

TIME-OUT



Time-out verduidelijking

-

Ronald Heidanus

Opdracht AU02 van de opleiding MSen Autisme Specialist te Tilburg

tekst © Ronald Heidanus, januari 2011

foto's © Ronald Heidanus, pictogrammen © sociaalopstap.nl

Inhoudsopgave

Inleiding	3
Beginsituatie van de ruimte	3
Probleemstelling	4
Consultatie	6
Mogelijke oplossingen	7
Conclusie	10
Bronnenlijst	12

Inleiding

Een belangrijk onderdeel waar de leerlingen, maar ook ik, dagelijks tegenaan lopen is de invulling van de time-out regeling die binnen SO het Kristal van kracht is. Eén van de belangrijkste knelpunten is dat het stappenplan naar een eventuele time-out of switch niet adequaat werkt en zorgt voor veel onrust op de gang. Deze onrust is inherent met de onrust die vervolgens in de klas ontstaat. Daar waar Olga Bogdashina (2004) met haar boek 'waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom' voor mij heel duidelijk beschrijft hoe sensorische waarnemingen bij mensen met autisme kan werken, helpt ook TEACCH van Mesibov e.a. mij om constant te blijven nadenken over de ideale (werk)situatie. Het wordt mij steeds duidelijker dat het moeilijk is om een algemene situatie te schetsen, daar waar iedere persoon met autisme een andere aanpak behoeft. Het is essentieel om voor elke persoon met autisme een individueel ontwikkelingsprofiel inzichtelijk te maken zodat activiteiten en verwachtingen kunnen worden afgestemd op de niveaus die meest passend zijn (Mesibov, 2004, Schrurs, 2007).

Daarom zie ik deze opdracht als uitdaging om de huidige situatie kort te evalueren om vervolgens te werken naar een ideaalsituatie waarbij zowel de leerlingen als school baat kunnen hebben bij een hernieuwde kijk en vernieuwde situatie.

Tijdens deze opdracht heb ik samengewerkt met Jasper Damen en Sandra Dekkers. Zij werken met mensen met autisme met een gemiddeld tot hoog niveau intelligentieprofiel. Jasper werkt als sociaal psychiatrisch verpleegkundige bij de Reinier van Arkelgroep in 's Hertogenbosch. Hij is mede verantwoordelijk als programmacoördinator van het team autisme en hij schrijft een zorgprogramma voor normaal begaafde volwassenen met autisme.

Sandra werkt bij Autismepraktijk Marloes de Rijk in Tilburg. Zij begeleidt daar jongeren met autisme zodat zij in de maatschappij zo zelfstandig mogelijk kunnen functioneren. Zij komt in thuissituaties en maakt veel verschillende jongeren mee en komt op verschillende V(S)O-scholen.

Beginsituatie van de ruimte

SO het Kristal bestaat nu zo'n 2 jaar in het huidige gebouw en in de huidige teamsamenstelling. Eerder heeft het gebouw dienst gedaan als school voor praktijkonderwijs. Technisch bekeken is de school verdeeld in twee hallen (foto's genomen vanuit het groene punt op figuur 3, pag. 8). Ook in de visie van de school staat dit beschreven. Er is een IGA (Individueel Gerichte Aanpak) hal en een ZIGA (Zeer Individueel Gerichte Aanpak) hal.

In de IGA-hal volgen de leerlingen meer klassikale instructie en werken ze naar samenwerking. In de ZIGA hal is zowel de aanpak als de instructie meer individueel gericht en afgestemd op de behoefte van de individu. Klassikale instructie is op momenten mogelijk, maar in de praktijk vinden instructies meer divergent plaats. Aan een duidelijke visie m.b.t. de ZIGA-aanpak wordt aan gewerkt.



figuur 1

Bij binnenkomst, figuur 1, kom je binnen in de IGA-hal. Van links naar rechts zie je als eerste (makkelijke) stoelen staan voor mensen die een afspraak hebben. Dit kunnen ouders zijn maar ook andere externe hulpverleners. De twee deuren doen dienst als klapdeuren naar de ZIGA-hal. De volgende deur is naar het handvaardigheidlokaal en de daarop volgende twee deuren voor de Intern Begeleider/Maatschappelijk Werk en links van het TV-meubel het kantoor van de onderwijskundig locatiemanager en de bovenschoolse manager. Vervolgens zijn er de laatste drie deuren voor de drie IGA-klassen. De witte deuren zijn deuren naar de toiletten.



figuur 2

Als we de klapdeuren op figuur 1 door lopen komen we in de ZIGA-hal, figuur 2. Aan de linkerkant zijn er drie deuren naar de keuken, het toilet voor de leerkrachten en het schoolmaakhok, aan de rechterkant staan boekenkasten waar de AVI-boeken te vinden zijn. In de hal zijn vier klassen gevestigd, achter de gele deuren. De twee deuren rechts op de foto dienen ervoor om naar de Remedial Teacher, logopediste en/of het schoolplein te gaan. In het midden van de hal staat de eettafel waar assistenten, onderwijs ondersteunend personeel, stagiaires en leerkrachten gebruik van maken tijdens de pauzes. Het komt ook voor dat kleine groepen daar instructie krijgen of dat tweetallen aan die tafel werken.

Probleemstelling

Tijdens een lesdag komt het met regelmaat voor dat een leerling uit de klas verwijderd wordt omdat hij of zij, om welke reden dan ook, op dat moment niet kan functioneren in de klas. Mensen met autisme hebben moeite met het reguleren moduleren (Vermeulen, 2000). Zij kunnen prikkels, zowel extern als intern, minder goed overzien en begrijpen in hun samenhang. Vaak hebben mensen met autisme een trigger nodig om het autisme tot uiting te laten komen (Berckelaer-Onnes, 2008)

Het kan ook zijn dat een leerling iets niet af heeft en dit dan op de gang afmaakt. Het komt dus regelmatig voor dat leerlingen gemixed op de gang zitten. Dit resulteert dan in onrust op de gang. Deze onrust zorgt ook met regelmaat voor problemen in de klas, daar

waar leerlingen zich niet goed kunnen concentreren door de onrust om hen heen. Er zijn verschillende redenen waarom deze onrust ontstaat.

Voor de verduidelijking wordt eerst kort de ‘procedure achtervangformulier’ nader uiteen gezet. Vanuit de school omschrijft de procedure de volgende stappen, beperkt tot wat binnen in school gebeurt:

1. in de klas corrigeert de leerkracht de leerling,
2. de leerling wordt voor een korte time-out binnen de klas op een daarvoor bestemde, rustige, PAD-plek geplaatst (PAD = Programma Alternatieve Denkstrategieën),
3. leerling wordt voor een korte time-out, onder toezicht, buiten de klas naast de deur geplaatst,
4. leerling gaat naar de achtervang waar een ‘oeps’-formulier wordt ingevuld.

Deze stappen geven de leerling de mogelijkheid en kans om te herstellen en/of tot rust te komen. In deze probleemstelling draait het vooral om stap 3, de plaatsing van een leerling buiten de klas. Er zijn verschillende redenen te bedenken waarom een plaatsing van een leerling op de gang op dit moment geen toegevoegde waarde heeft voor een leerling om te herstellen.

Ook heeft dit stappenplan geen duidelijke achtergrond waarom er voor deze aanpak is gekozen. Vanuit welke benadering wordt het proces van uitplaatsing beschreven? Is het behaviorisme, het competentiemodel, de therapeutische benadering of vanuit een ecologische visie (Velderman, 2007)? Verder beschrijft Velderman een duidelijk verschil tussen time-out en switch. De algemene betekenis van conditioneren, gewenste gedragingen belonen en ongewenste gedragingen afkeuren komt vanuit het behaviorisme, echter laten mensen met autisme goed- en afkeuring blijken op een manier die zij begrijpen (Peeters, 2004). ‘*Niet kunnen is iets anders dan niet willen*’ beschrijft Peeters in zijn boek en dat is precies waar wij als neuro-typische te snel invullingen maken en aannemens hebben. Het maakt het interpreteren van gedrag nog moeilijker omdat ieder (stereotiep) gedrag vaak een duidelijke functie heeft (Skinner, 1974). Niet al het zichtbare gedrag kan geïnterpreteerd worden zoals wij dat doen. Niets is wat het lijkt (Lampen, 2011) en reflectie en evaluatie van de leerkracht is in eerste instantie op zijn plaats. In hoeverre mag je van een leerling met autisme verwachten dat zij zich aanpassen aan onze wensen? Is het niet zo dat het van ons verwacht wordt om de grootste aanpassing te maken? Gunilla Gerland (1998) beschrijft in haar boek een aantal mooie voorbeelden. Zij beschrijft een meisje op de peuterspeelzaal waar iedereen hun boek van vol heeft, maar ook haar relatie en vooral onbegrip/onkunde van haar ouders zijn voorbeelden waarbij neuro-typen zich duidelijk niet aan- (willen) passen.

Doordat de ‘procedure achtervangformulier’ alleen stappen en werkwijze omschrijft zijn er in de praktijk verschillende knelpunten. Er staat in eerste instantie niet een maximum hoeveelheid aan leerlingen die plaats mogen nemen op de gang. Dat is ook lastig, want stel je een maximum in dan zou een eerste probleem zijn dat op het moment dat er al een leerling op de gang zit, er geen plek meer is voor een leerling uit een andere klas. Waar gaat deze leerling dan heen?

Een tweede knelpunt is dat leerlingen zich in een open ruimte bevinden en dus in elkaars gezichtsveld zitten, zichtbaar op figuur 1 & 2. Hierdoor hebben leerlingen die buiten de klas zitten snel contact met elkaar en omdat een leerling regelmatig met een vervelend

gevoel op de gang zit ontstaat er onrust. Ook wordt een leerling regelmatig zonder taak in de gang gezet, of met de taak 'om rustig te worden'. Dat is echter onmogelijk in een ruimte waar anderen zitten of langskomen. Ook onduidelijkheden en vragen waarom leerlingen in de gang zitten worden niet direct besproken. Wanneer een leerling zich niet aan de regel 'stil zijn op de gang' houdt, bouwt het ook nog eens conflict na conflict op en krijgt het aandacht op het negatieve gedrag (Velderman, 2007). Dat moet te allen tijde vermeden worden.

Voor het derde knelpunt is een korte uitleg nodig over de regels die binnen school gelden. Er zijn vier grote regels binnen de school, met 20 subregels. Eén van deze vier hoofdregels is belangrijk voor binnen de school en luidt: 'ik gedraag me rustig op school'. Het subdoel wat hierbij hoort is: 'ik loop in stilte door de gangen, wanneer ik dit mag'. Er wordt automatisch van uitgegaan dat leerlingen stil zijn in de gangen, ook als ze op een plek buiten de klas zitten. Maar de boodschap wordt voor deze leerlingen niet tot de essentie beperkt (Vermeulen, 2001) en is multi-interpretabel. Wanneer je dus niet over de gang mag, mag je dus praten!? Zoals Vermeulen aangeeft is het belangrijk om de communicatievorm aan te passen, dubbelzinnigheid te vermijden, vaag en negatief taalgebruik te vermijden en taal te gebruiken waar concrete beelden bij horen. Leerlingen kunnen anders altijd een 'weerwoord' geven ofwel gewoon niet begrijpen wat je bedoelt. Verder staan de regels niet duidelijk verwoord en gevisualiseerd in de klas en bij de time-out (Peeters, 2004) buiten de klas.

En ook het gedrag van de leerkrachten dient geëvalueerd te worden. Zij maken zich ook regelmatig 'schuldig' aan het (hard) praten op de gang en het niet adequaat toespreken van leerlingen die op de gang praten. Dit speelt mee in het voeden van de onrust. Goed voorbeeld doet goed volgen, alleen als verwachtingen eerlijk zijn!

Dit laatste knelpunt loopt parallel met de ecologische visie die Velderman in zijn boek beschrijft. Hierbij staat de afstemming tussen leraar en leerling centraal (de transactionele benadering). Daar waar veel benaderingen uitgaan van alleen het gedrag van de leerling is mijn inziens de adequate aanpak alleen mogelijk wanneer door middel van een intensieve samenwerking een vertrouwensband tot stand kan komen met de leerling en ouders. Wanneer voor iedere leerling de triade en cognitieve theorieën duidelijk zijn kan er gewerkt worden aan dat wat zich onder de ijsberg (McClelland) bevindt. Het kan zijn dat communicatie dan zo goed loopt dat een plek op de gang niet eens meer nodig blijkt te zijn òf dat de leerling uit zichzelf op een verantwoorde wijze van de gang gebruik maakt.

Kort samengevat werkt de time-out-plek op de gang niet zoals deze op voorhand gewent en bedacht is. Er ontstaat op de gang te veel onrust waardoor het kind op de gang niet tot rust komt en daarmee zichzelf en zijn omgeving stoort. Er zal gekeken moeten worden welke mogelijkheden er zijn om de 2^e stap, de plek buiten de klas, zo in te richten dat er een win-win-situatie ontstaat in plaats van een plek met alleen maar verliezers.

Consultatie

Als eerste heeft er een gesprek plaats gevonden met de direct betrokken, de leerlingen. In een open gesprek werd de 'procedure achtervang' stap voor stap besproken en

geëvalueerd. Tijdens de stap op de gang was een eerste reactie dat het niet rustig genoeg is op de gang om tot rust te komen. Het is rumoerig, er wordt gepraat en er wordt gewerkt, dus wordt je allesbehalve rustig. De leerlingen geven in het gesprek aan dat wanneer zij op de gang moeten zitten, ze al zeker weten dat zij een 'oeps'-formulier moeten invullen. Omdat zij weten dat het 'oeps'-formulier erin zit ontstaat er ook nog eens onrust, doordat het niet duidelijk is wat er van hen verwacht gaat worden. Er is geen duidelijk werkschema dat aangeeft wat de leerlingen doen wanneer ze op de gang zitten. Wij als neuro-typische verwachten dat de leerlingen 'bang' worden wanneer zij richting een 'oeps'-formulier gaan, maar in plaats daarvan ontstaat er alleen onrust. Deze onrust willen ze vermijden, zij willen veiligheid en voorspelbaarheid (Peeters, 2004), maar het gedrag blijft hetzelfde omdat we niet verder kijken dan alleen het zichtbare gedrag.

Vervolgens hebben Jasper en Sandra naar de situatie gekeken. Wat hen direct opviel waren de vele kleuren, de verschillende meubelstukken in de ruimte die het erg druk en onoverzichtelijk maken. Ook het vinyl op de vloer in combinatie met het TL-licht dat daarop weerkaatst viel hen direct op. De indeling, kleurkeuzes en 'oude' uitstraling van de school maken ook naar mijn mening een te druk geheel. Sean Barron schreef ooit: *"In de klas had ik een bepaalde veiligheid. Ik zag onmiddellijk de structuur, en dat gaf me het gevoel dat ik een bepaalde mate van controle had. Elke andere plaats was een nachtmerrie. ..."* (Peeters, 2004)

Daarop volgden zij vragen over het contact dat leerlingen op de gang met elkaar kunnen hebben en het contact van de leerlingen en volwassenen die langs lopen. Daarom kwamen zij tot de conclusie dat de gangen in de huidige situatie ongeschikt zijn om daar tot rust te komen. Zowel auditief als visueel zijn er te veel prikkels waardoor volledig tot rust komen onmogelijk is en het begrijpelijk is dat leerlingen (extra) overprikkeld raken.

Ook bij de onderwijskundig locatiemanager en een collega is de situatie voorgelegd. Zij gaven beide aan dat de situatie allesbehalve ideaal is. Beide beseften dat de huidige situatie voor meer onrust zorgt dan de beoogde rust. De locatiemanager gaf duidelijke voorbeelden van leerlingen die juist op de gang nog drukker werden en waarbij de gang dus onmogelijk rust zou kunnen bieden.

Mogelijke oplossingen

Na veel brainstormen met leerlingen, medestudenten en collegae zijn er de volgende oplossingen uitgekomen: de leerlingen waren heel duidelijk. Hun eerste voorstel was om iedereen aan te spreken wanneer er gepraat zou worden op de gang(en). Maar ook een koptelefoon (al dan niet met muziek) en rustruimtes op de gang behoorden tot de mogelijkheden.

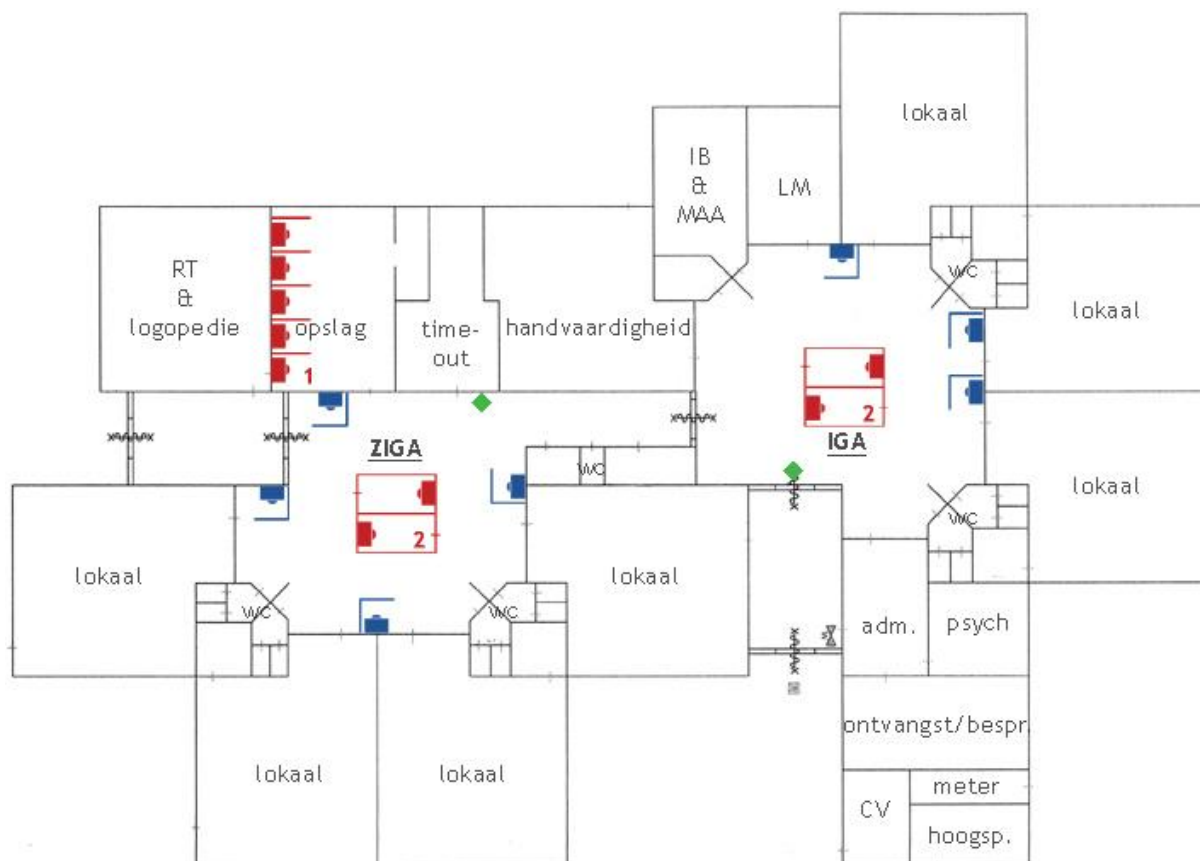
Ook Jasper en Sandra waren duidelijk. Doordat zij de ruimte op de gang totaal ongeschikt vonden kwamen de volgende ideeën naar voren (rode afbeeldingen in figuur 3). Zij zouden in eerste instantie een time-out-ruimte midden in de hallen laten bouwen die geluidsdicht zijn en waar de leerling totale rust ervaart. Deze ruimte is dan ook alleen voor dat doel te gebruiken, zodat duidelijk is waar een leerling naartoe gaat en welke activiteit daar plaats vindt.

Een andere minder kostbare oplossing zou kunnen zijn dat de opslagruimte ingericht wordt

als time-out ruimte. Ook deze ruimte is afgesloten maar kan als nadeel hebben dat er meerdere leerlingen aanwezig kunnen zijn. Ook een reden om uit de hal te gaan is dat de zij nu een dubbele functie hebben: ontvangstruimte, lerarenkamer en time-out-plek. Dus geen duidelijke functie van de ruimte, dat deze ruimte alleen maar meer onduidelijk maakt voor leerlingen.

De locatiemanager kwam met een totaal ander plan. Zij zou graag zien dat iedere klas de gehele dag een assistent zou hebben. Wanneer een leerling niet zou kunnen functioneren zou de assistent deze leerling mee kunnen nemen om op een rustige plek in gesprek te gaan en vervolgens tot rust te komen.

De vraag is in eerste instantie of een leerling behoefte heeft aan een gesprek wanneer de leerling op dat moment een verhoogde staat van arousal verkeerd (Kok, 2004). Een gesprek of verwachting van de assistent kan tot extra woede, irritatie en frustratie leiden en zal de vertrouwensband en gevoel van veiligheid tussen leerling en professional niet goed doen. Anderzijds geef je ook in deze situatie zoals eerder beschreven aandacht aan minder positief gedrag, wat vermeden dient te worden. Ook wordt er ook voorbij gegaan aan verduidelijking wanneer er door de leerling gezocht wordt naar een veilige, rustige ruimte. En als laatste dient de assistent over de juiste pedagogische kennis en vaardigheden te beschikken om op een effectieve en constructieve wijze ruimte te geven en te communiceren. Gedrag gaat verder dan de top van de ijsberg (Lingsma & Scholten, 2001).

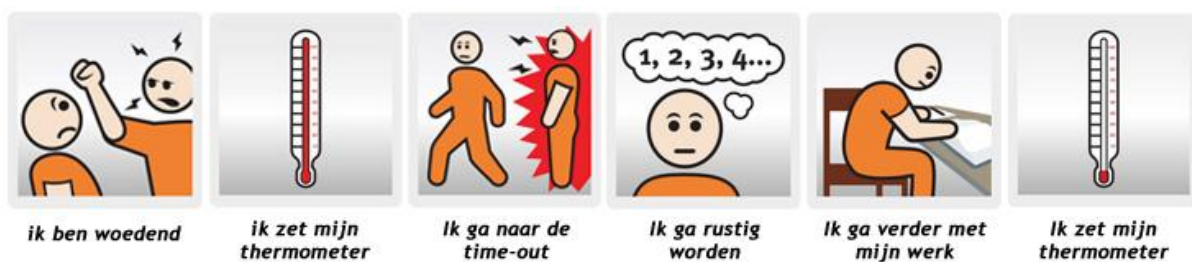


figuur 3

De collega zou, net als de leerlingen, kiezen voor een plek op de gang maar dan afgeschermd door schotten waardoor contact geminimaliseerd wordt (blauwe afbeeldingen in figuur 3). De schotten zou een idee kunnen zijn al denk ik dat de gangen daardoor een

nog onrustigere uitstraling krijgen en is het beter om een vaste ‘prikkelarme’ time-out-ruimte te hebben waar prikkels tot een minimum gereduceerd worden. In Finland zijn dat grote, wit geschilderde ruimtes die kleiner worden en de leerling als het ware insluiten en rust en veiligheid bieden. Anders dan dat we in Nederland leerlingen in kleine, drukke ruimtes neerzetten.

Zelf mis ik nog een aantal facetten die voor de inrichting van een ruimte van groot belang zijn. Doordat mensen met autisme visueel zijn ingesteld kunnen zijn (Grandin, 1996, Mesibov e.a., 2004, Peeters 2004) is het van groot belang dat iedere leerling over een plattegrond beschikt van het lokaal en de overige ruimtes waar gebruik van gemaakt wordt. Hierdoor wordt duidelijk waar elke ruimte voor dient. Op eenzelfde wijze dient duidelijk, zowel visueel en auditief, kenbaar gemaakt te worden wat het doel is van de ruimte en welke taakanalyse er gebruikt gaat/kan worden (Vermeulen, 2001).



figuur 4 - bron: sociaalopstap.nl

Vervolgens is het belangrijk om over een duidelijk werkschema en werk- en activiteitensystematiek te beschikken. Daar waar een werkschema het aantal af te werken taken aangeeft (Peeters, 2004), zorgt de werk- en activiteitensystematiek ervoor dat er een leidraad is om te weten hoe ze een activiteit uitvoeren (Mesibov e.a., 2004, Descamps e.a., 2009). Er wordt nadrukkelijk vertoont hoe het moet, in welke volgorde en verduidelijking van welke stappen hen tot het einde brengen. Op deze wijze help je de leerlingen met organiseren en anticiperen. Een voorbeeld van een werkschema is te zien in figuur 4. Woedend kan in figuur 4 aangevuld worden met ‘frustratie’, ‘irritatie’ en/of ‘begrijp het echt niet’. De belangrijkste activiteiten worden in een logische volgorde gebracht.

Als tussenstap om tegemoet te komen aan de ecologische visie die Velderman beschrijft, kan er een combinatie gemaakt worden van een gesprekskaart (Manders, 2005) en een switchformulier voor zowel leerling als leerkracht (Velderman, 2010). Op deze wijze komen de leerling en leerkracht er achter op welke wijze het gedrag van de leerling de leerkracht beïnvloedt, maar ook hoe leerkrachtkenmerken van invloed zijn op de interactie. Mensen met autisme reageren gevoelsmatig en uiten ook hun gevoelens, maar ze communiceren ze niet echt (Vermeulen, 2000). Maar door een gesprekskaart/switch-formulier word je gedwongen verder te kijken dan alleen het gedrag van de leerling en perspectiefneming kan plaatsvinden. Er zal nadrukkelijk gekeken en geobserveerd dienen te worden of het gewenste gedrag en de aangeleerde sociale vaardigheden ook gegeneraliseerd worden naar andere situaties. D.m.v. gesprekken en afspraken kan een aanzet gemaakt worden. Van Berckelar-Onnes (2008) beschrijft dit binnen de tweedegraadsstrategie het stimuleren van het probleemoplossingsvermogen.

Ook een duidelijk tijdspad ontbreekt nog in het geheel. Er kan gewerkt worden met een time-timer, maar ook met een gewone standaard klok. Wanneer je ervoor kiest om een

gesprekskaart/switch-formulier in te vullen kun je er tien minuten aan koppelen. Op deze wijze is er (waarschijnlijk) ruim de tijd om tot rust te komen en het formulier in te vullen. Het geeft ook de leerkracht de tijd om het evaluatieformulier in te vullen. Velderman beschrijft in zijn boek tijden van 30 tot 60 seconden t/m meer dan 10 minuten. Maak de tijd zichtbaar en daarmee duidelijk (Peeters, 2004).

Conclusie

Vanuit volwassen en neuro-typische wordt te veel gedacht vanuit de ‘en dan?’ vraag in plaats van de vraag hoe en waarom gedrag ontstaat. Time-out is ontstaan vanuit onmacht daar waar gekeken zou moeten worden naar de wil tot leren en anders denken. Time-out is dan misschien zelfs overbodig. Vanuit de vraag waarom gedrag ontstaat zullen gedragsproblemen anders bekeken en benaderd worden. Ook wordt de rol van het onderwijs onderschat. Wanneer leerlingen benaderd worden vanuit de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ zullen gedragsproblemen geminimaliseerd worden. Verder beschrijft Inna van Berckelaer-Onnes heel duidelijk dat overvraging altijd op de loer ligt: *“... Er zijn talloze sociale vaardigheidstrainingen verschenen die echter lang niet altijd rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mensen met autisme. Bij kinderen zien we vaak dat het verwachtingspatroon te hoog ligt. Ook de insteek ligt vaak boven het niveau van functioneren van de persoon in kwestie.”*

Wanneer je als school toch kiest voor een time-out buiten de klas zal duidelijk in de visie duidelijk beschreven dienen te staan vanuit welke benaderingswijze een time-out benaderd wordt: het behaviorisme, het competentie-model, de therapeutische benadering en/of vanuit een ecologische visie. Wanneer de leerling centraal staat zal geëvalueerd dienen te worden waarom leerlingen een time-out krijgen en/of nemen. Het is belangrijk om te achterhalen of en hoe bepaalde situaties preventief opgelost kunnen worden. Preventieve middelen zijn in eerste instantie het helder afgrenzen van het ‘speel terrein’ middels consequent toepassen van regels zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt. Interventies binnen de klas en bij een collega in een andere klas zijn vervolgacties waarbij de leerling uit de veilige situatie wordt gehaald. Dat heeft zeker impact, mits de leerling een duidelijke taak meekrijgt. Er kan tevens besloten worden tot de inzet van de gesprekskaart/switch-formulier. Op deze manier krijgt de leerling inzicht in het eigen handelen en gedrag.

Als je als school kiest voor het inzetten van een achtervang/time-out zal daar ook gebruik van gemaakt worden. Wanneer dit er niet is zul je als leerkracht automatisch inventiever worden tot het zoeken van oplossingen. Deze inventiviteit sluit naadloos aan op de ecologische visie, waar kritisch naar gekeken zou moeten worden. Deze benaderingswijze is gestoeld op leerkrachtgedrag, dat mijn inziens grotendeels de sleutel is tot het gedrag van de leerling. Ook de leerkracht kan middels een eigen gesprekskaart/switchformulier zijn/haar eigen gedrag en communicatie evalueren en reflecteren. Wanneer over gegaan wordt tot gezamenlijke afspraken kunnen gedragsaanpassingen van beide partijen plaatsvinden.

Mocht het bovenstaande op enigerlei wijze geen doorgang kunnen vinden is een aparte, af te sluiten time-out-ruimte met een duidelijk tijdspad, waarbinnen de activiteiten zowel

auditief als visueel zijn weergegeven in de werkschema, het meest ideaal. Deze werkwijze zal bijdragen aan het ontwikkelen van het oplossingsvermogen van leerlingen met autisme. Deze werkwijze neigt naar het behaviorisme. Belangrijk blijft daarbij wel dat ook de leerkracht zijn aandeel als net zo belangrijk ervaart als het ongewenst gedrag van de leerling. Wanneer de leerkracht ook zijn gedrag en communicatie evalueert en reflecteert, kan er d.m.v. een constructief gesprek met de leerling tot afgestemde afspraken komen met de individuele leerling. Inzet van de gesprekskaart/switch-formulier blijft staan! Deze werkwijze zal zowel leerling als leerkracht naar een hoger plan tillen en beide bewustwordingsprocessen beïnvloeden en op een positieve wijze stimuleren. Gedrag zal anders bekeken worden en het beeld van een leerling met autisme zal positiever worden, daar waar gedrag misschien nog steeds niet altijd even prettig blijft. Maar blijf bedenken dat het niet een gebrek aan motivatie of willen is, maar kunnen!

Bronnenlijst

- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Descamps, M., Lenoir, V., Thys, M. (Red.) (2009). *Autisme een ontdekkingsstocht. Mijn kind helpen*. Brussel: v.z.w. Participate!
Beschikbaar: http://www.participate-autisme.be/nl/pdf/brochure_participate_2.pdf
- Grandin, T. (1996). *Thinking In Pictures: and Other Reports from My Life with Autism*. Random House UK
- Gerland, G. (1998). *Een echt mens. Autobiografie van een vrouw met autisme*. Antwerpen/Baarn: Houtekiet.
- Huskens, E.B.M. (2002). *Behandelstrategieën bij kinderen en jongeren met autisme*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kok, A. (2004). *Het hiërarchisch brein. Inleiding tot de cognitieve neurowetenschap*. Assen: van Gorcum.
- Lingsma, M., Scholten, M. (2001). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest
- Manders, R. (2005). *Handleiding voor jezelf. Een praktische methode voor psycho-educatie aan jongeren*. Meijel: Bureau Via
- Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach To Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Peeters, T. (2004). *Autisme, van begrijpen tot begeleiden (8e druk)*. Antwerpen-Baarn: Hadewijch
- Schrurs, J. (2007). *vertaling en bewerking van 'Communicatie'*. Tilburg: Fontys OSO
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf
- Velderman, H. (2007). *Time-out en switch. Theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas*. Utrecht: Uitgeverij Agiel
- Vermeulen, P. (2000). *Een gesloten boek. Autisme en emoties*. Leuven: Acco Uitgeverij
- Vermeulen, P. (2001). *Over autisme en communicatie*. Berchem: EPO
- websites:
- www.sociaalopstap.nl
- overige artikelen:
- Berckelaer-Onnes, I van (2008). *Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling*. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme
- Velderman, H (2010). *Leerling formulier Switch & Leraarformulier Switch*