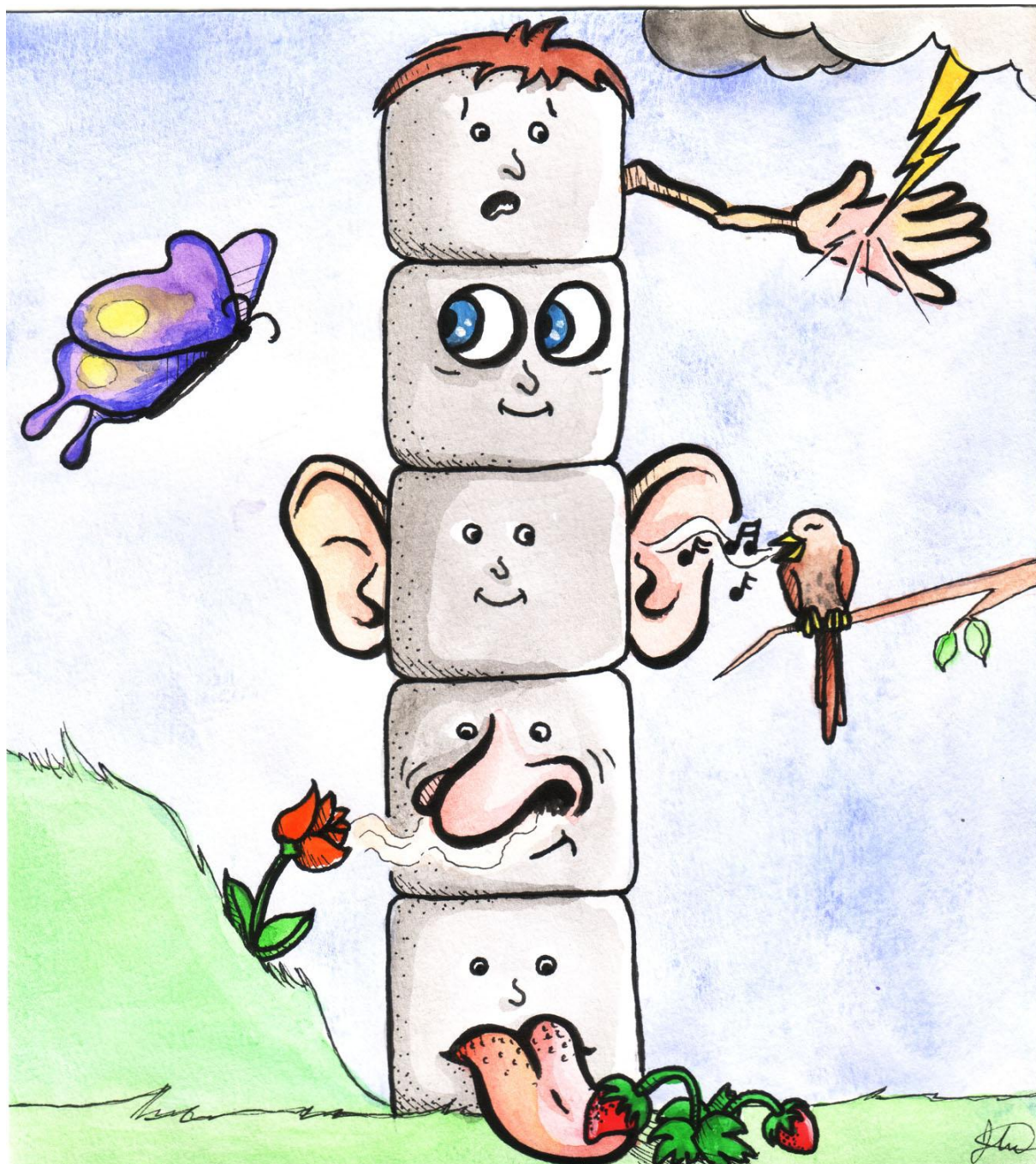


ZINTUIGEN IN BEELD

EEN ONDERZOEK NAAR HET BELANG VAN HET IN KAART BRENGEN VAN DE ZINTUIGLIJKE INFORMATIE VERWERKING
VOOR DE BEGELEIDING VAN LEERLINGEN MET AUTISME.



INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Algemene inleiding	5
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	
1.2 Mijn praktijksituatie en mijn rol	
1.3 Doel van het onderzoek	
1.4 Wat is er al bekend over dit onderwerp?	
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	8
2.1 Autisme en zintuigen	
2.2 Autisme en begeleiding	
2.3 Checklist zintuiglijk profiel	
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Doel van mijn onderzoek	
3.2 Onderzoeksparadigma	
3.3 Respondenten en hun rol	
3.4 Onderzoeksmethodes en dataverzameling	
3.5 Ethiek	
3.6 Validiteit, triangulatie en betrouwbaarheid	
Hoofdstuk 4 Dataverzameling	18
4.1 Resultaten document onderzoek en vragenlijst 1	
4.2 Resultaten interviews	
4.3 Resultaten vragenlijst 2	
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	25
5.1 Antwoorden deelvragen en hoofdvraag	
5.2 Conclusies	
5.3 Aanbevelingen	
5.4 Discussie	
Hoofdstuk 6 Evaluatie	30
6.1 Inleiding	
6.2 Persoonlijke reflectie op het onderzoek verloop	
6.3 Reflectie op mijn professionele ontwikkeling	
6.4 Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker	
6.5 Dankwoord	
Literatuurlijst	33
Bijlagen	35

SAMENVATTING

Tijdens de opleiding Master SEN heb ik ervaren dat mensen met autisme hinder ondervinden van hun zintuigen. Mijn interesse in een andere manier van zintuiglijke waarneming bij autisme is groot. Ik denk dat de verwerking van zintuiglijke prikkels nog een onderbelicht gebied is bij de begeleiding van mensen met autisme. Veel probleemgedrag van deze leerlingen komt mogelijk voort uit het niet goed begrepen door hun omgeving. Deze leerlingen laten dit gedrag niet bewust of expres zien. In het afgelopen jaar heb ik me bezig gehouden met praktijkgericht onderzoek op het gebied van de begeleiding van leerkrachten bij leerlingen met autisme. In mijn praktijk merkte ik dat de kennis bij mijn collega's hierover beperkt is. Ik heb willen onderzoeken wat de invloed is bij de begeleiding van leerlingen met autisme bij het gebruik van de Checklist Zintuiglijk Profiel (Bogdashina, 2004).

Vooraf heb ik een beeld proberen te krijgen op welke wijze de begeleiding van leerlingen met autisme uitgevoerd wordt in de klas. Er wordt door de leerkrachten van mijn onderzoeksteam gebruik gemaakt van verschillende pedagogische en didactische leerkrachtvaardigheden, maar er is geen uniforme aanpak. Ook blijkt dat de helft niet op de hoogte is van de zintuiglijke belasting van leerlingen met autisme. Ik heb de leerkrachten laten werken met de checklist.

Uit mijn onderzoek kan worden geconcludeerd dat het gebruik van de checklist belangrijk gevonden wordt. Leerkrachten krijgen een beter beeld van de zintuiglijke informatieverwerking bij leerlingen met autisme waardoor zes van de acht leerkrachten andere pedagogisch didactische keuzes maken bij de begeleiding. Ook geven de leerkrachten aan dat hun kennis over autisme vergroot is en dat daardoor het handelen bij deze leerlingen veranderd is.

Dit onderzoek maakt duidelijk dat het voor de begeleiding van leerlingen met autisme belangrijk is op de hoogte te zijn van de zintuiglijke informatieverwerking. Leerkrachten kunnen hun handelen beter afstemmen en ze kunnen leerlingen een 'beschermjas' (Quak, 2008) bieden waar nodig.

HOOFDSTUK 1 **ALGEMENE INLEIDING**

In dit hoofdstuk beschrijf ik de aanleiding van mijn onderzoek en de relatie tot mijn professionele ontwikkeling, de context waar ik werkzaam ben en de rol die ik hier vervul. Tevens zullen het doel, mijn onderzoeksvraag en deelvragen aan bod komen.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

‘Ook voelen verloopt vaak anders dan voor andere mensen. Zo hou ik ervan om met mijn blote voeten heel hard over het tapijt of een matras te wrijven. Tot ze helemaal gaan tintelen en anders gaan aanvoelen. Ik heb dit al vaak gedaan tot mijn voeten ervan gingen bloeden.’ (Dumortier, 2002)

De aanleiding van mijn onderzoek heeft te maken met bovenstaande quote van Dumortier. Tijdens de opleiding Master SEN hebben we de opdracht gekregen om een biografie te lezen van een ervaringsdeskundige op het gebied van autisme. Ik heb het boek ‘Van een andere planeet, autisme van binnenuit’ gelezen. Als persoon ben ik diep onder de indruk van de andere zintuiglijke verwerking bij autisme. Als professional heb ik dagelijks te maken met leerlingen met autisme. Ik ben me gaan afvragen hoe deze verwerking bij de leerlingen in mijn klas verloopt. Ik ben me hierin gaan verdiepen, heb boeken gelezen over zintuiglijke verwerking. Ik heb mijn collega’s vragen gesteld en heb het protocol voor autisme op onze school bestudeerd. Ik ontdekte dat er eigenlijk weinig tot geen kennis in mijn praktijkcontext was wat betreft de zintuiglijke verwerking bij autisme. Mijn onderzoeksvraag is vanuit dit gebrek aan kennis ontstaan. Het gedrag bij autisme is iets wat zich boven de waterlinie manifesteert, dit is waarneembaar gedrag. Zoals het probleem dat zich voordoet bij de sociale interactie, communicatie en de verbeelding (Wing, 1992). Maar uit de vele biografieën blijkt dat mensen met autisme zelf veel minder last hebben van deze triade van Wing (1992). Zij ervaren grotere problemen bij de zintuiglijke verwerking, iets waar ik me als professional helemaal niet van bewust was. Dit is een enorme belasting voor mensen met autisme die logischerwijs gevolgen heeft voor het waarneembare gedrag. Vaak probeer ik als leerkracht een verklaring te vinden voor het gedrag om vervolgens gepaste interventies toe te passen. Maar als de kennis van deze overbelasting van de zintuigen niet aanwezig is, is het gedrag ook minder goed of zelfs onjuist te verklaren. Er wordt dan een interventie gekozen die misschien schade oplevert, terwijl de bedoeling juist goed is. Ik denk dat leerkrachten op de hoogte dienen te zijn van deze zintuiglijke verwerking.

1.2 Mijn praktijksituatie en mijn rol

Ik ben werkzaam als leerkracht op een grote basisschool in Noord Limburg. Op onze school zitten 379 leerlingen, verdeeld over 16 klassen, het is een reguliere basisschool in een klein dorp. Ik sta 12,5 jaar voor de klas en heb voor verschillende groepen binnen onze school gestaan.

De laatste tijd is Passend onderwijs een belangrijk gespreksonderwerp. We zijn binnen mijn praktijk bezig met handelingsgericht werken en groepsplannen. Als leerkracht heb ik dagelijks te maken met diverse kinderen met

verschillende mogelijkheden. Door te kijken naar compenserende en belemmerende factoren bij het kind, de leerkracht en de school, is het mogelijk om gepaste interventies toe te passen. Het inzicht dat ik hierdoor heb gekregen, is dat de leerkracht ertoe doet. Hij of zij is bepalend bij een succesvolle ontwikkeling van de leerling. Marzano (2007) geeft aan dat de leerkracht van groot belang is bij de ontwikkeling van de leerling, wel vijftig procent! Vijfentwintig procent wordt bepaald door de factoren binnen de school en vijfentwintig procent ligt bij de leerling. Denk bij deze factoren aan de thuissituatie, motivatie of een gedegen curriculum. In mijn praktijk merk ik dat er veel gekeken wordt naar de problemen van de leerling. Doordat ik de opleiding MSEN ben gaan doen, realiseer ik me hoe belangrijk het is om zicht te hebben op de compenserende en belemmerende factoren. Mijn rol binnen de school is door de opleiding veranderd, ik wil de kennis die ik heb opgedaan, delen met mijn praktijk. Mijn interesse ligt bij de leerlingen met autisme.

1.3 Doel van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is het in kaart brengen op welke wijze het gebruik van de Checklist Zintuiglijk Profiel (CZP) de begeleiding van leerlingen met autisme beïnvloedt. Het is mijn streven dat de Checklist wordt toegevoegd aan het huidige protocol voor autisme binnen onze school. Een verbetering en verdieping van kennis over de zintuiglijke verwerking bij autisme is belangrijk voor mijn praktijk. Het verbeteren van de praktijk is tevens een van de kenmerken van een praktijkgericht onderzoek (de Lange et al., 2011).

Op micro-niveau is mijn onderzoek van belang voor mijn professionele ontwikkeling. Persoonlijk wil ik ervaren hoe het is om te werken met het CZP en vanuit daar diepgang te creëren in het werken met leerlingen met autisme. Als Master SEN professional wil ik mijn competentie samenwerken en het leiden van een onderzoek verder ontwikkelen. Op meso-niveau is mijn onderzoek belangrijk voor de leerling met autisme, de ouders en het team. Leerlingen met autisme krijgen een betere begeleiding, de ouders hebben meer zicht op de zintuiglijke verwerking van hun kind. En de leerkrachten binnen mijn praktijk krijgen eveneens meer zicht op de zintuiglijke verwerking en kunnen daardoor gepaste interventies toepassen. Op macro-niveau zouden andere scholen binnen de stichting en daarbuiten gebruik kunnen maken van deze checklist en zouden ze kunnen profiteren van de kennis en ervaringen.

1.4 Wat is er al bekend over dit onderwerp?

In de literatuur is er veel onderzocht op het gebied van autisme en zintuiglijke verwerkingsproblematiek. Bogdashina (2004), Dumortier (2002), Kranowitz (2005), De Hoog, et al (2012) en Myles, et al (2004) zijn veel geciteerde schrijvers en onderzoekers op dit gebied. Steeds weer komt naar voren dat de zintuiglijke verwerking een essentieel onderdeel is bij autisme, dat problemen veroorzaakt omdat het een onderwerp is wat niet direct zichtbaar is.

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag

Op welke wijze beïnvloedt het werken met het Checklist Zintuiglijk Profiel de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school?

Deelvragen

- 1. Op welke wijze wordt de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school op dit moment uitgevoerd?*
- 2. Op welke wijze ervaren de leerlingen met ASS de begeleiding binnen onze school?*
- 3. Wat is de invloed van een ingevulde checklist voor het handelen van de leerkracht bij een leerling met autisme binnen onze school?*

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

In het tweede hoofdstuk wil ik ingaan op de begrippen die vermeld zijn in mijn onderzoeksvraag. Dit hoofdstuk geeft informatie over autisme en de zintuiglijke verwerking bij autisme. Verder zal ik informatie geven over de begeleiding van leerlingen met autisme en de Checklist Zintuiglijk Profiel.

In paragraaf 2.1 beschrijf ik de kernbegrippen autisme en zintuigen. In paragraaf 2.2 ga ik in op de begeleiding bij autisme. Ik bespreek de begeleiding van deze leerlingen vanuit een theoretische en persoonlijke visie. Tot slot komt in paragraaf 2.3 de Checklist zintuiglijk profiel aan bod en zal ik toelichten waarom ik dit middel gekozen heb voor mijn praktijksituatie.

2.1 Autismen en zintuigen

Autisme

Als we spreken over autisme hebben we te maken met een pervasief, neurobiologische ontwikkelingsstoornis. Pervasief wil zeggen doordringend in alle onderdelen van het bestaan van de persoon. Neurobiologisch wijst op een stoornis in de hersenen die het functioneren ervan beïnvloedt. Er wordt tevens onder verstaan dat het gaat om een ontwikkelingsstoornis waarbij een vertraagde ontwikkeling is in bepaalde vaardigheden. Autismspectrumstoornissen (ASS) vertonen kwalitatieve tekorten op het gebied van de sociale interactie, verbeelding en de verbale en non-verbale communicatie (triade van Wing, 1992).

Stoornis in de sociale interactie

De stoornis in de sociale interactie uit zich met name als een stoornis in de manier waarop men sociaal functioneert. Dit kan zich op verschillende manieren manifesteren. Er kan sprake zijn van een geringe wederkerigheid en een eenzijdig contact. Het gebrek aan sociale sensitiviteit, het tonen van empathie, het niet kunnen aanvoelen van de sociale, verborgen regels veroorzaken problemen. Volgens Baron-Cohen (1985) zijn mensen met autisme blind voor de mentale processen die zich bij anderen afspelen, ofwel de zogenaamde Theory of Mind. Vaak zien mensen met autisme geen logische, sociale verbanden en relaties tussen mensen. De waarneming is meestal feitelijk. Vermeulen (2009) zegt hierover dat mensen met autisme behavioristen zijn. Ze nemen gedrag waar zoals het is en begrijpen de achterliggende oorzaak niet, ze verwachten derhalve het gedrag van de ander ook niet. Daardoor overvalt het gedrag van de ander ze telkens weer, de transfer naar een nieuwe situatie gaat niet goed. Vermeulen (2009) noemt dit contextblindheid.

Stoornis in de verbeelding

Het inlevingsvermogen, symbolische of fantasiespel vormt voor mensen met autisme een probleem. Personen met ASS kunnen zich de onderliggende bedoelingen van anderen moeilijk voorstellen, er is een tekort aan sociale verbeelding. Vermeulen (2008) zegt hierover dat door een gebrek aan verbeelding het aanvoelen van de sociale context moeilijk is. Leerlingen met autisme kunnen zich niet verplaatsen in een ander en dat heeft

uiteraard grote gevolgen op de sociale ontwikkeling. Ze hebben moeite met veronderstellingen en aannames. Kiezen verloopt dikwijls problematisch, maar ook veranderingen en overgangen tussen activiteiten kunnen weerstand oproepen. Door het zwakke verbeeldingsvermogen hebben jongeren met ASS vaak een beperkt repertoire van gedragingen of interesses.

Stoornis in de communicatie

Communicatie is de overdracht en ontvangst van informatie. Personen met ASS ervaren beperkingen zowel in het begrijpen als in het gebruiken van taal (Bogdashina, 2006). Zo wordt veel taal door mensen met autisme letterlijk begrepen, of deels, of helemaal niet begrepen. De essentie uit een boodschap halen, is vaak moeilijk. De sociale spelregels van communicatie zijn vaak onduidelijk. Gelaatsuitdrukkingen, lichaamstaal, non verbale communicatie en sociale aanwijzingen zijn vaak moeilijk te lezen, gesprekken lopen niet als dialoog maar als monoloog. Frith (1989) stelt een zwakke Centrale Coherentie centraal. Hierdoor heeft de leerling moeite met het samenvoegen van informatie en het vermogen om diverse informatie samen te brengen om betekenis van een hoger niveau te construeren in een context. Er komen meerdere prikkels binnen, dankzij het samenvoegen van de verschillende stimuli komen we tot betekenisverlening. Personen met ASS verwerken de ontvangen informatie anders, zij nemen gefragmenteerd waar en zijn minder op de context gericht. De gerichtheid op details, het moeizaam kunnen scheiden van hoofd- van bijzaken kan een tekort in gedeelde aandacht verklaren (Vermeulen, 2009). Door dit onvermogen verlenen zij vaak een andere betekenis aan gebeurtenissen of woorden dan wat zij waarnemen, tevens is het moeilijk om een betekenisvolle integratie te maken van datgene zij waarnemen.

De zintuigen bij autisme

Alles wat we over de wereld en onszelf weten is via de zintuigen binnengekomen. De kennis die je hebt, is daarom het product van wat we bijvoorbeeld zien, ruiken, horen, voelen en proeven. Prikkels die de zintuigen bereiken moeten worden ontvangen, worden begrepen, geanalyseerd en worden gefilterd. Er treedt bij mensen met autisme vaak een storing op bij de transfer van prikkels naar de hersenen waardoor informatie in stukjes binnenkomt. Door deze gefragmenteerde waarneming bij mensen met autisme is de verwerkingstijd is langer. Het is dan moeilijk om samenhang te zien. Het vraagt voor hen veel tijd en inspanning om het totaalbeeld te interpreteren (Vermeulen, 2009).

Uit de vele autobiografieën van ervaringsdeskundigen met autisme blijkt dat de gevoeligheid van de zintuigen een groot probleem is. Dumortier (2002) geeft hiervan een treffend voorbeeld: *‘Alle geluiden komen even hard binnen. Het is soms alsof er geen verschil is bestaat tussen achtergrondgeluiden en andere geluiden, alsof achtergrondgeluiden niet bestaan. Geluid is geluid. Alles komt samen even sterk op de voorgrond binnen. Dit werkt fel op mijn humeur’*. Van Santen (2009) zegt dat mensen met autisme dagelijks geconfronteerd worden met een gebrekkig selectieproces voor de verwerking van prikkels. Er glippen veel geluiden, beelden geuren en andere prikkels door hun hersenfilter, of juist te weinig. Daardoor kan het hen uit balans brengen. Ik zie in mijn praktijk dat kinderen met autisme last hebben van de zintuigen, ze doen bij teveel geluid hun handen op de

oren, raken overstuur, angstig of boos als er zich harde geluiden voordoen en kunnen zich slecht concentreren bij gefluister in de klas.

Bij een goede verwerking van alle sensorische informatie kan een kind een beeld vormen van de wereld en zijn plaats hierin. Soms ontstaat er echter in de verwerking van sensorische informatie een verstoring. De informatie die vanuit de zintuigen binnen komt, wordt niet automatisch verwerkt. Een goede organisatie in de hersenen ontbreekt. Dit kan leiden tot bijzonder of opvallend gedrag of overprikkeling. Deze overprikkeling is een grote bron van stress. De meeste kinderen met autisme zijn slecht in het reguleren of moduleren van gewone prikkels (Kranowitz, 2005). Velen van hen hebben ernstige problemen met het verwerken van sensorische informatie wat de problemen met leren, communiceren en relaties nog eens extra compliceert. Het is dan vrijwel onmogelijk om na te denken, te concentreren, te bewegen of te verwoorden. Er kan een gevoel van verlamming en desoriëntatie worden ervaren. De opgelopen spanning ontladt zich vaak in irritatie, frustratie en woede. Hier heeft de persoon zelf niet of nauwelijks invloed op. Bij de verwerking van zintuiglijke prikkels kunnen bij mensen met autisme in de diverse zintuigsystemen moeilijkheden ontstaan. Er kan hierbij een verschil worden gemaakt in hypergevoeligheid en hypogevoeligheid. Bij hypergevoeligheid gaat het om een intense, verhoogde gevoeligheid. Op prikkels wordt vaak negatief of met angst gereageerd. Dit uit zich in het vermijden van prikkels, het opzoeken van prikkels of het zichzelf toedienen van prikkels om de ander te overstemmen. Hypogevoeligheid staat voor een gevoeligheid die lager is dan normaal. Er is geen bewustzijn van aanraking, pijn, beweging, smaak, geur, visuele of auditieve prikkels. Dit kan leiden tot het op extreme wijze opzoeken van bepaalde soorten van zintuiglijke input (Bogdashina, 2004). De manier waarop de zintuiglijke waarneming en prikkelverwerking verloopt en de specifieke problemen waarmee dit gepaard gaat, zijn bij ieder individu met autisme verschillend.

2.2 Autismen en begeleiding

Kinderen met autisme vragen een andere begeleiding dan 'gewone' kinderen. Als professional maak ik steeds opnieuw een afweging wat het juiste is voor de leerling, de klas en mezelf. Bij de leerling met autisme moet ik nog bewuster omgaan met deze keuzes.

Door autobiografische verslagen van volwassenen met autisme wordt het steeds duidelijker dat de zintuiglijke beleving onvergelijkbaar verschilt met die van ons. Zoals ik in de theorie uitgebreid heb gelezen, is het van groot belang dat leerkrachten op de hoogte zijn van de zintuiglijke over- en onderbelasting. Quak (2008) zegt dat mensen met autisme een 'beschermjas' nodig hebben, die functioneert als buffer tussen henzelf en het zintuiglijk bombardement in de buitenwereld. De beschermjas is een jas die met liefde, wijsheid en intuïtie gemaakt is door zijn ouders, die het kind 'mag aanhouden' om goed te kunnen functioneren. De 'beschermjas' vind ik een treffende benaming voor de extra ondersteuning die mensen met autisme nodig hebben. Een jas biedt je bescherming bij kou en regen en als je hem niet nodig hebt kun je hem uit doen. Ervan uitgaande dat de persoon met autisme in staat is zelf keuzes te maken, is de bescherming op maat. De ene persoon heeft in het bijzonder last van de zintuiglijke waarneming, de ander ondervindt hinder bij de sociale interactie. Je kiest de jas die bij je past. Zomer- of winterjas, lichte bescherming of stevige bescherming. Tijdens het zelfstandig

werken in mijn praktijk mogen de kinderen fluisterend overleggen, wetende dat geluid moeilijk gefilterd wordt bij autistische kinderen, is voor deze leerlingen een koptelefoon een goed middel. De filtering die hun hersenen niet kunnen maken, wordt overgenomen door de koptelefoon. Deze koptelefoon gebruik ik ook tijdens het carnavalsfeest, de muziek staat dan hard. De kinderen hossen en rennen door elkaar, daardoor kan de visuele en tactiele input soms ernstig overbelast raken. Er is geen structuur en overzicht meer, de kinderen met autisme mogen naar een rustige plek als het ze teveel wordt. Uit de theorie van Bogdashina (2006) en van Van Lieshout (2009) blijkt dat het van belang is dat de begeleider en de leerkracht op hoogte zijn van de andere manier van informatie- en prikkelverwerking bij een persoon met autisme. Dit kan in kaart gebracht worden door middel van het gebruik van de Checklist Zintuiglijk Profiel. Mijns inziens is dit van essentieel belang om het onderwijs nog passender te maken.

2.3 Checklist zintuiglijk profiel

Er zijn diverse instrumenten en methoden ontwikkeld om informatie te verzamelen over de zintuiglijke verwerking. Ik heb gekozen om gebruik te maken van de Checklist Zintuiglijk Profiel van Bogdashina (2004). De reden hiervoor is dat dit middel zeer bruikbaar en toegankelijk is. Andere middelen zoals Sensory Profile (Dunn, 1999), Short Sensory Profile (Dunn, 1999), Sensory Integration Inventory –Revised (Reisman, Hanshu, 1992) of Checklist for Occupational Therapy (Occupational Therapy Associates, Watertown 1997) zijn niet geschikt voor mijn praktijk. De resultaten van deze lijsten moeten worden geïnterpreteerd door therapeuten of deskundigen die op de hoogte zijn van sensorische integratie en de theorie van sensorische verwerking. Binnen mijn praktijk zijn deze mensen niet aanwezig waardoor deze middelen afvallen. Een meer recenter middel is Checklist Zintuiglijk Profiel van Bogdashina (2004). De checklist omvat twintig categorieën voor elk van de zeven zintuigsystemen om een totaalbeeld te krijgen van mogelijke patronen in de zintuiglijke ervaringen. De checklist helpt bij:

- het identificeren van gebieden waar het kind problemen (gehad) heeft,
- het identificeren van de gebieden waar het kind sterk in is en waar de probleemdomeneinen zijn,
- het in kaart brengen van de voorkeur voor een zintuiglijk systeem als toegangspoort voor informatieopname
- de keuze uit de juiste interventiestrategieën in overstemming met de sterke en zwakke kanten van het kind.

Dit onderzoeksinstrument bestaat uit een vragenlijst met 232 vragen. Door de antwoorden in gekleurde vakjes te scoren in een overzicht wordt het zintuiglijk profiel zichtbaar gemaakt, waarin sterke en zwakke kanten zichtbaar worden. Dit middel is in te vullen door ouders en leerkrachten en is te interpreteren door de leerkracht. Tevens sluit het aan bij de visie van mijn praktijk, door te kijken naar beschermende en belemmerende factoren van het kind kun je komen tot handelingsgerichte stappen. Persoonlijk vind ik het een prettig middel om mee te werken. Er wordt een duidelijk visueel beeld geschetst van de belemmerende en beschermende factoren, het is overzichtelijk en praktisch. Er is binnen mijn praktijksituatie weinig bekend over de zintuiglijke over- en onderbelasting bij autisme. Doordat er zo weinig bekend is over deze belasting kunnen

leerkrachten het gedrag van kinderen met autisme niet altijd goed verklaren. De Checklist geeft duidelijkheid en kan een goede aanvulling zijn voor het handelingsrepertoire van de leerkracht. Versteeg-Meijis (MSEN, 2008) geeft aan dat het gebruik van de checklist concrete informatie en aanknopingspunten biedt voor begeleiding op maat. De Texas Statewide Leadership for Autism Training heeft dit middel eveneens gebruikt en geeft positieve resultaten bij het in kaart brengen van de zintuigen en de daarop volgende acties. Ze geven een voorbeeld van een jongen waarbij de zintuiglijke verwerking in kaart is gebracht. Zijn probleemgedrag is met zeventig procent afgenomen doordat zijn begeleiders beter konden anticiperen en dus gepaste interventies konden nemen. Op de In-Service 2012 te Malle heb ik een workshop bijgewoond van Strauven en Gillis, werkzaam in het bijzonder onderwijs in België. Zij werken al een lange tijd met de checklist en hebben daar positieve ervaringen mee. Zij geven aan dat het belang ervan door hun praktijkervaring bewezen is. Het in kaart brengen van een andere waarneming en informatieverwerking, duidelijke beeldvorming, het kunnen afstemmen op de behoeften en het voorkomen beperken en opvangen van problemen, zijn zeer waardevolle ervaringen. Ik deel de ervaringen van bovengenoemde mensen. In mijn praktijk heb ik door het lezen van de literatuur en uit nieuwsgierigheid, de checklist vorig jaar uitgeprobeerd. Daaruit bleek dat de leerling last had van zijn gehoor, daarop heb ik actie ondernomen door hem een koptelefoon te geven. Dit heeft hem veel rust gegeven waardoor hij zich beter kon focussen. Op het moment dat ik merkte dat er teveel geluidsoverlast was, kon ik rekening met hem houden door hem op een rustige plek te zetten en dus hem een 'beschermjas' aanbieden. Dit was voor mij een zeer positieve ervaring en dit wil ik graag met mijn praktijk delen. Mijn collega's hebben mijns inziens ook baat bij deze kennis en ervaring, ze kunnen gepaste acties ondernemen en dus passender onderwijs bieden.

Bij de begeleiding van kinderen met autisme is het van belang om rekening te houden met de zintuiglijke wereld. In dit onderzoek ga ik na op welke wijze de afname van de Checklist Zintuiglijk Profiel invloed heeft op de begeleiding van leerlingen met autisme.

HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode beschreven. Er wordt aandacht besteed aan de opbouw, onderzoeksmethode, onderzoeksgroep, onderzoeksinstrumenten, ethiek, triangulatie en betrouwbaarheid die in het onderzoek is verkregen.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is het in kaart brengen op welke wijze het gebruik van de Checklist Zintuiglijk Profiel (CZP) de begeleiding van autistische leerlingen heeft beïnvloed. Ik wil tevens bereiken dat de Checklist wordt toegevoegd aan het huidige protocol voor autisme binnen onze school, omdat ik denk dat het een waardevolle aanvulling is voor mijn school. Als de zintuiglijke verwerking bij leerlingen met autisme in kaart gebracht is, kan de leerkracht sneller en efficiënter keuzes maken in het leerkrachtgedrag. Een leerkracht kan beter afstemmen op de leerling en gepaste interventies toepassen. Een verbetering en verdieping van kennis over de zintuiglijke verwerking bij autisme is belangrijk voor mijn praktijk. Dit is tevens een van de kenmerken van een praktijkgericht onderzoek (de Lange et al., 2011). Het onderzoek wordt door professionals in interactie met de omgeving uitgevoerd en het is gericht op verbetering van de praktijk. Persoonlijk wil ik ervaren hoe het is om te werken met het CZP en vanuit daar diepgang te creëren in het werken met autistische leerlingen. Als Master SEN professional wil ik mijn competentie samenwerken en het leiden van een onderzoek verder ontwikkelen.

3.2 Onderzoeksparadigma/onderzoeksstrategie

Tijdens de opleiding Master SEN is mij duidelijk geworden dat leerkrachten normatieve professionals zijn, onderhevig aan de dan geldende waarden en normen. Dat maakt dat de meeste praktijkgerichte onderzoeken in het onderwijs een kritisch emancipatorisch karakter hebben (de Lange, et al, 2011). Kennis is nooit objectief (Habermas, 1972). Kennis is gekleurd, met andere woorden, het is een weergave van inzichten, belangen, meningen en waarden van een groep. Objectief praktijkgericht onderzoek bestaat niet (de Lange et al., 2011). Mijn onderzoek heeft als doel iets te veranderen aan mijn praktijksituatie. Door leerkrachten kritisch te bevragen op hun kennis en handelen en door het inbrengen van een nieuw hulpmiddel om de zintuiglijke verwerking bij autistische leerlingen in beeld te krijgen, hoop ik dat ze bewust of onbewust de nieuwe kennis zullen gaan gebruiken in hun praktijk. Er is hier dus sprake van een kritisch emancipatorisch onderzoek.

Het onderzoek is een actieonderzoek. Ik heb als doel iets in mijn praktijksituatie te verbeteren. Het doel van mijn onderzoek is het creëren van een vernieuwd inzicht, zodat de leerling met autisme beter begrepen wordt en de leerkrachten op die manier een betere begeleiding kunnen bieden. Een handelingsdeel dat verandering of vernieuwing laat zien, is bepalend voor elk actieonderzoek. De leerkrachten vullen een vragenlijst in met vragen over de begeleiding van leerlingen met autisme en over het protocol binnen onze school. Ik zal

tegelijktijd een documentonderzoek uitvoeren op het protocol autisme. Vervolgens bevestig ik de leerlingen middels een interview hoe zij de begeleiding in hun klas ervaren en op welke wijze ze last hebben van hun zintuigen. Daarna zal ik leerkrachten met het CZP laten werken. Op deze wijze ervaren zij zelf wat het inhoudt en kunnen ze reflecteren op de nieuw verkregen kennis. Tot slot laat ik leerkrachten nog een vragenlijst invullen met als doel helder te krijgen of ze gekomen zijn tot vernieuwde inzichten en een andere begeleiding. Vanuit daar kan ik aanbevelingen richting het team doen. Door leerkrachten zelfstandig en actief mee te laten doen, zorg ik voor empowerment, participatie en betrokkenheid (de Lange, et al., 2011). Dit vergroot het draagvlak voor het eventuele veranderingsproces. Ik ben mij ervan bewust dat standaardoplossingen in het onderwijs dikwijls niet werken, omdat contexten sterk van elkaar kunnen verschillen en uitkomsten samenhangen met dynamische en sociale processen (de Lange, et al. 2011). Kortom, ik zal gedurende het onderzoek regelmatig moeten bijstellen en hiervoor een adaptieve houding aan moeten nemen ten aanzien van mijn onderzoek.

3.3 Respondenten en hun rol

De onderzoeksgroep bestaat uit 5 leerlingen met autisme in de bovenbouw, hun ouders en 8 leerkrachten binnen mijn praktijk.

De leerlingen hebben de rol 'geïnterviewde' en 'ervaringsdeskundige'. Het vraagt van mij als onderzoeker een respectvolle en open houding. Ik moet rekening houden met de andere communicatiestijl en verlengde verwerkingstijd. De competentie effectief en respectvol communiceren, zal ik hiermee vergroten, evenals de inter-persoonlijk en orthopedagogische competentie in omgang met de leerlingen.

De ouders vullen samen met de leerkrachten en mij het CZP in. Het vraagt een open houding van alle partijen. Ouders hebben de rol ervaringsdeskundigen. Ik zal als onderzoeker leiding moeten geven aan dit gesprek, dit zal de competentie discipline in hanteren van jezelf en anderen en tijdsplanning vergroten. Tevens vergroot ik de competentie samenwerking met ouders.

De leerkrachten in de bovenbouw die een leerling met autisme in de klas hebben, werken mee aan het onderzoek. Ik heb tevens leerkrachten benaderd die ervaring hebben met autisme. De leerkrachten hebben de rol als 'bevestigden', ervaringsdeskundigen en collega's'. Zij zullen door mij bevestigd worden op hun visie met betrekking tot de begeleiding van leerlingen met autisme, hun leerkrachtvaardigheden en de ervaringen met het CZP. Dit vraagt van mij als onderzoeker een open en respectvolle houding. De competentie samenwerking met collega's vergroot ik hierbij. Ik moet me echter bewust zijn van het feit dat de kennis in mijn praktijksituatie subjectief en vol van waarden en normen is. Evenals mijn rol als onderzoeker. Critical friends kunnen hierbij een uitkomst bieden, door ze om hulp te vragen vergroot ik mijn competentie in reflectie en ontwikkeling. Het kritisch volgen van het onderzoeksproces zoals het letten op kwaliteitscriteria als validiteit en betrouwbaarheid zijn hierbij eveneens essentieel.

3.4 Onderzoeksmethodes/dataverzameling

Mijn onderzoek ga ik opbouwen aan de hand van een gestructureerde gegevensverzameling. Ik maak gebruik van twee vragenlijsten, een documentonderzoek en een interview. Tevens gebruik ik de Checklist Zintuiglijk Profiel (Bogdashina, Sensory Profile Checklist, revised, 2006).

De eerste deelvraag wil ik beantwoord krijgen via een vragenlijst. De leerkrachten krijgen vragen voorgelegd over de kenmerken van autisme, de persoonlijk toegepaste pedagogisch en didactische leerkrachtvaardigheden bij leerlingen met autisme, over de begeleiding van deze leerlingen en over het protocol binnen onze school. Op deze manier probeer ik helder te krijgen op welke wijze de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school op dit moment uitgevoerd wordt. Ik maak gebruik van een vragenlijst, omdat dit een efficiënt middel is en een geringe tijdsinvestering vraagt van leerkrachten, ik kan binnen een korte tijd veel informatie vergaren. Ik heb bewust gekozen voor open vragen, op die manier hebben de respondenten de vrijheid om informatie te geven. De Lange (2011) noemt de vragenlijst een geschikt middel voor exploratie, beschrijving en verklaring. Omdat de eerste deelvraag een exploratief karakter heeft, heb ik bewust gekozen voor open vragen. Een nadeel van gesloten vragen is dat de antwoorden al voorbereid zijn waardoor je niet tot de dieperliggende opvattingen van de ondervraagden komt. De interpretatie en analyse hiervan is voor mij als onderzoeker echter wat lastiger, ik zal op zoek moeten gaan naar samenhang, overeenkomsten en verschillen om tot een conclusie te komen.

Binnen onze school maken we gebruik van een protocol bij autisme. Dit protocol wil ik onderzoeken in een documentonderzoek. Dit maakt deel uit van mijn eerste deelvraag en heeft dus een verkennend karakter. Met dit onderzoek probeer ik inzicht te krijgen in de wijze waarop de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school volgens het protocol plaatsvindt. Ik zal de betekenis ervan proberen te begrijpen en afzetten tegen de gegevens die collega's aangeven bij de vragenlijst van de eerste deelvraag.

Voor de tweede deelvraag maak ik gebruik van een interview. Dit interview houd ik met 5 kinderen met autisme, hun stem in mijn onderzoek is essentieel, zij zijn de ervaringsdeskundigen en hebben recht op een stem. Ik denk dat je als onderzoeker in gesprek met kinderen directer toegang hebt tot hun deskundigheid. De vragen die ik ze stel zullen gaan over hun ervaring met autisme, hun ervaringen in de klas met betrekking tot hun zintuigen en de ervaringen met de begeleiding in de klas. Ik maak bij het interview gebruik van schaalvragen, dit is een methode die ik geleerd heb tijdens de lessen van autisme, kinderen kunnen visueel maken hoe ze zich voelen in de klas. Interviewen kost veel tijd en de analyse van de gegevens is vaak complex en moeilijk transparant te maken, daartegenover staat dat het een flexibel instrument is waardoor je veel diepgang kan creëren bij de antwoorden. Je krijgt als onderzoeker de kans om zicht krijgen wat zich onder de waterspiegel afspeelt (de Lange, et al. 2011). Met name bij leerlingen met autisme is het van belang op zoek te gaan naar onderliggende motivaties en meningen. De structuur en het doel moet vooraf bij deze leerlingen helder zijn om veiligheid te waarborgen, dit zal ik dan ook vooraf met ze bespreken.

Ik maak tevens gebruik van de bestaande vragenlijst (CZP) van Bogdashina (2006). Dit is een middel om de zintuiglijke informatieverwerking van mensen met autisme in kaart te brengen. Ouders vullen deze vragenlijst in met mij en de leerkrachten die deel uitmaken van mijn onderzoeksteam. Aan de hand van de antwoorden van de ouders zal ik de prikkelverwerking in kaart brengen.

Tot slot zal ik de leerkrachten nog een vragenlijst voorleggen met vragen over hun ervaring met de Checklist. Ik zal in kaart proberen te brengen welke opbrengst het invullen van het CZP heeft bij het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht bij de leerling met autisme.

3.5 Ethiek

Een belangrijk onderdeel van een praktijkgericht onderzoek is de ethiek. Mijn onderzoek vindt plaats in mijn praktijksituatie waar ik te maken heb met ouders, collega's, kinderen en mezelf. Voorafgaand aan mijn onderzoek heb ik contact opgenomen met de directeur en de intern begeleider binnen mijn school om het doel en het verloop van mijn onderzoek uit te leggen. Dit heb ik eveneens met de ouders en de leerkrachten gedaan. De ouders heb ik tevens gevraagd om hun medewerking en toestemming voor het interviewen van de leerlingen. De kinderen heb ik ook om toestemming en medewerking gevraagd.

Machtsverhouding en groepsdynamica zijn van invloed op de resultaten van mijn onderzoek. Antwoorden die worden gegeven door persoonlijke waarden en normen, motivatie en persoonlijkheid. Dit ondervang ik door gebruik te maken van individuele vragenlijsten.

In mijn informatieverstrekking ben ik open en transparant, ik geef duidelijk aan dat wanneer er vragen zijn, mensen me mogen benaderen.

Voor de interviews met de leerlingen overleg ik met de betrokken leerkracht en de kinderen wanneer dit het beste kan plaatsvinden. Ik wil dat beide partijen zo min mogelijk hinder ondervinden van mijn onderzoek. Tijdens het interview, de vragenlijst en het invullen van het CZP zal ik ervoor zorgen dat de verwerking van de gegevens anoniem en vertrouwelijk verwerkt worden en betrokkenen zal hiervan op de hoogte stellen.

Het CZP wordt afgenomen bij de gediagnosticeerde leerlingen met autisme. Ik denk doordat ik de lijst af laat nemen bij deze groep er geen gevaar dreigt voor labeling of tunnelvisie. De checklist wordt afgenomen in samenwerking met de ouders en leerkracht. De ouder is noodzakelijk als ervaringsdeskundige vanuit thuis en omdat het gaat over heel specifieke en persoonlijke zaken. (bv. speelt met zijn ontlasting). De leerkracht is noodzakelijk als ervaringsdeskundige in de klas. Beide ervaringsdeskundigen nemen meer waar en kunnen elkaar dus ondersteunen bij het herkennen van de signalen.

Als onderzoeker krijg je te maken met je persoonlijke visie, mentale modellen en opvattingen. Bewustwording van deze visies en modellen is essentieel, door het vragen van feedback kun je objectief en afstandelijker naar je onderzoek blijven kijken. Door open te communiceren en gebruik te maken van de critical friends zorg ik voor kwalitatief goed onderzoek.

3.6 Validiteit, Triangulatie en Betrouwbaarheid

Een praktijkgericht onderzoek is maatwerk en moet voldoen aan een aantal kwaliteitseisen (de Lange, et al, 2011). Het moet valide en betrouwbaar zijn, tevens moet er gebruik gemaakt worden van triangulatie.

Mijn onderzoek moet valide zijn; in hoeverre meten mijn instrumenten werkelijk wat ik denk te meten (de Lange, et al. 2011). Door feedback te vragen van mijn critical friends waarborg ik een valide onderzoek. Ik heb ze gevraagd kritisch mee te kijken naar de vragenlijst en te kijken of ze een antwoord geven op mijn deelvraag. Ik heb ze aangepast na hun feedback.

Door gebruik te maken van actuele literatuur en betrouwbare bronnen is de betrouwbaarheid gewaarborgd.

Dit is terug te vinden in het theoretisch kader van dit onderzoek. Ik heb tevens gebruik gemaakt van een erkende vragenlijst die bij meerdere onderzoeken gebruikt is (CZP, Bogdashina, 2006).

Het gaat bij een onderzoek vaak om verschillende visies en belanghebbenden. Iedereen heeft vanuit zijn eigen standpunt mogelijk een andere visie. Om deze standpunten en visies duidelijk te krijgen zul je verschillende bronnen en invalshoeken moeten gebruiken, triangulatie genoemd (Harinck, 2010). De triangulatie is gewaarborgd doordat ik gebruik maak van verschillende onderzoeksinstrumenten (de Lange, et al. 2011). Ik maak gebruik van een vragenlijst, een documentonderzoek en een interview. Hoewel mijn onderzoek op kleine schaal plaatsvindt, vind ik dat ik betrouwbare data naar boven krijg voor een solide en kwalitatief onderzoek.

HOOFDSTUK 4 **Dataverzameling**

In dit hoofdstuk heb ik de gegevens verzameld die uit de vragenlijsten, de interviews en het documentonderzoek zijn gekomen. In de eerste paragraaf zal ik de resultaten bespreken van het documentonderzoek 'Protocol autisme' en de resultaten van de eerste vragenlijst. De tweede paragraaf bevat een analyse van de interviews met de kinderen. In de laatste paragraaf wordt een analyse gegeven van de vragenlijst die afgenomen is bij de leerkrachten na het gebruik van de Checklist Zintuiglijk Profiel.

4.1 Resultaten document onderzoek en vragenlijst vooraf.

Protocol autisme documentonderzoek

Het 'Protocol autisme' binnen onze school is opgesteld in 2009. Het protocol is onderdeel van het zorgbeleidsplan binnen onze school en is opgesteld door de intern begeleider. Het verduidelijkt wat autisme is. Tevens worden er twee vormen van autisme uitgewerkt, PDD-NOS en Asperger. Deze keuze is gemaakt omdat dit de meest voorkomende soorten van autisme zijn binnen onze school. Het protocol legt uit wat de gevolgen van autisme zijn voor het kind, de ouders, het broertje of zusje en de school. Vervolgens wordt er vermeld hoe de school omgaat met de signalering en diagnose. Tot slot wordt besproken hoe de school en de leerkracht om kunnen gaan met autisme. Er worden diverse handelingsadviezen gegeven met betrekking tot de didactische aanpak en schoolse vaardigheden. De informatie die in het protocol staat, is als naslagwerk te gebruiken voor leerkrachten als zij te maken krijgen met autisme in de klas.

In de bijlage 4 een schematisch overzicht van de inhoud van het protocol.

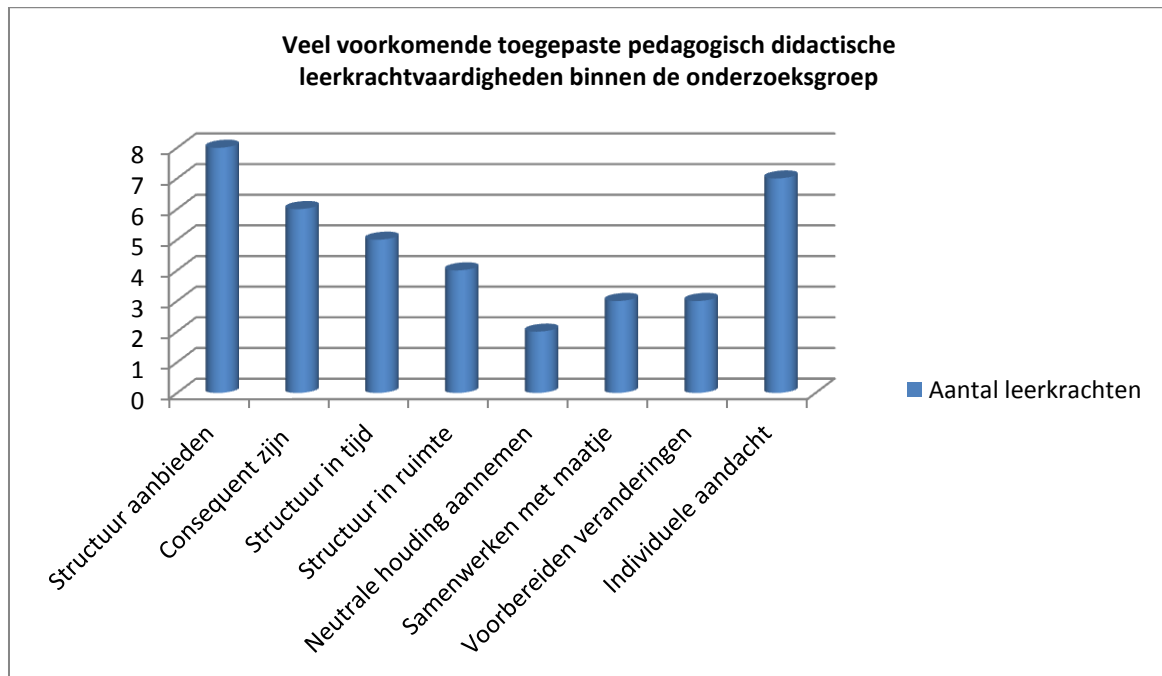
Resultaten vragenlijst

Om antwoord te krijgen op mijn eerste deelvraag heb ik de leerkrachten die meewerken aan mijn onderzoek een vragenlijst voorgelegd. Met deze vragenlijst heb ik helder willen krijgen op welke wijze de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school op dit moment plaatsvindt. Ik heb gebruik gemaakt van open vragen waardoor de antwoorden meer diepgang krijgen.

Alle bevraagde leerkrachten hebben in de vragenlijst aangegeven kennis en tijd te missen omtrent de begeleiding bij leerlingen met autisme. 'Iemand waarbij je terecht kan die meer inzicht en tips heeft' en 'regelmatige gesprekken met een 'expert' zijn veel genoemde antwoorden op de vraag: 'Zijn er zaken die je mist in de begeleiding bij leerlingen met autisme?'.

De leerkrachten van mijn onderzoeksteam heb ik de vraag gesteld welke pedagogische en/of didactische leerkrachtvaardigheden ze toepassen in de omgang met leerlingen met autisme en op welke wijze ze rekening houden met deze leerlingen. Omdat deze vraag op de lijst een open vraag is, heb ik de meest voorkomende antwoorden thematisch geclusterd. In de onderstaande grafiek is schematisch weergegeven welke pedagogisch

didactische leerkrachtvaardigheden toegepast worden binnen de onderzoeksgroep. Het getal aan de linkerzijde geeft weer hoeveel van de acht leerkrachten de keuze maken voor deze vaardigheid. Ik ben me ervan bewust dat dit schema niet volledig is, maar door de antwoorden thematisch te clusteren, heb ik een duidelijk overzicht waarbij ik antwoord kan geven op mijn eerste deelvraag.



Toelichting gegeven antwoorden per categorie:

Structuur aanbieden: gebruik maken van 1 leerstrategie, vaste plaats voor materialen, duidelijkheid bieden, indeling van de dag op het bord, rust uitstralen.

Consequent zijn: gemaakte afspraken nakomen, zeggen wat je doet en doen wat je zegt, voorspelbaar zijn, gedragsverwachtingen uitspreken en daar ook op terugkomen.

Structuur in tijd: helpen met plannen, lesstof afbakenen, aangeven hoe lang een taak duurt, planning van de dag bespreken, extra tijd geven, geduld hebben.

Structuur in ruimte: dingen hebben een vaste plek in de klas, vaste plek in de klas voor het kind, speciale 'extra' werkplek.

Neutrale houding aannemen: vermijden van uitdrukkingen en zo min mogelijk gebruik maken van gezichtsuitdrukkingen of mimiek.

Met een maatje samenwerken: het samen laten maken van een opdracht, op die manier kan het kind steun krijgen van zijn maatje.

Voorbereiden op veranderingen: vooraf bespreken van veranderingen, tijdens vrije situaties gedragsverwachtingen bespreken.

Individuele aandacht: extra langs lopen bij het kind, contact maken, serieus nemen, het kind betrekken bij de les/klas, accepteren en respecteren dat iedereen anders en dus uniek is en dit met het kind bespreken, persoonlijke uitleg, extra controleren en observeren.

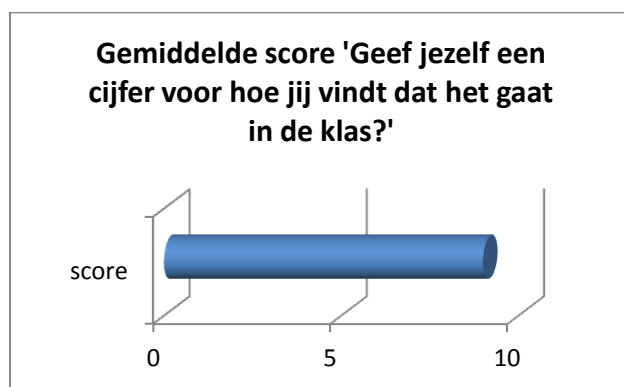
In het document 'Protocol autisme' staat omschreven op welke wijze binnen onze school extra zorg geboden wordt aan kinderen met autisme. Uit de antwoorden van de vragenlijst blijkt dat geen van de acht leerkrachten gebruik maakt van het protocol.

De leerkrachten maken gebruik van verscheidene didactische en pedagogische vaardigheden bij de omgang met autisme.

Door de analyse van het interview met de kinderen onderzoek ik in paragraaf 4.2 hoe de kinderen deze begeleiding ervaren.

4.2 Resultaten interviews

Mijn onderzoek gaat over de leerlingen met autisme, dus hun stem is van groot belang. De kinderen heb ik door middel van een interview vragen gesteld over de begeleiding binnen onze school. Ik heb gekozen voor gebruik van een filmcamera, hierdoor kan ik het gesprek na afloop beter analyseren. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van open vragen, waardoor het gesprek meer diepgang kan krijgen. Tevens heb ik een schaalvraag (oplossingsgericht werken, Caufmann, 2011) gesteld. Dit vind ik een prettige manier van vragen stellen, het is voor kinderen met autisme een goed middel om een visueel inzichtelijk antwoord te geven. Tijdens het interview heb ik de antwoorden kort opgeschreven en heb ik de kinderen actief deel laten nemen door ze zelf de schaal te laten maken en in te vullen. Dit vergroot de betrokkenheid bij het interview.



De kinderen geven een hoog cijfer als antwoord op deze vraag, een gemiddelde score van acht en half. Op de vraag hoe ze tot dit cijfer komen, hebben de kinderen diverse antwoorden gegeven: "ik heb een leuke klas, er wordt niet geplaagd of gepest, er worden veel grapjes gemaakt". Op de vraag wat er nodig is voor een hoger cijfer zijn antwoorden gekomen als: "ik moet meer controle hebben op mijn woede of boosheid, ik wil meer creatieve vakken, het mag van mij eerder stil zijn in de klas, ik moet minder dromen".

Een belangrijke vraag die ik tijdens het interview aan de kinderen heb gesteld is: wat doet de juf om jou te helpen in de klas, met betrekking tot je autisme. Deze open vraag geeft zeer diverse antwoorden en daarom is het niet mogelijk om ze thematisch clusteren. Ik heb de antwoorden van de kinderen hieronder weergegeven in een tabel.

Antwoorden op de vraag: Wat doet de juf om je te helpen in de klas, met je autisme?

Ik heb een eigen plekje, waar ik kan werken als ik dat nodig heb.
Ik maak gebruik van een koptelefoon bij geluidsoverlast.
De juf legt de stof in kleine stapjes uit.
Ik krijg hulp bij het plannen van mijn werk, zo ben ik goed voorbereid op het voortgezet onderwijs.
Ik word extra geholpen bij rekenen en spelling.
De juf loopt extra bij mij langs om te controleren of ik het begrepen heb, als ik het niet snap legt ze het nog een keer uit.
De juf behandelt me alsof ik normaal ben, dat vind ik best wel fijn.
De lampen in de klas worden niet op de stand 'energie' ¹ gezet en dat vind ik fijn.
Ik zou niet weten wat de juf doet om mij te helpen, het valt niet echt op.

Op de vraag of de kinderen de hulp die ze krijgen in de klas prettig vonden, geven vier kinderen aan dat ze tevreden zijn, ze hebben een leuke klas en gaan tevreden naar huis. Één kind geeft aan dat hij het prettig vindt soms wat extra tijd te krijgen om te praten over zijn verdriet uit het verleden.

De kinderen geven een hoog cijfer voor hoe ze het vinden gaan in de klas. Ze ervaren de begeleiding binnen onze school als positief. Ze geven aan dat er op verschillende manieren rekening met hen gehouden wordt, dit ervaren ze als prettig.

In de volgende paragraaf zal ik de resultaten van de laatste vragenlijst aan de leerkrachten weergeven.

4.3 Resultaten vragenlijst

Voor de laatste deelvraag heb ik de leerkrachten een vragenlijst voorgelegd nadat ze met het CZP hebben gewerkt. Met deze vragenlijst tracht ik antwoord te krijgen op de vraag wat de invloed is van het gebruik van de checklist bij de begeleiding van leerlingen met autisme.

Een vraag die ik de leerkrachten heb gesteld: 'Was je, voordat je de checklist invulde, op de hoogte van de zintuiglijke belasting bij leerlingen met autisme?'. Bij de analyse van de antwoorden komt naar voren dat vijf van de acht leerkrachten niet op de hoogte zijn van de zintuiglijke belasting bij leerlingen van autisme.

¹ Binnen onze school hebben we SchoolVision. De lampen kunnen op verschillende standen gezet worden om bijvoorbeeld de concentratie, energie of rust te bevorderen.



Na het gebruik van de checklist geven zes van de acht leerkrachten aan dat de kennis van de zintuiglijke belasting vergroot is. Dit blijkt uit de antwoorden van leerkrachten op de vraag: 'Welke zintuiglijke belasting heb jij ontdekt bij de leerling naar aanleiding van het invullen van de checklist, waar jij nog geen kennis van had?'.



Een aantal antwoorden die gegeven zijn:

- Ik heb ontdekt dat ik veel alerter moet zijn op de manier van aanraken,
- Eigenlijk vond ik zien en horen logisch, maar de andere zintuiglijke belastingen waren voor mij niet vanzelfsprekend.
- Ik wist er wel iets van af, maar niet dat het zo'n impact kon hebben. Vooral het gehoor komt duidelijk naar voren in mijn groep.

Ik heb de leerkrachten gevraagd hoe belangrijk ze het gebruik van de checklist vonden. Op een schaal van één tot vijf, waarbij één niet belangrijk en vijf erg belangrijk is, geven de leerkrachten een gemiddelde van vier en een half.

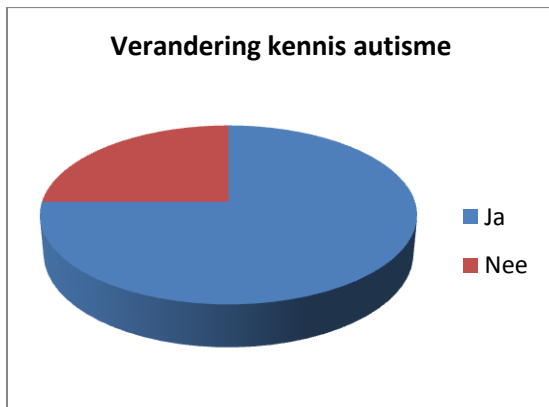


Op de vraag 'is de checklist een aanvulling op het huidige protocol autisme' zeggen alle leerkrachten 'ja'.

Redenen die hiervoor gegeven worden zijn:

- Je krijgt nu specifieke informatie over het individu
- Je kunt zo beter inspelen op de behoeften van het kind en je hoeft minder uit te proberen en kun je beter inzetten op de beschermende factoren van het kind.
- Door de checklist in te vullen word ik meer bewust van bepaalde belemmerende factoren, waardoor ik het kind beter kan begeleiden.
- Ik kan beter rekening houden met het kind en ik kan het gedrag beter duiden.

Op de vraag 'Is er iets veranderd in je kennis van autisme door het gebruik van de Checklist, zo ja wat dan?' gaven zes van de acht leerkrachten aan dat hun kennis van autisme is veranderd door het gebruik van de Checklist.



Een aantal antwoorden uitgelicht waaruit blijkt wat er veranderd is in de kennis:

- Ik weet nu dat mensen met autisme op één of meerdere zintuiglijke gebieden belast kunnen worden en dat je door het invullen van de checklist een beter inzicht krijgt in waar het kind last van kan hebben.
- De zintuigen spelen wel degelijk een grote rol bij deze kinderen.
- Ja, veel gedragingen of reacties herkende ik bij het kind, maar wist eigenlijk niet dat dit ook bij het autistisch spectrum hoorde.

Vervolgens heb ik de vraag gesteld of de leerkrachten na deze veranderde kennis andere pedagogische en/of didactische keuzes zullen maken bij de begeleiding van deze leerlingen. Ook hier gaven zes van de acht leerkrachten aan dat ze een andere keuze zullen maken in hun begeleiding.



Bij de vraag welke andere pedagogische en/didactische keuzes de leerkrachten maken bij de begeleiding van deze leerlingen kwamen de volgende antwoorden naar voren.

- Rekening houden met de over- en onderbelasting bij het kind en waar mogelijk aanpassingen doen (zoals het gebruik van een koptelefoon) om die belastingen zoveel mogelijk te beperken of te verminderen.
- Ik denk wel dat ik langer na zal denken en aan het kind zelf ook andere vragen zal stellen.
- Ik kan een kind anders voor het bord plaatsen, op een andere plaats in de groep/groepje. Misschien moeten we ook meer na gaan denken over het kleurgebruik in de klas.
- Als je na het beantwoorden van de vragenlijsten meer inzicht hebt gekregen in de belemmerende en compenserende factoren, zul je daar zeker rekening mee houden. Het is dus altijd goed om die vragenlijst regelmatig bij een kind af te nemen.

Twee leerkrachten gaven een ander antwoord. De een had geen gediagnosticeerd kind in de klas dus kon geen antwoord geven op deze vraag en de ander wist het nog niet.

In het volgende hoofdstuk zal ik overgaan op de conclusies van het onderzoek en zal ik enige aanbevelingen doen over het protocol en de begeleiding bij autisme binnen onze school.

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk zal ik conclusies trekken uit de verkregen data van mijn praktijkonderzoek. Tevens zal ik antwoord geven op de deelvragen en hoofdvraag. Het doel van het onderzoek is om erachter te komen wat de invloed van het gebruik van de Checklist Zintuiglijk Profiel is op de begeleiding van leerlingen met autisme. Om hier antwoord op te krijgen, worden de deelvragen in dit hoofdstuk beantwoord. Vervolgens zal ik aanbevelingen doen voor vervolgonderzoek en mijn praktijk. En tot slot zal ik afsluiten met een discussie.

5.1 Beantwoording deelvragen

Deelvraag 1

Op welke wijze wordt de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school op dit moment uitgevoerd?

In het theoretisch kader heb ik omschreven wat autisme is en op welke wijze de begeleiding van leerlingen met autisme uitgevoerd dient te worden. Hieruit blijkt dat autisme een pervasief, neurobiologische ontwikkelingsstoornis is, die vergaande gevolgen heeft op de ontwikkeling en het leven van de persoon. Een aangepaste begeleiding is van groot belang. Wing (1992) omschreef autisme in een triade van stoornissen. Volgens de triade van Wing (1992) zijn dit kenmerken die zich aan de oppervlakte van de persoon met autisme manifesteren, anders gezegd, de omgeving herkent dit als waarneembaar gedrag. Uit de vele autobiografieën blijkt dat de zintuiglijke waarneming een veel grotere belasting vormt voor de persoon met autisme, dan de buitenwereld doet vermoeden. Zo zegt Van Santen (2009) dat het dagelijkse selectieproces bij prikkels gebrekkig werkt, waardoor mensen met autisme uit balans gebracht kunnen worden. Dumortier (2002) geeft in haar autobiografie treffende voorbeelden van het gebrekkige selectieproces. In mijn praktijk zie ik eveneens dat leerlingen met autisme sneller overbelast zijn door prikkels. Uit mijn onderzoek blijkt dat vijf van de acht leerkrachten geen kennis hebben van de zintuiglijke waarneming bij autisme.

Binnen onze school wordt gebruik gemaakt van het 'Protocol autisme'. Dit is een onderdeel van het zorgbeleidsplan, waarin de signalering, begeleiding, en handelingsadviezen vermeldt staan. Uit mijn onderzoek komt naar voren dat geen van de acht leerkrachten gebruik maakt van dit protocol. Leerkrachten maken gebruik van algemene pedagogische en didactische leerkrachtvaardigheden in de begeleiding van leerlingen met autisme. Zij missen echter specifieke kennis en tijd omtrent de begeleiding van leerlingen met autisme.

Deelvraag 2

Op welke wijze ervaren de leerlingen met ASS de begeleiding binnen onze school?

Bogdashina (2006) en van Lieshout (2009) zeggen dat het voor de begeleiding van belang is op de hoogte te zijn van overbelaste zintuigen. Uit de vele autobiografieën van ervaringsdeskundigen met autisme blijkt dat de gevoeligheid van de zintuigen een groot probleem is. Quak (2008) zegt dat mensen met autisme een 'beschermjas' nodig hebben, die functioneert als buffer tussen henzelf en het zintuiglijk bombardement in de buitenwereld. De beschermjas is een jas die met liefde, wijsheid en intuïtie gemaakt is door zijn ouders en leerkracht, die het kind 'mag aanhouden' om goed te kunnen functioneren.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de kinderen binnen onze school een hoog cijfer geven voor het welbevinden op school en in de klas. De kinderen geven aan dat er op verschillende manieren rekening met hen gehouden wordt. Ze hebben een plekje waar ze kunnen werken als het voor hen te druk wordt in de klas, ze mogen gebruik maken van een koptelefoon bij overbelasting en er wordt extra tijd en uitleg aan ze gegeven als dit nodig is. Er zijn diverse antwoorden gegeven op de vraag wat kinderen in de begeleiding missen: 'één kind geeft aan dat hij het prettig vindt wat extra tijd te krijgen om te praten over zijn verdriet uit het verleden, een ander kind wil meer controle krijgen over zijn woede en moet minder dromen, het derde kind wil meer creatieve vakken en wil dat het eerder stil is in de klas'.

Deelvraag 3

Wat is de invloed van een ingevulde checklist voor het handelen van de leerkracht bij een leerling met autisme binnen onze school?

In het praktijkonderzoek is gebleken dat vijf van de acht leerkrachten voorafgaand aan het gebruik van de checklist niet op de hoogte waren van de zintuiglijke belasting bij leerlingen met autisme.

Na gebruik van de checklist geeft zes van de acht leerkrachten aan hun kennis van de zintuiglijke belasting en autisme is veranderd. Tevens geven de leerkrachten een score van vier en een half (op de schaal van één tot en met vijf) voor het belang van het gebruik van de checklist. Uit de theorie van Bogdashina (2006) en van Van Lieshout (2009) blijkt dat het belangrijk is dat de begeleider en de leerkracht op hoogte zijn van de andere informatie- en prikkilverwerking, voor het functioneren van de persoon met autisme.

Zes van de acht leerkrachten geeft eveneens aan dat ze andere pedagogische en didactische vaardigheden gaan toepassen bij leerlingen met autisme. Voorbeelden die genoemd worden zijn: 'het geven van een andere plek' (bieden van een structuur in de ruimte) en 'ik zal het kind gebruik laten maken van een koptelefoon' (rekening houden met de zintuiglijke belasting).

5.2 Conclusie hoofdvraag

De algemene conclusie uit het onderzoek is dat de leerkrachten aangeven dat ze geen gebruik maken van het 'Protocol Autisme' van de school en dat de kennis van autisme en de tijd die ze ervoor hebben om zich er in te verdiepen te weinig is. Ze gebruiken allerlei pedagogische en didactische leerkrachtvaardigheden, maar er is geen sprake van een uniform beleid of handelswijze. Tevens zijn ze niet op de hoogte van het belang van zintuiglijke belasting van mensen met autisme en het belang om daarmee rekening te houden in hun handelswijze. Uit de theorieën van Bogdashina (2006) en van Van Lieshout (2009) blijkt dat het wel degelijk van belang is dat de begeleider en de leerkracht op hoogte zijn van de andere informatie- en prikkelverwerking, voor het functioneren van de persoon met autisme. Tevens geeft Versteeg-Meijis (MSEN, 2008) aan dat het gebruik van de checklist concrete informatie en aanknopingspunten biedt voor begeleiding op maat. Strauven en Gillis (In-Service, 2012), Texas Statewide Leadership for Autism Training geven beiden aan dat de checklist positieve effecten heeft op de begeleiding bij leerlingen met autisme. Begeleiders kunnen beter anticiperen en dus gepaste interventies nemen, afstemmen op de behoeften en het voorkomen en beperken van problemen. Na de kennismaking met de checklist geven de leerkrachten aan dat ze het zinvol vinden om het CZP toe te gaan passen in de begeleiding van leerlingen met autisme. Ook is hun kennis over het begeleiden van autisme vergroot en zo kunnen ze nu op een meer verantwoorde manier keuzes maken in hun pedagogische en didactische handelen. Ze willen in de toekomst gebruik gaan maken van de checklist om zodoende maatwerkgericht leerlingen met autisme te gaan begeleiden.

Als antwoord op mijn hoofdvraag *'Op welke wijze beïnvloedt het werken met het Checklist Zintuiglijk Profiel de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school?'* kan ik de volgende conclusies trekken:

- De bevroegde leerkrachten missen kennis en tijd in de begeleiding van leerlingen met autisme.
- Leerkrachten vinden het belangrijk dat de checklist gebruikt wordt, ze geven een hoog cijfer voor het gebruik hiervan.
- Alle bevroegde leerkrachten vinden de checklist een aanvulling op het huidige 'Protocol autisme' van onze school.
- Bij de leerkrachten binnen het onderzoeksteam is een verandering opgetreden in kennis van autisme en de zintuiglijke belasting bij de leerlingen met autisme.
- Zes van de acht leerkrachten maken andere pedagogische en didactische keuzes in de begeleiding bij leerlingen met autisme na de afname van de checklist.
- Leerkrachten zeggen dat het gebruik van de checklist hun handelen bij leerlingen met autisme positief heeft beïnvloed.

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de conclusies van mijn onderzoek wil ik een aantal aanbevelingen doen voor de verbetering van mijn praktijk. Als Master SEN is het van belang dat ik de kennis die ik heb opgedaan tijdens de opleiding en mijn onderzoek toepas in mijn praktijk en deel met mijn collega's. Op deze wijze kunnen meer mensen profiteren van deze kennis, tevens leer ik op deze wijze mijn rol als 'Change agent' binnen mijn praktijk vorm te geven.

Gebruik protocol

Geen van de acht leerkrachten maakt gebruik van het huidige 'Protocol autisme'. Ik zou in mijn praktijk willen onderzoeken waarom ze hier geen gebruik van maken. Mijns inziens moet het protocol autisme herschreven worden en dient het te worden aangevuld met vernieuwde kennis en inzichten. Tevens moet er een separate bijlage komen met praktische handelingsadviezen en een stappenplan. Het CZP dient eveneens te worden toegevoegd aan het protocol.

Aandachtsfunctionaris autisme

Leerkrachten geven in de eerste vragenlijst aan dat ze kennis missen wat betreft autisme en de begeleiding daarvan. Een aandachtsfunctionaris als vraagbaak voor leerkrachten wat betreft autisme zou een goede start zijn om deze kennis te vergroten. Één persoon binnen de school waarbij leerkrachten terecht kunnen met vragen over de begeleiding van deze leerlingen. Dit zou binnen elke school aanwezig moeten zijn, ook gezien het passend onderwijs. Deze rol zou ik graag op me willen nemen, als 'Change agent' binnen mijn praktijk wil ik graag een bijdrage leveren aan vergroting van kennis.

Stappenplan zorgleerlingen

Ik denk dat er een gestructureerde aanpak moet komen voor alle zorgleerlingen. Persoonlijk ben ik voorstander van praktische stappenplannen, zodat het kind en de leerkracht geholpen worden. Leerkrachten kunnen via dit stappenplan komen tot praktische adviezen die ze in de klas kunnen toepassen.

Leerlingpaspoort

Door het invullen van een 'leerlingpaspoort'² weten leerkrachten wat het kind nodig heeft en welke pedagogische en didactische leerkrachtvaardigheden te gebruiken zijn bij het kind. Dit vergt in samenwerking met mijn collega's extra onderzoek om dit plan verder uit te werken.

² Leerlingpaspoort is een praktisch formulier waarop staat wat het kind heeft, waar het mis kan gaan en waar het kind dan baat bij heeft.

5.4 Discussie

Mijn onderzoek is uitgevoerd op een grote school in het noorden van Limburg. Mijn onderzoeksteam bestaat uit acht leerkrachten, vijf ouders en vijf leerlingen. De conclusies die gesteld zijn, zijn niet representatief voor de hele school, omdat niet alle leerkrachten mee hebben gewerkt aan mijn onderzoek. Het geeft echter wel een indicatie.

Bij de conclusie staat eveneens dat leerkrachten door het gebruik van de checklist andere pedagogische en didactische vaardigheden gaan toepassen. Dat is heel mooi, maar echter puur theoretisch. Of de leerkrachten het in de praktijk zullen toepassen vergt een vervolgonderzoek. Op deze manier heb ik ervaren dat een vragenlijst een goede manier is om antwoorden te krijgen op je onderzoeksvragen. Maar theorie en praktijk volgen elkaar niet standaard op.

Mijn onderzoek heeft er toe bijgedragen dat de kennis omtrent de zintuiglijke waarneming en belasting vergroot is bij zes van de acht leerkrachten. Voor mij ligt hier een taak om als 'Change agent' binnen mijn praktijk het onderzoek te presenteren zodat het hele team kennis kan opdoen.

In het volgende hoofdstuk zal ik overgaan tot de evaluatie van het onderzoek, ik zal omschrijven wat het onderzoek voor mij heeft betekend en wat ik ervan heb geleerd.

HOOFDSTUK 6 EVALUATIE

In dit hoofdstuk evalueer ik welke betekenis het werken aan mijn praktijkonderzoek voor mij heeft gehad en hoe dit van invloed is op mij als persoon, professional en toekomstige onderzoeker.

6.1 Inleiding

‘De wereld is voor mij vaak beangstigend omdat alle zintuiglijke prikkels samen binnenkomen. Met geluiden heb ik zeer veel problemen. Sommige geluiden veroorzaken pijn. Mensen die plots beginnen te praten doen me pijn. Gefluister is dan wel stil, maar er zitten zeer veel pijnlijke toonhoogtes in’ Dumortier (2002).

De aanleiding van mijn onderzoek heeft te maken met bovenstaande quote van Dumortier. Tijdens de opleiding Master SEN hebben we de opdracht gekregen om een biografie te lezen van een ervaringsdeskundige op het gebied van autisme. Ik heb het boek ‘Van een andere planeet, autisme van binnenuit’ gelezen. Als persoon ben ik diep onder de indruk geraakt van de andere zintuiglijke verwerking bij autisme. Ik heb me nooit gerealiseerd welke rol de zintuiglijke beleving speelde bij autisme. In de praktijk heb ik dagelijks te maken met autisme. Ik vroeg me af op welke wijze ik het kind de best mogelijke begeleiding kan bieden. Door het doen van dit onderzoek ben ik me bewust geworden dat er veel goed gaat in mijn praktijk, maar dat er ook nog veel te leren valt.

6.2 Persoonlijke reflectie op het onderzoek verloop.

Een van mijn persoonlijke doelen voor mijn praktijkonderzoek is geweest diepgang creëren in het werken met leerlingen met autisme. Door literatuuronderzoek heb ik meer kennis gekregen over autisme en de zintuiglijke informatieverwerking. Dit heeft mij eveneens zelfvertrouwen gegeven. Bij het invullen van de checklist ontstonden gesprekken tussen de ouder, leerkrachten en mij. Vragen over de zintuiglijke informatieverwerking bij autisme heb ik kunnen beantwoorden en het voelde goed om deze kennis te delen. Door mijn enthousiasme kon ik tot goede kennisoverdracht bij anderen komen.

Een ander doel tijdens het onderzoek is geweest om mijn competentie in samenwerking verder te ontwikkelen. Mijn onzekerheid speelde een grote rol in mijn samenwerking. Ik twijfelde aan mijn kennis, de manier waarop ik het deelde met anderen en of ik wel gelijkwaardig kon samenwerken. Maar door mijn onderzoek heb ik me gerealiseerd dat mijn twijfel ongegrond was. Zeker op het moment dat ik feedback ontving over mijn houding tijdens de samenwerking aan het onderzoek. Uit de feedback van ouders en collega’s blijkt dat ze mijn houding als zeer prettig ervaren. Ik heb feedback gekregen als: ‘je bent rustig’ en ‘je hebt een open houding’. ‘Je hebt een vriendelijke manier van communiceren met leerkrachten en ouders’. ‘In een gesprek koppel je onderdelen goed aan elkaar en je probeert de situatie van verschillende kanten te bekijken’. Deze feedback was voor mij heel positief. Het onderzoek heeft me sterker gemaakt. Ik heb duidelijk voor ogen wat ik wil bereiken en hoe ik

dit wil doen. Het leiden van een onderzoek was voor mij een opsteker zowel in mijn persoonlijke als professionele ontwikkeling.

6.3 Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling

Als professional vraag ik me dagelijks af doe ik het juiste voor het kind, de klas en de school. Door het volgen van een opleiding heb ik een gefundeerde kennis gekregen over de dagelijkse onderwijspraktijk. Dit heeft mij gesterkt als professional. Ik merk dat ik door die kennis anders tegen mijn praktijk aan ben gaan kijken. Het heeft mij geleerd mijn gedachten, verwachtingen, aannames, normen en waarden los te laten en te onderzoeken naar wat er daadwerkelijk gebeurt. Waar ik voorheen problemen en bedreigingen zag, zie ik nu kansen en mogelijkheden.

Een onderzoeksleider binnen het team heeft een andere rol. Deze rol vond ik in het begin lastig. Vragen als: 'in hoeverre sta ik boven het team', 'in hoeverre moet ik mensen aansturen en hoe doe ik dat', 'wat doe ik met zaken als leerkrachten die niks weten van het protocol', 'wat doe ik met leerkrachten die vaak de negatieve kanten belichten van het kind met autisme, hoe blijf ik dan positief', hielden me bezig. Ik heb echter gemerkt dat door vertrouwen, een flexibele en open houding tijdens het onderzoek deze vragen zich vanzelf oplossen. Ik heb niet 'boven' het team hoeven staan. Als onderzoeksleider was ik richtinggevend en gaf ik sturing aan mijn onderzoek en de onderzoeksgroep. Het besef dat ik, net als iedereen, een eigen referentiekader heb waardoor ik op een bepaalde manier denk en handel is voor mij een belangrijke realisatie geweest.

Antwoorden, onderzoeken en onzekerheden zijn normatief en zijn per persoon verschillend. Zoals mijn yogaleraar zegt: 'Het is zoals het is'. Dit geeft mij de rust.

De rol van de leerkracht bij de ontwikkeling van een kind is groot (Marzano, 2007), daarom is onderzoek doen van belang. Ik ben me bewust geworden dat ik de rol van 'Change agent' op me moet nemen door het doen van deze opleiding. Hoe kan ik mijn enthousiasme overbrengen op mijn team? Tijdens de lessen van SEO 1 hebben we gesproken over de kernkwadranten van Ofman (1992). Ik ben er toen achter gekomen dat een van mijn kernkwaliteiten mijn enthousiasme is. Ik denk dat juist mijn enthousiasme een belangrijk onderdeel kan spelen bij mijn nieuwe rol. Door de theoretische kennis die ik heb opgedaan tijdens de opleiding en mijn vergrote zelfvertrouwen door die kennis, denk ik dat ik de rol goed kan vervullen.

6.4 Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker.

Dit was voor mij een eerste ervaring met het uitvoeren en schrijven van een kwalitatief praktijkonderzoek. Als onderwijzer heb ik een normatief beroep, dat wil zeggen, het vak is onderhevig aan de geldende normen en waarden van die tijd. Ik denk dat het daarom goed is om een onderzoekende houding aan te nemen.

Aan het begin van mijn onderzoek wist ik niet goed wat er van mij verwacht werd, dat maakte mij onrustig. Naarmate de tijd vorderde werd het voor mij steeds duidelijker wat precies de bedoeling was en wat ik wilde bereiken met mijn onderzoek. Echter het onderzoek klein houden, “trechteren”, was niet zo gemakkelijk. Feedback geven en krijgen, hield mij kritisch. Ik realiseerde me dat een onderzoek niet alleen gedaan kan worden, je bent afhankelijk van anderen. De critical friends zijn van groot belang. Ik wil elke onderzoeker daarom ook adviseren gebruik te maken van meerdere critical friends, binnen de praktijk, de opleiding en in de privé situatie.

De interviews die ik heb gehouden met de kinderen waren erg interessant. Vooraf had ik goed nagedacht over de vragen die ik de kinderen wilde stellen, maar tijdens het interview bleek dat de vragen overlap hadden of dat ze niet eenduidig genoeg waren. Hier heb ik op ingespeeld door feedback te vragen aan de leerling, op die manier ben ik tot een betere vraagstelling gekomen. Ik heb tevens gebruik gemaakt van open vragen waardoor de antwoorden meer diepgang krijgen, voor mij als onderzoeker was dit echter wel lastiger te analyseren. Door feedback te vragen aan critical friends ben ik gekomen tot een goede analyse van de data en de juiste formulering van mij derde deelvraag.

Voor mij smaakt dit onderzoek naar meer, ik heb nu ervaring opgedaan met onderzoek doen en dat zou ik veel vaker willen doen. Ik hoop dat dit in mijn praktijk ook tot de mogelijkheden gaat behoren. Met onderzoek doen vergroot je de kennis van jezelf en de praktijk. Het heeft mij geleerd mijn gedachten, verwachtingen, aannames, normen en waarden los te laten en te onderzoeken naar wat er daadwerkelijk gebeurt.

6.5.Dankwoord

Onderzoek doen in de praktijk vraagt tijd, motivatie, enthousiasme en samenwerking. Hulp van anderen is onontbeerlijk en essentieel. Mijn critical friends hebben die tijd, motivatie en enthousiasme gestoken in mijn onderzoek. Via deze weg wil ze enorm bedanken voor hun inzet! Steeds opnieuw met een kritische blik naar mijn onderzoek kijken, het veelvuldig lezen van hoofdstukken en feedback geven op mijn werk zijn belangrijke hulpmiddelen voor mij geweest tijdens het schrijven. Erna, Sharla, Ernie, Lisette, Richard en Winnie, bedankt voor jullie hulp!

Collega's, kinderen en de ouders die meegewerkt hebben aan dit onderzoek wil ik eveneens bedanken, zonder jullie zou dit onderzoek er niet zijn geweest. Astrid, David, Carien, Silvia, Ans, Claudia, Renate, Inge, Daan, Pjotr, Daniel, Willem, Fabian, Mona, Liesbeth, Stefanie, Anne-Marie en Wolfgang, bedankt voor jullie hulp!

LITERATUURLIJST

- Bogdashina, O. (2006). *Communicatiekwesaties bij het syndroom van Asperger. Spreken we dezelfde taal?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Cauffman, L. & van Dijk, D.J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.
- Dumortier, D. (2002). *Van een andere planeet. Autisme van binnen uit.* Antwerpen: Houtekiet.
- Frith, U. (1996). *Autisme. Sleutel tot het raadsel.* Baarn: Hadewijch.
- Haberman, J. (1972). *Knowledge and Human Interest.* London: Heinemann.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hoog, de R., Houben, S., & van der Heijden, I. (2012). *Prikkels in de groep!* Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Kranowitz, C. (2005). *Uit de pas. Omgaan met sensorische integratiestoornis.* Amsterdam: Nieuwezijds.
- Lange de L., Schuman, H. & Montessori, N.M. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lieshout, van T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen; een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten.* Houten: Bohn, Stafleu en van Loghum.
- Marzano, R. J., Robert J.; Pickering, Debra J.; Pollock, Jane E. (2007) *Wat werkt op school Research in actie.* Vlissingen: Bazalt.
- Myles, B. S., Cook, K. T., Miller, N.E., Rinner, L. & Robbins, L.A. (2004). *Het Aspergersyndroom: praktische oplossingen bij sensorische integratieproblemen.* Huizen: Uitgeverij Pica.
- Ofman, D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties.* Servire: Utrecht
- Quak, G. (2008) De omgekeerde wereld, denken over inclusie en jonge kinderen met autisme. *De wereld van het jonge kind, juni.*
- Van Santen, K. (2009-2010) Autisme en prikkels. *Remediaal 4.*
- Vermeulen, Peter. (1999) *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt.* Autisme Centraal, Berchem: EPO.
- Vermeulen, Peter (2008)...!?, *Over autisme & communicatie,* Berchem: EPO.
- Vermeulen P (2009) *Autisme als contextblindheid* Berchem: EPO
- Versteeg-Meijis, A. (2008). *Heb je wel gehoord van de zeven? Zintuiglijk profiel bij autisme.* Onderzoeksrapport Master SEN Autismespecialist, Fontys Hogescholen.
- Wing, L. (1992), "Manifestations of Social Problems in High Functioning Autistic People", in Schopler, E. & Mesibov, G. (eds.), *High Functioning Individuals with Autism*, New York, Plenum Press.

Websites

<http://www.txautism.net/> website bezocht op 9 december 2012

www.autisme.nl bezocht op 11 februari 2013

Onderstaande informatie gevonden op <http://www.du.edu/psychology/dnrl/autism.htm> Bezocht op 15 januari 2013

- Baron-Cohen S, Leslie AM, Frith U (1985). "Does the autistic child have a 'theory of mind'?" (PDF). *Cognition* **21** (1): 37–46.
- Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.

BIJLAGEN

1) Vragenlijst deelvraag 1

Op welke wijze wordt de begeleiding van leerlingen met autisme binnen onze school op dit moment uitgevoerd en wat zijn de bevindingen?

1. Welke kenmerken van autisme kom je tegen in de klas?

Kruis aan wat van toepassing is (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Vertraagde of andere informatieverwerking
- ☐ Detailwaarneming
- ☐ Beperkte interesses
- ☐ Extra tijd nodig
- ☐ Behoefte aan duidelijkheid
- ☐ Over- of ondergevoeligheid voor zintuiglijke prikkels
- ☐ Communicatie
- ☐ Sociale interactie
- ☐ Verbeeldingsvermogen
- ☐ Moeite met non verbale informatie
- ☐ Moeite met indirecte communicatie (bv. letterlijk nemen van informatie, gezegden)
- ☐ Inleven in de ander
- ☐ Moeite met plannen en organiseren
- ☐ Rigide, star
- ☐ Anders, namelijk.....

2. Welke pedagogische en/of didactische leerkrachtvaardigheden pas jij toe in de omgang met autistische leerlingen?

.....

3. Kijkend naar de hulpvraag van de autistische leerling, waar houd je dan het meest rekening mee in de groep?

.....

4. Zet je hulpmiddelen in? Zo ja, welke zijn dit en hoe zet je die in? Zo nee, waarom niet?

.....

- 5 Maak je gebruik van het protocol autisme? Zo ja, op welke manier en wat gebruik je dan? Zo nee, waarom niet?

.....

- 6 Zijn er zaken die je nog mist in je kennis wat betreft autisme en de begeleiding?

.....

- 7 Wat zou jij nodig hebben om een kind met autisme goed te kunnen begeleiden?

.....

2) Interviewvragen deelvraag 2

Op welke wijze ervaren de leerlingen met ASS de begeleiding binnen onze school?

1. Vind je het prettig in de klas? Heb je het naar je zin? Schaalvraag Wat heb je nodig voor een hoger en een lager cijfer?
2. Wat gaat goed in de klas? En wat gaat goed met leren?
3. Wat gaat minder goed?
4. Wat zou je anders willen waardoor dat beter zal gaan?
5. Hoe merk ik aan jou dat je autisme hebt? Wat is autisme voor jou?
6. Hoe ervaar je de ruimte waarin je werkt?
7. Hoe ervaar je de klasgenoten?
8. Heb je last van
geluiden,
zicht,
tast/aanraken,

reuk,
smaak,
evenwicht/balans
lichaamsbewustzijn

9. Wat doet de juf/meester om jou te helpen in de klas, rekening houdend met je autisme?
10. Vind je dat prettig? Wat heb je nog meer nodig?

3) Vragenlijst deelvraag 3

Maakt een ingevulde checklist van een leerling met autisme een verschil voor het handelen van de leerkracht binnen onze school?

Je hebt nu kennis gemaakt met het invullen en interpreteren van de vragenlijst. De onderstaande vragenlijst moet antwoord geven op mijn derde deelvraag.

- 1) Was je voordat je de checklist invulde op de hoogte van de zintuiglijke belasting bij leerlingen met autisme?
- 2) Welke zintuiglijke belasting heb jij ontdekt bij de leerling n.a.v. het invullen van het CZP, waar jij nog geen kennis van had?
- 3) Hoe belangrijk vind jij het gebruik van de checklist? Geef een cijfer van 1 t/m 5 (1 niet belangrijk, 2 niet zo belangrijk, 3 neutraal, 4 enigszins belangrijk, 5 erg belangrijk) en licht je antwoord toe.
- 4) Uit de vorige vragenlijst bleek dat de meerderheid van de collega's aangaf kennis over autisme en begeleiding van leerlingen met autisme te missen.
 - a) Is er iets veranderd in je kennis van autisme door het gebruik van de Checklist?
 - Ja, wat dan?
 - Nee, waarom niet?
 - b) Maak je nu andere pedagogische en/of didactische keuzes in je begeleiding bij deze leerlingen?
 - Zo ja, welke?
 - Zo nee, waarom niet?
- 5) Is de checklist een aanvulling op het huidige protocol voor autisme?
 - Ja, want

- Nee, omdat

6) Zijn er nog zaken die je **nu nog** mist in de begeleiding bij leerlingen met autisme?

4) Protocol autisme samengevat

Wat is autisme?	Vormen van autisme	Gevolgen van autisme	Signalering en diagnose	Behandeling en begeleiding
Autisme is in wezen een cognitieve stoornis die leidt tot afwijkende ontwikkelingen in sociale relaties, affectiviteit en emotionaliteit. Er is sprake van een andere informatieverwerking, betekenistoekenning en inlevingsvermogen. Autisme is een organisch defect, een stoornis in prikkel- en informatieverwerking, op vele functiegebieden, bv. ontwikkeling van motoriek, zelfbeeld, spel, fantasie, dus een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Wederkerigheid in contact ontbreekt, gebrek aan betekenistoekenning, gebrek aan inlevingsvermogen. De omringende wereld wordt ervaren als chaotisch, extreme, schijnbaar onlogische angsten, stereotype gedragingen. Er is erg veel behoefte aan veiligheid voorspelbaarheid en Zintuigen in beeld	In het protocol worden twee vormen van autisme uitgelegd PDD NOS De sociale ontwikkeling verloopt anders er is sprake van een verstoord 'sociaal snapvermogen'. De taalontwikkeling komt laat op gang en is niet communicatief. Het kind heeft moeite met informatieverwerking. Er is vooral een slechte verwerking van auditieve prikkels. Het kan hoofd en bijzaken moeilijk scheiden. Kinderen met PDD-NOS voorspellen niet. Ze maken nauwelijks gebruik van hun kennis om vooruit te lopen op wat komen gaat. Het plangedrag is vaak chaotisch. Ze kunnen zelf moeilijk een ordening in hun denken aanbrengen. Ze kunnen zich moeilijk een voorstelling van iets maken dat er niet letterlijk is. Er bestaan geen of onvoldoende grenzen tussen fantasie	De gevolgen voor het kind De wereld is een chaos. Het kind zoekt veiligheid in repeterende handelingen en gaat op zoek naar routines en structuren. Het houdt zich vast aan de structuur die het heeft kunnen ontdekken en heeft weerstand tegen veranderingen. Nieuwe vaardigheden aanleren gaat moeizaam. Het weet niet Wat hij moet doen, Hoe het moet, Waar het gebeurt, Wanneer en met Wie Het kind kan alleen vanuit het eigen referentiekader denken. Contact met hem mist wederkerigheid. Vriendschap sluiten en behouden verloopt moeizaam. Ouder normale opvoedingswijze werkt niet conflicten binnen het gezin zoektocht binnen hulpverleningsmogelijkheden sociaal isolement door onbegrip Leerkracht constant bewustzijn van de manier van benaderen de mogelijkheden leren zien zich openstellen om met en	Klavertje vier Bij twijfel of er sprake is van autisme kan het signaleringsinstrument "Klavertje vier" ingezet worden. Het is een eenvoudig middel om een eerste indicatie van een eventuele stoornis te krijgen. Voor zowel PDD-NOS als de stoornis van Asperger bestaat zo'n Klavertje Vier. Zodra je het kind voldoende kent, vul je het Klavertje Vier in. Heeft het kind enkele saillante primaire kenmerken, dan kruis je het knipperende lampje aan. Hierna inventariseer je de andere drie probleemgebieden; cognitieve, affectieve en secundaire kenmerken. Worden ook hier veel kenmerken gesignaleerd, kruis dan het gezichtje aan. Er kan sprake zijn van een autistische spectrum stoornis. Na toestemming van ouders kan een nader onderzoek door	Een autistische stoornis is niet te genezen. Wel is het mogelijk om het handelen van de opvoeder steeds aan te passen aan de verschillende situaties. Algemene concrete handelingsadviezen Structuurverlening (in tijd, ruimte, opdracht en persoon) Sociale doelen Grenzen afbakenen Zakelijkheid Veiligheid Preventief Geen irritatie Taalgebruik. Visualiseren Puzzel van 5 (Wat, Hoe, Wanneer, Waar en Wie) Hulp op maat Handelingsadviezen met betrekking tot schoolse vaardigheden. De leeromgeving van het kind: Structuur in het klaslokaal, Structuur in tijd, Structuur in

	en realiteit Asperger Het kind met de stoornis van Asperger functioneert op het hoogst cognitieve niveau. De volwassene schat het kind vaak te hoog in. Het kind zelf wil relaties aangaan maar weet niet hoe dit moet. Kenmerken van Asperger zijn: beperkingen in sociale relaties en interacties, beperkte interesses en ongewoon gedrag, slechte aandacht en concentratie, zwakke motoriek. Deze kinderen zijn gemiddeld tot boven gemiddeld intelligent.	van elkaar te leren. Hierbij kan interview een grote rol spelen. tegen de grenzen van het mogelijke / haalbare aanlopen soms spanningsveld vanwege verwachtingen die ouders van school hebben	deskundigen plaatsvinden Signaleringslijst Autisme Spectrum stoornis Op deze lijst staat een overzicht van signalen die op een stoornis in het autismespectrum kunnen duiden. Het gaat om drie onderdelen. De sociale interactie, de communicatie en rigide, repetitief gedragspatroon. Als een kind op elk gebied 3 of meer kenmerken laat zien, totaal dus 9 kenmerken of meer, dan is nader onderzoek wenselijk.	Regels en afspraken maken De didactische aanpak: Het geven van instructie, Het taalgebruik bij de instructie, Het bevorderen van de transfer, Het geven van opdrachten.
--	---	--	---	--