt van informatie omtrent autisme.

7. Hoe ziet de ideale autisme vriendelijke klas er volgens u uit?

Prikkelarme ruimte, kleine klasgroep, heel veel visualisaties, voldoende structureren (daglijnen,...), aparte werkruimte en vluchtruimte.

8. Is er voldoende materiaal voor handen? Of moet u veel materiaal zelf maken?

Er moet veel zelf worden gemaakt. Dit is ook het probleem in veel scholen. Alles dient zelf te worden gemaakt en vergt veel werk. Er is bijna geen enkele uitgeverij waar je dergelijk concreet materiaal kunt vinden op maat van elke leerling. Je moet het op één of andere manier steeds aanpassen.

9. Welk materiaal hanteert u allemaal in de klaspraktijk? Zou het beter zijn dat leerkrachten ook opgeleid worden om met dat materiaal te werken?

Pictogrammen (beta reeks, sclera), time timer en lesboeken zoals het gewoon onderwijs. De leerkrachten worden opgeleid om met dat materiaal te werken. Dit lukt al goed. Daarom hebben ze de vorming ook wel nodig. Op school en klasniveau werken is als GON begeleidster veel belangrijker geworden dan individueel te gaan werken.

10. Bestaat er voldoende hulp voor kinderen met autisme of zou dit nog beter kunnen?

Er is heel wat reeds beschikbaar, maar het aantal uur en het aantal jaar is vaak zorgwekkend.

Vragen interview juf Kristel David:

Beroep: leerkracht lager onderwijs en diploma kleuteronderwijs.

Ervaring: 15 jaar: 5 jaar kleuter en 5 jaar lager en speelpleinwerking.

Leeftijd: 37 jaar.

1. Heeft u al veel ervaring met het werken met kinderen met autisme?

Ongeveer vijf kinderen met autisme. Dit was met vallen en opstaan. Bij het ene kind ging de samenwerking wat makkelijker dan de andere.

2. Wat vindt u van inclusief onderwijs?

Goed, maar er mag nog meer ondersteuning komen naar leerkrachten toe. Extra hulp in het belang van het kind. Extra begeleiding en extra budget. Eventueel met twee leerkrachten in de klas. Een part time en een full time. De part time als ondersteuning van de full time leerkracht.

3. Vindt u dat de leerkrachten voldoende opgeleid zijn om te werken met kinderen met autisme?

In mijn tijd niet. Dat begon maar op te komen. We hebben als studenten met twee een map moeten aanmaken rond een beperking. Autisme zat er toen nog niet in. Deze mappen waren wel interessant. Zeer bruikbaar in de klaspraktijk. Wel beperkingen zoals dyslexie, mentale beperking,...

4. Moeten leerkrachten meer opgeleid worden om te werken met kinderen met autisme?

Als de hulp van buiten af komt niet. Als er gespecialiseerde mensen zijn om te ondersteunen dan wordt dit opgevangen. Bijvoorbeeld Nathalie Cornillie die heel veel tips heeft gegeven en mij veel heeft geleerd. Nathalie Cornillie heeft als GON begeleidster enkele keren bij mij in de klas gestaan. Van haar heb ik het meeste geleerd.

5. Bestaat er genoeg informatie omtrent autisme in het onderwijs?

Ja, in de orthotheek in de school bestaan er veel boeken en we mogen die altijd opvragen. Aan juf Anne de zorgcoördinator mogen we dit ook vragen. De zorgcoördinator zoekt ook dingen voor mij op die niet in één van de boeken staat. Van de GON begeleidster Nathalie Cornillie die haar talrijke ervaring deelde. Zij leerde mij veel bij en ik was daar direct mee weg. Ze pikte op mij in.

6. Is er volgens u voldoende informatie voor leerkrachten voor handen?

De informatie is vooral algemeen. Niet specifiek voor leerkrachten. Een echt praktijkgerichte handleiding kan misschien wel helpen. De tijd ontbreekt ook om alles door te nemen. Veel beter feedback met een persoon in de klas. Aanvullend is het wel goed. Een boek waar je snel iets kunt in opzoeken zou wel handig zijn. Alles leren uit een boek gaat niet.

7. Wat vond u van het maken van een thesis over autisme?

Goed, ik heb zelf ook een stuk gelezen. Mijn verwachtingen waren twijfelachtig. Maar uiteindelijk vond ik het wel zeer goed, nuttig en bruikbaar. Veel dingen die ik las herkende ik van in het begin toen ik werkte. Nu kan ik enkele dingen beter begrijpen.

8. Hoe maak je een klas autisme vriendelijk?

Opletten voor details, werken met pictogrammen maar het overbodige mijden. Oppassen met symboliek. Als er een uitleg gegeven is, er bij gaan zitten en nagaan als de opdracht wel goed begrepen is. Klassikaal ook. Daarvoor is een tweede hulp beter, er zijn nog andere kinderen in de klas die hulp nodig hebben.

9. Wat vond u van de praktijkbundel van dit eindwerk? Heeft u enkele dingen kunnen uitproberen in de praktijk?

De vele concrete voorbeelden zijn zeer goed. Zo kun je de vele dingen beter onthouden.

10. Bestaat er voldoende hulp voor kinderen met autisme of zou dit nog beter kunnen?

Alle materiële middelen moet je allemaal zelf maken. Of je moet je laten ondersteunen door GON begeleiding. Alle pictogrammen en weekschema's zouden moeten in 1 bundel staan.

Vragen interview juf Nikki Jordi:

Beroep: leerkracht lager onderwijs.

Ervaring: 3 jaar interim.

Leeftijd: 23 jaar.

1. Heeft u al veel ervaring met het werken met kinderen met autisme?

Een aantal vervangingen, er zaten wel af en toe kinderen met autisme in mijn klas. Nog geen kinderen met een zware vorm van autisme, enkel kinderen met een lichte vorm van autisme. Met Milan valt het goed mee, af en toe merk je het wel dat hij autisme heeft en stelt hij wel vragen die andere kinderen niet zou stellen. In je achterhoofd hou ik dan dat het Milan is die de vraag stelt en leg ik dan alles nog eens concreet uit.

2. Wat vindt u van inclusief onderwijs?

Zeker haalbaar met de kinderen die ik gezien heb.

3. Vindt u dat de leerkrachten voldoende opgeleid zijn om te werken met kinderen met autisme?

In de opleiding hebben we enkele blaadjes gekregen met een opdracht rond van wat autisme is en hoe je er mee kan omgaan. Je leert dit wel beter in de praktijk, je leert daar veel meer. Ik vind van mezelf dat ik er voldoende over weet. Qua opleiding ben ik niet voldoende opgeleid, maar ik vind dat dit onmogelijk is om allemaal in de opleiding te leren. Want er bestaan enorm veel beperkingen.

4. Moeten leerkrachten meer opgeleid worden om te werken met kinderen met autisme?

Het is zeker nodig. In de laatste jaren komt dit meer en meer naar buiten, terwijl dit vroeger niet zo was. Toen ik zelf in het lager zat hoorde je er toen niets van en dit is nog niet zo lang geleden.

5. Bestaat er genoeg informatie omtrent autisme in het onderwijs?

Het bestaat, het aanbod is er. Als je een kind met autisme hebt ga je dit toch wel even raadplegen. Het internet heb je ook. Maar het internet is niet altijd even betrouwbaar. Op de ene site staat het ene en de andere site soms het tegenovergestelde. De boeken betrouwbaarder zijn. Ook in Klasse staan er artikelen die interessant zijn. De school is er op geabonneerd en ik lees dit ook altijd.

6. Is er volgens u voldoende informatie voor leerkrachten voor handen?

Het is meer algemene informatie. De boekjes beperken zich niet tot autisme en onderwijs alleen. Je hebt de algemene dingen ook zeker nodig. Je gaat met de hele klas naar buiten en de reacties van de omgeving kunnen ook anders zijn. Zo weet je ook hoe je met het kind moet omgaan in een andere omgeving.

7. Wat vond u van het maken van een thesis over autisme?

Ja, zeker goed, het is iets wat enorm opkomt. In elke school heb je nu wel een kind met autisme. In je latere carrière zul je er wel mee geconfronteerd worden.

8. Hoe maak je een klas autisme vriendelijk?

Met pictogrammen en een weekschema. Die noodzaak blijft. Als het zwemmen verandert vraagt hij ernaar en ook waarom het verandert. Ook tijd maken om te praten als er dingen gebeuren. Hij weet ook dat hij bij mij terecht kan. Soms gaat het wel over kleine dingen, maar die voor hem zeer belangrijk zijn.

9. Wat vond u van de praktijkbundel van dit eindwerk? Heeft u enkele dingen kunnen uitproberen in de praktijk?

Er stond heel veel in. Heel veel verschillende dingen die je kunt doen, dingen die je kunt proberen. Autismes is ook verschillend. Er bestaat niet een juiste oplossing. Daarom was het wel goed dat er zo veel in stond.

10. Bestaat er voldoende hulp voor kinderen met autisme of zou dit nog beter kunnen?

Er zijn geen zaken tekort bij Milan. Milan wordt goed begeleid door thuis en de GON begeleiding. Wanneer mama niet zo veel tijd zou maken, zou het moeilijker verlopen. Er is wel nog de gok leerkracht die hem ook altijd wil helpen. Alsook de GON begeleiding. GON begeleiding is zeker nodig bij Milan, voor het sociale aspect. Hij kan zich moeilijk verplaatsen in een ander. De GON begeleiding neemt dan de tijd om alles goed uit te leggen met pictogrammen. Als juf heb je hier geen tijd voor om in die mate er mee bezig te zijn. De GON begeleiding heeft veel steun gegeven bij het praten, het sociale aspect en het motorische bij Milan.

11. Bestaat er voldoende materiaal die je kunt hanteren in de klas?

Alle materiaal is zelf gemaakt. Er bestaat geen uitgeverij waar je dingen kunt kopen. Vaste pictogrammen zou wel nuttig zijn, zo hanteert iedereen dezelfde. Je moet ze anders nog zelf maken of zoeken. Indien het zou bestaan, zou het makkelijker zijn.

Hoofdstuk 2:

Eigen visie

In dit hoofdstuk geef ik mijn persoonlijke mening over mijn volledige bachelorproef. Het is mijn eigen visie die ik heb opgebouwd doorheen de jaren in zowel de praktijk als in theorie. Ik zal het eerst hebben over de verschillende soorten autisme die er bestaan, vervolgens iets over GON - ION en het buitengewoon onderwijs, over de literatuur die er bestaat, en over bestaand hulpmateriaal voor in de klas.

Verschillende soorten autisme

Er bestaan heel wat verschillende soorten autisme. Ik vind dit overbodig.

Het gevaar daarin is etikettering. Op lange termijn krijgt iedereen een etiket met een naam op en wordt er niet meer gekeken naar het kind die er achter zit. Ik kijk liever naar het kind zelf, wat kan het kind en wat kan het niet. Waar kunnen we het kind mee helpen. En dan vertrekken van al het gene wat het kind al kan, om vervolgens uit te breiden en wat het kind nog niet kan aan te leren. Autismen is al zeer verschillend van kind tot kind.

Het lijkt mij dan ook overbodig om daar zoveel namen aan te geven.

Het is al moeilijk genoeg om te verstaan en aan anderen concreet uit te leggen wat autisme is.

Laat staan dat iedereen nog wijs zou raken uit die tal van soorten.

Één simpel woord 'autisme' volstaat, een simpele uitleg daarbij bestaat niet.

Ik heb gedurende deze bachelorproef bewust amper gesproken over de verschillende soorten en heb er in mijn praktijk geen gebruik van gemaakt. Het lijkt mij allemaal veel te ingewikkeld, terwijl het ook simpeler kan. Zeker voor 'leken' zijn de vele benamingen overbodig.

Het syndroom van Asperger is één van de benamingen die ik zeker overbodig vind.

Dit zou de benaming zijn voor kinderen met autisme en die hoogbegaafd zijn.

Waarom niet gewoon spreken van hoogbegaafde kinderen met autisme?

Hoogbegaafdheid is iets dat al bestaat, waarom daar dan een nieuwe naam aan geven?

Ik hou het liever simpel, de wereld is voor kinderen met autisme al ingewikkeld genoeg.

Bijscholing omtrent autisme

Ik vind het belangrijk dat je als juf leergierig bent, en dus bereid om bij te leren.

Er bestaan heel wat verenigingen voor autisme die een aantal bijscholingen geven omtrent autisme of aanverwante onderwerpen.

Zo heb je de Vlaamse Vereniging Voor Autisme (VVA) of Autisme Centraal, beide verenigingen organiseren bijscholingen of info avonden.

De prijs varieert enorm. Dit gaat van 130 euro tot 700 euro.

Sommige bijscholingen zijn eigenlijk wel zeer duur. De scholen hebben dan ook niet altijd geld om leerkrachten naar dergelijke bijscholingen te sturen, die toch wel interessant kunnen zijn. Dit vind ik zeer jammer.

Ikzelf heb de basiscursus gevolgd die zeer goed meeviel van prijs. Het was een zeer interessante cursus waar je een zicht kreeg op de basis aspecten.

Niet enkel de theorie was leerzaam, ook de vele kringgesprekken die er aan bod kwamen en het overleggen met andere ouders of mensen uit het werkveld.

Zeker voor ouders is zo'n vorming ook aan te raden. Zo leren ze ook andere ouders kennen, kunnen ze tips uitwisselen en weten ze dat ze niet alleen zijn.

Na deze cursus wou ik meer en wou ik diepgaandere cursussen met meer praktijkvoorbeelden.

Ik heb regelmatig gekeken voor bijcursussen om wat meer specifiek rond één onderwerp te weten te komen. Maar de prijzen lagen soms enorm hoog.

De cursussen op zich kunnen wel zeer interessant zijn. Je kan zelf kiezen in wat je wil bijscholen.

Zo heb je "autisme en kleuters", een bijscholing specifiek gericht op kleuters.

Of een bijscholing rond visualisatie of rond een autisme vriendelijke klas.

Je leert daar absoluut veel van bij. Niet enkel van de lector, maar je komt met andere mensen in contact waar je ook veel van kunt leren.

Leergierig zijn vind ik een belangrijke houding van een leerkracht.

'Life long learning' of 'levenslang leren' is noodzakelijk, zeker in het onderwijs.

Een autisme vriendelijke klas

Wanneer je een kind met autisme in de klas hebt, moet je klas daar ook aan aangepast zijn. Veel versieringen, felle kleuren en talrijke prenten zijn wel mooi, maar niet functioneel voor een kind met autisme.

Ik vind dat de leerkracht zich hier moet aan aanpassen.

Bekijk je klas door een anti-bril en kijk welke elementen storend kunnen zijn.

Zijn er te veel prikkels? Neem er dan weg.

Dit is zeer belangrijk voor het functioneren van het kind. Je kan niet van het kind verwachten dat het veel bijleert wanneer er dertig prenten aan het bord hangen en het kind niet weet naar waar hij moet kijken.

Ik wil hiermee niet zeggen dat de klas niet versierd mag zijn of dat de muren wit moeten geschilderd zijn. Gewoon geen al te felle kleuren gebruiken en niet te veel in één klas.

Zorg er voor dat waar je les over heeft dit zeer duidelijk is. En dat het kind niet te veel afgeleid wordt door eventuele storende elementen naast zich.

In de kleuterklas worden alle gezamenlijke activiteiten meestal in de kring gegeven. Zorg er dan voor dat wanneer je de oefening op het tapijt doet, je niets anders op het tapijt legt dan het materiaal van je lesje zelf.

Wees ook alert voor achtergrondgeluiden. Het geluid van de computer kan voor een kind met autisme al storend zijn.

Neem hier de tijd voor. Bekijk je klas zorgvuldig en pas het aan waar nodig.

Kijk ook naar het kind, hoe reageert het kind op de omgeving?

Blijf je klas ook aanpassen wanneer je merkt dat dit nodig is voor het kind.

Inclusief onderwijs

Ik ben absoluut een voorstander van inclusief onderwijs. Dit zou nog meer moeten gebeuren. Heel wat kinderen die in het buitengewoon onderwijs zitten zouden passen in het gewoon onderwijs. De dag van vandaag is diversiteit iets waar iedereen mee moet rekening houden. Inclusief onderwijs heeft veel voordelen. Zeker in het belang van het kind. Naar school gaan in de eigen omgeving, met vrienden uit de buurt omgaan schept zo veel meer mogelijkheden voor het kind. Vaak zitten kinderen elke dag twee uur van en naar school op de bus. Ze spelen ook wel en leren ook wel vrienden kennen, maar kennen de vrienden uit hun omgeving niet zo goed.

Ook is het vaak organisatorisch zeer moeilijk voor de ouders. En wat dan met een broer of een zus die naar het gewoon onderwijs gaat? Twee verschillende scholen voor de ouders.

Soms is het buitengewoon onderwijs wel nodig, maar ik merk dat het soms een gemakkelijker oplossing is. Zowel voor het CLB als voor de ouders. Het CLB verwijst het kind door en de andere school moet het eventuele probleem maar oplossen. Maar ook voor de ouders die soms geen raad meer weten en hopen dat het buitengewoon onderwijs een oplossing zal bieden. Terwijl sommige kinderen zeker kunnen school lopen in het gewoon onderwijs. Er dient wel rekening gehouden te worden met de draagkracht van de school en de klas waar de leerling zou naartoe gaan. Vooraf moeten de leerkrachten en directie dan ook enkele vragen durven stellen en die eerlijk beantwoorden. Kan de school dit nog aan, want hoeveel kinderen met een beperking zitten al op school? Kan de klas het wel aan, alsook de juf? Staat de juf ervoor open? Kan de juf extra werk aan? Ziet de juf de inclusie ook haalbaar voor de klas? Allemaal vragen waar best even op voorhand bij wordt nagedacht.

Ik ben er mij wel van bewust dat inclusief onderwijs ook enkele nadelen met zich meebrengt, maar wanneer zowel de school als ouders en leerkrachten hier positief tegen aankijken geeft dit veel meer voordelen dan de eventuele nadelen.

Inclusief onderwijs kan volgens mij een grote meerwaarde betekenen voor de volledige school. Ook al haalt het kind de eindtermen niet, er is zoveel meer dat het kind wel heeft bereikt. En dit niet enkel op vlak van schoolse vaardigheden.

Ik wil hiermee niet zeggen dat het buitengewoon onderwijs niet goed en dus overbodig is. Voor heel wat kinderen is het buitengewoon onderwijs ook een goeie oplossing. Maar vaak wordt het gewoon onderwijs niet geprobeerd of wordt er te snel over gegaan naar het buitengewoon onderwijs. Het buitengewoon onderwijs is goed voor kinderen die daar nood aan hebben.

Die absolute begeleiding nodig hebben van gespecialiseerd mensen, in kleine groepen en daarbij horende infrastructuur en begeleiding. Sommige kinderen met autisme kunnen niet functioneren in een gewone school, een gewone klas.

Voor die kinderen is het buitengewoon onderwijs dan zeker functioneel. De klassen zijn daar veel kleiner. De kinderen hebben hun eigen individuele werkplek die hen afscheid van eventuele prikkels. De klas is volledig autisme vriendelijk. Geen felle kleuren, niet te veel posters aan de muur, overal duidelijke eenvoudige visualisaties en zo veel meer.

Ze worden begeleid om toch zelfstandig door het leven te gaan. Sociale vaardigheden aanleren is daarbij belangrijk, maar ook een aantal schoolse vaardigheden. De eindtermen worden niet bereikt. Er wordt meer gekeken om de kinderen te sturen zodat ze later in een beschutte werkplek kunnen werken of in een dagcentra terecht kunnen.

Ook zeker niet onbelangrijk dus!

Geïntegreerd onderwijs

Ik vind dit zeer belangrijk. Tijdens mijn bachelorproef kreeg ik de kans om met een GON-begeleidster samen te werken en ik heb er enorm veel uit geleerd. Sommige kinderen die in het regulier onderwijs zitten hebben eenmaal ondersteuning nodig om de eindtermen te behalen. Er bestaat al ontzettend veel rond 'zorg', zo heb je in elke school al een zorgcoördinator / zorg leerkracht of GOK leerkracht. Maar die mensen kunnen ook niet alles, daarom is hulp van buitenaf en van gespecialiseerde mensen een 'must'.

Voor deze bachelorproef ga ik Milan observeren. Milan kan goed functioneren in de klas, maar heeft enkele hulpmiddelen nodig. Niet enkel hij, maar ook de klas en de juf dienen ondersteund te worden. Zo heeft de GON – begeleidster in samenwerking met mijzelf enkele aanpassingen in de klas ingevoerd zodat het leven in de klas aangenamer wordt voor Milan. Alles visualiseren is zo belangrijk, maar zo tijdsrovend en heel wat leerkrachten weten waarschijnlijk niet waar ze dat materiaal moeten beginnen zoeken.

Een extra professionele hulp komt hierbij van pas. Zo kwam er een dagschema, een weekschema en nog zo veel meer. De juf had hier geen werk aan, zalig toch! En niet enkel Milan haalde hier voordeel uit, ook andere leerlingen pikten de vruchten ervan mee. Naast de inrichting van de klas is de GON begeleidster ook nodig om individueel met de kinderen te gaan werken wanneer dit kan.

Dit kan gaan van schoolse vaardigheden tot sociale vaardigheden.

Maar het kan nog veel breder. De juf en de GON begeleidster overleggen samen. Wat loopt er goed en wat loopt er minder goed? Aan wat zullen we beginnen werken?

Zo heeft de GON begeleidster zeer goed geholpen bij het werken rond sociale vaardigheden.

Milan kon zich niet goed inleven in andere kinderen en kon niet goed overweg met de verschillende gevoelens die er bestaan.

Via spelvorm, rollenspelen, visualisaties werd het langzamerhand wat duidelijker voor Milan. Een grote sprong vooruit, merkte de juf en ikzelf in de klas, alsook op de speelplaats.

Naast de sociale vaardigheden werd er ook gewerkt rond motoriek. De juf had hier geen tijd voor om individueel te gaan oefenen. De GON begeleidster nam de taak op zich en met prachtig resultaat!

Het samenwerken in team is hier duidelijk belangrijk, om tot een prachtig geheel te komen. Ook de andere kinderen uit de klas werden hierdoor mee positief begeleid, zowel bewust als onbewust.

GON begeleiding is een zeer flexibele, gevarieerde taak waar je zoveel mee kunt bereiken. De school, de klas, de kinderen en de ouders ondervinden daar iets positiefs aan! De ouders worden ook betrokken bij het hele proces en horen hoe snel hun kind kan groeien door wat extra ondersteuning.

En wanneer de leerkracht even raad nodig heeft kan ze altijd terecht bij de professionele begeleiding die een GON begeleidster biedt. Een groot voordeel voor de juf.

Literatuur

De literatuur rond autisme is enorm. Maar ik vind dat heel wat boeken zeer moeilijk te bevatten zijn. De literatuur is ingewikkeld, wat het voor mensen die niets van autisme kennen enorm moeilijk maakt om te begrijpen wat autisme nu eigenlijk is.

Ik heb heel wat boeken gelezen en soms enkele moeten herlezen.

Het aanbod is zeer groot. Er bestaan wellicht honderden boeken omtrent autisme.

De één wat meer relevant dan de andere.

Wat me vooral opviel, was dat je geen boek hebt die een compilatie is van alles.

Overal vind je wel iets, maar ik heb geen enkel boek gevonden waarvan ik zei "als ik dit aan leerkrachten geef weten ze veel".

In het ene boek had je wat meer theoretische achtergrond, terwijl in het andere boek je dan vooral schema's en andere bruikbare stappenplannen vond.

Dan had je een boekje dat enkel over visualiseren sprak, terwijl het weinig aan bod kwam waarom dit zo belangrijk is.

Iemand die dan niet veel van autisme afweet, moet dan toch eerst in andere boeken snuffelen voor hij te weten komt over het hoe en het waarom.

Wat ik dan wel een goed boek vond was 'Werk maken van vrije tijd: *autisme en vrije tijd*' van Steven Degrieck.

De titel van het boek verklaart al veel. Als je specifiek hiermee problemen ondervindt is dit boek zeker een aanrader. Je kreeg niet enkel theoretische achtergrond, maar praktijkgericht werken kwam ook zeer uitgebreid aan bod.

Vrije tijd is heel vaak problematisch bij kinderen met autisme, daarom vind ik dit boek zeer interessant.

'Mijn kind heeft autisme: *Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*,' is een zeer aan te raden boek. Dit boek heeft volgens mij het meeste uitleg omtrent autisme en wat er allemaal bij komt kijken. Heel wat tips komen in het boek voor. Wanneer je totaal niets van autisme afweet is dit zeker interessant, hoewel het soms zware literatuur is.

Maar als je dit boek leest, weet je al heel wat meer.

Praktische handleidingen voor in de klas

Je hebt enkel boeken. Maar echt interessante handleidingen hoe je met een kind met autisme moet omgaan heb je niet. Als je iets wil weten moet je echt op zoek gaan.

Wanneer je echter al iets afweet van autisme, zijn de boeken wel zeer bruikbaar en kunnen ze een mooie aanvulling vormen.

Maar specifiek voor leerkrachten bestaat er volgens mij nog niet. Dit heb ik dan ook willen maken in mijn praktische gedeelte van deze bachelorproef. Ik miste vooral een boek over hoe je exact moet omgaan, welke zaken kun je gaan toepassen om het leven in de klas zo aangenaam te maken? Je had heel wat verschillende boeken, maar geen compilatie ervan. En als je al deze boeken moet doornemen is dit tijdsrovend. En extra tijd is vaak iets wat leerkrachten niet hebben. Omdat sommige aanpassingen in een korte periode moeten gebeuren. Er is vandaag iets gebeurd in de klas, er moeten aanpassingen komen en liefst zo snel mogelijk. Dus tegen de volgende dag moet dit al gebeurd zijn, er kan vaak niet gewacht worden tot de week nadien. Als je als leerkracht dan nog in boeken moet gaan bladeren om dan vervolgens iets te creëren, ben je al heel wat tijd kwijt.

Een voorbeeldje om toe te lichten:

Jan heeft nood aan structuur, wanneer hij niet weet wat het dagverloop is raakt hij in paniek. De juf moet eerst te weten komen waarom dit zo belangrijk is voor Jan. Waarom is het dagverloop zo nodig voor kinderen met autisme? Daarna zoekt de juf op: "Hoe kan ik dit aanbrengen? Waar kan ik het vinden? Hoe moet het er uit zien?" En nadien moet de juf het dagschema nog gaan maken. Want in de handel is zoiets nog niet te verkrijgen.

Je kunt begrijpen, tegen dat de juf alle stappen doorlopen heeft is ze al heel wat energie en tijd kwijt, en ze moet de informatie dan nog snel kunnen vinden.

Een praktisch handboek lijkt mij dan ook nodig.

Hoe uitleggen aan kleuters wat autisme is

Een kind met autisme vertoont heel vaak gedrag die andere kinderen niet zouden doen. Meestal wordt de diagnose maar gesteld vanaf zes jaar, maar in het kleuteronderwijs heb je al dikwijls kinderen waarbij ze een sterk vermoeden hebben.

Omdat die kinderen dan heel wat duidelijke kenmerken vertonen, in de literatuur heet dit “rode vlaggen”.

Die kinderen vertonen gedrag die je toelaat, maar die je bij een ander kind niet zou aanvaarden.

Jan (heeft autisme) speelt met de auto's en zet de auto's allemaal op een rij. Wanneer Nina met hem wil komen spelen reageert Jan heel boos. De juf zegt tegen Nina dat ze Jan eventjes alleen moet laten spelen, dat zij ook met de auto's mag spelen, maar dat ze andere moet nemen en op een ander plekje op het tapijt.

Neem nu dezelfde situatie maar met twee kinderen zonder autisme. Als juf zou ik dan reageren: “probeer maar samen te spelen, Jan leg uit wat je aan het doen bent dan kan Nina met jou meespelen.”

In de derde kleuterklas zou er dan een reactie kunnen komen. “Waarom moet ik wel samen spelen en moet Jan dit dan niet doen?”

Een zeer terechte vraag, waar je als juf zeker op moet antwoorden.

Wanneer het voor de klas opvalt dat een kleuter ander gedrag vertoont, of wanneer de kleuters duidelijke vragen stellen rond bepaald gedrag zoals in het voorbeeld zou ik aan hen uitleggen dat het bij Jan nu eenmaal anders is. Zonder daarbij al te moeilijke termen te gebruiken die voor kleuters toch niet verstaanbaar zijn.

De kleuters stellen zich vragen en ik vind dat ze recht hebben op een eerlijk antwoord.

Een antwoord als “omdat de juf dit zegt”, vind ik geen goed antwoord.

Je kunt perfect op hun niveau uitleggen waarom bepaalde kinderen anders zijn en dan iets meer mogen dan je zelf zou mogen doen. Op die manier leer je hen ook aan respect te hebben voor anderen en dat ze die kleuter uit de klas ook kunnen helpen, wanneer die kleuter het moeilijk heeft. Zo geef je hen een stukje verantwoordelijkheid en is Jan in de klas ook geholpen.

Ik zou dit uitleggen aan de hand van een boek: “Stijn is anders”, van Marleen Vanvuchelen”.

Het boek is geschreven voor kinderen rond het eerste leerjaar, maar kan perfect gebruikt worden in de derde kleuterklas mits een aantal aanpassingen.

Het boek gaat over Stijn die anders is. Elke ochtend wanneer hij wakker wordt moet mama enkele keren roepen naar Stijn dat hij uit zijn bed moet komen. Hij blijft op zijn kamer, al wippend in zijn bed tot mama hem komt halen. Kaatje zijn zus kan dit allemaal alleen en komt vanzelf uit haar bed. Kaatje begrijpt het niet zo goed en vraagt aan mama: "Is Stijn stout?" Mama antwoordt dat Stijn niet stout is maar dat Stijn anders is.

Zo gaat het verhaaltje verder. Stijn doet enkele dingen die Kaatje niet doet. Kaatje denkt telkens dat Stijn stout is, maar dit is niet zo. Mama zegt telkens dat Stijn anders is.

Wanneer Kaatje met Stijn wil samen spelen, begint Stijn heel luid te roepen, bonkt hij met zijn hoofd op de grond en vervolgens heel hard te huilen.

Nu wordt Kaatje boos. Stijn is stout volgens haar. Maar Stijn is niet stout, hij is gewoon anders. Maar hoe anders vraagt Kaatje zich af. Mama heeft een idee. Stijn gaat voor een dagje bij oma gaan spelen en Kaatje mag de hele dag doen wat Stijn normaal doet.

In bed blijven wippen zonder naar de badkamer te komen, alleen spelen met de auto's en zo veel meer. Maar dit vindt Kaatje niet zo leuk. Zij speelt liever samen.

Maar dan merkt Kaatje dat ze Stijn al begint te missen. Ze weet nu dat Stijn anders is, maar vindt dit niet erg meer.

Je kunt dit ook gaan toepassen in de klas. Je spreekt af met de mama van Jan dat Jan voor een dagje niet naar school komt en de kleuters mogen de hele dag doen wat Jan zou doen. Ze mogen eens alleen spelen, roepen en tieren als ze iets niet begrijpen of met iets zitten. Op het einde van de dag kan dan een gesprekje volgen. Wat doet Jan zoal? Was het leuk om eens te doen zoals Jan? Wat vond je niet leuk?

Vervolgens zou ik komen tot een kringgesprek dat Jan anders is, maar dat dit niet zo erg is, en dat we hem daarbij kunnen helpen. Want iedereen is toch een beetje anders, niet?

In de derde kleuterklas kan dit zeker, je past het verhaaltje zelf aan naar het niveau van de kleuters. Maar ik zou dit enkel aanbieden wanneer je merkt dat de kleuters hier nood aan hebben.

Aanbieden van structuur

Aanbieden van een duidelijke structuur is iets heel belangrijk. Zeker de dag van vandaag waarin we leven in een maatschappij met veel diversiteit.

Structuur is niet enkel alleen het aanbrenge van een dagschema of een weekschema maar is zoveel meer. Je moet zelf ook gestructureerd werken.

Daarmee bedoel ik het volgende:

Tijdens koek en sap leert de juf dat Jan zelfstandig zijn sapje in de vuilbak moet gooien. Elke keer wanneer hij zijn sapje op de grond gooit geeft de juf Jan de opdracht om dit in de vuilbak te gooien. Op een dag is juf wat moe. Jan gooit zijn sapje op de grond. Juf is wat moe en reageert hier niet op. Ze neemt het sapje en gooit deze zelf in de vuilbak.

Zo geef je als juf een fout signaal. Je brengt structuur aan en moet daarin dan ook volharden. Ook is het belangrijk dat je zelf duidelijke regels stelt. Dit en dit mogen ze niet doen en dat is het gevolg daaraan. Dan moet je jezelf hier ook aan houden.

Wanneer ze de regel overtreden volgt dan ook onmiddellijk het vervolg.

Jan slaat naar Miep, hij weet dat hij dit niet mag doen en moet op de strafstoel gaan zitten. Aan de kast bij de strafstoel hangen zeer duidelijke gedragspictogrammen. Zo kan hij visueel zien wat hij niet mag doen en wat dus de reden is waarom hij op de strafstoel zit.

Jan durft wel vijf keer slaan op een dag, maar juf volhardde hierin en bleef volhouden. Naarmate de tijd vorderde kwamen er dagen dat Jan geen enkele keer sloeg naar een andere kleuter. Indien de juf één maal of enkele keren Jan niet op de stoel zou zetten terwijl hij toch sloeg, kan het zijn dat Jan opnieuw zou beginnen slaan naar iedereen in de klas. Want als juf geef je dan een signaal van je sloeg maar wordt hier toch niet voor gestraft. Volharden en consequent zijn is hierbij nodig. Doordat je consequent bent breng je bij de kleuters structuur aan.

Dit is iets wat niet te onderschatten is. Het lijkt zeer logisch en simpel maar ik vind dat niet alle leerkrachten met deze vorm van structuur overweg kunnen. Het is zeer belangrijk, zeker wanneer je werkt met kinderen met autisme, of met kinderen met een gedragsproblematiek, ADHD, enz.

Structuur kun je aanbrenge via een dagschema of een weekschema.

Wat mij opgevallen is, is dat in verschillende stagescholen er geen samenwerking is tussen het eerste leerjaar en de derde kleuterklas.

In sommige scholen is dit wel al het geval, dat zijn scholen die hier al zeer concreet over nagedacht hebben.

De vlotte evolutie van derde kleuterklas naar het eerste leerjaar, vind ik zeer noodzakelijk voor alle kinderen.

Zo heb je in het eerste leerjaar meestal geen dagschema of weekschema meer.

Voor kinderen met autisme is dit noodzakelijk en zeker na de grote sprong van kleuteronderwijs naar lager onderwijs.

Ik vind het nodig dat de dagschema wordt overgenomen zoals in de derde kleuterklas.

Het is iets wat de kinderen herkennen en kennen.

In het begin van het schooljaar overloop je dit dagelijks, maar na verloop van tijd kennen ze het vaste schema vanbuiten en is het dagelijks overlopen niet meer nodig. Wat niet wil zeggen dat het dagschema dan weg mag.

Het zou ook goed zijn moest er een vast weekschema komen. Zeer duidelijk met pictogrammen voor kinderen met autisme. Ik zou dan dezelfde pictogrammen gebruiken als in het dagschema. Niet enkel kinderen met autisme hebben hier nood aan, het kan ook positief zijn voor kinderen zonder autisme.

In de derde kleuterklas begint de dag met een leuk en gezellig onthaal, waarbij de dag wordt overlopen, waarbij de weerkalender wordt ingevuld en waarbij we allemaal een gezellig liedje zingen.

Ik zou dit ook door trekken naar het eerste leerjaar. Een kort onthaal waarbij we even de structuur overlopen en korte zaken kunnen bespreken.

Een fijne start voor een super leuke en gestructureerde dag!

Waarom kijken door een anti-bril?

Wanneer je als leerkracht lesgeeft aan een kind met autisme, vind ik het zeer belangrijk dat je de anti - bril kunt aanzetten. Dat je jezelf durft te verplaatsen in het kind, dat je tracht te begrijpen waarom het kind soms “anders” doet. En dat je ook eens naar jezelf durft te kijken. Wat kun je zelf eventueel anders doen.

Een kind met autisme moet constant puzzelen. Alle zintuigen werken te goed waardoor alles in één chaos bij het kind naar binnen komt. Wees hier als juf of meester alert op. Pas de omgeving of jezelf aan, aan de noden van het kind. Het kind komt op de eerste plaats.

Vaak wordt er al eens gezegd over een kind: “dat is een lastig kind.”

Terwijl het kind dikwijls gewoon een korte reactie heeft op wat het kind als vervelend of storend ervaart. Een reactie op iets uit zijn omgeving. Omdat de omgeving bijvoorbeeld niet aangepast is aan het kind. Is het kind dan lastig of is de juf die de omgeving niet wil aanpassen dan lastig? Heel wat kinderen hebben het moeilijk om op een ‘gepaste’ manier te reageren. En wat is dat eigenlijk precies op een ‘gepaste manier’.

Zijn we zelf altijd kalm en zeggen we ook altijd alles op een goeie manier?

Neen, kinderen dus zeker ook niet. Heb hier als leerkracht begrip voor.

Sta open voor nieuwe dingen, sta open voor kritiek en doe regelmatig aan zelfreflectie. Wees leergierig en bereid om nieuwe zaken bij te leren.

Kijk ook verder dan je neus lang is, kijk niet enkel naar het negatieve gedrag maar kijk ook eens naar de oorzaak. Wanneer je het negatieve gedrag berispt en niet kijkt naar de oorzaak, dan geeft dit enkel een negatief signaal naar het kind en zal het negatieve gedrag wellicht nooit verdwijnen. Kijk naar de oorzaak en heb begrip voor de situatie. Als juf zorg je dat je zelf respect hebt voor het kind, dan krijg je wellicht respect terug.

Werken met stappenplannen

Als juf vind ik het zeer belangrijk dat de kinderen leren om zelfstandig te functioneren.

Dit geldt ook voor kinderen met autisme.

Het is niet omdat een kind autisme heeft, dat het kind betuttelt moet worden en niets meer hoeft te doen. Je kan een kind met autisme zelfstandig laten worden door bepaalde zaken aan te leren, desnoods met een stappenplan.

Dit kost wel wat energie en tijd, maar het resultaat mag er nadien wel zijn.

Er bestaat een boek hierover: “Je kind kan het zelf: *kinderen opvoeden tot zelfredzaamheid*”, van Marijke Bisschop. In dit boek staan er talrijke voorbeelden van verschillende stappenplannen die kunnen gehanteerd worden. Er zitten stappenplannen in voor heel wat vaardigheden zoals: broek aandoen, T-shirt aantrekken, jas aantrekken, T-shirt uittrekken, rits sluiten, knopen dichtmaken, veters knopen, veters strikken, tanden poetsen, neus snuiten, knippen, kralen rijgen, naar het toilet gaan, enz.

Alle vaardigheden zijn visueel gemaakt door middel van pictogrammen en zijn uitgeschreven hoe je ze stap voor stap moet gebruiken.

Eenmaal het kind deze vaardigheid heeft aangeleerd laat je de pictogrammen hangen, zo blijft de handeling voor het kind visueel zichtbaar en kan hij er terug naartoe kijken wanneer het kind dit nodig heeft.

Als juf observeer je zelf wat het kind al goed kan en waar het extra hulp bij nodig heeft.

Het is gemakkelijk voor jezelf om alles in de plaats van het kind te doen, maar het kind heeft daar niets aan.

Op school heb je een zorgcoördinator of een GOK – leerkracht die je kan bijstaan bij het aanleren van zo'n vaardigheid. Die kan eventueel de vaardigheid beginnen aan te leren of eventjes je klas overnemen zodat jij voldoende tijd hebt om dit te doen. Excuses zoals “ik heb hier geen tijd voor” of “ik kan de klas niet alleen laten” vind ik niet gepast.

Als leerkracht heb je een zware flexibele job, maar ik vind dat je daar bewust voor kiest en je moet je dan ook voor de volle honderd procent inzetten.

Autisme en vrije tijd

Kinderen met autisme kunnen moeilijk omgaan met vrije tijd. Ze weten vaak niet wat ze kunnen doen. Het is een vrij moment met weinig structuur en structuur is juist iets wat ze hard nodig hebben.

Als juf kun je hier wel op inspelen door de situatie wat meer te structureren. Duidelijke regels aan de hand van pictogrammen op de speelplaats zijn zeker nodig. Zo heb je iets waar je naar kan teruggrijpen en kan aantonen. Desnoods maak je foto's en hang je deze op, op een zichtbare plaats. Stel ook een aantal regels op. Wat vinden we als lerarenteam belangrijk: wat mogen ze wel en wat mogen ze niet? Mogen de leerlingen van het eerste leerjaar nog op de wipjes van de kleintjes? Indien wordt beslist van niet moet dit visueel duidelijk gemaakt worden. Samen afspraken opbouwen om zich er dan ook samen aan te houden. Zo breng je al automatisch structuur aan. Alle leerkrachten weten wat kan en wat niet kan en voor de kinderen is het visueel zichtbaar. Ook het gevolg moet afgesproken zijn. Bijvoorbeeld: een tijdje tegen de muur staan. Dan moeten alle leerkrachten dit doen en trekt men aan hetzelfde touw. Dit vergt wel wat energie en voorbereiding, maar ik vind: het kind komt op de eerste plaats!

Ik zou ook spelmateriaal zoals knikkers, ballen of ander materiaal aanbieden waarmee ik vooraf eens met de kinderen heb gespeeld. Ze weten dus al wat ze ermee kunnen doen. Ze kunnen dan iets kiezen en daar dan ook mee spelen. Ze moeten er wel zorg voor dragen. Het is hun verantwoordelijkheid. Als ze de bal te hoog schoppen en die ligt op het dak, dan zijn ze hem kwijt. Later krijgen ze dan een nieuwe kans. Al het spelmateriaal zou ik in één doos stoppen zodat alles netjes opgeborgen wordt.

Indien een kind met autisme het moeilijk heeft door al de drukte op de speelplaats, kun je ervoor opteren om hem in de klas te laten of in een andere ruimte. Wat ook een oplossing kan zijn is het maken van een "stille ruimte". Wanneer de speelplaats groot genoeg is, een ruimte afbakenen en de afspraak erbij dat de kinderen in die ruimte niet mogen roepen of lopen. Dit is de stille ruimte, waar je tot rust kunt komen.

Zo zou ik zelf de vrije tijd invullen. Het vraagt enige voorbereiding en uitwerking, maar een kind met autisme heeft hier nood aan.

Autisme en onderwijs

Je hoort meer en meer over autisme. Heel wat kinderen krijgen de diagnose. In elke school kun je wel een kind met autisme vinden. Daarom vind ik het belangrijk dat ook de leerkrachten opgeleid worden om hiermee om te gaan.

Ook het kleuteronderwijs heeft een belangrijke taak. De juf kent haar kinderen het best. Ze vult ook de kleuter volg systemen in, zodat de evolutie, het niveau en de gedragskenmerken van het kind duidelijk zichtbaar zijn. Hoe vroeger problemen worden gesignaleerd, hoe vlugger er aan kan gewerkt kan worden. Als juf heb je een belangrijke functie, want jij geeft vaak het eerste signaal.

Ik vind dat je de kleuters goed moet observeren en dat je dan ook weet moet af hebben van verschillende beperkingen. Ook over autisme. Hoe sneller de diagnose gesteld wordt, hoe sneller er hulp kan aangeboden worden.

Ouders kunnen dit vaak niet alleen, of weten niet welke weg ze moeten bewandelen. Het is daarom zo belangrijk dat je eventuele signalen van autisme bij een kind zo snel mogelijk doorgeeft aan de zorgcoördinator die dit op haar beurt doorspeelt naar het CLB.

Het CLB kan dan kijken of het kind eventueel getest kan worden tenzij het kind nog te jong is. Meestal wordt de diagnose niet gesteld bij kleuters, tenzij de kenmerken zeer duidelijk zijn.

Als leerkracht moet je hier alert voor zijn. Wat dan niet wil zeggen, dat je bij heel wat kinderen al een diagnose van autisme moet geven. Uit je vermoeden aan de hand van verschillende observaties en wees objectief in al wat je observeert.

Hou er rekening mee dat het een vermoeden is en geen diagnose. Het is slechts een begin, maar wel zeer belangrijk naar het stellen van de diagnose toe.

Dus zorg er voor dat je vermoeden gefundeerd is op objectieve feiten.

Ik vind dat heel wat leerkrachten het kleuter volgsysteem als een extra werk zien, maar ik vind dat leerkrachten nog meer moeten inzien dat het kleuter volgsysteem zeer belangrijk is in functie van het kind.

Geef me de vijf methode

Het is niet altijd gemakkelijk om een taak of opdracht te verduidelijken naar kinderen toe (Bruin, 2004).

Jij weet wat je van hen verwacht en hebt dit duidelijk voor ogen, maar de kinderen niet.

En hoe leg je dit dan op een goeie manier uit?

Met voorbeelden, enkel een uitleg?

Het is ook vaak moeilijk om een 'goeie' uitleg te geven die verstaanbaar is voor alle kinderen en waarmee ze onmiddellijk aan de slag kunnen.

De geef me de vijf methode vind ik een zeer bruikbare methode.

Een zeer handig hulpmiddel die je als leerkracht kan hanteren.

Het begint met het woordje 'wat'.

Wat verwacht je precies van de kinderen?

Wanneer wordt er veronderstelt dat ze die handeling volbrengen?

Wie mag er dit allemaal maken?

Waar mogen de kinderen dit doen?

Waarom moeten ze die bepaalde handeling doen?

Ook in de kleuterklas kun je de geef me de vijf methode gebruiken:

De juf wil dat alle kleuters vandaag eens in de bouwhoek spelen.

Wat: *er ligt een plattegrond waar de kleuters op moeten bouwen. Ze moeten de juiste blokken. Op de juiste plaats zetten, maar eerst de bolletjes tellen. Er staan bijvoorbeeld twee bollen dan plaatsen de kleuters twee blokken.*

Wanneer: *ze hebben de volledige dag de tijd, voor ze naar huis gaan moet iedereen dit eens geprobeerd hebben (duidelijk aan de hand van de daglijn waarop staat wanneer het hoekenwerk is).*

Waar: *in de bouwhoek op het tapijt.*

Wie: *iedereen van de klas moet eens proberen.*

Waarom: *juf wil eens zien of ze de moeilijke opdracht al kunnen.*

Ikzelf ga later in mijn klas de geef me de vijf methode gebruiken. Deze methode is zeer nuttig voor kinderen met autisme, maar ook kinderen zonder autisme kunnen hier zeker baat bij hebben.

Didactische hulpmiddelen

In de kleuterklas heb je altijd een dagschema of een weekschema, een weerkalender, de dagen van de week, een takenbord, enz.

In het lager onderwijs valt dit meestal weg. Het is dan ook een grote extra taak voor de leerkrachten om dit allemaal te maken.

Maar, ik vind het wel nodig en eens je het hebt gemaakt kun je het voor heel wat jaren gebruiken.

Er is geen enkele uitgeverij die een weekschema of dagschema verkoopt voor het lager onderwijs. In het kleuteronderwijs heb je dit al wel. Zo heb je uitgeverij Averbode en uitgeverij Zwijsen die pictogrammen hebben voor zowel de peuterklas als 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} kleuterklas. Dit is wel een investering voor de school.

Je hebt wel een site waar je enorm veel pictogrammen kunt vinden: www.sclera.be die bruikbaar zijn voor kinderen in het lager onderwijs. Het zijn simpele zwart – wit pictogrammen zeer handig voor kinderen met autisme. Ze zijn concreet en duidelijk.

Als leerkracht zul je heel vaak nog nieuwe zaken moeten bedenken en maken.

Er is geen enkele uitgeverij die een basis pakket ontworpen heeft wanneer je een kind met autisme in de klas hebt. Wanneer je als juf een GON begeleidster hebt, neemt zij of hij vaak deze verantwoordelijkheid op zich. Het moeten dan ook uitermate creatieve mensen zijn die dagelijks nieuwe dingen ontwerpen.

Kinderen met autisme zijn zeer onderling verschillend dus zul je altijd blijvend moeten zelf dingen ontwerpen en creëren. Maar het zou misschien al een grote steun en inspiratiebron zijn indien er een soort van basispakket zou bestaan en dit aan een correcte prijs.

Ikzelf zou dit pakket wel aankopen, zeker wanneer er een kind met autisme in mijn klas zit.

De koffer kan dan eventueel ook meegaan met het kind doorheen de jaren, zodat het kind in alle verschillende klassen het vertrouwde materiaal terugziet.

Persoonlijke bedenkingen bij de verschillende observaties

Het opsommen van de namen van de mensen uit Star Wars biedt Milan duidelijk een houvast. Dit patroon doorbreken zou bij hem enkel maar een ander, waarschijnlijk negatief gedrag uitlokken. Hij vertelt graag over Star Wars. Dit zijn splintervaardigheden. Dit wil zeggen dat ze over bepaalde zaken een heel diepe kennis ontwikkelen, ook al is het onderwerp totaal onbelangrijk.

De juf heeft duidelijk een voorkennis rond autisme en weet op welke manier ze met hem moet omgaan.

Ik ondervind dat Milan constant vertelt over wat hij zelf wil, zo weet hij zeker over wat ons gesprek zal gaan. Hij komt bij mij over als een babbelaar. Maar dit is voor hem enkel als bescherming voor zichzelf. Hij heeft contact met andere leeftijdsgenoten en zondert hem niet volledig af.

Het heen en weer bewegen van zijn benen, armen, handjes in de mond, is een gedrag die je heel veel ziet bij kleuters met ASS. Dit is een alternatief gedrag voor rocking (= heen en weer wiebelen met het lichaam van voor naar achter). Dit kan een vluchtmanier zijn om stress los te laten. Milan heeft zeer veel nood aan structuur en heeft het niet graag wanneer daar van afgeweken wordt.

Ik heb er op gelet dat Milan moeite heeft met het kiezen van een hoekje. Hij kan volgens mij geen overzicht krijgen van de klas. Om voor hem het hoekenwerk overzichtelijk te maken zou ik eventueel starten met een spelletjeskast te maken. Een spelletjeskast waarin alle hoeken afgebeeld staan en waaruit hij kan kiezen. Dit is een systeem die ze in de kleuterklas hanteren, maar die in het eerste leerjaar is weggefallen. Volgens mij zou het voor Milan een grote steun kunnen zijn bij het kiezen. Ik zal met pictogrammen werken. Zo is het voor hem zeer duidelijk wat er met het hoekje wordt bedoeld. Vooraleer ik dit zou uitwerken heb ik eerst even overlegd met de juf in de klas. Ze vond dit een zeer goed idee. Zo kon ze Milan voor het hoekenwerk telkens doorverwijzen naar het bord. Het zou wel noodzakelijk zijn om hem eerst vertrouwd te maken met het bord. Dit zou ze klassikaal doen, zodat Milan hem niet te veel geïsoleerd voelt. De juf had wel nog één bedenking bij de spelletjeskast. Er zijn momenten waarbij de kinderen echt vrij mogen spelen in het hoekenwerk en waarbij ze dan ook echt mogen praten, maar er zijn ook momenten waarbij het nog stil moet zijn. Dit zijn dan momenten wanneer er nog kinderen een reken of een taal oefening aan het maken zijn. Ze vond dat dan een probleem. Ik heb haar dan voorgesteld om twee spelletjeskasten te maken. Eentje met alle hoeken waarin Milan mag spelen als het stil moet zijn. Op die spelletjeskast zou ik een pictogram plaatsen met een mond die doorkruist is. Zo weet Milan dat dit de hoeken zijn waarin hij mag spelen als het stil moet zijn. De andere spelletjeskast zou ik dan een pictogram bij kleven van spelende kinderen.

Zo weet Milan dat hij daarin mag spelen als hij ook mag praten. De juf zou dan telkens op voorhand zeggen uit welke kast hij moet kiezen.

Structuur is voor hem dus duidelijk belangrijk. Hij heeft ook nood aan duidelijke communicatie anders weet hij niet wat hem te doen staat. Vrije tijd is voor hem heel moeilijk. Hij heeft het moeilijk om keuzes te maken en weet duidelijk niet wat er allemaal in de klas aanwezig is.

Vrije tijd is iets waar hij het niet zo gemakkelijk mee heeft. Hij weet niet wat er op dat moment van hem verwacht wordt. Hij bootst heel veel kinderen na zonder stil te staan bij welk gedrag gepast is en welk gedrag niet. Wanneer hij tikkertje speelt, komt Milan soms ruw over. Hij kan niet inzien dat andere kinderen soms niet graag geduwd worden. Milan doet dit niet expres, voor hem is het spelen van tikkertje.

Hoofdstuk 3:

‘Case study’

Deel 1: Bundel met tips voor leerkrachten

Inleiding

Deze bundel heb ik speciaal voor leerkrachten gemaakt. Niet al te veel theoretische achtergrond, maar echt praktische informatie die leerkrachten nodig hebben wanneer ze een kind met autisme in de klas hebben. Ik heb me niet alleen gefocust op het kleuteronderwijs, maar deze bundel biedt ook tips voor het lager onderwijs.

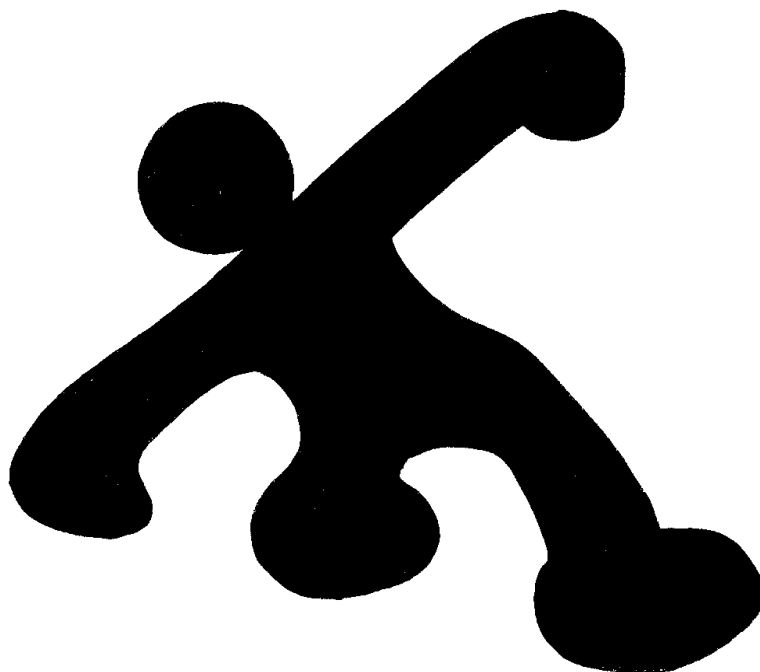
Eerst heb ik het over de anti- bril, daarna een stukje over structuur aanbrengen omdat dit vanzelfsprekend lijkt, maar toch niet is.

Nadien nog iets over omgaan met kinderen met autisme, informatie over hoe efficiënt communiceren en daarna uitleg en tips over autisme en vrije tijd.

Verder staan heel wat methodes in die je als leerkracht kunt gebruiken, nadien enkele zogenaamde 'rode vlaggen', wat die betekenen komt u zo dadelijk te weten.

En als afsluiter nog enkele didactische tips.

Veel leesplezier!



Inhoudsopgave:

Hoofdstuk 1: Auti-bril	117
1.1 Inleiding	117
1.2 Toepassen van de auti-bril.....	117
3.1 Begeleiding afstemmen	118
Hoofdstuk 2: Structuur.....	120
2.1 Structuur aanbieden.....	120
2.2 Voorspelbare indeling van de dag.....	120
2.3 Voorspelbaarheid met betrekking tot regels en afspraken.....	121
2.4 Voorspelbaarheid in de houding van de begeleider	121
2.5 Voorwaarden	122
2.6 Structuur aanbieden ↔ drillen	122
2.7 Aanpak op verschillende niveaus.....	123
2.7.1 Individueel:.....	123
2.7.2 Op klasniveau / groepsniveau:	123
2.7.3 Op didactisch gebied:.....	124
2.7.4 Op het gebied van de organisatie:.....	124
2.7.5 Op het gebied van moeilijke sociale situaties:	124
2.8 Pictogrammen.....	125
2.8.1 Verbaal herhalen biedt geen structuur	126
2.8.2 Visueel schema.....	127
Hoofdstuk 3: Omgang	130
3.1 Uitleg over autisme aan kinderen.....	130
3.2 Een autismevriendelijke opvoeding.....	133
3.3 Aanleren van vaardigheden	133
Hoofdstuk 4: Communicatie	135
4.1 Inleiding	135
4.2 Het kind begrijpt het soms niet.....	135
4.3 Visuele communicatie	136
4.4 Doel communicatie	137
4.5 Tijdsplannen en dagschema's.....	138
4.6 Tijdsplan opmaken.....	138
4.7 Stappenplan	140
4.8 Stappenplan maken.....	141
4.8.1 Vorm	141
4.8.2 Duur.....	141
4.8.3 Gebruik	142
4.8.4 Kind zelf laten kiezen	142
4.8.5 Wat als kind activiteit goed uitvoert	143
4.8.6 Kind wordt afhankelijk	143
Hoofdstuk 5: Autisme en vrije tijd	144
5.1 Waarom zijn spel en vrije tijd zo moeilijk	144
5.1.1 Weten wat mogelijk is	144
5.1.2 Kiezen.....	145
5.1.3 Je organiseren	145
5.2 Doel van vrije tijd	145
5.3 Werken aan vrije tijd	146
5.4 Vrije tijd aanpassen.....	146
5.4.1 Ruimtelijke aanpassingen	146
5.4.2 Hoe kan je helpen kiezen	147
5.4.3 Altijd voor hetzelfde kiezen	148

5.5	Open of gesloten activiteiten.....	148
5.6	Samen spelen.....	149
Hoofdstuk 6: Methodes om te hanteren in de klas en nuttige tips.....		150
6.1.	Visualiseren.....	150
6.2.	'Stop!'.....	151
6.2.1.	Bij verkeerde puzzelstukjes.....	152
6.2.2.	Bij niet-gepast gedrag.....	152
6.2.3.	Als het kind overstuur is.....	152
6.2.4.	Bij gevaar.....	152
6.2.5.	Zichtbaar maken.....	153
6.3.	Geef me de 5 methode.....	153
6.3.1.	Wat:.....	153
6.3.2.	Hoe.....	154
6.3.3.	Waar.....	154
6.3.4.	Wanneer.....	154
6.3.5.	Wie.....	154
6.3.6.	Waarom.....	154
Hoofdstuk 7: Rode vlaggen.....		155
Hoofdstuk 8: Didactische tips.....		157

Hoofdstuk 1: Auti-bril

In dit hoofdstuk zal ik het vooral hebben over de manier waarop je jezelf kunt verplaatsen. Zodat je zelf eens in de schoenen van een kind met autisme kunt gaan staan. Zo kun je het kind beter begeleiden en beter begrijpen. Dit doe je door een auti-bril op te zetten.

1.1 Inleiding

Zet die auti-bril op en kijk naar het kind. Kijk welke begeleiding het kind nodig heeft. Pas daarbij je communicatie aan. Door je auti-bril op te zetten en je communicatie aan te passen maak je het mogelijk voor het kind om te kunnen ontwikkelen en verder te groeien. In een 'opvoeding bij kinderen zonder autisme' volgen de ouders de ontwikkeling van het kind en reageren hierop zoals zij denken dat dit het beste is. Ouders genieten van het kind en geven de leiding in de opvoeding. Bij kinderen met autisme hebben gewone opvoedingsvaardigheden geen effect. Om met die kinderen om te gaan moet je een zekere kennis hebben van de stoornis opdat je op een andere manier zou kijken naar het gedrag van het kind. De hersenen van het kind kunnen na een kleine verandering al in de war raken. Als je dit weet, kun je dit leren zien. Je kunt het kind zien denken, aarzelen, twijfelen,...



Je kunt aan het kind zien dat hij het overzicht kwijt is. Je leert meer en meer kijken vanuit het denken en beleven van dit kind, met zijn stoornis.

Als jij jezelf kunt verplaatsen in het kind is dit een wereld van verschil. Je kunt zien wanneer de hersenen in de war raken, wanneer het kind dus te veel moet puzzelen.

Zijn gedrag is een gevolg van dit overmatig puzzelen. Het is de enige manier hoe het kind zich kan uiten. Hij heeft moeite om zijn gevoelens onder woorden weer te geven. Wanneer hij vast zit of overladen is, ontstaat er ongewenst gedrag. Dat ongewenste gedrag is dan ook een direct gevolg van onduidelijkheid en onvoorspelbaarheid van zijn omgeving (Bruin, 2004).

1.2 Toepassen van de auti-bril

Kinderen met autisme moeten altijd in elke situatie puzzelen. Het is niet iets wat ze af en toe hebben. Het grote geheel kan het kind niet overzien, het kan niet adequaat of haalbaar plannen, en het kan zich niet zo goed verplaatsen in anderen.

Elk kind met autisme is **verschillend**. Dus niet elk kind ervaart evenveel 'last.'

Het is belangrijk dat elke situatie voor het kind rustig, duidelijk en herkenbaar is. Op die manier wordt het kind minder door zijn autisme belemmerd. Enkel wanneer het kind er last van heeft, heeft hij een beperking. Je kan het kind daarbij helpen door hem overlevingsstrategieën aan te leren. Op die manier is hij minder afhankelijk.

Het is aan de volwassene om de auti-bril op te zetten, goed te kijken naar het kind en te interpreteren. Volgende vragen kunnen gesteld worden:

- Hoe gaat het kind om met die situatie?
- Is de situatie duidelijk en voorspelbaar genoeg?
- Moet ik de situatie of de taak nog verduidelijken?
- Enz....

Hoe duidelijker en hoe voorspelbaarder de omgeving is hoe minder het kind zich beperkt voelt. Zo biedt je het kind meer groei en ontwikkelingskansen.

Het is ook belangrijk het kind overzicht te geven in structuren en regels en hem te begeleiden in hoe hij daarmee kan omgaan.

Het gevolg hiervan is dat hij gemakkelijker met de veranderde omgeving kan omgaan.

3.1 Begeleiding afstemmen



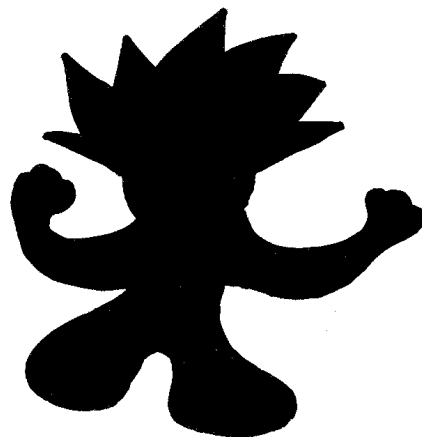
Om de begeleiding zo goed mogelijk te laten afstemmen op het kind is het belangrijk dat je in het gedrag van het kind de stoornis herkent.

Elk kind is wel eens vervelend, maar bij kinderen met autisme komt dit door de stoornis. Het is heel belangrijk om dit in te zien. Door de anti-bril op te zetten begrijp je wat de gevolgen zijn van de stoornis voor het kind en kan je hem zo helpen om zijn wereld te verhelderen. Daarvoor heb je kennis nodig over zijn wijze van denken, voelen, communiceren en handelen. Zo zie je kenmerken bij het kind die horen bij de stoornis en die uniek zijn voor het kind. Op die manier leer je begrijpen wat de stoornis voor het kind is.

Wanneer het kind iets fout doet is dit meestal niet uit onwil of om te pesten maar uit onmacht. Als je alleen het negatieve gedrag van het kind aanpakt verander je de oorzaak niet en blijft het probleem voortbestaan.

Kinderen met autisme kunnen hun **'hulpvraag'** op verschillende manieren uiten:

- Lichamelijk of verbaal geweld: schoppen, schelden, slaan, bonken, in zichzelf gekeerd zijn, opdringerig, dwangmatig of claimend gedrag.
- Psychosomatische klachten: buikpijn of hoofdpijn.
- Werk weigeren.
- Negeren.
- Toiletprobleem.
- Slaapprobleem.
- Eetprobleem.



Via deze manieren probeert het kind hulp te vragen, want kinderen met autisme hebben moeite om hulp te vragen. De hele wereld is een chaos en moeilijk te begrijpen en daarom voelt hij zich niet goed. Dit kan hij maar op één manier duidelijk maken: door zijn gedrag. Al de negatieve gedragingen zijn een hulpvraag om duidelijkheid en voorspelbaarheid. Je kunt die hulpvraag beantwoorden aan de hand van “Geef me de 5”. Deze methode komt in het hoofdstuk 6.3 aan bod. Dit heeft een dubbele betekenis: de vraag van het kind en het aanbod van de ouder.

Hoofdstuk 2: Structuur

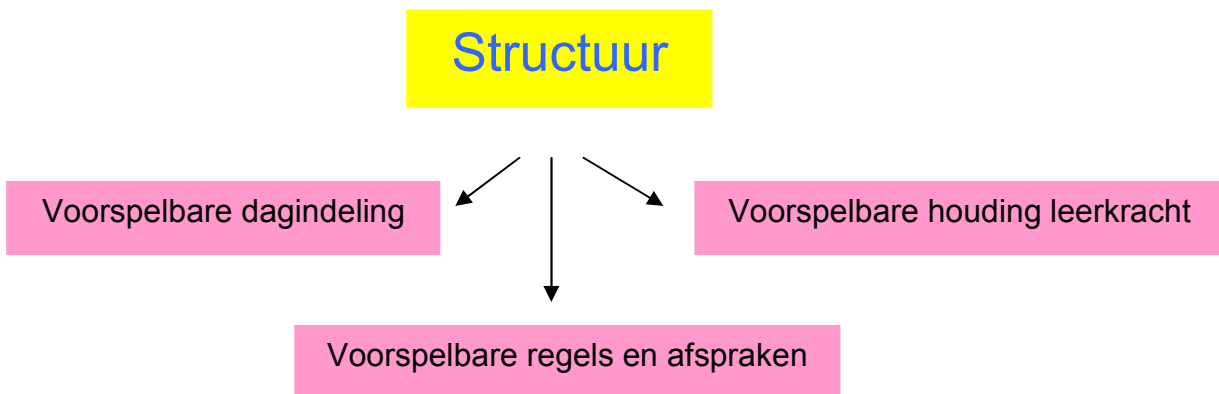
In dit hoofdstuk zal ik het hebben over de verschillende manieren hoe je structuur kunt aanbrenen. Structuur is iets wat kinderen met autisme zeker nodig hebben.

2.1 Structuur aanbieden

Structuur aanbieden is heel erg belangrijk want het biedt veiligheid en zekerheid.

Structuur kun je op verschillende gebieden aanbrenen.

Door een goede structuur aan te bieden kun je vaak preventief werken ter voorkoming van gedragsproblemen.



Figuur 4 structuur aanbrenen

2.2 Voorspelbare indeling van de dag

Er wordt gezorgd voor een vaste en herkenbare structuur in de dag en soms ook in de week.

Vaste activiteiten op vaste momenten. In veel gevallen wordt deze structuur ondersteund door middel van pictogrammen. Een dergelijke voorspelbaarheid met betrekking tot wat gaat gebeuren is voor veel mensen met bijzondere kwetsbaarheden belangrijk.

Structuur op vlak van tijd hoort hier ook bij. Kinderen hebben nood aan structuur op het vlak van tijd. Ongeveer op hetzelfde uur opstaan of gaan slapen, weten wanneer het pauze is, wanneer het etenstijd is,...

Vertel bijvoorbeeld aan de kinderen wat er de komende dag of week zal gebeuren. Zeker als er iets anders zal gebeuren dan normaal (Jacobs, 2008).

Vb. elke week de donderdag is het normaal zwemmen, maar door omstandigheden kan deze activiteit niet doorgaan, dan is het noodzakelijk dit zo snel mogelijk aan de kinderen te melden.

2.3 Voorspelbaarheid met betrekking tot regels en afspraken

In veel groepen wordt gewerkt met regels en afspraken waar de kinderen zich moeten aan houden. Als het kind zich er niet aan houdt, heeft dit doorgaans negatieve consequenties, variërend van vermanend toegesproken worden, het onthouden van iets prettigs of het krijgen van een straf. De regels worden doorgaans opgesteld om de leefbaarheid op de groep te bewaken, of zodat het kind zich op die manier sociaal aanvaardbaarder in de groep kan gedragen.

Weten wat mag en wat niet mag is daarbij belangrijk (Jacobs, 2008).

Positief bevestigen via een **ik-boodschap** is hierbij een erg effectieve methode om vooral het positieve gedrag te stimuleren.

- Beschrijf wat het kind goed gedaan heeft.
- Zeg wat jij daarbij denkt of voelt.
- Zeg wat het effect is van dat positief gedrag.

Vb. je hebt flink je boterham opgegeten, ik vind dit zeer leuk en daarom mag je nu op het speelplein gaan spelen.

2.4 Voorspelbaarheid in de houding van de begeleider

Het is voor iedereen belangrijk om te weten wat hij aan een ander heeft. Het is belangrijk dat de begeleider consequent is in zijn contact met het kind.

In de praktijk wil dit zeggen dat alle begeleiders in een team hetzelfde moeten handelen en dat, voor zover het om een individuele beslissing gaat, deze bij zijn eenmaal ingenomen standpunt moet blijven. "Neen is neen en ja is ja" (Jacobs, 2008).

De essentie is wel dat de begeleider consistent is in zijn gevoelsmatige houding tegenover het kind en dat deze houding liefdevol en ondersteunend is. Voor veel mensen met bijzondere kwetsbaarheden, vooral voor mensen met autisme, is het moeilijk te begrijpen waarom een begeleider de ene keer boos en geïrriteerd is en de andere keer vriendelijk en warm en waarom de relatie met de begeleider de ene keer als overheersend ervaren wordt en de andere keer als prettig.

Vb. Juf Mieke heeft het heel druk en is met van alles bezig. Tibo wil vragen aan juf of hij zijn koek al mag opeten. Juf Mieke reageert geïrriteerd dat de koek al op moest zijn. Tibo weet niet meer wat hij moet doen. Hij is boos op zichzelf. De koek moest al op zijn. Maar hij wist dit niet. Hij denkt nu ook dat juf Mieke zeer boos op hem is, omdat zijn koek nog niet op is.

2.5 Voorwaarden

Een voorwaarde hieraan is dat het niet in de plaats wordt gesteld van warme en veilige menselijke aanwezigheid en dat er ruimte is om van de structuur af te wijken als de persoon daar behoefte aan heeft. Als een dagritme aan iemand wordt opgelegd terwijl dit verzet roept, is het blijkbaar voor die persoon geen ondersteunende structuur (Jacobs, 2008).

2.6 Structuur aanbieden ↔ drillen

Structuur aanbieden betekent niet dat het kind moet gedrild worden. Structuur aanbieden betekent ook niet dat de ouders zichzelf moeten beperken door de afspraken die ze met hun kind maken. Het effect van structuur is dat het kind meer kansen krijgt doordat de omgeving wordt verduidelijkt en ouders steun ondervinden bij het opvoeden omdat er meer rust is bij het kind en op die manier is er ook meer overzicht.

Kinderen met autisme willen altijd een overzicht over de dag en over situaties. Wat voor ons logisch is, is dat voor hen helemaal niet. Onverwachts bezoek is voor ons iets normaal, maar voor kinderen met autisme wordt dit vaak als heel vervelends ervaren. Ze geraken in de war en in paniek. Ze vertonen dan vaak gedrag dat bij een ander overkomt als storend gedrag of als een verwend kind.

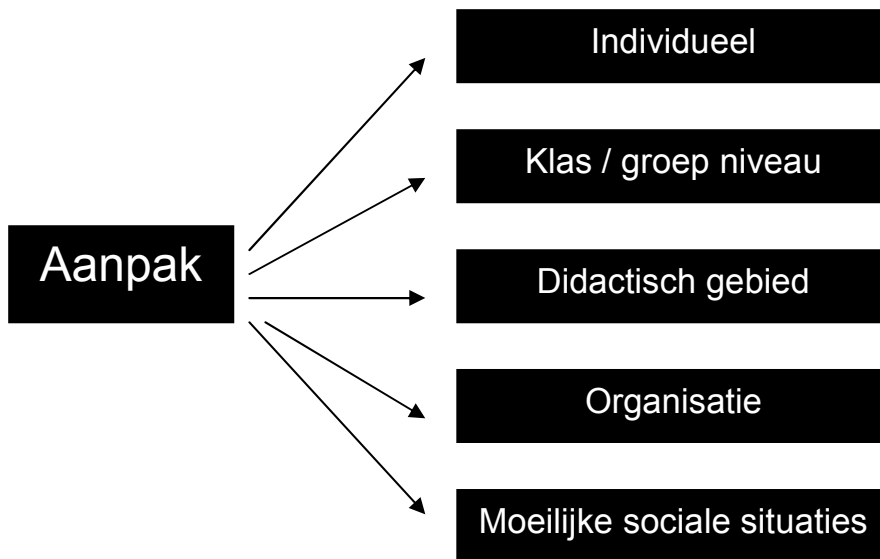
Ze hebben ook veelal de neiging om hun eigen gedacht te volgen. Als ze bezig zijn aan een tekening willen ze dit dikwijls afwerken en willen dan niets anders doen tot de tekening af is. Dit komt ook vaak verwend en eigenwijs over terwijl het kind zich gewoon aan zijn plan vasthoudt om overzicht te kunnen behouden. Kinderen met autisme hebben grote moeite met overgangen. Veranderingen zijn voor die kinderen vaak zeer beangstigend. De pictogrammen zijn daarbij een grote steun om veranderingen voorspelbaar en minder beangstigend te maken.

Het zwemmen gaat deze week niet door. Juf hangt een pictogram van een speelplein op de plaats waar normaal de pictogram van het zwemmen hangt. Tibo is gerustgesteld, hij weet nu wat er gaat gebeuren.



2.7 Aanpak op verschillende niveaus

Hieronder volgt er een beschrijving van een aanpak op de verschillende niveaus (zie figuur 5).



Figuur 5 aanpak op verschillende niveaus

2.7.1 Individueel:

- Belangrijk is het kind regelmatig te bemoedigen. Leg nadruk op datgene wat het kind goed doet. Geef veel instemmende reacties. Geef taal aan eigen handelen, je bent dan beter volgbaar voor de leerling. Praat vooral in doezinnen. In plaats van: "Zit niet te wiebelen zeg je: "Ga maar stil zitten."
- Bedenk steeds dat een kind niet daar kan zijn waar wij zouden willen, maar als er verbetering zichtbaar is, hou je zelf moed en het kind ook.

2.7.2 Op klasniveau / groepsniveau:

- Begroet het kind elke dag, gebruik altijd zijn voornaam niet jij.
- Wees voorspelbaar, maak daarbij ook gebruik van visualisaties.
- Geef de kinderen na je instructie een duidelijk startsignaal.
- Zorg voor een goed ritme: spanning – ontspanning.
- Als alles goed gaat, laat dit dan ook horen.
- Beschouw ongewenst gedrag niet als bedoeld om jou te pesten.

2.7.3 Op didactisch gebied:

- Stem het niveau goed af.
- Ga naast een leerling zitten als hij/zij onzeker is en daar niet kan werken.
- Stel concrete vragen.
- Maak leerinhouden aantrekkelijk.
- Maak succeservaringen waarschijnlijker door het geven van korte opdrachten.
- Maak ook visueel zeer duidelijk wat van het kind verwacht wordt op dat moment.

2.7.4 Op het gebied van de organisatie:

- Doordenk de inrichting van het lokaal.
- Doordenk je organisatie en plan je tijd voor de uitvoering.
- Wees duidelijk in klassenregels.
- Wees alert op je positie en de positie van de zogleerlingen.
- Kies vaste plekken in de klas voor bijvoorbeeld de instructie, zo word je voorspelbaar.
- Kies met zorg uit waar de gedragsmoeilijke leerling zit en naast wie.
- Maak gebruik van visualisatie en pictogrammen zodat het kind een duidelijk houvast heeft.

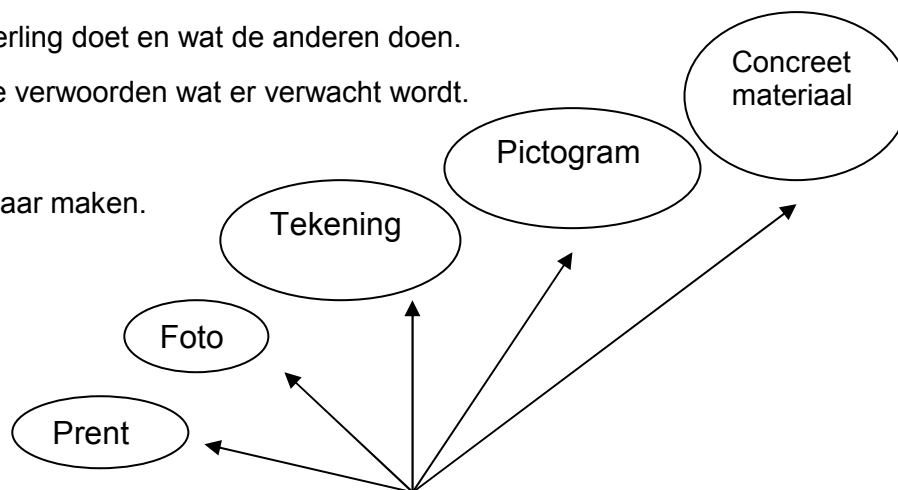
2.7.5 Op het gebied van moeilijke sociale situaties:

Zit er structuur in de situatie dan zal de gedragsmoeilijke leerling daaraan ondersteuning hebben. Het wordt pas echt moeilijk als die structuur wegvalt.

Conflicten ontstaan vaak door contactverlies van de volwassene met de leerling.

Ondersteunend is:

- Preventief handelen.
- Meelopen.
- Het spel begeleiden.
- Benoemen wat de leerling doet en wat de anderen doen.
- Leiding geven door te verwoorden wat er verwacht wordt.
- Situaties aanpassen.
- Conflicten bespreekbaar maken.



Figuur 6 verschillende niveaus van visualisatie

Visualisatie is iets die meermaals terugkomt op verschillende niveaus (zie figuur 6). Het is heel belangrijk om dit voldoende te hanteren wanneer je een kind met autisme in je klas hebt.

Pictogrammen zijn een heel dankbaar hulpmiddel om te visualiseren.

2.8 Pictogrammen

Een goede manier voor het bieden van structuur in ruimte, tijd en activiteiten zijn pictogrammen. Pictogrammen worden toegepast om onder andere kinderen en volwassenen met een vorm van autisme te helpen zelfstandig te functioneren.

Kinderen met autisme hebben behoefte aan structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid. Zij hebben ondersteuning nodig bij het overzichtelijk maken en ontdekken van de samenhang in hun omgeving. Kinderen met autisme communiceren beter met beelden dan met taal. Met pictogrammen wordt dus gewerkt om een dag of handeling overzichtelijk, voorspelbaar en concreet te maken.

Het gebruiken van pictogrammen is een andere vorm van communiceren.

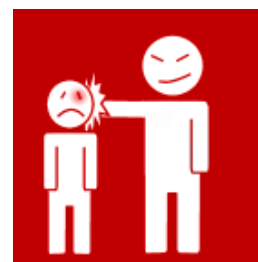
Kinderen met autisme weten zich vaak tot op zekere hoogte goed te handhaven.

Kinderen met autisme die een normaal tot hoog IQ hebben kunnen zich soms tot ver in de basisschoolleeftijd handhaven, juist omdat ze hun beperking zo goed hebben kunnen maskeren door zich aan te passen. Op een gegeven moment wordt de wereld toch te ingewikkeld en worden deze kinderen toch overbevraagd waardoor ze vastlopen en onaanvaardbaar gedrag gaan vertonen. Het gebruiken van pictogrammen geeft duidelijkheid. Het kijken naar de plaatjes biedt in één oogopslag informatie over wat er wordt verwacht en wat er staat te gebeuren. Stelt u eens voor wat voor rust dat geeft? Het aanbieden van pictogrammen heeft dus niets te maken met het wel of niet kunnen lezen, of het wel of niet intelligent zijn. Het is niet meer dan een vorm van respect door aan te sluiten bij de beperking door middel van een ander vorm van communiceren. Veel personen met een vorm van autisme zijn heel leerbaar.

Met pictogrammen kan je een kind aanleren wat er precies van hem of haar verwacht wordt. Zo kunt u aantonen wat gewenst (zie figuur 7) en wat ongewenst gedrag (zie figuur 8) is.



Figuur 7 gewenst gedrag



Figuur 8 ongewenst gedrag

Daardoor kunt u het kind stap voor stap leren om zelfstandig te functioneren. Dit vergroot de mogelijkheden van het kind en zo zet het kind ook een flinke stap vooruit in zijn ontwikkeling. Mensen die beweren dat pictogrammen de vrijheid van het kind beperken in zijn of haar vrijheid zijn mis. Met pictogrammen kunnen die kinderen de wereld beter aan, en krijgen ze ruimte voor wie ze zelf zijn.

De pictogrammen zijn een hulpmiddel en de hoeveelheid pictogrammen is afhankelijk van kind tot kind. Dit is te zien hoeveel het kind er nood aan heeft. De pictogrammen zijn een houvast. Wanneer bepaalde handelingen met pictogrammen vlot verlopen, bouw dit niet te snel af. Doe dit met veel zorg en geduld en houdt in de eerste plaats rekening met de noden van het kind.

2.8.1 Verbaal herhalen biedt geen structuur

Kinderen met autisme hebben een grote behoefte aan visuele voorbeelden. Ze zijn sterk ingesteld op beelden en veel minder op woorden. Hun eerste taal is met pictogrammen en niet verbaal. Een kind mag dan over een minimale verbale expressieve taal beschikken, maar toch heeft het kind wel gedachten, voorkeuren, meningen, ideeën of overtuigingen.

Vele kinderen met ASS luisteren wel naar wat er gezegd wordt, maar veelal onthouden ze maar een stuk of zelfs niets van het gesprek. Een visuele boodschap is daarbij een grote hulpmiddel. In 1996 wees Temple Grandin de wereld op de visuele oriëntatie van autisme in haar boek *Thinking in Pictures*: "Ik denk in plaatjes. Woorden zijn als een tweede taal voor me. Ik vertaal gesproken en geschreven woorden in films in fullcolour, compleet met geluid, die als videobanden door mijn hoofd lopen. Als iemand tegen me praat, worden de woorden ogenblikkelijk omgezet in beelden. Mensen die in taal denken, vinden dit vaak moeilijk te begrijpen."

Het vermogen om te communiceren, om te zenden, te ontvangen en gehoord te worden, is fundamenteel voor het gezond functioneren van ieder kind. Als het geen effectieve communicatiemiddel heeft, dan kun je de gevolgen van het gedrag daarvan verwachten. Natuurlijk denken niet alle kinderen met ASS in beelden, maar het leuke van al die visuele hulpmiddelen is dat ze voor veel kinderen goed zijn (Notbohm, 2006).



Wat zou je zelf doen als je dit ziet? (www.sclera.be)

2.8.2 Visueel schema

Het maken van een visueel schema kan het kind helpen bij het volgen van de dagelijkse routine op school of thuis (Notbohm, 2006).

Zo'n schema heeft verschillende voordelen:

- Het verleent **structuur en voorspelbaarheid** wat bij kinderen met autisme zeer belangrijk is. Als het kind vooraf weet wat er gaat gebeuren, kan het zich richten op de taak of de bezigheid die erbij hoort zonder dat het kind bang of bezorgd hoeft te worden voor wat er gaat komen.
- Het biedt een **ankerplaats**, een onveranderlijke bron van informatie en vaste plek waar het kind echt kan op vertrouwen, de gebeurtenissen verlopen in logische volgorde verlopen en zo kan het kind zich in die routine veilig voelen.
- Het verstrekt de **strategie** van 'eerst dit, dan dat' en zo komen de taken die minder leuk zijn ook aan bod.
Vb. Als het kind kan zien dat het afmaken van rekensommen maken leidt tot computer spelen raakt hij gemotiveerd.
- Het versterkt het vermogen van het kind om de taken **onafhankelijk** te volbrengen en opeenvolgende bezigheden uit te voeren.
- Als het vertrouwen van het kind in zijn eigen kunnen zal toenemen, kan er af en toe een andere activiteit in het schema worden gezet, of zelfs een vraagteken dat duidt op een verrassingsactiviteit.
- Het kan ook de opbouw van **sociale vaardigheid** helpen. In het schema kan het spelen met een klasgenoot van vijf minuten zijn opgenomen. Of bijvoorbeeld een taak als 'zeg iets of zwaai naar drie mensen.'

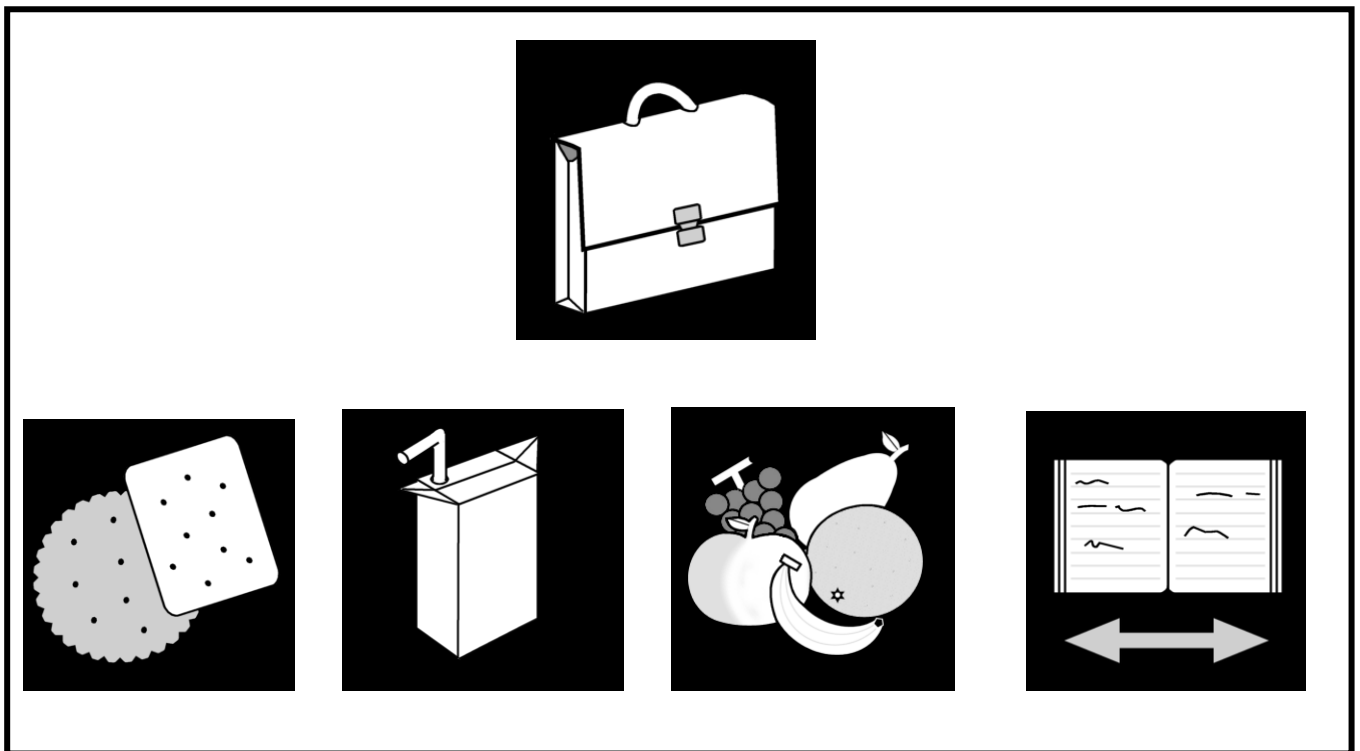
Dit alles kan geweldig veel bijdragen aan het vermogen van het kind om te voldoen aan de verwachtingen van de mensen om hen heen.

Hoe het visuele schema er uitziet kun je zelf bepalen. Het enige wat ze gemeen moeten hebben is dat de onderdelen elkaar opvolgen.

Bij het maken van een visueel schema moet je wel rekening houden met het voorstellingsvermogen van het kind.

Het kind heeft misschien nood aan foto's of echt materiaal, terwijl een ander kind genoeg heeft met pictogrammen. Later kan het kind voldoende hebben met plaatjes met woorden op. Dit wordt dan een 'doe-lijst' genoemd.

Lotje weet niet wat ze allemaal in haar boekentas moet stoppen. Mama maakt dit visueel duidelijk: De boekentas staat bovenaan. Wat er allemaal moet inzitten staat er onder.



De pictogrammen die onder de boekentas staan hebben de volgende betekenis:

Koek: Lotje moet een koek meenemen.

Drankkarton: Lotje moet een sapje meenemen.

Fruit: Lotje neemt een stuk fruit.

Heen en weer schriftje: Lotje stopt haar schriftje in haar boekentas.

Deze onderstaande pictogrammen kunnen ook bevestigd zijn met klittenband. Zo zijn ze er gemakkelijk van te halen. Lotje kan dan telkens een pictogram ervan halen wat al in haar boekentas zit.

Naast het voorstellingsvermogen moet er ook gekeken worden naar de wijze waarop het kind informatie in zich opneemt. Dit is niet altijd van links naar rechts. En hoeveel onderwerpen kunnen er opgenomen worden in het schema? Overbevraag het kind niet. Begin bijvoorbeeld met drie en bouw dat aantal dan geleidelijk op.

Visuele strategieën zijn niet iets wat langzaam aan verdwijnt. Het voorstellingsniveau en de complexiteit kunnen in de loop der jaren toenemen, maar de behoefte verdwijnt niet. Het kind blijft behoefte hebben aan het schema. Dat schema biedt hem stabiliteit en zo ervaart het kind minder stress.

Het plaatje is dus van essentieel belang. Het kind gaat het plaatje verwerken, het wordt vertaald. Zelf zul je misschien jouw snelheid van communiceren moeten aanpassen zodat het kind het plaatje echt kan verwerken. Geef het kind ook de tijd om te reageren. Herhaal niet twintig keer dezelfde boodschap als het toch niet tot het kind doordringt.

Een boodschap die de ontvanger niet kan begrijpen dringt niet tot bij het kind door. Voor veel kinderen met ASS zijn de plaatjes begrijpelijk en de woorden om hetzelfde mee te zeggen niet. De plaatjes zijn een manier om de wereld te organiseren en om de wereld uit te leggen. Ze onderdrukken stress, bieden hulp en laten grenzen zien. Leer het kind dus bepaalde dingen op een manier dat het kind begrijpt. Het leven wordt dan iets minder een strijdtoneel.

Het dagschema komt in 4.5 nog uitgebreider aan bod.

Structuur aanbieden is zo noodzakelijk en belangrijk. Je kunt dit op verschillende manier doen. Daarom vond ik het interessant om de verschillende manieren aan te tonen. Structuur biedt het kind veiligheid.

Hoofdstuk 3: Omgang

In dit hoofdstuk wil ik even de nadruk leggen over hoe je met kinderen met autisme kunt omgaan. In het eerste puntje heb ik het over hoe je de kinderen kunt aanleren wat autisme is. Dan nog een stukje over een autismevriendelijke opvoeding en het aanleren van vaardigheden. Ik vind dit stukje zeer interessant voor leerkrachten omdat je hieruit enkele tips kunt halen voor in de klas.

3.1 Uitleg over autisme aan kinderen

Aan kinderen uitleggen wat autisme precies is, is geen eenvoudige opdracht. Autismen is al complex op zich en dan dit nog eens aan kinderen uitleggen. Ellen Sabin heeft een boek geschreven. Het is een doeboek die de kinderen kunnen gebruiken en invullen. Op die manier komen ze te weten wat autisme nu juist is (Sabin, 2006).

De kinderen leren zichzelf te verplaatsen in een kind met autisme. Hoe zou het kindje zich voelen? Wat ook heel fel aan bod komt zijn de positieve eigenschappen van iemand met autisme. Dat vind ik ook belangrijk dat je niet alleen kijkt naar de dingen die anders zijn maar ook naar wat het kind wel allemaal kan.

Het boek begint met het hoofdstuk "Ga eens in de schoenen van iemand anders staan." Dit hoofdstuk gaat over hoe en waarom je anderen moet accepteren.

Alles staat heel duidelijk uitgelegd. Dit is een oefening die je kunt doen in de klas en waarbij je heel wat kinderen kunt betrekken. Dit hoofdstuk gaat nog niet specifiek over autisme, maar duidt al eens de verschillen aan bij de kinderen. Het legt de nadruk op het feit dat iedereen verschilt van elkaar.

Na dit hoofdstuk volgt een hoofdstukje over autisme.

Hier wordt kort maar heel duidelijk uitgelegd wat er nu juist fout gaat bij kinderen met autisme. Er worden heel wat voorbeelden uit de praktijk aangehaald zodat het voor de kinderen zelf zeer herkenbaar is.

De volgende stap is dan hoe je het kind kunt helpen. Er worden verschillende onderdelen aangehaald waarom ze een aantal zaken anders doen. En er wordt dan telkens bij genoteerd hoe je het kind kunt helpen.

Ik vind het belangrijk dat wanneer andere kinderen uit de klas merken dat een kindje uit de klas zich anders gedraagt dat zij ook recht hebben op informatie. Dit moet wel op een correcte manier gegeven worden. Maar volgens mij kan het alleen maar een meerwaarde zijn wanneer de kinderen uit de klas weten wat autisme is. Zo zullen ze het beter verstaan waarom het kindje met autisme uit hun klas soms zo anders reageert. Het is zeer belangrijk om ook pestgedrag te gaan vermijden.

Hoe zou ik het zelf aanbrengen:

Kinderen met autisme vertonen soms gedrag die je toelaat, maar dat je bij een ander kind niet zou aanvaarden.

Jan (heeft autisme) speelt met de auto's en zet de auto's allemaal op een rij. Wanneer Nina met hem wil komen spelen reageert Jan heel boos. De juf zegt tegen Nina dat ze Jan eventjes alleen moet laten spelen, dat zij ook met de auto's mag spelen, maar dat ze andere moet nemen en op een ander plekje op het tapijt moet gaan spelen.

Neem nu dezelfde situatie maar met twee kinderen zonder autisme. Als juf zou ik dan reageren: "probeer maar samen te spelen, Jan leg uit wat je aan het doen bent dan kan Nina met jou meespelen."

In de derde kleuterklas zou er dan een reactie kunnen komen van een kleuter: "Waarom moet ik wel samen spelen en moet Jan dit dan niet doen?"

Een zeer terechte vraag, waar je als juffrouw zeker op moet antwoorden.

Wanneer het voor de klas opvalt dat een kleuter ander gedrag vertoont, of wanneer de kleuters duidelijke vragen stellen rond bepaald gedrag zoals in het voorbeeld zou ik aan hen uitleggen dat Jan nu eenmaal anders is. Zonder daarbij al te moeilijke termen te gebruiken die voor kleuters toch niet verstaanbaar zijn.

De kleuters stellen zich vragen en ik vind dat ze recht hebben op een eerlijk antwoord.

Een antwoord als "omdat de juf dit zegt", vind ik geen goed antwoord.

Je kan perfect op hun niveau uitleggen waarom bepaalde kinderen anders zijn en dan iets meer mogen dan je zelf zou mogen doen. Op die manier leer je hen ook aan respect te hebben voor anderen en dat ze die kleuter uit de klas ook kunnen helpen, wanneer die kleuter het moeilijk heeft. Zo geef je hen een stukje verantwoordelijkheid en is Jan in de klas ook geholpen.

Ik zou dit uitleggen aan de hand van een boek: "Stijn is anders Van Marleen Vanvuchelen".

Voor wat ouder kinderen in het lager onderwijs heb je een ander boek: "De wereld van Luuk van Martine Delfos."

Het boek is geschreven voor kinderen rond het eerste leerjaar, maar kan perfect gebruikt worden in de derde kleuterklas mits een aantal aanpassingen.

Het boek gaat over Stijn die anders is. Elke ochtend wanneer hij wakker wordt moet mama enkele keren roepen naar Stijn dat hij uit zijn bed moet komen. Hij blijft op zijn kamer, al wippend in zijn bed tot mama hem komt halen. Kaatje zijn zus kan dit allemaal alleen en komt vanzelf uit haar bed. Kaatje begrijpt het niet zo goed en vraagt aan mama: "Is Stijn stout?" Mama antwoordt dat Stijn niet stout is maar dat Stijn anders is.

Zo gaat het verhaaltje verder. Stijn doet enkele dingen die Kaatje niet doet. Kaatje denkt telkens dat Stijn stout is, maar dit is niet zo. Mama zegt telkens dat Stijn anders is.

Wanneer Kaatje met Stijn wil samen spelen, begint Stijn heel luid te roepen, bonkt hij met zijn hoofd op de grond en begint vervolgens heel hard te huilen.

Nu wordt Kaatje boos. Stijn is stout volgens haar. Maar Stijn is niet stout, hij is gewoon anders.

Maar hoe anders vraagt Kaatje zich af. Mama heeft een idee. Stijn gaat voor een dagje bij oma gaan spelen en Kaatje mag de hele dag doen wat Stijn normaal doet.

In bed blijven wippen zonder naar de badkamer te komen, alleen spelen met de auto's en zo veel meer. Maar dit vindt Kaatje niet zo leuk. Zij speelt liever samen.

Maar dan merkt Kaatje dat ze Stijn al begint te missen. Ze weet nu dat Stijn anders is, maar vindt dit niet erg meer.

Je kan dit ook gaan toepassen in de klas. Je spreekt af met de mama van Jan dat Jan voor een dagje niet naar school komt en de kleuters mogen de hele dag doen wat Jan zou doen. Ze mogen eens alleen spelen, roepen en tieren als ze iets niet begrijpen of met iets zitten. Op het einde van de dag kan dan een gesprekje volgen. Wat doet Jan zoal? Was het leuk om eens te doen zoals Jan? Wat vond je niet leuk?

Vervolgens zou ik komen tot een kringgesprek dat Jan anders is, maar dat dit niet zo erg is, en dat we hem daarbij kunnen helpen. Want iedereen is toch een beetje anders, niet?

In de derde kleuterklas kan dit zeker, je past het verhaaltje zelf aan naar het niveau van de kleuters. Maar ik zou dit enkel aanbieden wanneer je merkt dat de kleuters hier nood aan hebben.



3.2 Een autismevriendelijke opvoeding

Het uitgangspunt hierbij is niet zijn gedrag, maar de stoornis in de informatieverwerking. Kinderen met autisme ontwikkelen zich anders en gedragen zich anders omdat ze de wereld om hen heen anders waarnemen, anders begrijpen en anders ervaren. De wereld is voor hen vaak onbegrijpelijk, onoverzichtelijk, onvoorspelbaar en dus ook bedreigend en onveilig.

Wanneer je het kind wil helpen zich te ontwikkelen en deel te laten nemen aan de wereld vertrek je het best van zijn moeilijkheden om de wereld te begrijpen. Het kind rekent erop dat de omgeving duidelijk, voorspelbaar en helder is en dat jij er de samenhang in brengt die het kind zelf niet kan zien.

Verheldering is het sleutelwoord in het aanpassen van de omgeving. Verhelderen betekent dat je die zaken die het kind niet, moeilijk of anders begrijpt, gaat verduidelijken via concrete communicatie (Degrieck, 2006).

Abstracte begrippen zoals tijd, ruimte en sociale regels worden het best zo concreet mogelijk gemaakt, zodanig dat het kind geen verbeelding nodig heeft om de betekenissen ervan te vatten.

3.3 Aanleren van vaardigheden

Pas wanneer de omgeving autismevriendelijk en dus veilig is, is een kind of jongere in staat om nieuwe vaardigheden aan te leren.

Bij kinderen met autisme en een normale begaafdheid wordt meestal de nadruk gelegd op het aanleren van sociale vaardigheden. Dat is nodig, maar ook bij hen is het van groot belang te werken aan andere functionele vaardigheden die hun leeftijdsgenoten doorgaans spontaan en zonder leerinspanningen verwerven, zoals vrijetijdsvaardigheden. Samenwerking tussen school, therapeuten en ouders is essentieel voor het bevorderen van de ontwikkeling van het kind. Omdat sommige kinderen met autisme wat minder gevoelig zijn voor sociale beloningen (een glimlach, 'bravo' en 'goed gedaan!') kan het belangrijk zijn om extra beloningen in te schakelen, zoals het aanbieden van een favoriete activiteit na een inspanning. Zoals voor elk ander geldt, zijn ook bij kinderen met autisme succeservaringen de belangrijkste bron van motivatie voor het aanleren van nieuw gedrag.

Wil je het kind succes laten hebben bij het aanleren van nieuwe vaardigheden, leg dan de lat niet te hoog voor het kind. Gebruik ook de voorkeuren en interesses van het kind als motivatie. Deel moeilijke activiteiten op in kleine stukjes en begin dan met de gemakkelijkste stap. We vergeten doorgaans dat wat we één handeling noemen uit heel veel deelstappen bestaat (Degrieck, 2006) (Zie figuur 4).

Vb. juf wil aanleren aan Tom dat hij zijn jas aan zijn kapstok hangt en dan in de kring gaat zitten. Tom doet gewoon zijn jas uit, smijt hem op de grond en gaat naar binnen. Deze handeling heeft heel wat deelstappen. Zo moet Tom eerst zijn jas uitdoen (rits en of knopen), vervolgens zijn eigen kapstok zoeken waar zijn kenteken op staat en zijn jas aan het haakje hangen. In de winter komt de muts en de sjaal er nog eens bij.

Naar het toilet gaan is ook een handeling die uit zeer veel deelstappen bestaat:



Figuur 9 stappenplan zelfstandig naar het toilet gaan (Marijke Bisschop, 2003)

Als vervolg op de tips over de omgang ga ik het in het volgende hoofdstuk hebben over communicatie. Over hoe je op een efficiënte manier kunt communiceren.

Hoofdstuk 4: Communicatie

In dit hoofdstuk zal ik het hebben over efficiënter omgaan met communicatie. Zo zul je merken dat het hoofdstuk communiceren ook zeer goed aansluit bij het hoofdstuk 'structuur.' Op een goede manier communiceren is ook zeer belangrijk voor het kind.

4.1 Inleiding

Aan communiceren heb je twee kanten: je hebt iemand die de boodschap verstuurt en iemand anders moet de boodschap ontvangen (zie figuur 5).



Figuur 10 Communicatieschema

Communicatie is een belangrijke basis van elke relatie, ook van de relatie tussen ouder en kind. Het maakt de wereld ook begrijpelijker. Zonder communicatie is opvoeding en leren niet mogelijk. Maar bij kinderen met ASS is communicatie net één van de probleemgebieden. Het is dan ook zeer belangrijk om op een zo goed mogelijke manier te vinden om met het kind te communiceren zodat de communicatie goed verloopt. Hij zal dan beter begrijpen wat jij wilt zeggen, maar zal zich zelf ook beter kunnen uitdrukken zodat jij en anderen hem kunnen begrijpen (Vermeulen, 2006).

4.2 Het kind begrijpt het soms niet

Iets proberen duidelijk te maken, kan op vele manieren. Waarschijnlijk gebruik je het meest van al taal, geschreven en gesproken. Je hebt echter ook nog de mogelijkheid om lichaamstaal, afbeeldingen (foto's, prenten, pictogrammen) en voorwerpen te gebruiken. We noemen dit vormen van communicatie. Kinderen met autisme hebben voornamelijk moeilijkheden met communicatie waarvan je de eigenlijke betekenis moet afleiden uit de omgeving (impliciete communicatie) en met communicatie die snel en vluchtig is, zoals gesproken taal en gebarentaal (Vermeulen, 2006).

Vb. Moeder zegt tegen Lies: "Wat een warboel in je kamer!" Lies heeft haar moeder groot gelijk maar doet verder niets. Lies is niet lui of koppig, maar heeft niet begrepen dat haar moeder eigenlijk wil zeggen dat het hoog tijd was om de kamer eens op te ruimen. Haar moeder had beter gezegd: 'maak je bed op en stop de vuile kledij van op de grond in de wasmand.'

Als we onze communicatie willen afstemmen op wat kinderen met autisme gemakkelijker begrijpen, moeten we er dus vooral over waken dat onze communicatie expliciet is en visueel. Expliciete communicatie betekent dat je zegt waar het op aankomt en dat je alleen de essentie geeft. Niet: 'Wat is hier veel lawaai!' maar wel: 'Stop met roepen!'

Op die manier hoeven kinderen met autisme niet meer uit de situatie af te leiden wat je eigenlijk wilt zeggen of de eigenlijke boodschap te vinden in een hele woordenstroom.

Zulke communicatie komt voor ons soms wat ongeleefd of onvriendelijk over, maar is voor kinderen met autisme beter te begrijpen en zo is het dus eigenlijk een vorm van beleefdheid voor hen.

Ook in afbeeldingen en met voorwerpen kun je meer of minder expliciet zijn. Zo is een afbeelding van een fiets waar je echt mee gaat fietsen duidelijker dan een afbeelding van een fiets.

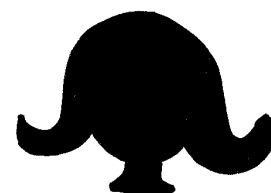


Het kind weet nu concreet wat het met de fiets moet doen (www.sclera.be).

4.3 Visuele communicatie

Visuele communicatie wil zeggen dat je ook kunt zien wat er gecommuniceerd wordt. Geschreven taal is visueel, gesproken taal niet. Prenten en afbeeldingen zijn, net als voorwerpen ook visueel. Het grote voordeel van deze vormen van communicatie is dat je meer tijd hebt om de communicatie te begrijpen. Gesproken taal is weg wanneer de woorden eenmaal uitgesproken zijn. Visuele communicatie blijft zolang je wilt aanwezig.

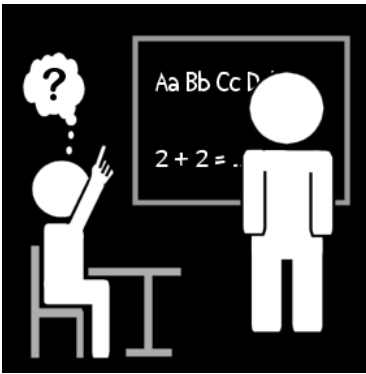
Vb. Juf heeft aan Evi een vaste plaats in de kring. “Jij mag nu altijd hier zitten”, zegt juf. Evi gaat op haar plaats zitten. Wanneer ze een uurtje later opnieuw in de kring gaan zitten is Evi haar plaats al vergeten. Juf hangt een foto van Evi op de zitbank. Zo weet Evi nu altijd waar ze moet zitten.



Gebaren zijn wel visueel, je kunt ze ten slotte zien, maar toch wel vluchtig.

In die zin zijn ze geen goed communicatiemiddel naar kinderen met autisme. Door de tragere informatieverwerking bij kinderen met autisme gaat de voorkeur naar visuele communicatie.

Ook kinderen met autisme en een normale intelligentie verkiezen de visuele vormen van communicatie. Visuele en tastbare communicatie wordt ook vaak ‘concrete communicatie’ genoemd (Vermeulen, 2006).



Wat zou deze pictogram willen betekenen? Het kind op de pictogram steekt zijn vinger in de lucht. In het wolkje boven zijn hoofd zie je een vraagteken. Wanneer je een vraag hebt steek je een vinger in de lucht om die vraag te stellen. Deze pictogram hangt uit in de klas. Juf herhaalt deze boodschap niet meer. Het is visueel duidelijk wat er van de kinderen wordt verwacht.

4.4 Doel communicatie

Visuele communicatie is een middel, geen doel op zich.

Met visuele communicatie willen we vooral:

1. de angst en stress van het kind met autisme verminderen:
2. de zelfstandigheid van het kind verhogen:
3. de flexibiliteit van het kind verhogen.

Als we deze hoofddoelen, die echt al een groot voordeel zijn, kunnen bereiken / nastreven zal dat heel wat extra voordelen opleveren. Meer zelfvertrouwen bij het kind, meer openstaan voor de omgeving, makkelijker nieuwe zaken leren en daardoor zullen de kansen op integratie stijgen (Vermeulen, 2006).



Jules de klaspop

4.5 Tijdsplannen en dagschema's

Kinderen met autisme weten graag wat er gaat gebeuren en wanneer dan wel.

Gewoon zeggen heeft niet altijd voldoende duidelijkheid.

1. Ofwel begrijpen ze je taal niet of niet goed.
2. Ofwel begrijpen ze wel wat er nu onmiddellijk gaat gebeuren maar kunnen ze het overzicht niet (in)zien:
3. Ofwel begrijpen ze jou wel goed, maar kunnen ze het niet vasthouden. Ze komen dan enkele minuten later weer met precies dezelfde vraag: 'Wat gaan we doen... en dan... en dan?'

Je kunt die informatie dus ook visueel, concreet gaan communiceren. Je kunt het zien als een soort agenda, maar dan aangepast aan hun begripsniveau en hun behoefte.

Zoiets noemen we een tijdsplan, een dagschema, tijdslijn, dagprogramma...

4.6 Tijdsplan opmaken

Om een tijdsplan concreet te omschrijven, spreken we over drie criteria:

1. Welk communicatiemiddel gebruik je?
2. Hoeveel activiteiten kondig je tegelijkertijd aan?
3. Wat wil je dat jouw kind doet met het schema?

Je kunt tijdsplannen gebruiken om angst en stress bij jouw kind te verminderen en zijn zelfstandigheid en flexibiliteit te vergroten. Het tijdsplan voor een kind met autisme bestaat niet. Je zult voor jouw kind moeten kijken wat hij nodig heeft en wat hij kan.

Op basis daarvan kies je voor een individueel tijdsplan dat aangepast is aan wat jouw kind nodig heeft (Vermeulen, 2006).

Vb. Tibo heeft voldoende met een tijdsplan van een week waar hij kan zien welke activiteiten gepland zijn voor de komende week.

Op de volgende bladzijde ziet u een voorbeeld van een tijdsplan van een week. Je kunt deze zelf aanpassen aan de noden van het kind. Je kan eventueel ook een tijdsplan opmaken voor een hele maand. Je kiest zelf welke invulling je gebruikt in het tijdsplan, maak je gebruik van pictogrammen of van geschreven taal. Bij kleuters kun je dit schema ook gebruiken met pictogrammen.

Maandag					
Dinsdag					
Woensdag					
Donderdag					
Vrijdag					

4.7 Stappenplan

Hoe kan je het verloop van één activiteit verduidelijken? Aan de hand van een stappenplan.

Waar een tijdsplan voornamelijk de volgorde weergeeft waarin bepaalde activiteiten gaan gebeuren, geeft een stappenplan eerder aan hoe één welbepaalde activiteit verloopt. Het helpt het kind om zich beter te organiseren en om beter overzicht te krijgen van zowel de inhoud als de duur van de activiteit (Vermeulen, 2006).

- *Vb. Robbe heeft een overzicht op het bord van wat hij moet doen als hij 's morgens opstaat.*
- *Vb. Om Tom duidelijk te maken wat hij allemaal op tafel moet zetten om deze te dekken, zetten zijn ouders alle benodigheden op het aanrecht. Ook een placemat met daarop het bord, glas, lepel, vork en mes erop geprint maakt het voor Tom gemakkelijker om bvb het mes op de juiste plaats te leggen.*

Een stappenplan kan in veel verschillende situaties voorkomen. Afhankelijk van de situatie worden ze ook wel eens werkschema's, activiteitschema's, taakschema's genoemd.

Telkens communiceren ze op een **visuele manier** hoe een activiteit het best tot een goed einde gebracht wordt op een zo zelfstandig mogelijke manier (Zie figuur 6).

Dus net als bij een tijdsplanning streven we meer **zelfstandigheid** en flexibiliteit na.



Figuur 11 Kralen rijgen (Marijke Bisschop, 2003)

4.8 Stappenplan maken

Ook bij een stappenplan kunnen we spreken van een vorm, een duur en een gebruik (Vermeulen, 2006).

4.8.1 Vorm

Daarmee bedoelen we ook hier de communicatievorm die je zult gebruiken. Je kunt de verschillende stappen van een activiteit uitschrijven. Gewoon een lijstje met de te volgen stappen in de juiste volgorde neergeschreven.

Je kunt tekeningen, pictogrammen of foto's gebruiken die verwijzen naar de verschillende stappen: soms kun je ook stappenplannen maken met bijvoorbeeld gekleurde kaartjes, cijfers of letters die verwijzen naar dozen waarin bepaald materiaal zit: je kunt ook een stappenplan maken met voorwerpen. De te gebruiken voorwerpen liggen dan in de juiste volgorde klaar. Het spreekt voor zich dat je een vorm kiest die het kind vlotweg begrijpt.

- *Vb. Nina gebruikt een agenda waar pictogrammen in kleven. Zo weet hij dat hij die dag ergens naar toe moet: vb logopedie, kinesithérapie, kleien, zwemmen, bibliotheek...*
- *Vb. Robbe maakt gebruik van schema's: vb 's morgens van boven naar beneden hangen pictogrammen zodat hij weet wat hij moet doen om zich klaar te maken voor school.*

4.8.2 Duur

Met de duur van een stappenplan bedoelen we hoeveel stappen zo een plan kan bevatten. Kan het kind een activiteit aan met tien stappen of is één tot twee stappen misschien al voldoende? Indien het kind slechts enkele stappen aankan, is het noodzakelijk om bepaalde activiteiten te vereenvoudigen door ze van tevoren al gedeeltelijk te doen of door ze aan te passen.

- *Vb. Louise heeft niet voldoende concentratie om de hele afwas af te drogen. Ze wordt erg onrustig na een tijdje en laat dan dingen vallen. Haar ouders vragen haar dan ook voorlopig alleen nog maar de borden te doen.*
- *Vb. Tobi heeft het moeilijk om de borden en tassen uit de kast te nemen. Als Robbe de tafel dekt zorgen we dat alles op het aanrecht klaarstaan, en kan hij dan toch zelfstandig de tafel dekken.*

4.8.3 Gebruik

Wat wil je dat het kind doet met het stappenplan?

Laat je hem dingen afkruisen in geval van een geschreven schema?

Of laat je hem de kaartjes wegnemen van de stappen die al uitgevoerd zijn?

Stappenplannen worden meestal van boven naar beneden of van links naar rechts afgewerkt:

- *Vb. Floris had vaak moeilijkheden om zich zelfstandig aan te kleden. Daarom legden we de kleren klaar in de goede volgorde op een stapeltje. Floris werkt het stapeltje van boven naar onder af.*

Stappenplannen kun je gebruiken in allerlei situaties waarin het kind het moeilijk heeft om zichzelf te organiseren. Ze verhogen de zelfstandigheid en de zelfverzekerdheid van het kind. Als een bepaalde activiteit echt te moeilijk is voor het kind, zal zelfs het beste stappenplan dat niet kunnen veranderen.

4.8.4 Kind zelf laten kiezen

Bij sommige activiteiten is het beter dat het kind de opgelegde volgorde volgt omdat een stappenplan juist heel vaak de logische volgorde van een activiteit weergeeft.

Bij sommige activiteiten is echter wel variatie mogelijk in de manier waarop je iets doet. Daar heb je de keuze:

1. Ofwel kiest de ouder of de leerkracht in de plaats van het kind, omdat kiezen voor het kind moeilijk is en je neemt de volgorde die jou het meest logisch lijkt.
2. Ofwel volgt de ouder of de leerkracht in het aanbieden van het stappenplan de volgorde die het kind spontaan volgt in bepaalde tussenstapjes.
3. Ofwel laat je het kind actief kiezen hoe hij een bepaalde activiteit doet. Het stappenplan dient hier dan voornamelijk als geheugensteun om te zien of er geen stap is overgeslagen.

Vb. als Floris huistaak rekenen, schrijven en lezen heeft doet hij het als volgt: zijn pictogrammen in volgorde van boven naar beneden, eerst rekenen dan schrijven en daarna lezen. Dat is voor hem overzichtelijker om aan zijn werkjes te beginnen.

Vb. Als we Bob iets uitleggen doen we dit best steeds op dezelfde manier. Zoals hij het de eerste keer aanleerde, zo wil hij het verder doen. Als je het nog eens op een andere manier uitlegt brengt hem dat in de war, ook al is het resultaat hetzelfde. Dat is soms moeilijk als de juf het zo aanbracht wil hij het thuis op dezelfde manier krijgen.

Voorbeeld: het maken van rekensommen. De juf gebruikt het woordje 'en', Bob weet dan dat hij moet optellen. Mama gebruikt plus en Bob weet niet meer wat hij moet doen.

4.8.5 Wat als het kind de activiteit goed uitvoert

Een stappenplan is een visuele geheugensteun. Het zegt als het ware: vergeet deze stap en deze stap niet te doen. Er moet hier een onderscheid maken tussen activiteiten die onveranderlijk zijn (die steeds op dezelfde manier kunnen (moeten) worden uitgevoerd) en activiteiten die variabel zijn.

Als het kind een bepaalde activiteit die onveranderlijk is al te lange tijd doen, kan het zijn dat hij die stappen vanbuiten begint te kennen. In dat geval is een stappenplan niet meer echt nodig.

Het criterium is dat het kind de activiteit goed en zelfstandig uitvoert. Dat hij niets vergeet en dat hij het zelfstandig kan. Als dat het geval is zonder het stappenplan, omdat de activiteit een routine is geworden, dan is dat prima. Dan hoeft hij niet meer noodzakelijk het stappenplan erbij te nemen. Soms kan het goed zijn dat je het stappenplan beschikbaar laat, bijvoorbeeld ergens in een kast, dat kan handig zijn op een dag dat het kind het even niet meer weet of ergens door in de war is. Weten dat het stappenplan ergens ligt, kan veel rust geven.

Voor variabele activiteiten is het beter dat het stappenplan blijft, want juist dankzij het stappenplan kunnen we de variabele verwachtingen vanuit de omgeving communiceren. Een vrijetijdsmoment kan bestaan uit twee activiteitjes maar evengoed uit drie of vier.

Zoals alle visuele ondersteuning moet ook een stappenplan flexibel gebruikt kunnen worden en moet het de werkelijkheid weerspiegelen.

4.8.6 Kind wordt afhankelijk

Schema's en andere vormen van visuele ondersteuning zijn geen doel op zich maar een middel tot iets, in de eerste plaats een middel tot meer zelfstandigheid. We moeten ze dan ook in die zin gebruiken. Als visuele ondersteuning goed afgestemd is op de noden en het begripsniveau van het kind, zal hij er alleen maar zelfstandiger door worden.

Natuurlijk blijft er altijd een vorm van afhankelijkheid. Autisme is een ernstige stoornis en kinderen met autisme hebben nood aan visuele ondersteuning.

Het gebruik van schema's en andere visuele ondersteuning maakt kinderen met autisme zelfstandiger en zal vooral ook hun gevoel van eigenwaarde doen stijgen.

Maar uiteraard hebben zij nood aan mensen die voor hen de visuele ondersteuning in orde brengen.

Autisme is voor het leven, dus de nood aan visuele ondersteuning ook. Wel kan de vorm van visuele ondersteuning evolueren.

Zelf vind ik het heel belangrijk dat je de manier van communiceren in je achterhoofd houdt. Zo kunnen er veel misverstanden voorkomen worden. Toch blijft dit niet eenvoudig en blijft het zoeken naar de efficiëntste manier van kind tot kind.

Hoofdstuk 5: Autisme en vrije tijd

Kinderen met autisme hebben vaak problemen met spel en vrije tijd. Ze spelen niet of ze spelen steeds hetzelfde, hun interesses zijn beperkt, samenspelen met andere kinderen is niet gemakkelijk. Waar komen deze problemen vandaan en wat kunnen we er aan doen? In dit hoofdstuk ga ik eens uitgebreid bekijken wat vrije tijd voor kinderen met autisme is en wat we kunnen doen om hen te helpen. Met vrije tijd bedoel ik hier de vrije tijd op de speelplaats en de vrije tijd in de klas (Vermeulen, 2006).

5.1 Waarom zijn spel en vrije tijd zo moeilijk

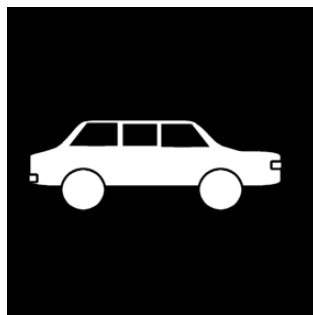
Om je vrije tijd op een aangename manier in te vullen, moet je een aantal vaardigheden beheersen. Je zult merken dat heel veel van deze zaken moeilijk zijn voor kinderen met autisme.



5.1.1 Weten wat mogelijk is

Voor je kunt beginnen spelen moet je weten wat er allemaal mogelijk is. Soms kun je de dingen waarmee je jezelf kunt bezighouden zien, maar vaak zul je ze moeten verbeelden. Het speelgoed zit in een kast, of het ligt in een andere kamer, activiteiten buitenshuis zijn zeker niet zichtbaar. Kinderen met autisme hebben het moeilijk met verbeelding. Ze kunnen zich vaak niet de mogelijkheden die er zijn voor de geest halen. Bovendien moet je ook de functie van bepaald speelgoed kunnen (in)zien. Wat doe je met lego? Wat doe je met een speelgoedauto? Waarvoor dienen die poppen?

Dit kan de indruk doen wekken dat kinderen met autisme geen interesses hebben. Soms doen ze gewoon iets, maar vaak leidt het er ook toe dat ze telkens weer voor hetzelfde kiezen omdat ze gewoon geen (andere) mogelijkheden zien.



5.1.2 Kiezen

Als je dan al in kaart gebracht hebt wat er allemaal mogelijk is in je vrije tijd, moet je kiezen. Je kunt niet alles doen. Om een goede keuze te maken, moet je de gevolgen van elke keuze in beeld kunnen brengen. Ook die zijn meestal niet zichtbaar. Heb je wel tijd genoeg om die puzzel volledig af te maken?



Je hebt dus een goede verbeelding en een goed inschattingsvermogen nodig om een 'degelijke' keuze te maken, een keuze waar je je goed bij voelt. Inschattingsvermogen is gebaseerd op een goede centrale coherentie: verschillende stukjes informatie bij elkaar brengen en daar een aantal conclusies uit trekken. Centrale coherentie is het kernprobleem bij mensen met autisme. Keuzes maken is dan ook helemaal niet vanzelfsprekend voor hen. Het kan leiden tot besluiteloosheid, passiviteit en vaak stress en frustraties.

5.1.3 Je organiseren

Is de keuze eenmaal gemaakt, dan moet je jezelf nog organiseren. Zich organiseren is niet de sterkste vaardigheid van kinderen met autisme. Hoe begin je ergens aan, hoe doe je iets efficiënt, hoeveel tijd heb je, hoe rond je het af (opruimen)...

Het kan soms moeilijk zijn dat het plezier in de vrije tijd weg is.

5.2 Doel van vrije tijd

Hoe vrije tijd opvullen, is voor iedereen anders. Vrije tijd betekent dat we onze zin kunnen doen. Hoe we onze vrije tijd ook opgevuld is, we hebben allemaal hetzelfde doel: ontspannen, de batterijen weer even opladen.

Voor kinderen met autisme is dat niet anders. Ook voor hen moet vrije tijd een tijd zijn waarin ze op een aangename manier volledig zichzelf kunnen zijn om zo te ontspannen. Hoe ze dan concreet hun vrije tijd opvullen zal misschien anders zijn dan de meeste kinderen uit de klas. Gezien de hindernissen die zij ondervinden bij het opvullen van hun vrije tijd, zullen wij hen daarbij soms moeten ondersteunen. Bij dat ondersteunen moeten we steeds het doel voor ogen houden: ontspanning! Hoe we dat doel bereiken en welke middelen we daarbij inzetten zal telkens voor ieder kind opnieuw moeten worden bekeken.

Voor een stuk moeten we misschien ook leren inzien en aanvaarden dat kinderen met autisme zich soms op een andere manier ontspannen. Net zoals iedereen in zijn vrije tijd het recht heeft om volledig zichzelf te zijn, hebben mensen met autisme in hun vrije tijd ook het recht om volledig zichzelf te zijn. Op voorwaarde, dat het ontspannend blijft (Vermeulen, 2006).

Tibo speelt elke speeltijd tikkertje met dezelfde kindjes, telkens op dezelfde plaats. Andere kinderen mogen niet meedoen. De juf zoekt een manier om dit te doorbreken.

5.3 Werken aan vrije tijd

In de eerste plaats doe je het natuurlijk om de levenskwaliteit van het kind te verhogen. Als het kind op een leuke, aangepaste manier alleen kan spelen, is dat ook leuk voor zijn omgeving:

1. Doordat het kind alleen kan spelen, heb je ook wat meer tijd voor jezelf en je andere huisgenoten.
2. Als het kind op een gepaste manier zijn vrije tijd kan opvullen, zal dat meer rust creëren in huis: voor hem en voor de andere kinderen.
3. Als het kind zich kan bezighouden op een gepaste manier heeft, geeft dit de mogelijkheid om met de ouders op familiebezoek te gaan.
4. Op een gepaste manier alleen spelen, is de basis voor samen spelen. Daarom besteden we vaak eerst veel aandacht aan gepast alleen spelen, om van daar uit te kunnen werken rond sociaal spelen, samen spelen (Vermeulen, 2006).

5.4 Vrije tijd aanpassen

5.4.1 Ruimtelijke aanpassingen

Voor sommige kinderen met autisme, kan het belangrijk zijn om spelen te koppelen aan een duidelijke plek in huis of op school.

Tijdens het spelen is er namelijk een aantal regels en verwachtingen vanuit de omgeving. In andere situaties, bijvoorbeeld tijdens de maaltijd, gelden andere regels.

Wij hebben vrij snel door wat waar kan, maar voor kinderen met autisme is dat moeilijker. Zij hebben namelijk problemen met het zien van de context. Ze begrijpen de impliciete, onuitgesproken regels niet. Het is voor hen dan ook veel moeilijker om zich aan te passen aan bepaalde situaties. Als het kind moeite heeft met het begrijpen van grenzen (in ruimte of in tijd), kan het goed zijn om die grenzen concreet zichtbaar te maken.

Vb. in de gang mag er niet gelopen worden. Er hangt in de gang een verbodsbord van een kind die loopt.



Figuur 12 niet in de gang lopen (www.sclera.be)

5.4.2 Hoe kan je helpen kiezen

Een van de meest essentiële kenmerken van vrije tijd is juist dat we kunnen kiezen. We bepalen zelf wat we gaan doen om ons te ontspannen. Het niet kunnen kiezen is mogelijks een ernstige beperking om de vrije tijd op een aangename manier door te brengen.

Als kiezen echt te moeilijk is, kunnen we keuzes vervangen door een (door ons) georganiseerd aanbod. Maar keuzes kunnen soms ook op een aangepaste manier aangeboden worden. Op deze manier kunnen we kinderen met autisme ook een beetje meer 'vrijheid' bieden in hun vrije tijd.

Om kiezen gemakkelijker en dus aangenamer te maken, kunnen we verschillende aanpassingen doen.

Aanpassing 1: keuzes communiceren

Kinderen met autisme zijn visuele denkers, begrijpen het best concrete communicatie.

Het zal dus belangrijk zijn als je een keuze aanbiedt, dat je dat op een visuele manier doet. Zelfs als het kind het gesproken taal goed begrijpt, is het veel makkelijker voor hem om een keuze en de consequenties die eraan vasthangen te overwegen als je de opties visueel voor hem maakt.

Het eenvoudigste niveau is het voorwerpenniveau. Als je het kind wil laten kiezen wat hij gaat doen in de vrije tijd dan toon je het best de eigenlijke activiteiten waaruit hij dan kan kiezen. Je kunt ook gewoon een voorwerp tonen die gebruikt wordt in die activiteit.

Vaak is het ook duidelijker als je een vaste plek hebt om de activiteit aan te duiden. Keuzes kunnen ook aangeboden worden met afbeeldingen of worden uitgeschreven.

Ook hier is een belangrijke voorwaarde dat welke communicatievorm er gebruikt wordt, de achterliggende betekenis begrepen wordt.

Soms is het nodig het kind eerst te laten kennismaken met bepaalde activiteiten of speelgoed.

Soms hebben kinderen geen of een verkeerd beeld van wat je ermee kunt doen.

Het kiezen via visuele ondersteuning kan een meerwaarde hebben voor elk kind met autisme. Het rustig kunnen overzien van de mogelijkheden en ook het krijgen van ideeën waar ze misschien zelf niet aan zouden denken.

Aanpassing 2: het aantal opties

Hoe meer opties, hoe moeilijker de keuze wordt.

Het kind moet alle consequenties van elke keuze overlopen, wat behoorlijk tijdrovend kan zijn voor iemand die moeilijkheden heeft met informatieverwerking.

Dus zeker voor 'beginnende kiezers' is het aangewezen om slechts twee opties te geven.

Geleidelijk aan kun je dan het aantal opties vergroten.

Niet alleen het aantal opties per keuzemoment is belangrijk, maar ook hoeveel keer per dag je het kind voor een keuze plaatst. Goed afwegen hoeveel keuzemomenten rond vrije tijd je per dag inbouwt voor het kind is noodzakelijk.

Aanpassing 3: het pleziergehalte

Het is relatief makkelijker te kiezen tussen iets dat je graag doet en iets dat je niet graag doet, dan te kiezen tussen twee zaken die je graag doet.

Let erop in het begin de keuze niet te moeilijk te maken.

Voor iemand die het concept van kiezen nog niet goed doorheeft, kan de consequentie van een keuze wel eens overkomen als een soort straf.

5.4.3 Altijd voor hetzelfde kiezen

Belangrijk is te weten of de keuze gebaseerd is op een motivatie of een 'niet beter weten.'

Kinderen met autisme hebben soms heel beperkte interesses en kiezen soms steeds voor hetzelfde omdat ze het heel graag doen.

Kinderen met autisme hebben het recht te kiezen wat ze graag doen in hun vrije tijd, maar misschien is het ook een beetje aan ons om hen op een aangepaste manier in contact te brengen met nieuwe activiteiten, hen te prikkelen en wat uit te dagen, zodat hun keuze op termijn een echte keuze is.

Probeer af en toe wat nieuwe dingen uit, maar doe dat voorbereid. Laat het kind niet ontdekken wat je met bepaald materiaal kunt doen, maar doe het voor, speel samen.

Probeer een nieuw spel of nieuw materiaal een doel te geven.

Organiseer de activiteit zodat doel en einde duidelijk worden.

Voor activiteiten buiten de school: zorg voor zoveel mogelijk voorspelbaarheid.

Wat gaan we precies doen, met wie, hoelang...

Leer het kind nieuwe dingen doen met interesses die er al zijn.

Durf ook af en toe materiaal aan te bieden waarvan je op voorhand denkt dat hij er toch geen interesse in zal hebben. Soms ontdek je verrassende interesses.

Denk in kleine stapjes, bied nieuwe activiteiten heel eenvoudig aan en bouw geleidelijk de moeilijkheidsgraad op.

Aanvaard voor een stuk dat het kind misschien juist heel veel plezier vindt in altijd maar hetzelfde doen. Als hij er echt plezier in heeft, is dat oké.

5.5 Open of gesloten activiteiten

Kinderen met autisme zoeken ook in hun vrije tijd duidelijkheid.

Als ze die niet vinden, kan het zijn dat ze niet spelen, altijd maar hetzelfde willen doen, of dat ze erg moeilijk gedrag stellen wanneer ze moeten ophouden.

Activiteiten die een duidelijk antwoord geven op 'wat kan ik doe met dit materiaal' en 'wanneer is de activiteit afgelopen' noemen we een gesloten activiteit.

Vergelijk bijvoorbeeld een puzzel met een pop. Wat moet je doen met de puzzel is duidelijk. Wat je moet doen met de pop is minder duidelijk. Je hebt heel wat meer fantasie nodig.

Met de puzzel is ook duidelijk wanneer de activiteit afgelopen is. Als alle stukjes in elkaar liggen, is de puzzel af. Met de pop is het weer minder duidelijk. Je bepaalt min of meer zelf wanneer je stopt met spelen met de pop.

Dat wil niet zeggen dat we beter alleen maar 'gesloten' activiteiten aanbieden.

Het gaat meestal om een evenwicht tussen die meer georganiseerde momenten en daarnaast losse, open momenten. De open activiteit.

Hoe het evenwicht ligt hangt af van kind tot kind. Sommige kinderen met autisme kunnen zeer goed omgaan met die niet-georganiseerde vrije tijd, andere hebben bijna de hele tijd behoefte aan georganiseerde tijd. In plaats van een leeg blad en een doos potloden aan te bieden, kunnen we een al gemaakte tekening laten inkleuren met een selectie van kleurpotloden. Als iemand het moeilijk vindt om te beslissen welk kleurtje waar bij hoort, kunnen de vakjes al een stipje kleur bevatten. Of een cijfertje dat verwijst naar een cijfertje op het potlood. In plaats van een doos lego aan te bieden, kunnen we met modelletjes werken. Het kunnen getekende modelletjes zijn of concrete. Even op de computer kan gevisualiseerd worden met een klein schemaatje.

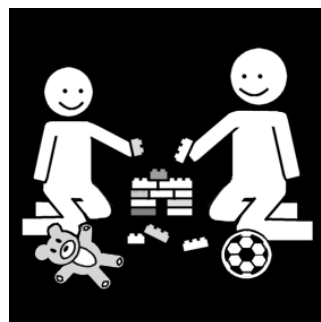
Hoeveel keer kan dat computerspelletje gespeeld worden? Een afkruis lijstje, kaartjes die je wegneemt, of zelfs gewoon een aantal blokjes waarvan er telkens één in de verdwijndoos wordt gestopt.

Welke activiteit je ook aanbiedt, en hoe je ze ook organiseert, het belangrijkste is dat ze vertrekt vanuit de interesses van het kind en dat ze zelfstandig kan worden uitgevoerd.

Je zult na verloop van tijd merken dat de vaardigheid om zichzelf te organiseren groeit.

5.6 Samen spelen

Elk kind met autisme moet voor zichzelf uitmaken in welke mate hij graag sociaal is in zijn vrije tijd. Waar we echter moeten op letten, is dat wij dat niet gaan bepalen in hun plaats. Voor kinderen met autisme is sociaal zijn met kinderen vaak eerder een inspanning dan een ontspanning. Respect hebben voor de keuze om niet sociaal te zijn, het aanpassen van de activiteit en het aanleren van haalbare vaardigheden, zijn drie dingen die we kunnen doen. En op deze manier kan sociale vrije tijd, een tijd samen met anderen, ook een aangename tijd zijn voor kinderen met autisme.



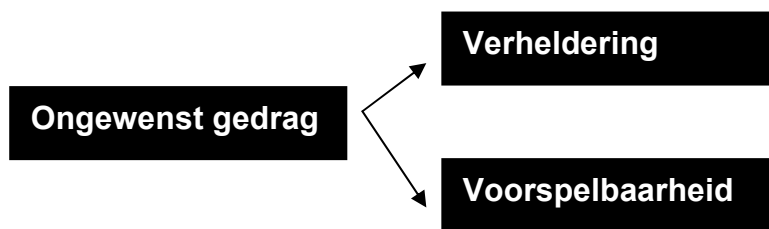
Hoofdstuk 6: Methodes om te hanteren in de klas en nuttige tips

In dit hoofdstuk zal ik enkele handige methodes of handelingen aan bod laten komen die de leerkrachten in de klas kunnen gebruiken. Op het einde geef ik dan ook nog enkele nuttige tips voor de leerkracht. Niet alle methodes zijn bruikbaar voor alle kinderen. Het is afhankelijk van kind tot kind.

6.1. Visualiseren

Als we een kind met ASS zo zelfstandig mogelijk willen laten worden, dan zullen wij voor het kind enkele hulpmiddelen moeten bedenken waar hij steun aan heeft.

Daarmee maak je jezelf zoveel mogelijk overbodig en biedt je het kind groeikansen aan om zoveel mogelijk zelfstandig te worden. Wanneer het kind niet weet wat er gaat gebeuren dan zit zijn leven vol onvoorspelbare gebeurtenissen. Kinderen met ASS kunnen hier moeilijk mee om. Kinderen kunnen zich moeilijk ontwikkelen zonder visuele ondersteuning. Het helpt hen om stap voor stap door een activiteit (taak) heen, of van de ene naar de volgende activiteit. Wanneer er een warboel heerst in hun hoofd, wat zich meestal uit in negatief gedrag, kunnen ze terugvallen op die visuele ondersteuning.



Figuur 13 wat doen met ongewenst gedrag

Wanneer er sprake is van ongewenst gedrag heeft het kind nood aan verheldering en voorspelbaarheid van de situatie. Visuele ondersteuning is daarbij onontbeerlijk.

In kleuterscholen, in het buitengewoon onderwijs en in dagcentrums maken ze vaak gebruik van dagschema's. Naarmate de kinderen ouder worden laat de omgeving ze weg in veronderstelling dat de behoefte aan schema's vermindert.

Maar veel kinderen met ASS hebben een blijvende nood aan die dagschema's. Mocht het kind de visuele ondersteuning toch nodig hebben, zal het kind dit zelf na verloop van tijd aangeven. Dit kan zijn dat de visuele ondersteuning voldoende ingesleten is of dat hij het zich eigen gemaakt heeft. Hij kan het hanteren. Van tijd tot tijd richten ze af en toe wel eens een blik op het schema, vooral bij kleine veranderingen of op een moment van onzekerheid. Het blijft daarom van belang dit schema binnen handbereik van het kind te houden, ook al kiest het kind ervoor om het schema niet meer frequent te bereiken.

Om een dagschema te maken kun je gebruik maken van bestaande pictogrammen, foto's, lijstjes en tekeningen. Houd wel rekening met het kind zijn prikkel verwerkingsproblemen, houd het daarom zo somber en overzichtelijk mogelijk. Gebruik ook vormen met zo min mogelijk versiering. Bij taken kun je bijvoorbeeld twee bakjes zetten. In het ene bakje de taken dat het kind nog moet afwerken. En in het andere bakje de taken die al afgewerkt zijn. Je kunt aan de voorkant een kaartje kleven met nog doen en klaar. Of je kunt ook gebruik maken van kleuren. Rood voor de taken die nog afgewerkt moeten worden en groen voor de taken die afgewerkt zijn.

Dagschema's kinderachtig

Als het kind de dagschema's kinderachtig vindt kun je er op een andere manier mee omgaan. Laat hem het schema zelf maken op de pc, of laat hem de zaken zelf tekenen, of versier zijn dagschema met enkele zaken die hem interesseert. Zorg er dan wel voor dat je dagschema niet te vol staat, zodat hij nog overzichtelijk en functioneel blijft.



6.2. 'Stop!'

Een hulpmiddel dat je kunt gebruiken wanneer het kind ongehoorzaam is, is het veelvuldig inzetten van de 'stop!'

In het opvoeden van kinderen met ASS kan dit onmisbaar en helpend zijn.

Stop is een doewoord en daarom voor kinderen met autisme een gebod dat zij gehoorzamen, zeker wanneer ze gewend zijn om daarmee te werken.

'Stop!' laat het kind ophouden met zijn taak, communicatie of denken. Door de duidelijke taal kan het kind de huidige taak afbreken. Hierdoor krijgt hij ruimte voor iets anders, dat jij op dat moment voor het kind belangrijker vindt.

Hoe zet je het in?:

- Leg uit dat je voortaan vaker 'Stop!' gaat zeggen als je het belangrijk vindt dat hij stopt. (Dit is de voorbereiding en je maakt een afspraak)
- Soms moet je, en blijf steeds vriendelijk, meerdere keren na elkaar het woord 'Stop!' zeggen voor het tot het kind doordringt.
- Je kunt er zo nodig ook een visualisatie bij maken.

Je kunt de 'Stop!' bij verschillende situaties gebruiken.

6.2.1. Bij verkeerde puzzelstukjes

Dit kan bijvoorbeeld wanneer het kind de verkeerde puzzelstukjes aan elkaar plakt of zich verliest in bijzaken. Hij denkt in foutieve associaties (verkeerde samenhang), waardoor datgene wat hij vertelt steeds verder van de werkelijkheid ligt. Of het kind kan bijvoorbeeld tijdens een verhaal de hoofdlijnen niet vasthouden doordat zijn aandacht ligt gevestigd op de gedetailleerde beschrijvingen van het verhaal. Je kunt dan stoppen en samen opnieuw beginnen met het verhaal. Je stuurt hem dan in de verbanden die hij legt.

Of help hem even om het hoofd en bijzaken van elkaar te scheiden. Je kunt met de 'Stop!' ook onderdelen van het verhaal afsluiten. Stop betekent dan dat we ophouden met daar over te praten, maar dat we naar de kern gaan.

6.2.2. Bij niet-gepast gedrag

Je kunt ook 'Stop!' inzetten bij een dreigend conflict tussen het kind en een andere leerling. Je zegt Stop tegen de situatie en hou daarna een rustig gesprek met beide partijen en bespreek het conflict.



Ook wanneer het kind ongewenste uitspraken doet, kun je hem stoppen.

Hou nadien opnieuw een gesprek. Als het kind het gesprek niet kan voeren met een ander kind erbij, neem hem even apart om hem vervolgens opnieuw bij de groep te betrekken. Zorg ervoor dat het meningsverschil voor beide partijen opgelost is.

6.2.3. Als het kind overstuur is

Een kind kan onhandelbaar zijn wanneer hij opgewonden praat en overspoeld wordt door emoties waar hij niet mee om kan. Je kunt er niet tussen komen, want hij hoort enkel wat hij zelf zegt. Meestal moet zijn verhaal er volledig uit zijn vooraleer jij iets kan inbrengen. Je kunt hem wel daadkrachtig onderbreken door het woord 'Stop!' te gebruiken. Direct daarna geef je het kind een taak om tot rust te komen.

Vb. 'Stop!' ga maar even op de bank zitten. Ik kom zo bij je zitten om te luisteren.

6.2.4. Bij gevaar

Bij gevaar is direct handelen van levensbelang. Het kind heeft de tijd nodig om alle informatie te verwerken. Het puzzelen. Hoe korter de informatie, hoe sneller die verwerkt wordt. En des te sneller het kind kan reageren. Bij het zeggen van het woord 'Stop!' train je het kind erop dat hij snel en vlot reageert.



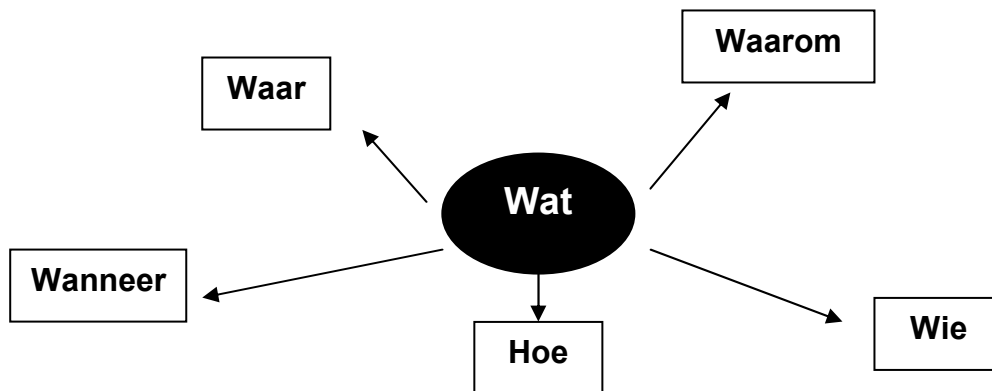
Vb. tijdens de wandeling naar het zwembad wil Tim oversteken. Hij kijkt niet naar de verkeerslichten. Juf laat hem stoppen nog snel voor hij oversteekt.

6.2.5. Zichtbaar maken

Doordat woorden vluchtig zijn en snel vervliegen, kun je 'Stop!' nog sterker inzetten, door wanneer je het zegt tegelijk je hand in de lucht te steken en het stop teken te maken. Dit versterkt je verbale boodschap. Wanneer het kind dit gewoon is, zal het de 'Stop!' misschien zelf hanteren. En wanneer je consequent bent in het gebruik van het woord stop en met je hand het stop teken te tonen dan zal het kind ook reageren wanneer je enkel het stop teken toont. Dit kan erg handig zijn van op afstand of tijdens momenten wanneer je het nodig vindt.

6.3. Geef me de 5 methode

Veel mensen gebruiken een agenda om afspraken in te noteren en als extra geheugensteuntje. Kinderen met autisme hebben door hun stoornis ook behoefte aan een dergelijk overzicht. Zij zien letterlijk de samenhang van de dag of de week. En de kinderen begrijpen dan ook wat ze moeten doen. De "puzzel van 5" is een speciaal soort agenda, op maat gemaakt voor kinderen met autisme. Dit is veel gedetailleerder dan de agenda die je zelf hanteert. In plaats van een agenda wordt er gebruik gemaakt van een puzzel. Het Hoe, Waar, Wanneer en Wie bieden een houvast bij het uitvoeren van het Wat. Ze bevatten de informatie die nodig is voor het kind en moeten vervolgens in elkaar passen zodat het kind verduidelijking krijgt.



Figuur 14 geef me de vijf methode

6.3.1. Wat:

Hiermee bedoelen we alles 'Wat' het kind moet uitvoeren. Dit kunnen allerlei soorten handelingen zijn. Kortom alles wat het kind moet uitvoeren noemen we het Wat. "Het Wat staat centraal en wordt uitgewerkt in het Hoe, Wanneer, Waar en wie."

Kinderen met autisme zien activiteiten als iets die na elkaar verlopen. Ze vinden het zelf beter als ze duidelijk kunnen zien wat er volgt. Als het kind zelf de handelingen uitvoert en je merkt dat hij geen ondersteuning nodig heeft dan heeft hij deze puzzel niet nodig.

Maar als je ziet dat een kind een 'Wat' taak niet goed kan uitvoeren en veel aarzelt dan kan deze puzzel voor hem een goede ondersteuning bieden.

6.3.2. Hoe

"Het Hoe staat voor de manier waarop het Wat moet worden uitgevoerd."

Voor een kind is het meestal onduidelijk hoe je iets moet doen. Want hoe je iets moet doen wordt er vaak niet bij verteld.

Om meer houvast te bieden heeft het kind meer regels nodig. Als je het Hoe van het spel verduidelijkt, begrijpt hij het spel. Voor een kind met autisme helpen de details om daar dan vervolgens beter een samenhang in te zien. Zonder die samenhang is het voor hem onmogelijk om iets uit te voeren.

6.3.3. Waar

Dat wil zeggen: op welke plaats, in welke ruimte het kind de taak moet uitvoeren.

Het Wat koppelen aan het Waar geeft voor een kind met autisme al een gedeeltelijke samenhang.

Aan welke voorwaarden moet een plek voldoen?

De plek moet duidelijk en overzichtelijk zijn. Aangepast aan de behoeften van het kind. Als het kind snel is afgeleid door indrukken rondom zich, zorg dan dat het kind in een rustige omgeving kan plaatsnemen. Hiermee wordt niet alleen de mensen bedoeld maar ook de inrichting, muren, ordenen van de werkplek en opbergen van het speelgoed bedoeld. Als dit te druk of te chaotisch is, zorg dan voor aanpassing aan de behoeften van het kind. Dus zorg voor overzicht en orde. Vb. speelgoeddozen met pictogram op het deksel.

6.3.4. Wanneer

Wanneer begint het en ook hoe lang het duurt. De tijd heeft een duidelijke samenhang van de volledige dag. Doordat er dingen gebeuren op vaste tijdstippen zijn dat zekerheden voor het kind die elke dag weer terugkomen.

6.3.5. Wie

Het kan voor het kind van essentieel belang zijn om te weten wie helpt of als hij iets volledig zelf moet doen. Een kind met autisme is op veel momenten afhankelijk van mensen uit de omgeving. Het kind heeft ook nood om te weten bij wie hij terecht kan. Bijvoorbeeld voor een taak.

6.3.6. Waarom

Duidelijk zijn in je begeleiding is noodzakelijk. Kinderen met autisme zien vaak de samenhang niet en doen vaak dingen uit gewoonte, of omdat het gewoon zo hoort. Soms kan een kind weinig belangstelling vertonen voor het waarom. Maar soms kan een kind met autisme wel nood hebben aan het Waarom.

Hoofdstuk 7: Rode vlaggen

Peter Vermeulen heeft enkele 'rode vlaggen' opgemaakt. Dat zijn enkele signalen die het kind aangeeft waarmee rekening kan gehouden worden bij een vermoeden dat het kind autisme zou kunnen hebben.

De 'rode vlaggen' voor autisme zouden een aanleiding moeten geven om een eerste screening te doen. Maar, screening is niet hetzelfde als een diagnose stellen. Screening betekent hier een 'grove shifting' doen en is bedoeld om te kijken als er verder onderzoek aangewezen is.

Bij het onderzoeken naar de diagnose van autisme worden doorgaans vragenlijsten gebruikt, in te vullen door ouders, leerkrachten, kinderverzorgers of kinderartsen, die peilen naar een aantal autismekarakteristieken. (Peter Vermeulen, 2006).

Rode vlaggen voor autisme:

- Bij baby's en peuters:
 - o Niet reageren op eigen naam
 - o Geen of weinig oogcontact
 - o Weinig sociaal initiatief
 - o Afwijkende huilpatronen
 - o Erg weinig actief op de leeftijd van 6 maanden
 - o Niet meedoen, of schijnbaar niet genieten van sociale spelletjes
 - o Weinig (Valck, 2007) ontdekkingsdrang
 - o Geen eerste woordjes op de leeftijd van 16 maanden
 - o Geen gebrabbel op de leeftijd van 12 maanden
 - o Geen spontane betekenisvolle twee woordzinnen op de leeftijd van 24 maanden
 - o Zeer onvoorspelbaar qua emotionele reacties
 - o Hevige en onbegrijpelijke stemmingswisselingen
 - o Eet- en slaapproblemen
 - o Moeilijkheden bij de overgang van vloeibaar naar vast voedsel

- Bij kleuters:
 - o Niet reageren op de naam
 - o Liefst alleen spelen
 - o Niet weten hoe te spelen
 - o Anderen in hun spel storen
 - o Vreemd of afwijkend spel
 - o Ongewone gehechtheid aan bepaalde voorwerpen



- Dingen in een rij zetten
- Op de tenen lopen
- Druk gedrag
- Niet kunnen zeggen wat hij wil
- Mensen bij de hand nemen om iets gedaan te krijgen
- Overgevoelig voor bepaalde geluiden of waarnemingen

- Bij kinderen van de lagerschoolleeftijd:

- Geen of weinig echte vrienden
- Volwassenen en oudere of jongere kinderen verkiezen boven leeftijdsgenootjes
- Weinig of geen spontaan contact met andere kinderen op school
- Sociale regels niet spontaan begrijpen
- Er verkeerdelijk van uitgaan dat andere mensen weten wat hij denkt of voelt
- Zaken erg letterlijk begrijpen
- Spontaan niets vertellen over wat er elders gebeurd is
- Te braaf, te vriendelijk en te stil zijn
- Ongewone interesses
- Onhandigheid en / of houterige motoriek
- Behoeftte aan extreem veel bevestiging en verduidelijking bij verandering of daar onnoemelijk veel vragen over stellen
- Routines of rituelen volgen om bepaalde handelingen uit te voeren
- Ongevoelig lijken voor modetrends en rages van leeftijdsgenoten
- Onderpresteren volgens de intelligentie

Hoofdstuk 8: Didactische tips

Algemene tips:

1. Maak hun wereld overzichtelijk.
2. Bevorder de communicatie met hen.
3. Vergroot hun zelfstandigheid.

Concrete tips:

- Leer hun gedrag begrijpen! Dit kun je enkel vanuit een immense interesse in zowel het kind op zich als de beperking.
- Zie al hun gedragsproblemen als onmacht, nooit als onwil.
- Start iedere schooldag op dezelfde manier. Leg uit wat er gaat gebeuren die dag. Maak hierbij gebruik van visueel materiaal (pictogrammen).
Als je wijzigingen in de dag moet doorvoeren leg dan vooral uit wat er op die dag anders zal zijn dan normaal.
- Zorg ervoor dat het kind zich veilig voelt, niets gebeurt er zomaar.
- Maak het klaslokaal net zo voorspelbaar als het toilet en de badkamer. Geef het kind een vaste werkplek, maak een vaste praatplek, een vaste eetplek en een vaste speelplek.
- Als je nieuwe dingen wil aanbieden bespreek die nieuwe dingen altijd uitvoerig vooraf.
- Wees zeer duidelijk tegenover het kind. Geef altijd het begin en kondig ook telkens tijdig het einde aan van een opdracht. Vertel dan ook duidelijk wat je daarna van het kind verwacht. Geef ook niet te veel opdrachten ineens. Liever twee kleine opdrachten, dan een opdracht die niet aankomt.
- Kinderen met autisme zijn soms zeer gevoelig voor complimentjes.
- Bij opdrachten toon je best visueel wat je van hen wil.
- Ze hebben vaak geen intrinsieke motivatie. Motiveer het kind door hem te belonen. Zoek uit waar ze gevoelig voor zijn.
Bijvoorbeeld: bekend werk, computer, sticker en soms zelfs snoep.
- Zelfstandige werken is meestal het grootste probleem. Het vraagt van het kind veel creativiteit alsook van de leerkracht. Hoewel kinderen met autisme geen idee hebben van het feit dat ze bij de groep horen, doen ze toch gemakkelijker mee aan groepslessen dan aan individueel werk. Als het stil is in de klas dromen ze weg of raken verstrikt in hun eigen gedachten.
- Noem bij een klassikale opdracht telkens het kind bij zijn naam.

- Als je wil dat het kind iets doet zeg dan concreet wat je verwacht en maak geen gebruik van cynisme of spreekwoorden.
- Noem het kind zijn naam niet negatief in de klas. Los problemen individueel met het kind op.
- Probeer het kind te beschermen tegen pestgedrag van anderen. Kinderen met autisme zijn hier zeer gevoelig voor en vinden snel dat ze geplaagd worden.
- Autismes is een beperking die niet te genezen valt. Dus je kunt het kind niet "genezen" van zijn autisme door steeds maar sociale vaardigheden aan te leren. Steek dan meer energie in de cognitieve vaardigheden. Hoe meer het kind leert hoe beter het zich voelt in de samenleving.
- In de loop van het schooljaar zal het kind zich beter gaan voelen en gedragen. Het raakt aan de hele situatie gewend. Veranderingen kunnen er voor zorgen dat het kind in zijn oude patroon terugvalt. Schrik hier niet van, dit hoort bij zijn of haar beperking.
- Ga uit van het kind zijn goede mogelijkheden en sluit je daarbij aan.
- Leer dwangmatigheden alleen af als het nodig is: dus enkel en alleen wanneer ze hinderlijk zijn voor zichzelf of voor de omgeving.
- Wees eenduidig en voorspelbaar in je gedrag: boos = boos.
- Kinderen met autisme hebben een taalverwervingsstoornis. De kinderen nemen alles letterlijk. Ze snappen geen grappen of beeldspraak.
- Neem een neutrale houding aan tegenover het kind. Verlang niet van het kind dat het je aardig gaat vinden. Het zal wel aan je gewend raken als je duidelijk bent.
- Groepsregels moeten voor het kind zeer duidelijk zijn. Elke afwijking kan een aanleiding zijn zodat het kind moeilijk gedrag gaat vertonen.
- Houd zelf de regie in handen, dit zal op de lange duur de angst bij het kind doen afnemen.
- Ongewenst gedrag bijtijds stoppen. Hoe langer je daarmee wacht, hoe moeilijker het wordt het te stoppen.
- Bij activiteiten buiten de school vooraf afspraken maken. Vb. je blijft altijd bij de juf.
- Biedt het kind structuur en veiligheid aan en zorg dat het kind zo bij de werkelijkheid blijft. Fantaseren loopt vaak uit op angst en chaos.

Hiermee kan een leerkracht zeker mee aan de slag. Als de leerkracht met deze tips rekening houdt zal dit zeker ten goed komen zowel voor het kind als voor de leerkracht. Enkele van deze methodes zijn ook door mij toegepast in de praktijk. Dit komt vooral aan bod in het onderdeel 'autisme in de klas'. Ik vind die methodes heel nuttig en gemakkelijk om toe te passen in de praktijk (Klis, 1997).

**Deel 2: Handelingsplan, integratieplan en
begeleidingsplan**

Nathalie Cornillie en ikzelf hebben eerst een integratieplan opgesteld, vervolgens een handelingsplan en nadien een begeleidingsplan. Dit is de manier hoe alle GON begeleiders hun leerling individueel behelpen. Zelf heb ik ook stage gelopen samen met een zorgleerkracht in de school waar Milan zit. Ik vond dit zeer interessant, zo zag ik Milan opnieuw vanuit een ander invalshoek.

Integratieplan

Problematiek Milan:

ASS: Moeilijkheden op het vlak van plannen / structureren / organiseren, vrije tijd, communicatie, sociale vaardigheden.

Hulpvraag school:

- Ontwikkelen van zelfstandigheid.
- Ontwikkelen van Sociale vaardigheden.
- Leren organiseren en structureren van hoekenwerk, speeltijd, opdrachten,...
- Conflicthantering.
- Ondersteunen op het vlak van schoolse vaardigheden indien nodig.

Doelen:

- Stimuleren tot sociale interactie.
- Uitbreiden van belevingswereld.
- Creëren van veiligheid.
- Creëren van duidelijkheid.
- Aanbieden van structuur.
- Conflicthantering.
- Leren keuzes maken.
- Stimuleren zelfstandig werken.
- Stimuleren probleemoplossend denken.
- Prikkelreductie.
- Leren organiseren.
- Leren plannen.
- Leren structureren.

Handelingsplan

In een handelingsplan worden alle concrete doelen en een uiteenrafeling daarvan genoteerd. Alle doelen vanuit het interventieplan proberen we nu na te streven door concrete activiteiten uit te werken.

Spelletjeskast met activiteiten voor het hoekenwerk

Doelen:

Ik heb één **hoofddoel** uitgekozen:

- Leren keuzes maken.

Ik wil bekomen dat Milan zelfstandig zijn activiteit kan kiezen. Dat hij zelf naar de kast gaat en zelf beslist wat hij gaat doen, in welke hoek hij gaat spelen.

Milan luistert eerst naar de juffrouw. Als de juffrouw zegt kies een hoekje uit de stille kast gaat Milan naar de kast met het kindje die stilzit op zijn bank. Zegt juffrouw dat Milan mag kiezen uit de kast met de kinderen die samen spelen dan gaat Milan naar die kast.

Hij kijkt welke activiteiten hij kan doen, kiest en gaat dan naar de hoek die hij gekozen heeft. Daar speelt hij de activiteit.

Ik heb nog andere **bijdoelen** die ook bereikt kunnen worden:

- Uitbreiden van de belevingswereld: door alle mogelijkheden van de klas te tonen.
- Creëren van veiligheid: door wat hij ziet, weet hij wat er van hem verwacht wordt.
- Creëren van duidelijkheid: door te visualiseren wat hij kan doen wordt het voor hem duidelijk.
- Stimuleren tot zelfstandig werken: hij moet zelf naar de kast gaan en zelf kiezen en vervolgens zelf naar de juiste hoek gaan.
- Stimuleren probleemoplossend denken: in plaats van naar de juf te gaan en te vragen wat hij moet doen zelf naar de kast gaan.
- Prikkelreductie: de hoeveelheid prikkels beperken, zo wordt hij niet overladen.
- Leren plannen: zo kan hij zelf beslissen wat hij eerst gaat doen, en wat dan.

Materiaal:

Twee spelletjeskasten. Twee pictogrammen voor erop: één met een kindje alleen en nog een met twee kinderen die samen spelen. Daarnaast nog afbeeldingen van de hoeken of materiaal waarmee ze mogen spelen (zie bijlage 3).

Individueel of klassikaal:

De spelletjeskasten werden klassikaal aangebracht en worden ook door de hele klas gebruikt. Alle kinderen moeten naar de kasten gaan kijken om een keuze te maken.

Evaluatieplan:

We zullen deze spelletjeskast 2 maal per jaar evalueren. Milan krijgt twee maal per week begeleiding van Nathalie Cornillie en ikzelf probeer zo veel mogelijk bij Milan langs te gaan. Dit naargelang de beschikbare tijd tussen de lessen en stages door.

Spelletjeskast voor spelletjes op de speelplaats

Doelen:

Ik heb één **hoofddoel** uitgekozen:

- Creëren van duidelijkheid: door te visualiseren wat hij kan doen wordt het voor hem duidelijk. Zo weet hij zelf welke spelletjes hij kan spelen op de speelplaats.

De spelletjes zijn allemaal door de juffrouw aangeleerd. Hij kent ze allemaal. Voor Milan naar de speelplaats gaat kijkt hij eerst naar de kast en kiest een spelletje uit. Dit spelletje gaat hij spelen op de speelplaats.

Ik heb nog andere **bijdoelen** die ook bereikt kunnen worden:

- Stimuleren tot sociale interactie: door in contact te komen met andere kinderen.
- Uitbreiden van de belevingswereld: door alle mogelijkheden van de klas te tonen.
- Creëren van veiligheid: door wat hij ziet, weet hij wat er van hem verwacht wordt, nadien wordt hij rustiger.
- Stimuleren tot zelfstandig werken: hij moet zelf naar de kast gaan en zelf kiezen en vervolgens zelf naar de juiste hoek gaan.
- Stimuleren probleemoplossend denken: in plaats van naar de juf te gaan en te vragen wat hij moet doen zelf naar de kast gaan.
- Prikkelreductie: de hoeveelheid prikkels beperken, zo wordt hij niet overladen.
- Leren plannen: zo kan hij zelf beslissen wat hij eerst gaat doen, en wat dan.
- Leren keuzes maken.

Materiaal:

Kast met pictogrammen van de spelletjes (zie bijlage 2).

Individueel of klassikaal:

De spelletjes worden eerst klassikaal gespeeld, zo dat iedereen ze kent. En vervolgens kan iedereen die spelletjes spelen.

Evaluatieplan:

We zullen deze spelletjeskast 2 maal per jaar evalueren.

Milan krijgt twee maal per week begeleiding van Nathalie Cornillie en ikzelf ook zoveel mogelijk bij Milan langs te gaan. Dit naargelang de beschikbare tijd tussen de lessen en stages door.

Weekschema

Doelen:

Ik heb één **hoofddoel** uitgekozen:

- Creëren van veiligheid: door wat hij ziet, weet hij wat er van hem verwacht wordt, nadien wordt hij rustiger.

Milan kijkt naar het weekschema en kan zo zien welke activiteiten allemaal gepland zijn voor de komende week.

Ik heb nog andere **bijdoelen** die ook bereikt kunnen worden:

- Uitbreiden van de belevingswereld: door alles wat er de komende week zal gebeuren aan te tonen.
- Stimuleren tot zelfstandig werken: hij kan zelf het weekverloop aflezen.
- Stimuleren probleemoplossend denken: in plaats van naar de juf te gaan en te vragen wat hij moet doen zelf naar het schema kijken.
- Prikkelreductie: de hoeveelheid prikkels beperken, zo wordt hij niet overladen.
- Leren plannen: zo kan hij zelf weten wat er eerst gaat gebeuren, en wat dan.
- Creëren van duidelijkheid: door te visualiseren wat er gebeurt, wordt het voor hem duidelijk. Zo weet hij zelf hoe de week in elkaar zit.

Materiaal:

Weekschema met pictogrammen (zie bijlage 1).

Individueel of klassikaal:

Dit weekschema werd klassikaal aangebracht tijdens een lesje wereldoriëntatie.

Evaluatieplan:

We zullen dit weekschema 2 maal per jaar evalueren.

Milan krijgt twee maal per week begeleiding van Nathalie Cornillie en ikzelf probeer ook zoveel mogelijk bij Milan langs te gaan. Dit naargelang de beschikbare tijd tussen de lessen en stages door.

Dagschema

Doelen:

Ik heb één **hoofddoel** uitgekozen:

- Aanbieden van structuur.

Milan kijkt naar het dagschema en kan zo zien welke activiteiten gepland zijn voor de volledige dag.

Ik heb nog andere **bijdoelen** die ook bereikt kunnen worden:

- Uitbreiden van de belevingswereld door alles wat er de komende dag zal gebeuren aan te tonen.
- Stimuleren tot zelfstandig werken: Hij kan zelf het dagverloop aflezen.
- Stimuleren probleemoplossend denken: In plaats van naar de juf te gaan en te vragen wat hij moet doen zelf naar het schema kijken.
- Prikkelreductie: De hoeveelheid prikkels beperken, zo wordt hij niet overladen.
- Leren plannen: Zo kan hij zelf weten wat er eerst gaat gebeuren, en wat dan.
- Creëren van duidelijkheid: Door te visualiseren wat er gebeurt, wordt het voor hem duidelijk. Zo weet hij zelf hoe de dag in elkaar zit.

Materiaal:

Een dagschema met pictogrammen (zie bijlage 1).

Individueel of klassikaal:

Het dagschema is klassikaal aangebracht.

Evaluatieplan:

We zullen dit dagschema twee maal per jaar evalueren.

Milan krijgt twee maal per week begeleiding van Nathalie Cornillie en ikzelf probeer ook zoveel mogelijk bij Milan langs te gaan. Dit naargelang de beschikbare tijd tussen de lessen en stages door.

Groene kaart om vragen te stellen

Doelen:

Ik heb één **hoofddoel** uitgekozen:

- Stimuleren zelfstandig werken.

Wanneer Milan een vraag heeft haalt hij zijn groene kaart boven en legt hem op de linkerbovenhoek van zijn bank.

Ik heb nog andere **bijdoelen** die ook bereikt kunnen worden:

- Stimuleren tot sociale interactie: als de kaart op de tafel ligt, mag hij zijn vraag stellen wanneer de juf komt.
- Creëren van veiligheid: door die kaart weet hij dat hij altijd vragen mag stellen.
- Creëren van duidelijkheid: pas wanneer de juf komt mag hij vragen stellen.
- Aanbieden van structuur: eerst de kaart leggen, dan komt de juf en dan de vraag stellen.
- Prikkelreductie: hij moet niet constant zijn vinger in de lucht stoppen of tekenen doen naar de juf.

Materiaal:

Een groene kaart met een vraagteken op.

Individueel of klassikaal:

De groene kaart is klassikaal aangebracht. Alle kinderen kregen een groene kaart.

Evaluatieplan:

De groene kaart zullen we twee maal per jaar evalueren.

Milan krijgt twee maal per week begeleiding van Nathalie Cornillie en ikzelf probeer ook zoveel mogelijk bij Milan langs te gaan.

Geef me de vijf methode

Doelen:

Ik heb één **hoofddoel** uitgekozen:

- Stimuleren probleemoplossend denken.

Ik heb nog andere **bijdoelen** die ook bereikt kunnen worden:

- Creëren van duidelijkheid: Zo weet hij duidelijk welke stappen hij moet doorlopen.
- Aanbieden van structuur: eerst dit, dan dat,...
- Stimuleren zelfstandig werken: Hij kan zelfstandig de opdrachten uitvoeren.
- Leren organiseren: Hij kan zelfstandig werken met de puzzel om de taak te volbrengen.

Materiaal:

Een puzzel van geef me de vijf.

Individueel of klassikaal:

De 'geef me de vijf methode' is individueel aangebracht.

Evaluatieplan:

De methode zullen we twee maal per jaar evalueren.

Milan krijgt twee maal per week begeleiding van Nathalie Cornillie en ikzelf probeer zoveel mogelijk bij Milan langs te gaan. Dit naargelang de beschikbare tijd tussen de lessen en stages door.

Begeleidingsplan

DATUM	ADDITIONELE HULP + MATERIAAL	EVALUATIE
Aangebracht op donderdag 1 oktober	<p>Omschrijving activiteit: Wanneer er enkele kinderen al klaar zijn met een klassikale taak terwijl er nog kinderen bezig zijn mogen die eventjes in de hoeken spelen. Milan heeft problemen met het kiezen van een hoekje en heeft daarbij steeds hulp nodig van de juf. (Dit bleek uit een observatie) De spelletjeskast zou voor Milan een visueel hulpmiddel zijn zo kan hij kijken uit wat hij kan kiezen en kan de juf hem eens verplichten een hoekje te nemen die hij anders nooit zou nemen. Er zijn twee spelletjeskasten. Eentje waar er onderaan een pictogram opkleeft met twee kinderen die aan het spelen zijn en een spelletjeskast met onderaan een pictogram waar een kindje alleen speelt. De juf heeft telkens de opdracht. Als ze een hoekje moeten kiezen waarbij ze moeten stil zijn moeten ze kiezen uit de kast met het kindje die alleen speelt. Als ze mogen samen spelen kiezen ze een hoekje uit de ander kast.</p> <p>Individueel of klassikaal: De juf heeft dit klassikaal aangebracht door de kasten uit te leggen. Telkens wanneer ze in de hoekjes mogen spelen legt de juf duidelijk uit, uit welke kast ze een hoekje mogen kiezen.</p> <p>Materiaal: Kast met pictogrammen van alle hoeken.</p>	<p>Milan was rustig tijdens de uitleg. Milan wordt er op gewezen wanneer hij naar de kast moet om een hoekje te kiezen.</p>

<p>Vrijdag 2 oktober 2009</p>	<p>Omschrijving activiteit: Het is hoekenwerk. Maar ze moeten een keuze maken tussen de hoekjes uit de 'stille kast'. Milan loopt naar de kast en kijkt ernaar. Dan draait hij zich naar mij om en zegt: "Ik lees niet graag boekjes." (Dit was de enige pictogram die er op stond) Dan zegt de juf: "Ik zal er nog het pictogram van een tekening bijmaken bijhangen. Maar dan zul je één van die twee moeten doen." Milan gaat naar zijn bank en maakt een tekening.</p> <p>Individueel of klassikaal: Dit gebeurde individueel.</p> <p>Materiaal: Kast met pictogrammen.</p>	<p>Milan heeft moeite om een hoek te kiezen. Hij kiest altijd dezelfde hoeken. Ofwel is het tekenen ofwel de zandtafel of de ridders.</p>
<p>Aangebracht op vrijdag 2 oktober</p>	<p>Omschrijving activiteit: Juf Kristel speelt enkele spelletjes in de klas tijdens vrije momenten. Telkens wanneer ze een spelletje hebben gespeeld dan toont de juf de pictogram van het spel en hangt ze die in de kast. Juf Kristel vertelt duidelijk dat de kinderen deze spelletjes ook op de speelplaats mogen spelen. De spelontwikkeling verloopt anders bij kinderen met autisme: bij kinderen met autisme zie je afwijkingen in alle fases. Het manipuleren en exploreren gebeurt bij hen op een minder veelzijdige manier, combinaties van voorwerpen zijn minder zinvol, de imitatie van bepaalde handelingen zijn bij hen beperkter en hun spel is meer gericht op 'levensloze' voorwerpen dan op poppen en mensen. Sociaal spel is bij hen gewoon vaak afwezig of kwalitatief zeer afwijkend (Steven Degrieck, 2004).</p>	<p>Milan speelt graag mee. Hij weet nu zelf welke spelletjes hij kan spelen. Toch blijft tikkertje zijn favoriet. Het brengt voor hem veiligheid.</p>

	<p>Het doel is dat Milan andere spelletjes aanleert die hij dan vervolgens ook kan spelen op de speelplaats. Zo weet hij wat hij kan spelen. De situatie wordt voor hem dan ook duidelijker. De regels die gelden op de speelplaats hangen ook uit aan het venster. Het is voor hem voorspelbaar wat kan en niet kan.</p> <p>Individueel of klassikaal: Dit werd klassikaal aangebracht.</p> <p>Materiaal: Kast met spelletjes.</p>	
<p>Voor het eerst aangebracht op maandag 28 september 2009</p>	<p>Omschrijving activiteit: Dagschema's, lessenroosters, kalenders, agenda's en weekschema's zijn voor kinderen met autisme een onmisbaar gegeven. Dit is voor hen nog belangrijker dan voor kinderen zonder autisme. Het is ook aangewezen om de schema's op een zichtbare plaats te zetten bijvoorbeeld aan de muur of aan de bank zodat de kinderen bij twijfel even kunnen controleren wat wanneer plaatsheeft. Zo weet hij telkens wat er hem te wachten staat en dit kan veel stress voorkomen. Het is ook belangrijk dat de schema's voldoende informatie bevatten. Sommige zaken zijn nu eenmaal niet op voorhand te plannen of soms valt er door omstandigheden iets weg. Zorg ervoor dat dit voldoende aangekondigd en duidelijk is (Vermeulen, 2002). Dit wil niet zeggen dat je als juffrouw je moet vastklampen aan het dagschema en nooit eens iets mag wijzigen. Een goed schema is tevens een flexibel schema. Bij het opstellen vraag je het best even of alles duidelijk is. Maandag 28 september heeft de juffrouw het dagschema voor het eerst aan bod laten komen.</p>	<p>Milan lette zeer goed op. Hij was heel rustig.</p>

<p>Woensdag 30 september 2009</p>	<p>De uitleg heeft ze vooraan de klas gegeven en het dagschema staat vooraan rechts in de klas. Milan zit vooraan dus was het voor hem duidelijk zichtbaar.</p> <p>Juf zei: "Je weet wel dat juf Silke mij een beetje komt helpen in de klas. Zij heeft iets gemaakt. Kijk eens allemaal. Het staat daar. (Juffrouw Kristel toont waar het staat) Wat zou dat nu kunnen zijn?" Enkele kinderen reageren. Juffrouw zegt: "Dat is een schema en daar staan inderdaad de dagen van de week op. En er staat telkens bij wat er speciaal is aan die dag." Milan gaf de indruk aan de juffrouw dat hij het begreep. (Ikzelf was er tijdens de uitleg niet bij).</p> <p>Individueel of klassikaal:</p> <p>De juf heeft het weekschema klassikaal aangebracht. Ze had dit liever op deze manier zodat Milan zich niet te veel geïsoleerd zou voelen.</p> <p>De GON begeleidster Nathalie zal het weekschema wekelijks met Milan bekijken en verduidelijken indien nodig.</p> <p>Materiaal:</p> <p>Weekschema met pictogrammen (Zie bijlage 1)</p> <p>Omschrijving activiteit:</p> <p>Ik vroeg aan Milan: "Wat is dat? Dat is iets nieuws." (Ik wijs naar het dagschema.)</p> <p>Milan: "Dat is iets met maandag, zondag en de dagen van de week. En daaronder heb je zwemmen, knutselen en muziek. Dat beetje weet ik niet." (Milan somt op wat er die week allemaal te doen is.)</p> <p>Silke: "Dat beetje wil turnen zeggen."</p> <p>Milan knikt. Silke: "Vind je dat goed dat je weet wat er de hele week gebeurt?"</p>	
		<p>Ik heb de indruk dat hij er wel belang aan hecht, hij weet nu ook precies wanneer ze wat doen. Zo is het voor hem ook voorspelbaar wanneer er school is en wanneer eens niet.</p>

	<p>Milan knikt met zijn hoofd van boven naar beneden en zegt hardop: "Ja."</p> <p>Silke: "Maar ik heb nog pictogrammen mee, en ook een andere voor turnen zo dat je het beter zal zien." Ik toon de pictogrammen aan hem en zeg duidelijk wat ze betekenen.</p> <p>Vervolgens schud ik ze door elkaar en laat Milan nu de betekenis geven bij elke pictogram.</p> <p>Enkel het pictogram van godsdienst wist hij niet, alle anderen wel. Ik heb hem dan uitgelegd waarom een biddend kindje voor de les godsdienst staat.</p> <p>Individueel of klassikaal:</p> <p>Ik heb dit individueel met Milan gedaan.</p> <p>Materiaal:</p> <p>Pictogrammen: godsdienst, zedenleer, turnen en geen school.</p>	<p>Bijvoorbeeld als er een kindvrije dag is heb ik een pictogram met de school die doorkruist is. Zo kan hij zelf plannen wanneer hij een dag thuis is en kan dit op voorhand zien.</p> <p>Milan begreep het weekschema volledig.</p>
<p>Woensdag 30 september werd dit voor de eerste keer aangebracht.</p>	<p>Omschrijving activiteit:</p> <p>Kinderen met autisme hebben nood aan concrete communicatie. Dit betekent ook 'tastbare' communicatie. Klanken verdwijnen zodra ze uitgesproken zijn. Vooral lange en uitgebreide instructies kunnen voor problemen zorgen. Of het lange wachten om een vraag te stellen. Veelal zijn ze dan al vergeten wat ze wilden vragen. Visuele communicatie is veel concreter en makkelijker te duiden. Visuele informatie blijft aanwezig en het kind kan er gemakkelijk op terugrijpen als hij iets niet goed begrepen heeft of iets vergeten is. De concrete vorm van visualiseren is afhankelijk van de leeftijd en het begripsvermogen van het kind. Veel kinderen met autisme vragen niet spontaan om hulp als ze een probleem hebben. Ze weten vaak niet of ze de hulp mogen vragen en hoe ze die hulp kunnen vragen. Het komt regelmatig voor dat een kind met autisme passief blijft zitten of storend gedrag gaat vertonen.</p>	<p>De kinderen mochten zelf enkele taaloefeningen maken.</p> <p>De juf stapte rond om de vragen te beantwoorden. Een kindje uit de klas gebruikte de groene kaart. De juf wees erop dat dit zeer goed was. Voor de rest was de klas rustig. Milan had al twee bladzijden gemaakt en de juf zei dat hij nog mocht verder doen. Maar</p>

	<p><i>Uit de observaties had ik de indruk dat Milan vaak passief blijft zitten en dat hij gewoon afwacht.</i></p> <p>Visuele hulpmiddelen kunnen een hulp zijn bij dat probleem. Een kaartje op de bank met daarop een vraagteken of een pictogram of uitleg kunnen een visuele steun zijn voor kinderen die problemen hebben om initiatief te nemen om bepaalde dingen te vragen. <i>Ikzelf heb gekozen voor een simpele groene kaart met een vraagteken op. Groen omdat het iets is wat mag en een vraagteken omdat het dan duidelijk is dat die kaart gebruikt moet worden om een vraag te stellen.</i></p> <p>Die groene kaart heeft een dubbele functie. Voor zowel de leerkracht als de leerling zelf. Enerzijds ziet de leerkracht wie er hulp nodig heeft en anderzijds biedt het voor het kind voorspelbaarheid en zekerheid. De hulpvraag is en blijft zichtbaar en de leerkracht kan zien dat het kind een hulpvraag heeft. Het kan ook zo voorkomen dat het kind ongeduldig wacht of zijn vraag blijft herhalen.</p> <p>Juffrouw Kristel begint te vertellen: “Juf Silke komt hier een beetje kijken in de klas en zegt juf doe eens dat of probeer eens dat. zij heeft nu iets nieuw gemaakt. Juf Silke zei dat sommige kindjes te lang moeten wachten en te lang hun handje in de lucht moeten steken voor ik kom. Klopt dat?” Milan knikt met zijn hoofd en zegt: “Ja.”</p> <p>Juf kristel vertelt verder: “Dan krijg je vanaf nu een groen kaartje. Wat staat daarop?” Een kindje uit de klas geeft antwoordt. Juf gaat verder: “Dat is zeer goed, het is een vraagteken voor als je een vraagje hebt. Iedereen krijgt een groen kaartje, je stopt het in je bank en je mag dat gebruiken als je een vraagje hebt. Als je een vraagje hebt leg je het op de hoek van de bank en dan kan juf het zien dat je een vraagje hebt. En als de juffrouw tijd heeft dan komt ze bij jou. Als ik nog bezig ben bij een ander kindje dan wacht je eventjes.” (Juf toont ondertussen op Milan zijn bank waar hij het kaartje moet leggen.)</p> <p>Juf: “En wat zou je moeten doen als je jou vraagje hebt gesteld?”</p>	<p>Milan begreep de opdracht niet. Bovenaan staan er icoontjes, maar Milan begrijpt de icoontjes niet zo goed. Hij begon dan maar de oefening te maken zonder dat hij wist wat hij moest doen.</p> <p>Ik vroeg: “Weet je wat je hier moet doen?”</p> <p>Milan antwoordde: “Neen.”</p> <p>Ik reageerde hierop: “Neem je groen kaartje en leg hem op de bank. Dan zal de juf bij jou komen en dan kan je het vragen.”</p> <p>Milan nam zijn groen kaartje en legde het keurig met het vraagteken naar boven. Juf kwam langs en legde de oefening uit. Het kaartje bleef op zijn bank liggen, hij begon direct aan de oefening.</p>
--	--	--

	<p>Juf kijkt in de richting van Milan. Milan geeft antwoord: "In je bank stoppen." Juf reageert: "Zeer goed." En ze deelt alle groen kaartjes uit.</p> <p>Individueel of klassikaal:</p> <p>In samenspraak met juffrouw Kristel en de GON begeleidster Nathalie hebben we ervoor gekozen om het klassikaal aan te bieden en de groene kaart ook te gebruiken voor de volledige klas.</p> <p>Materiaal:</p> <p>20 groen kaarten met een vraagteken erop. Ze zijn ook geplastificeerd zo is het materiaal duurzaam.</p>	<p><i>Ik denk dat hij vergat van het kaartje weg te stoppen omdat hij onmiddellijk met de oefening wou beginnen.</i></p> <p>Ik zei tegen hem dat als hij zijn vraag heeft gesteld hij het kaartje in zijn bank mag stoppen.</p>
<p>Aangebracht op donderdag 1 oktober 2009</p>	<p>Omschrijving activiteit:</p> <p>Om de omgeving zo voorspelbaar mogelijk te maken hebben we overlegd om te beginnen met een dagschema. Dit is voor kinderen met autisme een onmisbaar gegeven. Het dagschema hangt aan de muur dicht bij het weekschema. Milan kan dan zien wat het dagverloop is. Het is voor hem voorspelbaar welke activiteiten ze die dag gaan doen en wat er stap voor stap gebeurt. Hij weet telkens wat er van hem verwacht wordt en dit kan voor hem stress voorkomen. Een dagschema kan voor hem bruikbaar zijn, zo kan hij de structuur van elke dag onthouden.</p> <p>Donderdag 1 oktober heeft juf Kristel dit dagschema aangebracht tijdens een W.O. activiteit. De kinderen mochten raden wat er allemaal op de pictogrammen stond. Dan heeft ze uitgelegd dat dit de dingen zijn die ze overdag allemaal gaan doen. Ze overloopt wat ze de donderdag allemaal zullen doen.</p>	<p>Milan luisterde heel goed naar de uitleg. De juf vond dat hij er rustig van werd.</p>

	<p>Individueel of klassikaal: Het dagschema is klassikaal aangebracht.</p> <p>Materiaal: Dagschema met pictogrammen. (Zie bijlage)</p>	
<p>Vrijdag 2 oktober 2009</p>	<p>Omschrijving activiteit: Ik vraag aan Milan: "vind je het goed dat het dagschema in de klas hangt?" Milan antwoordt: "Ja, ik vind dat goed. Want ik stond te wachten aan mijn bank en wist niet wat ik moest doen en toen keek ik naar daar en wist ik dat ik moest drinken." Silke: "omdat je naar het schema keek?" Milan antwoordt: "Ja."</p> <p>Individueel of klassikaal: Dit heb ik individueel gedaan.</p> <p>Materiaal: Geen.</p>	<p>Milan heeft nood aan het dagschema. Het is voor hem duidelijk wat er zal gebeuren.</p>
<p>Januari 2010</p>	<p>Omschrijving activiteit: De juf krijgt de info bundel rond wat de 'geef me de vijf' methode is. Zo kan zij de methode toepassen wanneer zij vindt dat het nodig is. Milan krijgt het wel zelfstandig aangeleerd. Maar de juf kan hem ondersteunen wanneer hij het niet goed weet. Milan krijgt door de GON begeleidster aangeleerd wat hij moet doen. De bedoeling is dat hij telkens wanneer ze zelfstandig rekenoefeningen moeten maken de 'geef me de vijf methode' gaat doorlopen. Als hij dit onder de knie heeft, breiden we de methode ook uit naar de taal oefeningen.</p>	<p>Milan heeft nood aan meer structuur.</p>

	<p>Individueel of klassikaal: Nathalie Cornillie zal dit individueel aan Milan uitleggen.</p> <p>Materiaal: Puzzel van “geef me de vijf.” Ik heb ook een schoendoos gemaakt met een gat in. (als een spaarpot) Dit zullen we nog niet hanteren, tenzij we merken dat de puzzel voor Milan nog meer gestructureerd moet verlopen. Dan laten we hem telkens een puzzelstukje in zijn schoendoos stoppen. Ik zorg er ook voor dat er een grote puzzel aan de muur hangt, dit is voor hem een visuele ondersteuning.</p>	
<p>Januari 2010</p>	<p>Omschrijving activiteit: Er zijn heel wat mogelijkheden op de speelplaats. Milan plaagt regelmatig de meisjes en zou ook durven vechten. Er wordt een wit blaadje op zijn bank bevestigd. Telkens als hij boos is geweest op de speelplaats, of als hij gevóchten of geplaagd heeft dan moet hij dat wit kaartje omdraaien en komt er een boos gezichtje tevoorschijn. Nadien moet hij tijdens een gesprek met de juffrouw of de GON begeleidster kunnen zeggen wat er is gebeurt. Dan wordt er samen naar een oplossing gezocht en wordt de oorzaak aangepakt. Er wordt kort op de bal gespeeld, dus wanneer dat gezichtje verschijnt wordt er even rond gewerkt.</p> <p>Individueel of klassikaal: Dit werd individueel aangebracht. Nathalie Cornillie, de GON begeleidster zal met hem rond sociale vaardigheden werken. Welk gedrag kan wel en wat kan niet. Zij zal dan ook inpikken op die situatie wanneer ze op school aanwezig is.</p> <p>Materiaal: Wit kaartje met klittenband en boos gezichtje op de achterkant (zie bijlage 4).</p>	<p>Milan kan dankzij het gezichtje aantonen hoe hij is geweest. Hij toont dit zeker niet graag, omdat hij niet graag stout is. Het is dan ook een stimulans voor hem om zich aan de gedragsregels te houden.</p>

Evaluatie op het einde van het schooljaar:

Spelletjeskast voor tijdens het hoekenwerk:

Dit was in het begin van het schooljaar een zeer grote steun, maar naarmate het schooljaar vorderde werd er minder en minder in de hoeken gespeeld. Voor Milan was het wel visueel duidelijk. Hij was er snel mee vertrouwd en gebruikte de kast vlotjes.

Spelletjeskast met spelen voor op de speelplaats:

Hij weet al helemaal vanbuiten welke spelletjes er kunnen gespeeld worden. Hij past deze spelletjes dan ook al toe op de speelplaats. Ook de andere kinderen maken gebruik van de spelletjes. Hij kijkt niet meer naar de kast, maar de kast hangt er nog indien Milan het toch nodig zou hebben. In tijden van stress of spanning kan hij de kast misschien toch nodig hebben als houvast en om hem tot rust te brengen.

Weekschema:

In het begin had Milan daar enorm veel nood aan. Hij moest goed weten wat er allemaal ging gebeuren in de week. De nood is nu al minder. Hij kent het schema immers vanbuiten en weet ongeveer wat er allemaal zal gebeuren, dat is voldoende. Welke dag het zwemmen is, welke dag het zedenleer is, welke dag muziekles, dat kent hij allemaal vanbuiten. Het schema biedt hem veiligheid en hij voelt zich nu duidelijk op zijn gemak. Het schema hangt nog steeds in de klas, ook al kijkt hij er niet meer naar. Hij weet dat het schema er hangt en dat brengt al structuur en veiligheid. In moeilijke tijden kan hij er dan naar terugkeren.

Dagschema:

Was in het begin van het schooljaar zeker nodig. Nu is dit veel minder, het hangt nog in de klas maar hij kijkt er niet meer naar. De structuur is hij nu gewoon.

In het begin was dit schema zeker goed. Soms wist hij niet wat er van hem verwacht werd en toen kwam dit schema voor hem zeker van pas. Hij heeft het niet meer nodig dat hij op voorhand weet op welk moment het rekenles of taalles heeft. De structuur zit er in en dat is voldoende.

Groene kaart om vragen te stellen:

In het begin werd de kaart gebruikt, maar na enkele weken werd het kaartje niet meer gebruikt. Hij stelt zelfstandig zijn vragen zonder het kaartje. Een positieve evolutie!

Geef me de vijf methode:

Is een zeer handige methode. Heeft Milan al heel wat vooruit geholpen op vlak van rekenen en taal, maar ook op vlak van sociale vaardigheden. Ook bij conflict situaties werd de methode gebruikt. Milan begreep alles toen veel beter. Het is een duidelijke meerwaarde.

Boos gezichtje:

Elke keer als Milan iets heeft gedaan op de speelplaats wat niet mag, voornamelijk het plagen of vechten met meisjes, dan kleeft hij het boos gezichtje nog op zijn bank. De juf of de GON begeleidster kan er dan met hem over praten.

Conclusie:

Naar volgend schooljaar toe zal een weekschema en de geef me de vijf methode zeker nog nodig zijn. Het dagschema kan eventueel wegvallen, tenzij de leerkracht merkt dat Milan er toch nog nood aan heeft.

Conclusie

Als laatste onderdeel van deze bachelorproef zet ik de conclusies nog eventjes op een rijtje. Dit biedt een antwoord op de doelstellingen die ik vooropgesteld heb.

Hoe maak je een klas autismevriendelijk?

Dit is een eerste belangrijke doelstelling omdat ik heb gemerkt uit stages en gesprekken dat leerkrachten er geen idee van hebben hoe je een klas autismevriendelijk kunt inrichten. In de kleuterklas is er al veel aanwezig waardoor de klas al voor een groot deel autisme vriendelijk is. Zo heb je een weeklijn, en elke dag worden alle dagen van de week overlopen en weten de kleuters duidelijk welke dag het is. Ook weten ze dan op voorhand of het een halve dag school is, of een hele dag en of het bijna weekend is.

Naast de weeklijn heb je ook een daglijn waarop duidelijk vermeld staat wat ze allemaal die dag gaan doen. De activiteiten zijn heel kort opgesplitst. Heel concreet en zeer duidelijk visueel zichtbaar. In de peuterklas zijn de pictogrammen van de daglijn gemaakt met echt materiaal. In de eerste kleuterklas wordt er gebruik gemaakt van foto's. Nadien in de tweede en derde kleuterklas wordt er gebruik gemaakt van leuke en speelse pictogrammen.

Het hoekenwerk is zeer gestructureerd. Alle hoeken hebben een vaste plaats en het materiaal die bij die hoek hoort ligt erbij. Het aanbod van de verschillende hoeken verandert naargelang de leeftijd en het niveau van de kleuters.

In de tweede kleuterklas wordt er gebruik gemaakt van pictogrammen om het hoekenwerk nog wat meer te structureren, soms wordt dit al in de eerste kleuterklas gebruikt afhankelijk van het niveau van de kleuters.

Aan het bord in de zithoek hangen alle pictogrammen van de hoeken die er zijn in de klas. Dezelfde pictogrammen van op het bord komen terug in alle hoeken. Zo is het duidelijk herkenbaar waar die hoeken zich bevinden.

De kleuters kiezen zelf hun hoekje. Ze kunnen daarbij kijken naar de pictogrammen.

Om een hoekje te kiezen kun je ook bijvoorbeeld concreet materiaal uit de hoeken nemen en die op het tapijt leggen. Dat zijn de hoeken die beschikbaar zijn.

Dat materiaal blijft in de kring liggen en keert niet meer terug naar de hoeken. De kleuters kiezen een concreet materiaal en gaan dan in die hoek spelen.

Het is belangrijk dat in het eerste leerjaar deze lijn wordt doorgetrokken. Dat er nog gebruik wordt gemaakt van een daglijn of weeklijn. Er wordt er vanuit gegaan dat de kinderen dit al kunnen hanteren, maar het zou toch een houvast kunnen bieden.

Hoe ga je hier als leerkracht mee om?

In het eerste leerjaar vallen de meeste zaken weg. In heel wat scholen heb je geen weeklijn of daglijn meer. Er wordt verondersteld dat het kind hier reeds kennis rond heeft. Voor kinderen met autisme is dit een belangrijke houvast. Je hoeft ze na verloop van tijd niet meer elke dag te herhalen, maar het kind weet dat het er hangt. En in moeilijke tijden kan het kind er naar kijken, dat zorgt al voor een zeker rust en veiligheid. Voor een kind met autisme is dat dagschema en weeschema belangrijk. Je kunt dit maken en veranderen naargelang de leeftijd van de kinderen. In de bijlage zitten verschillende dag en weeschema's voor verschillende leeftijden.

Welke tips kunnen leerkrachten gebruiken? Hoe kun je op een efficiënte manier een kind helpen?

Wat weten leerkrachten van autisme en wat zouden ze nog meer willen weten? Dat was een vraag waar ik zeker een antwoord op wou. De praktijkbundel is daarom zo concreet mogelijk uitgebouwd met talrijke voorbeelden. Dit kan zeker een meerwaarde betekenen voor leerkrachten om meer te weten over autisme maar meer bepaald hoe er mee om te gaan. Tijdens de interviews kwam dit duidelijk aan bod. Beide leerkrachten konden dit zeker gebruiken en haalden er tips uit. Ook de bijlagen konden beide juffen zeker gebruiken. Want als je als juf zelf de pictogrammen moet opzoeken om ze nadien te gebruiken vergt dit veel tijd. Er bestaan uitgeverijen waar je pictogrammen kunt kopen, maar dit is vaak zeer duur en dikwijls zijn de pictogrammen niet uitgebreid genoeg. Ook hebben leerkrachten vaak geen idee hoe ze de pictogrammen moeten gebruiken en hoe schema's er kunnen uitzien. Daarom zitten er als bijlage enkele voorbeelden.

Eventuele vervolgacties zou kunnen zijn iets aanleren aan de hand van stappenplannen. Dit kunnen eventueel sociale vaardigheden zijn. Stap voor stap Milan iets aanleren met duidelijke pictogrammen. Eventueel het zelf samenstellen van een weekplan.

Een beperking van het onderzoek was vooral de tijd. Naar school gaan, een bachelorproef maken met observaties en stage lopen was soms wat te veel.

Ik moest dan mijn tijd schikken. Soms gebeurde het dat ik twee maand niet bij Milan in de klas kon zitten. Dit vond ik wel jammer. Milan werd wel goed opgevolgd door de GON-begeleidster die me ook telkens op de hoogte bracht.

Lijst met figuren

Figuur 1 soorten autisme (Bruin, 2004).....	21
Figuur 2 gedragskenmerken (Bruin, 2004).....	25
Figuur 3 schema denktheorieën (Bruin, 2004).....	28
Figuur 4 structuur aanbrengen.....	120
Figuur 5 aanpak op verschillende niveaus.....	123
Figuur 6 verschillende niveaus van visualisatie.....	124
Figuur 7 gewenst gedrag en Figuur 8 ongewenst gedrag.....	125
Figuur 9 stappenplan zelfstandig naar het toilet gaan (Marijke Bisschop, 2003).....	134
Figuur 10 Communicatieschema.....	135
Figuur 11 Kralen rijgen (Marijke Bisschop, 2003).....	140
Figuur 12 niet in de gang lopen (www.sclera.be).....	146
Figuur 13 wat doen met ongewenst gedrag.....	150
Figuur 14 geef me de vijf methode.....	153

Literatuurlijst

- Autisme, C. (sd). *Autismespectrumstoornissen*. Opgeroepen op Juni 2, 2010, van Centrum Autisme: www.centrumautisme.nl
- Beemen, L. V. (2006). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Bruin, C. d. (2004). *Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgave.
- Clercq, H. D. (2005). *Autisme van binnenuit: een praktische gids*. Antwerpen: Houtekiet.
- Degrieck, P. V. (2006). *Mijn kind heeft autisme: gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*. Tielt: Lannoo.
- Degrieck, S. (2007). *En dan... En dan... ?: Tijd verhelderen voor mensen met autisme*. Leuven: Lannoo.
- Delfos, M. (2003). *De wereld van Luuk: over autisme*. Naarden: EPO.
- Dessel, X. V. (2003-2005). *Inclusief onderwijs*. Opgeroepen op November 15, 2009, van Inclusief onderwijs: <http://www.inclusiefonderwijs.be>
- Jacobs, J. (2008, mei 15). *Hoe je structuur kunt aanbieden in de opvoeding*. Opgeroepen op juni 2, 2010, van De opvoedingscoach: begeleidt het gezin of individu naar rust en evenwicht: <http://www.opvoedingscoach.be>
- Klis, A. V. (1997, april). info brochure Vlaamse Vereniging Voor Autisme. *Autisme*. Gent, Oost-Vlaanderen, België: Vlaamse Vereniging Voor Autisme.
- L., W. (1996). *Leven met uw autistisch kind: een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Marijke Bisschop, T. C. (2003). *Je kind kan het zelf: kinderen opvoeden tot zelfredzaamheid*. Tielt: Lannoo.
- Notbohm, E. (2006). *10 dingen die je zou moeten weten over kinderen met autisme*. Meppel: Pica.
- Peter Vermeulen, Autisme Centraal. (1999). *Brein bedriegt: als autisme niet op autisme lijkt*. Berchem: EPO.
- Roeyers, H. (2008). *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven: Acco.
- Roeyers, H. *Cursus diagnostiek van ontwikkelingsstoornissen*. niet gepubliceerde bron.
- Roggekamp, K. (2010, 06 02). *Kernautisme*. Opgeroepen op 03 10, 2010, van Roggekamp: www.roggekamp.eu/school/kernautisme.html
- Sabin, E. (2006). *Weet jij wat autisme is?: leer alles over kinderen met autisme*. Meppel: Pica.
- Steven Degrieck. (2004). *Werk maken van vrije tijd: autisme en vrije tijd*. Berchem: EPO.
- Steven Degrieck, Autisme Centraal. (2004). *Werk maken van vrije tijd: autisme en vrije tijd*. Berchem: EPO.
- T., P. (1994). *Autisme: van beter begrijpen tot begeleiden*. Hadewijch.
- Valck, M. D. (2007). *Speel wijzer, spelen kan met alles*. Amsterdam: SWP.

Valcke, A. (2003, mei 06). GO! Nascholing. *Gon begeleiding aan leerlingen met autisme* . Jette, Brussel, België: GO!

Vanvuchelen, M. (1998). *Stijn is anders*. Tielt: Lannoo.

Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid: leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: EPO.

Vrijssen, C. (2007, mei 14). *info over autisme*. Opgeroepen op juni 2, 2010, van Autiplanet: <http://users.skynet.be/website.autiplanet/Autiplanet/index2.htm>

Wright, C. W. (2005). *Hulpgids autisme*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Bijlagen

Bijlage 1 het weekschema en het dagschema

Hieronder vindt u een foto van het weekschema die in de klas ophangt.

De pictogrammen die ik daarbij heb gebruikt vindt u op de volgende bladzijde.

De pictogrammen die op het weekschema staan komen gedeeltelijk van www.sclera.be

Het zijn pictogrammen voor zowel in het weekschema, als gedragpictogrammen of pictogrammen die u voor visualisatie in de klas kunt gebruiken.

Enkele pictogrammen komen uit een set die de school heeft aangekocht bij uitgeverij Baert.



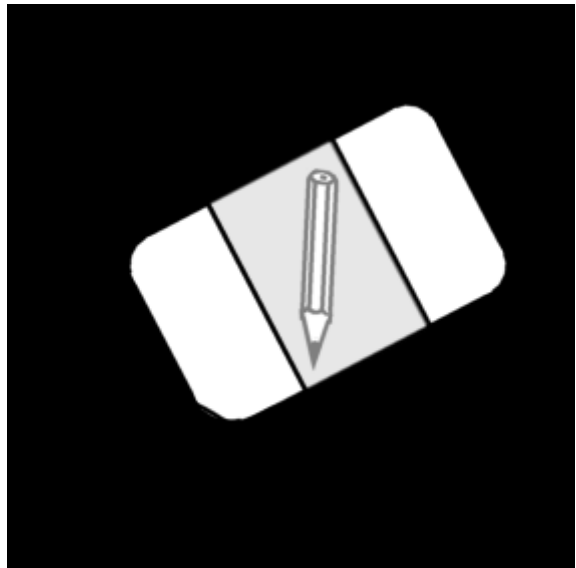
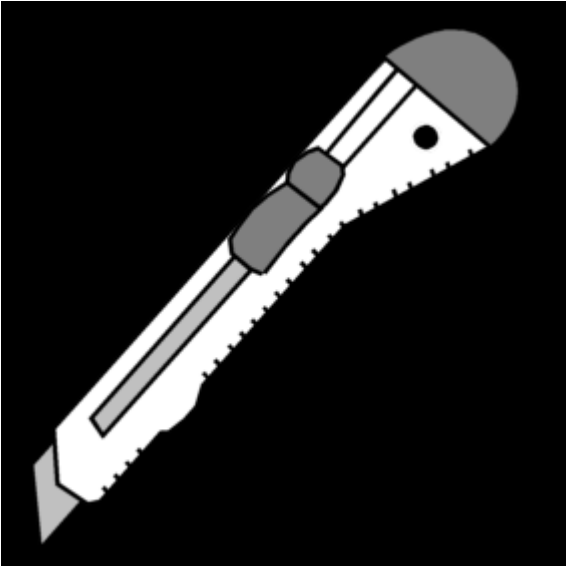
Dit is het weekschema

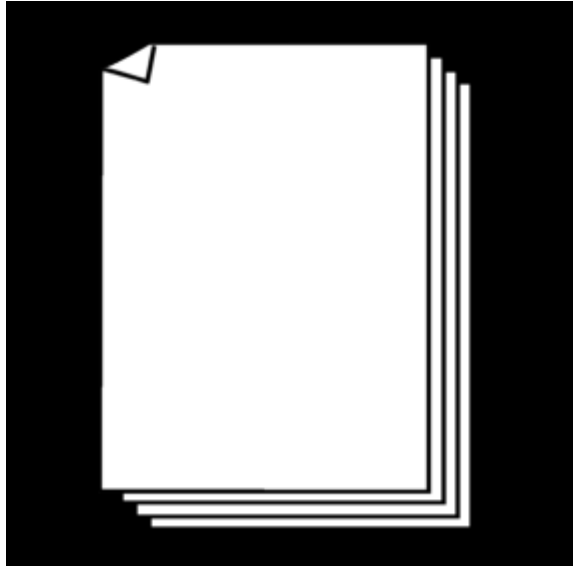
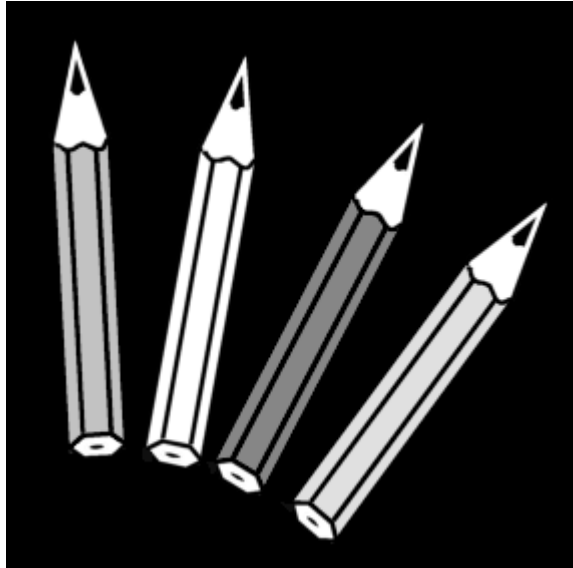


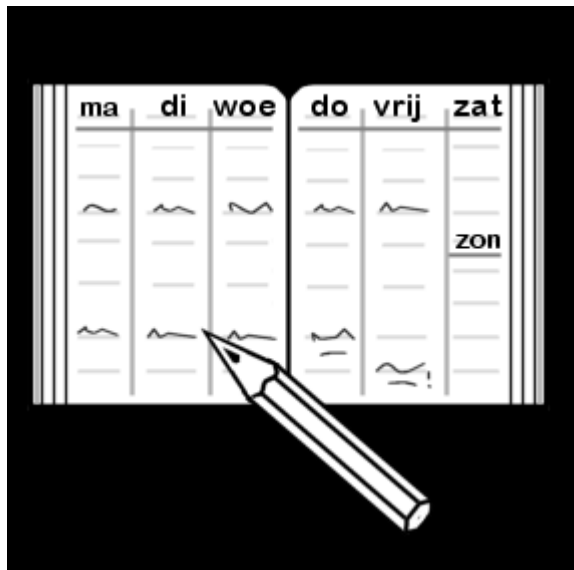
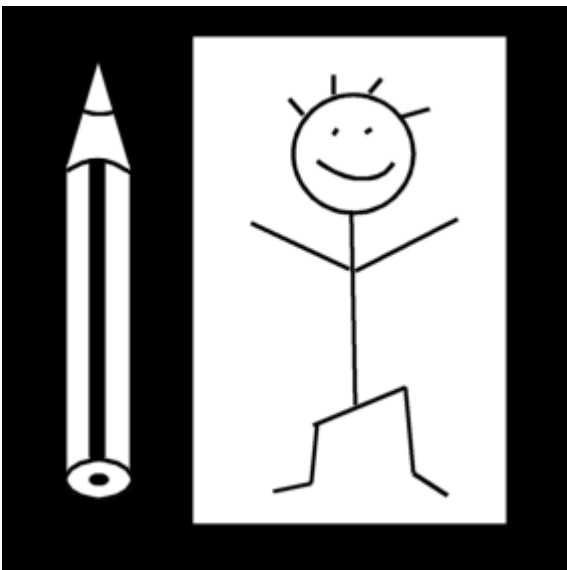
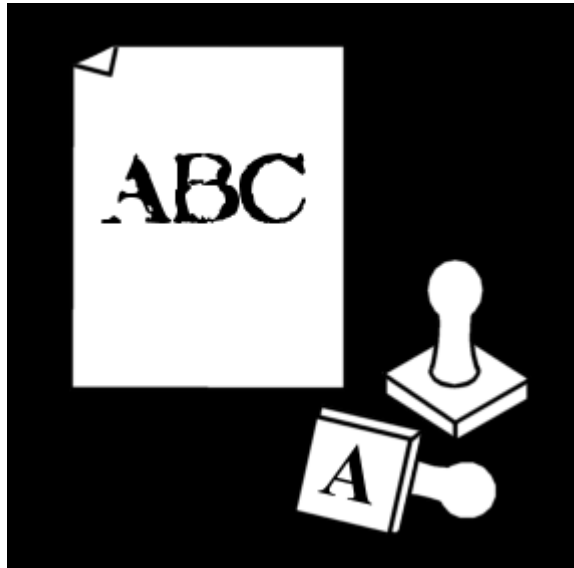
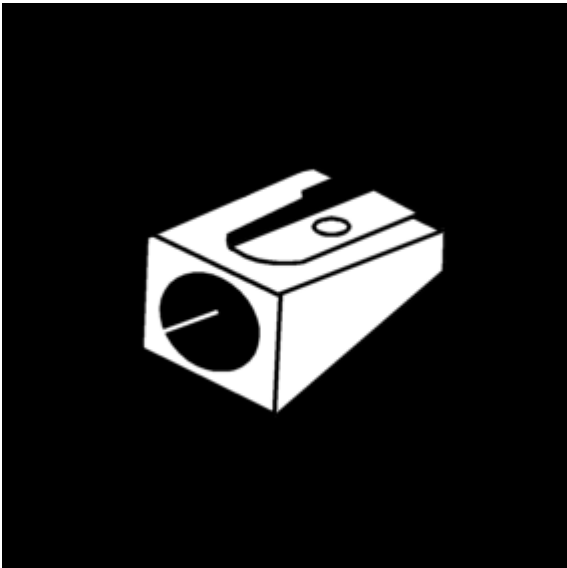
Dit is een onderdeel van het dagschema

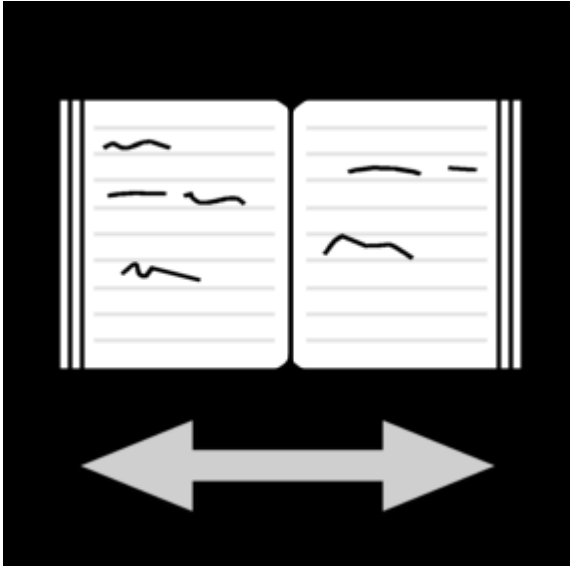
Dit zijn de pictogrammen:

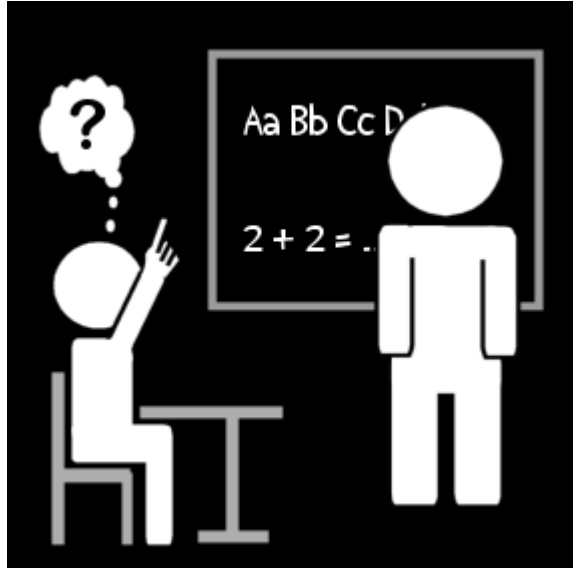


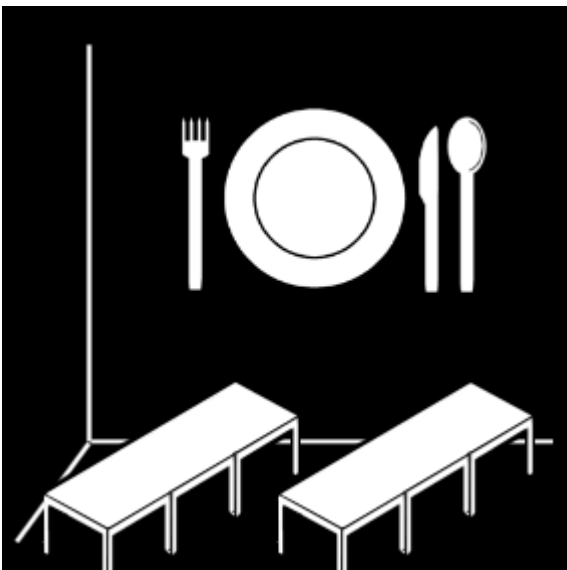


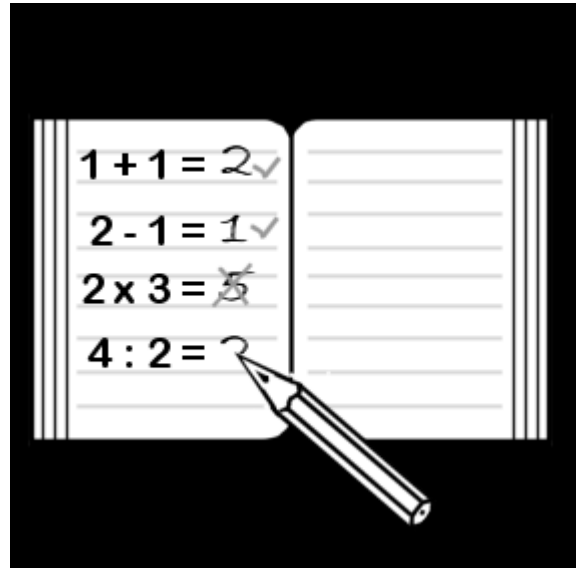
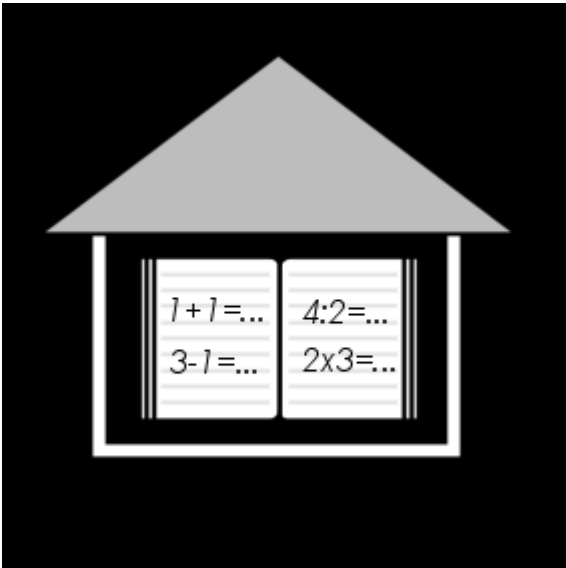




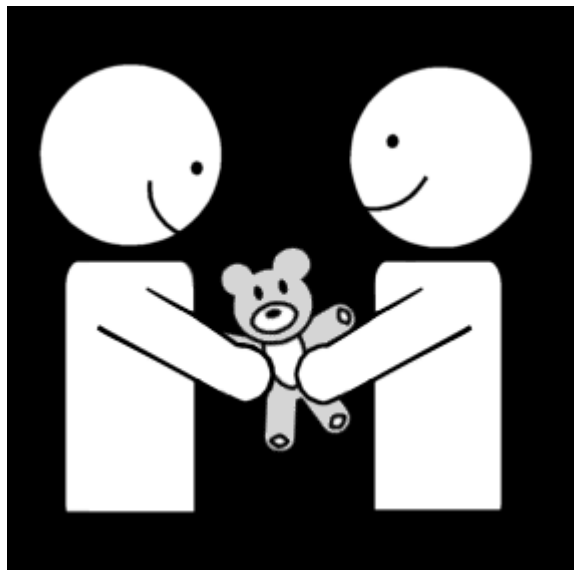
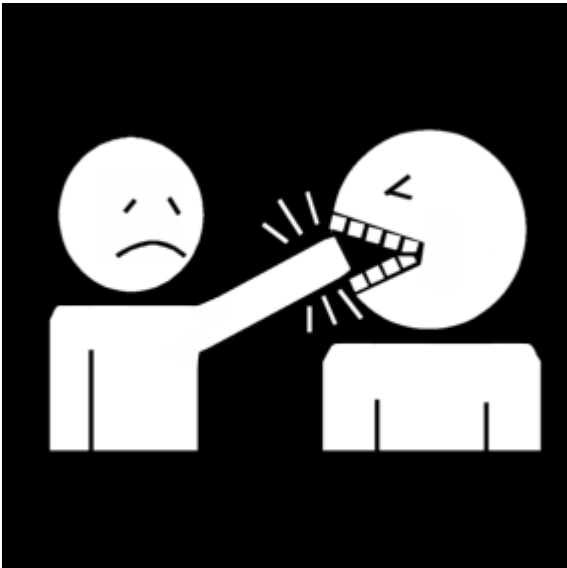


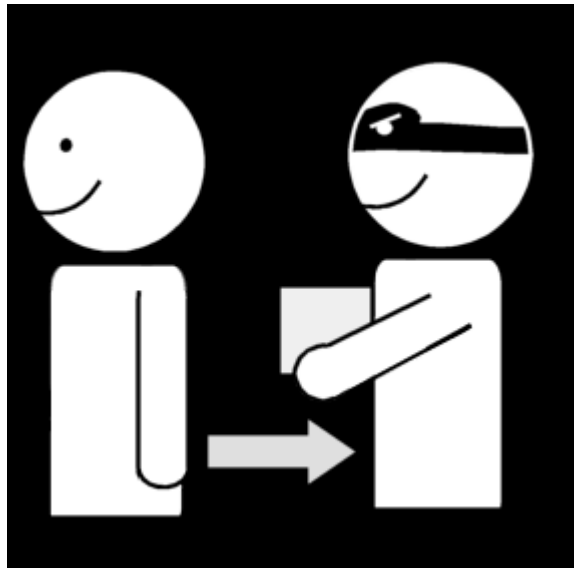
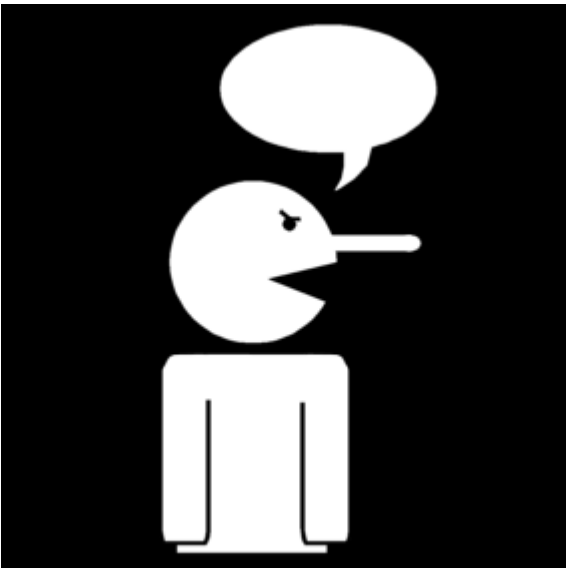
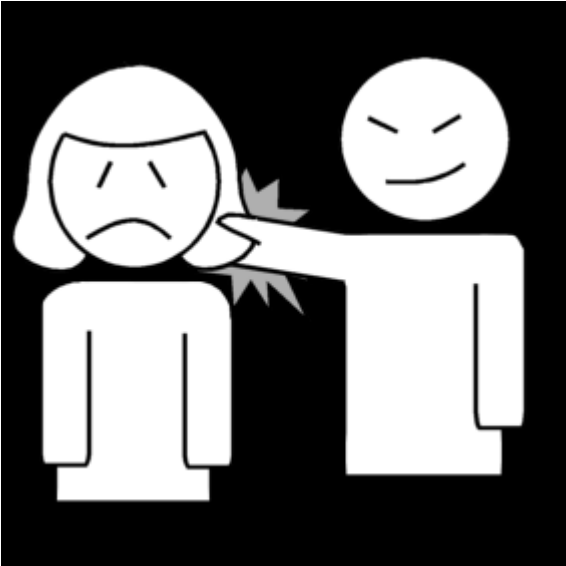












Bijlage 2: de spelletjeskast met spelletjes voor op de speelplaats

Hieronder vindt u een foto van de spelletjeskast die ik zelf gemaakt heb. Het idee kwam van juf Kristel. Ik vond het een heel leuk idee om nieuwe spelletjes aan te leren en ervoor te zorgen dat Milan niet steeds hetzelfde spelletje speelt op de speelplaats of tijdens het hoekenwerk.

Op de pagina hierna vindt u alle spelletjeskaarten die op de spelletjeskast kleven. En daarna heb ik de spelletjesuitleg gestopt.

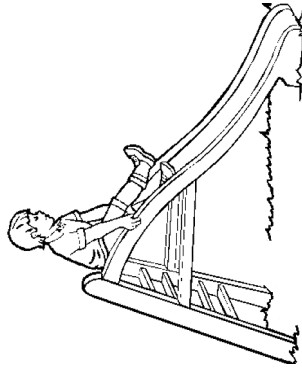
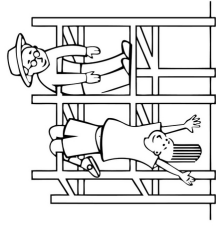




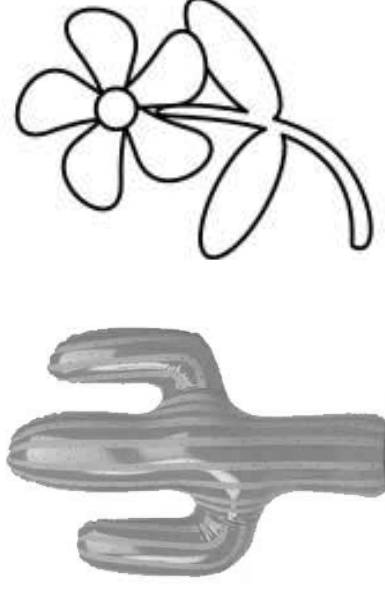
Staartentikkertje



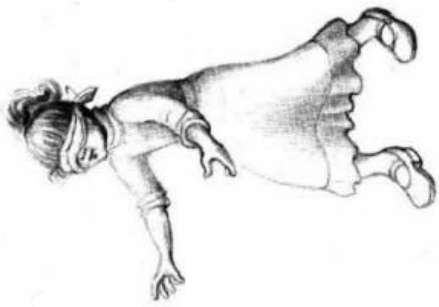
Zwaan kleef aan



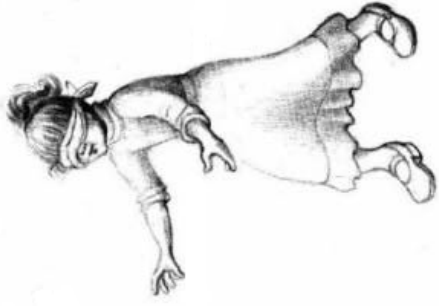
Vrijplaats



Cactus en bloem



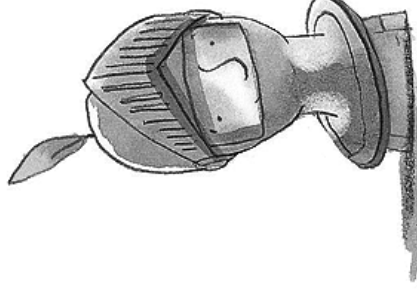
Blindemannetje



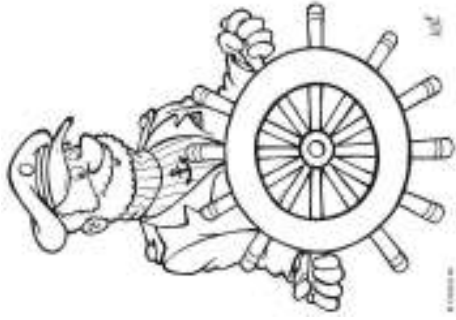
Blindendans



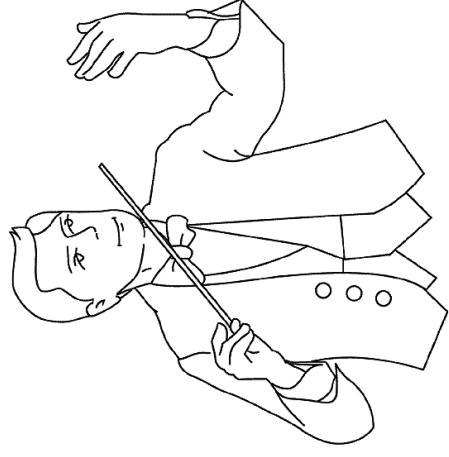
Voetje van de vloer



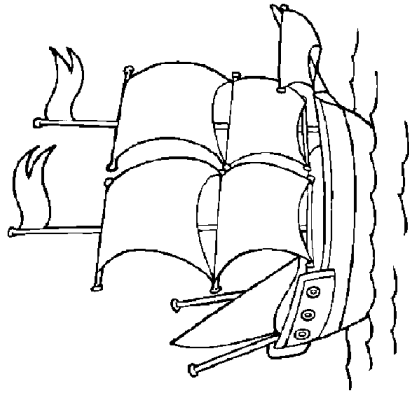
Sint Joris en de draak



Ik beveel zet je neer



Dirigentje



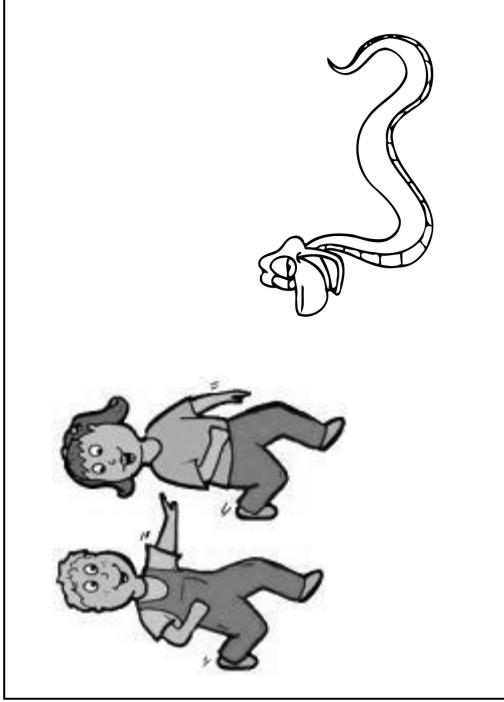
Schipper mag ik overvaren



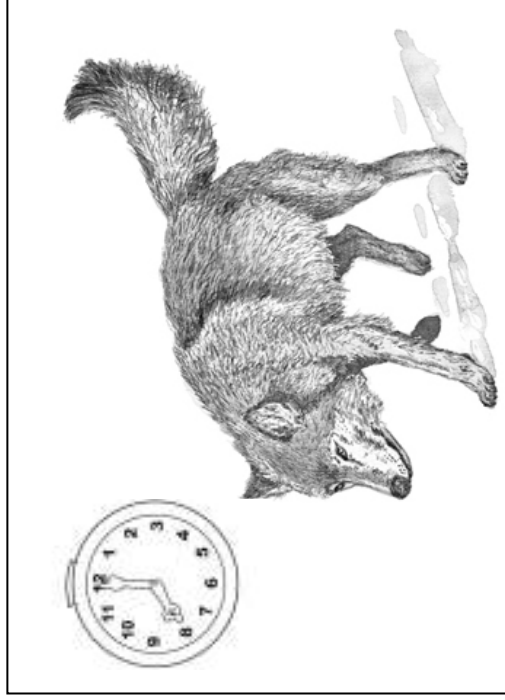
Wie lacht daar zo?



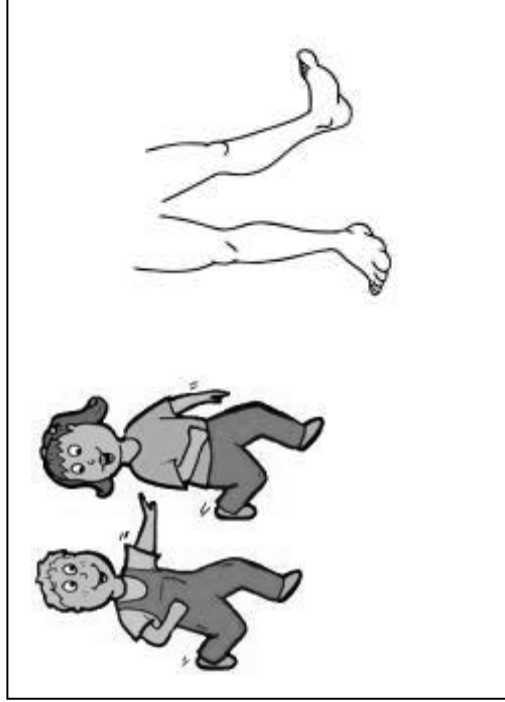
Verstoppertje



Tikkertje slang



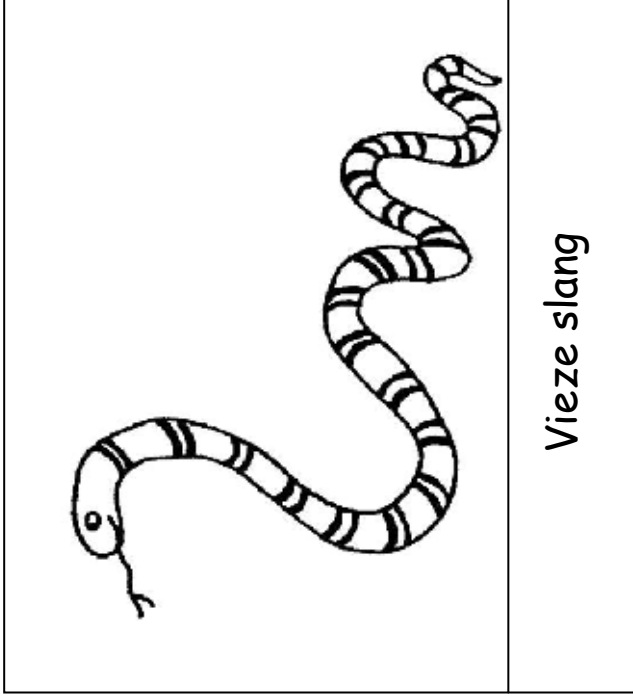
Wolfje hoe laat is het?



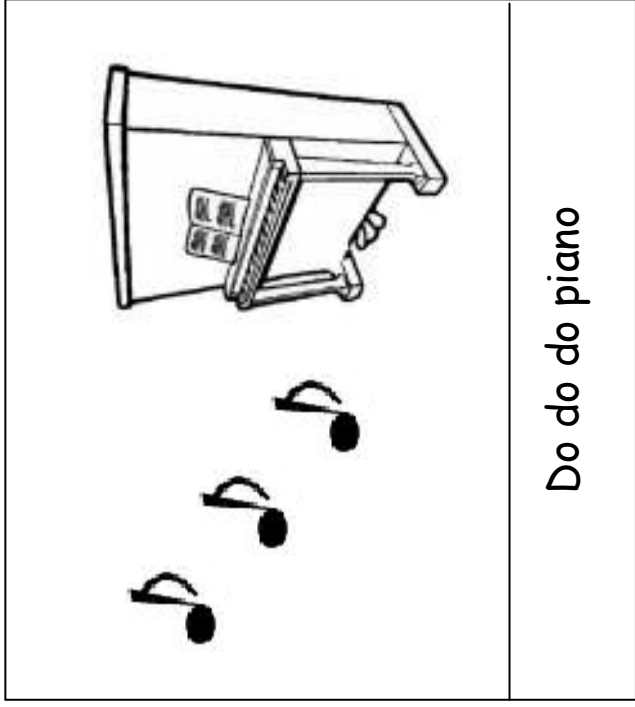
Tikkertje onder de benen



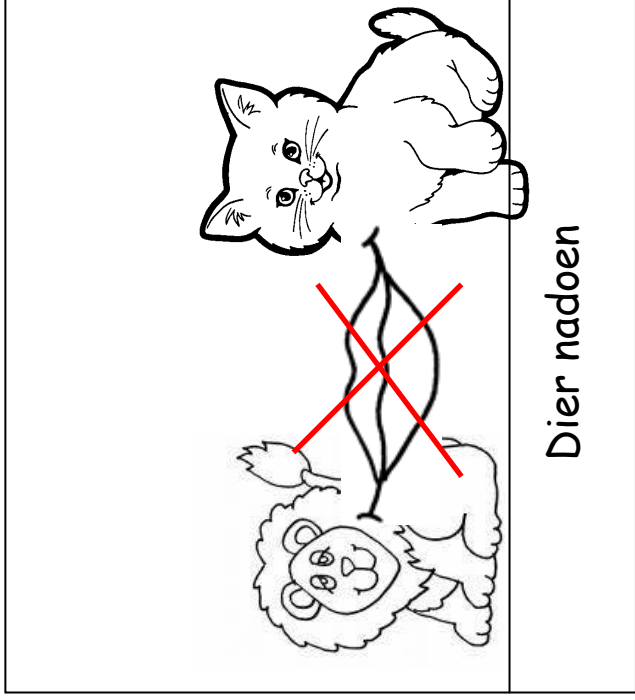
Blinddoek tikkertje



Vieze slang



Do do do piano



Dier nadoen

Hieronder vindt u de speluitleg van alle spelletjes:

1. Wolfje hoe laat is het?

Er is 1 wolf en de rest van de kinderen zijn geitjes. De wolf gaat op zijn buik liggen. De geitjes verspreiden zich op handen en voeten rond de wolf, ze zijn vrolijk en trekken zachtjes aan zijn vacht en vragen brutaal: "Hé wolf hoe laat is het". De wolf antwoordt: "Helaas nog geen etenstijd!" Zo lang de wolf dit antwoord geeft hebben de geitjes niks te vrezen en kunnen ze doorgaan met plagen.

Op een bepaald moment, dat de wolf zelf kiest zegt de wolf: "Tijd om een geitje op te peuzelen!" en springt bliksemsnel recht. Zo hard ze kunnen rennen de geitjes naar de muur terug. De wolf moet op handen en voeten een geitje proberen te tikken. Heeft hij geen geitje kunnen tikken gaat hij terug op zijn buik liggen en begint het spel opnieuw. Heeft hij er wel een te pakken gekregen dan moet het slachtoffer de rol van de wolf overnemen (Valck, 2007).

2. Wie lacht daar zo?

Alle kinderen staan in een kring en één kind staat in het midden met een blinddoek om. Hij draait in het rond en wijst blindelings iemand aan. Het kind dat hij aanwijst lacht. Het geblinddoekte kind raadt wie dat was. Goed geraden? Dan mag het lachende kind de blinddoek aan doen (Valck, 2007).

3. Schipper mag ik overvaren?

Iedereen staat aan een kant van het terrein, behalve de "Schipper". Deze geeft een opdracht (zie onder). Op een signaal gaat iedereen het terrein over, terwijl hij de opdracht uitvoert. Lukt een persoon daar niet in, dan kan de Schipper deze tikken en moet die verder de schipper helpen bij zijn taak. Doel van het spel is natuurlijk om zo lang mogelijk over en weer te gaan. Opdrachten: Klassiek spelen wij het dat aan de ene kant een opdracht werd gegeven (bijvoorbeeld hinkelen, koprollen. . .) en aan de andere kant een kleur. Bij een kleur was het de bedoeling dat je er voor zorgde dat die kleur niet in je kleding voorkwam. Is dat zo, dan mocht je over, is dat niet zo: run for it! Meestal moet de Schipper zijn opdracht pas geven nadat de overigen zingen: Schipper mag ik overvaren, ja of neen? Moet ik dan een cent betalen, ja of neen? Wat moet ik doen?

4. Blindemannetje

Alle kinderen zitten in een kring, behalve één iemand. Die krijgt een blinddoek rond zijn hoofd. In de kring rollen we een balletje, van de ene persoon naar de andere. Het kindje dat in het midden zit probeert goed te luisteren en de bal te pakken. Als het kindje de bal te pakken heeft dan mag het kindje die de bal gerold heeft de blinddoek aandoen. En het kindje dat de bal heeft gepakt komt in de kring zitten (Valck, 2007).

5. Blindendans

Alle kinderen dansen op de muziek, zwijgend. De helft van de groep heeft een blinddoek aan en de andere helft niet. Als de leider in de handen klapt, wisselen de dansers van partner. De kinderen met een blinddoek blijven staan en de kinderen zonder blinddoek nemen een partner met een blinddoek zonder iets te zeggen. Zodra de muziek stopt, blijft iedereen staan en moet de geblinddoekte raden met wie hij of zij gedanst heeft, door aan het hoofd en de handen te voelen van de partner. Na het raden (of het nu goed of fout is) worden de kinderen zonder blinddoek nu geblinddoekt (Valck, 2007).

6. Voetje van de vloer

Dit is een tikkertje met vrijplaatsen, maar nu telt de vrijplaatsen alleen als de voeten de grond niet raken (Valck, 2007).

7. Sint Joris en de draak

De kinderen vormen een rij achter elkaar en houden elkaar om het middel vast: zij zijn de draak. Sint Joris staat voor de draak en moet proberen het achterste kind van de rij te tikken. Als dit gelukt is, wordt de tikker de kop van de draak en de getikte Sint Joris (Valck, 2007).

8. Staartentikkertje

Alle kinderen maken een staart door een sjaal in de achterkant van hun rok of broek te steken of uit een broek- of jaszak te laten hangen. Alle kinderen proberen bij elkaar de staart te pakken. Een veroverde staart wordt ook gedragen en mag opnieuw veroverd worden maar alleen door een staartendrager (Valck, 2007).

9. Zwaan kleef aan

Het eerste kind dat getikt wordt, moet de hand vasthouden van de tikker en met hem meerennen. Het volgende kind dat getikt wordt, pakt de hand van de eerste getikte, enzovoort, tot er een hele sliert ontstaat die jaagt op de laatste twee nog niet getikte kinderen. De laatste loslopende wordt de nieuwe tikker (Valck, 2007).

10. Vrijplaats

Op de speelplaats worden een paar vrijplaatsen gekozen, bijvoorbeeld een hoek van de zandbak, een paaltje, een boom of het klimrek. Dan speel je gewoon tikkertje, maar als iemand een vrijplaats aanraakt, mag hij niet getikt worden. Je kunt het spelletje moeilijker maken door te zeggen dat je elke vrijplaats maar één keer mag gebruiken (Valck, 2007).

11. Ik beveel zet je neer

Één kleuter deelt de bevelen uit. De andere kinderen volgen de bevelen op. De bevelhebber zegt: "Ik beveel zet je neer." Dan gaan alle kinderen zitten.

De bevelhebber zegt dan nog andere dingen, telkens met de woorden ik beveel vooraan zijn zin. Wanneer de bevelhebber die woorden niet gebruikt en gewoon zegt "zet je neer." Dan mogen de kinderen niet reageren.

12. Dirigentje

Alle kinderen staan in een kring. Één iemand moet eventjes naar een andere plek zodat hij de groep niet ziet. Ondertussen kiest de groep één iemand die de dirigent is. Die leidt de groep, de groep doet alles na wat de dirigent voortoont. Het kindje dat even apart moest komt nu naar de groep en mag raden wie de dirigent is. Na het raden gaat de dirigent eventjes weg. En zo gaat het spelletje verder.

13. Verstoppertje

Één kind gaat met zijn neus tegen de muur staan en telt tot twintig. De andere kinderen gaan terwijl zichzelf verstoppen. Als het kindje tot twintig geteld heeft dan gaat hij de andere kinderen zoeken. Als hij ze allemaal heeft gevonden is het spelletje gedaan.

14. Tikkertje onder de benen

Één kind is de tikker. Als je getikt bent blijf je staan en kan je niet meer bewegen. De andere kinderen die nog niet getikt zijn kunnen het kindje bevrijden door onder haar benen te kruipen. Dan is het kindje bevrijd. De tikker kan de bevrijder niet tikken wanneer die onder de benen zit.

15. Blinddoek tikkertje

Één kind is geblinddoekt. Die probeert een ander kind te tikken. Als hij het kindje getikt heeft gaat die aan de kant zetten. Na een tijdje wordt de tikker gewisseld. Dit tikkertje speel je in een kleine afgebakende ruimte.

16. Vieze slang

De kinderen staan allemaal in een rij. De slang wordt doorgegeven. Er staat een kindje met de rug naar de rij. Die roept op een moment 'stop!' Het kindje dat de slang op dat moment vast heeft ligt eruit. Bron: een kindje uit de klas van juf Kristel.

17. Do do do piano

Iedereen staat aan de ene kant van het terrein, behalve 1 persoon. Deze staat met zijn gezicht naar de overigen. Op een bepaald moment draait deze zich om en zegt: "1-2-3 Piano", waarbij hij 3 keer klopt (bijvoorbeeld op de muur voor zich). Tijdens die periode mogen de overige leden zich verplaatsen in zijn richting. Als hij zich echter weer omkeert, mag hij niemand zien bewegen. Als hij wel iemand ziet bewegen, moet die terug naar de startlijn. Het spel gaat verder tot iemand de "Pianist" kan tikken zonder dat hij hem heeft zien bewegen.

18. Dier nadoen

Één iemand mag een dier nadoen. Je mag zelf kiezen welke, maar je mag geen geluid maken. De andere kinderen raden welk dier het was. Het kindje die het geraden heeft mag nu een dier nadoen.

19. Cactus en bloem

De kinderen zitten in een cirkel, één van hen wordt even buiten gestuurd. Intussen wordt de bloem aangeduid. Alle andere kinderen zijn cactus. Het kind dat buiten stond komt weer binnen en moet op zoek gaan naar de bloem. Dit moet hij doen door op de schoot van de kinderen te gaan zitten. Gaat hij op een cactus zitten, dan krijgt hij een kneep in zijn achterwerk. Kiest hij juist en komt hij bij de bloem terecht, krijgt hij een handje.

Bijlage 3: de spelletjeskast met de activiteiten voor tijdens het hoekenwerk

Wanneer de kinderen zich stil moeten bezig houden kiezen ze een activiteit uit de kast met het mannetje die aan tafel zit. Wanneer de kinderen niet meer stil hoeven te zijn mochten de kinderen kiezen uit de andere spelletjeskast. De juf zei zelf uit welke kast de kinderen een activiteitje moesten kiezen.



Hoekenwerk alleen spelen



Hoekenwerk samen spelen

Bijlage 4: boos gezicht op de bank van Milan

Wanneer Milan op de speelplaats andere kinderen pijn deed of ze plaagde moest hij in de klas het gezichtje zichtbaar maken. Nadien kwam er een gesprekje en werd de situatie verduidelijkt om er nadien rond te werken.



Boos mannetje