

Werken aan zelfstandigheid



Maaïke Mol

Studentnummer: 2151277

Master Special Educational Needs

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Zeer Ernstige Onderwijs Beperkingen

Begeleider: Dhr. J. Hoogveld

Juni 2011

Inhoudsopgave

Voorpagina	1
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Inleiding	5
Hoofdstuk 1	8
1.1 Aanleiding van het onderzoek	8
1.2 Probleemformulering	9
1.3 Aannames en hypothesen bij de start	9
1.4 Probleemverkenning theoretisch	10
1.5 Probleemverkenning praktisch	11
1.6 Doelstelling van het onderzoek	11
1.7 De onderzoeksvraag en deelvragen	12
Hoofdstuk 2	15
2.1 Welke bronnen zijn er geraadpleegd?	15
2.2 Actuele beschouwing van relevante literatuur en onderzoek	15
2.3 Theorie van Stevens	17
2.4 Wat houdt deze theorie in voor mijn doelgroep?	18
2.5 Wat is mijn visie op autonomie in onze situatie?	18
2.6 Wat is er al eerder gedaan?	19
Hoofdstuk 3	20
3.1 Opbouw van het onderzoek	20
3.2 Het Onderzoeksinstrument	22
3.3 De onderzoeksvraag in relatie tot de context	23
3.4 De onderzoeksstrategie	24
3.5 De onderzoeksmethode	24
Hoofdstuk 4	26
4.1 Wat is zelfredzaamheid voor onze leerlingen?	26
4.2 Wat zijn de mogelijkheden om de zelfstandigheid te vergroten?	27
4.3 Welke middelen volgens de methode TEACCH ga ik daadwerkelijk inzetten om de zelfstandigheid te vergroten?	29
4.4. Resultaten	31
4.5 Wat zeggen deze resultaten?	32
4.6 Conclusies	32
Hoofdstuk 5	34
5.1 Conclusies	34
5.2 Aanbevelingen	35

Hoofdstuk 6	38
6.1 Hoe heb ik het onderzoek ervaren?	38
6.2 Persoonlijke reflectie op onderzoeksverloop	38
6.3 Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling	39
6.4 Doelrealisatie	39
6.5 Opbrengst en hoe verder met de opbrengst	39
6.6 Critical friends	40
Centrale begrippenlijst	41
Bronnenlijst	45
Bijlage 1	47
Bijlage 2	49
Bijlage 3	52
Bijlage 4	59
Bijlage 5	62

Samenvatting

Ik werk sinds vier jaar op de Liduinaschool in Breda. Hier werk ik in de zogenaamde auti-groepen. De eerste jaren heb ik een praktische- cognitieve * groep gedraaid. De laatste twee jaar werk ik in een praktische groep* met meervoudig gehandicapten met een autisme spectrumstoornis*. Om nog meer verdieping te krijgen in dit type onderwijs ben ik de HBO Master SEN REC 3 Zeer Ernstige Onderwijs Beperkingen gaan volgen.

In een gesprek met mijn gedragsdeskundige aan het einde van het schooljaar 2009-2010 is de aanleiding van mijn onderzoek ontstaan. Door onder andere ruimtegebrek merkte ik dat de leerlingen in mijn klas steeds minder zelf gingen doen. Terwijl het voor de toekomst juist belangrijk is om de zelfstandigheid te vergroten. Daarbij viel het me op dat hierdoor veel effectieve onderwijstijd verloren ging. Het idee was er om de leerlingen meer zelfstandig te gaan laten worden.

Ik stelde mezelf de vraag hoe ik de zelfstandigheid in mijn klas kon verbeteren. Aan de hand hiervan kwam de volgende onderzoeksvraag naar boven:

Kan ik bij mijn leerlingen met een meervoudige beperking* en kenmerken van ASS*in de leeftijd van 13 tot 17 jaar met een ontwikkelingsleeftijd* tussen 2 en 6 jaar de zelfstandigheid vergroten binnen de zelfredzaamheid m.b.v. de methode TEACCH?*

Zelfstandigheid is namelijk belangrijk voor deze doelgroep omdat:

- De leerlingen op een leeftijd zijn waarbij het belangrijk is om naar de toekomst te gaan kijken, vooral op de gebieden wonen, werken en vrije tijdsbesteding.
- Een gevoel van autonomie voor alle mensen belangrijk is, maar zeker voor deze doelgroep met meervoudige beperkingen*.
- Deze doelgroep graag leert en werkt in de praktijk, en zij leren door ervaringen.

Naast mijn onderzoek in de praktijk heb ik ook een literatuuronderzoek gedaan. Hierin staat beschreven wat zelfstandigheid is voor onze leerlingen, en waarom het belangrijk is voor de leerlingen om de zelfstandigheid te vergroten.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Inleiding

De Liduinaschool

Mijn naam is Maaïke Mol, de school waar ik werk is de Liduinaschool, een school voor ZML (Zeer Moeilijk Lerenden).

De school is gevestigd in Breda en kent momenteel vier locaties. Binnen de school wordt er gewerkt met drie leerroutes, te verstaan: de A stroom, B stroom en C stroom.

Onder de A stroom vallen de cognitieve groepen *, in de B stroom zitten de praktisch-cognitieve groepen* en de C stroom bestaat uit de praktische groepen. *

Sinds het school jaar 2009-2010 wordt er gewerkt in stromen en daarnaast wordt er ook gewerkt in teams.

Binnen de school werken 8 teams te weten 4 teams in het SO* (Speciaal Onderwijs) en 4 teams in het VSO* (Voortgezet Speciaal Onderwijs).

Binnen het VSO, waaronder mijn doelgroep valt, werken vier teams. Hieronder valt als eerste team 5. Dit team is een aanvangsgroep in het VSO. Hierin zitten dan zowel A stroom als B stroom leerlingen, ofwel de cognitieve en praktisch- cognitieve groepen. Binnen deze groepen wordt nog gekeken in welke stroom de leerling het beste past.

Binnen team 6 vallen de C stroom leerlingen, de praktische groepen* van het VSO. In team 7 zitten de B stroom leerlingen, de praktisch- cognitieve groepen van het VSO.

Tot slot hebben we in het VSO nog team 8, met daarin de A stroom leerlingen, de cognitieve groepen van het VSO.

Toekomstperspectief

Bij de stromen zijn er perspectieven beschreven in de schoolgids. Deze perspectieven bieden duidelijkheid voor de toekomst van de leerlingen, hoewel zich er altijd veranderingen kunnen voordoen.

Het volgende beeld wordt er over het algemeen geschetst voor de leerlingen die binnen de stromen vallen.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

De leerlingen uit de A stroom, blijven meestal in deze stroom, maar kunnen ook terug naar de B of zelfs de C stroom. Indien de leerlingen aan het eind van het VSO nog in de A stroom functioneren hebben zij over het algemeen een toekomst binnen de sociale werkplaats of binnen het vrije bedrijf. Zij kunnen wellicht zelfstandig of deels begeleid wonen.

De leerlingen in de B stroom, blijven meestal in deze stroom, maar kunnen indien nodig ook door gaan naar de A stroom, of C stroom. Indien de leerlingen aan het eind van het VSO nog in de B stroom functioneren hebben zij over het algemeen een toekomst binnen de sociale werkplaats, activiteitencentrum of andere manieren van begeleid werken. Zij kunnen wellicht begeleid gaan wonen.

Tot slot, de leerlingen in de C stroom, blijven meestal in deze stroom. Een enkele keer gaan deze leerlingen naar de B stroom. Indien de leerlingen aan het eind van het VSO nog in de C stroom functioneren hebben zij over het algemeen een toekomst binnen een beschutte dagbesteding met daarbij begeleiding. Deze leerlingen hebben in de toekomst een beschutte en begeleide woonomgeving nodig.

De leerlingen in mijn klas

In het schooljaar 2010-2011 heb ik 8 leerlingen in mijn klas. Deze leerlingen vallen allemaal onder team 6. Dit betekent dat zij C stroom leerlingen zijn, en dat ik een praktische groep heb.

Deze leerlingen vallen gezien de kalenderleeftijd binnen het VSO, zij hebben een leeftijd tussen 12 en 17 jaar.

De ontwikkelingsleeftijd* van mijn leerlingen, gemiddeld bekeken op alle vlakken, ligt tussen de 2 en 6 jaar. Alle leerlingen in mijn groep hebben een IQ onder de 35.

Naast een ontwikkelingsachterstand hebben mijn leerlingen ook nog een of meerdere handicaps.

Alle leerlingen in mijn groep hebben een aan autisme aanverwante stoornis ook wel een ASS* (Autisme Spectrum Stoornis) genoemd. Hieronder versta ik leerlingen waarbij autisme is gediagnosticeerd. Daarnaast heb ik ook leerlingen in de groep met het fragiele X syndroom*, Prader Willi* en het syndroom van West*. Deze syndromen hebben eveneens kenmerken van ASS.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Onze groep wordt een anti- MG groep genoemd. Anti komt van autisme of ASS, MG staat voor Meervoudig Gehandicapt. Dit omdat onze leerlingen nog andere beperkingen hebben naast ASS.

Deze leerlingen hebben ook allemaal een spraaktaalachterstand, wat betekent dat mijn leerlingen niet, nauwelijks of onduidelijk praten. Zij maken dan ook allemaal gebruik van andere communicatiemogelijkheden naast hun spraak.

Bijkomende problematieken voor mijn leerlingen zijn:

#Alertheidschommelingen^{*}, wat betekent of zij alert zijn of niet. Het kan echter ook betekenen zij soms over-alert zijn en geremd moeten worden, of juist onder-alert en zij gestimuleerd moeten worden om hun aandacht ergens bij te krijgen of houden.

Prikkelverwerkingsproblemen^{*}, dat betekent dat veel van mijn leerlingen de prikkels die zij binnen krijgen moeilijk kunnen verwerken, of juist overgevoelig zijn voor prikkels. En dat deze prikkels gereduceerd moeten worden voor de leerlingen.

#ADHD^{*}-kenmerken waarbij een aantal leerlingen met periodes druk zijn. Dit uit zich zowel verbaal in geluiden of spraak als in de enorme bewegingsdrang die zij kunnen ondervinden.

#Faalangst, waarbij een aantal leerlingen veel complimenten nodig hebben, en het nodig hebben te horen dat zij het goed doen.

Met mijn onderzoek hoop ik de zelfstandigheid te verhogen in mijn groep op het vlak van zelfredzaamheid. Hierbij kan gedacht worden aan kleine stappen vooruit, zoals zelf iets pakken van bijvoorbeeld speelgoed of werkjes. En ook aan zelf de jas aan de kapstok hangen. Natuurlijk is dit een breed vlak, maar door klein te beginnen kan er met dit onderzoek veel bereikt worden in mijn ogen.

^{*} De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Hoofdstuk 1 De onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding van het onderzoek

De aanleiding van mijn onderzoek is tweeledig. In een bespreking aan het einde van het schooljaar 2009-2010 kwamen mijn gedragsdeskundige en ik op het idee om de zelfstandigheid in mijn klas te vergroten, althans dit te gaan proberen.

Daarbij schetste ik haar een aantal knelpunten, zoals ruimtegebrek in de klas. Het viel mij op dat in mijn groep, door steeds spullen te moeten pakken en opruimen, er veel effectieve onderwijstijd verloren ging.

Zij vertelde mij over de TEACCH* methode, waar ik al van gehoord had, en waar ik een aantal zaken van uitvoerde in de praktijk. Deze zaken waren voornamelijk overgenomen. Maar me echt verdiepen in deze methode/werkwijze had ik nog nooit gedaan.

Een paar weken later kwam een collega bij mij in de klas meedraaien, een ervaren collega, maar minder bekend met mijn leerlingen. Aan het einde van de dag merkte zij op dat de leerlingen bij mij wel erg “gemakkelijk” waren. Ze pakten wel zelf hun speelgoed maar ruimden het vervolgens niet of maar half op. Het was haar opgevallen dat wij een groot deel van de dag bezig waren met de randvoorwaarden. Daaruit maakte ik op, dat er daardoor effectieve onderwijstijd verloren ging.

Op dat moment stond het doel van mijn onderzoek voor duidelijk voor ogen; ik wilde gaan werken aan de zelfstandigheid in mijn groep en dan vooral binnen een domein waar er leeropbrengst mogelijk was, zodat de leerlingen en ik een succeservaring zouden hebben.

De weken erna, wilde ik gaan bekijken waar de knelpunten lagen in mijn groep in de dagelijkse praktijk. Daarnaast wilde ik gaan bekijken binnen welk domein ik nu het beste mijn onderzoek kon plaatsen.

In deze weken maakte ik aantekeningen, over wat ik observeerde in de dagelijkse praktijk in mijn groep. Inmiddels had ik mijn collega's, een assistente en zorgassistent, ook op de hoogte gesteld en zij gaven aan waar zij knelpunten zagen. Dit alles leidde binnen een paar weken tot een uitgebreid resultaat.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Na het doornemen van deze notities en het bespreken met collega's, kwamen we tot de conclusie dat het probleem lag binnen het domein van de zelfredzaamheid.

Binnen onze school de praktische zelfredzaamheid * genoemd.

Het was duidelijk geworden dat de leerlingen bepaalde zaken wel zelf konden omdat ze die vaardigheden op andere momenten of in andere situaties wel lieten zien.

Bovendien werd helder dat ouders van mijn leerlingen hieraan ook behoefte hadden in de thuissituatie. Zij vertelden dat het met name gemakkelijker is om zelf sommige taken voor hun kind te verrichten, maar dat hij of zij daar na korte tijd minder zelfstandig van werd.

1.2 Probleemformulering

De probleemformulering werd dus de volgende: Voor de leerlingen in groep 6 E van de Liduinaschool is het lastig om zelfstandig bepaalde taken uit te voeren in de groep en daarbuiten. Opvallend is dat deze taken vooral plaats vinden binnen het domein van de praktische redzaamheid. Wij denken dat er daar nog doelen te behalen zijn voor onze doelgroep.

Aan de hand hiervan kwam de volgende onderzoeksvraagstelling tot stand:

Kan ik bij mijn leerlingen met een meervoudige beperking* en kenmerken van ASS in de leeftijd van 13 tot 17 jaar met een ontwikkelingsleeftijd* tussen 2 en 6 jaar de zelfstandigheid vergroten binnen de zelfredzaamheid m.b.v. de methode TEACCH?

1.3 Aannames en hypothesen bij de start

Bij de start van mijn onderzoek heb ik nogmaals de observaties bekeken die ik eerder had opgeschreven. Wat waren de dagelijkse problemen waar we tegen aanliepen? En met welke problemen zouden we wat kunnen gaan doen in de praktijk?

Ook moest ik er theorie over kunnen bemachtigen en deze wetenswaardigheden gaan koppelen aan de praktijk.

Toen ik tijdens de introductieavond van mijn nieuwe klas sprak over mijn onderzoeksthema, kreeg ik wat tips en wensen van ouders. Zij vonden het fijn dat ik onderzoek ging doen naar dit onderwerp, maar zouden graag verbeteringen in hun

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

dagelijkse praktijk terug zien. Zij zagen dan het liefst activiteiten die in verschillende situaties toegepast kunnen worden.

Aan de hand hiervan wilde ik bekijken hoe ik daar met mijn aannames en hypothesen bij kon aansluiten.

Ik nam aan dat mijn leerlingen zich binnen de zelfredzaamheid nog kunnen ontwikkelen, gezien hun kalenderleeftijd, ontwikkelingsleeftijd en bijkomende beperkingen.

Ik nam ook aan dat ik doelstellingen kan formuleren voor mijn leerlingen, en dat deze aansluiten bij hun mogelijkheden.

Ook heb ik aangenomen dat mijn leerlingen bereid zijn mee te werken aan het onderzoek, en de veranderingen die daarbij horen.

Ik had ook verwachtingen voor mijn onderzoek, welke ik heb beschreven in doelstellingen:

- Het gepakte speelgoed op de juiste plaats terug zetten in de kast met behulp van concrete foto's waarop het materiaal staat afgebeeld.
- Een arbeidswerkje pakken m.b.v. een werkkaart*
- Een arbeidswerkje terugzetten op de juiste plaats
- Een taakkaart* hanteren voor het opruimen van een gedekte tafel
- Hun jas en tas ophangen bij het pictogram en bij hun naamkaartje in de kleur van de leerling.
- Een taakkaart hanteren voor het vegen van een lokaal.

De verwachting daarbij is dat 80% van mijn leerlingen dit kan uitvoeren binnen het gewenste tijdpad (zie hiervoor hoofdstuk 4) .

Daarnaast verwacht ik mogelijk uitbreiding van de zelfstandigheid binnen andere vakgebieden. Dit is gebaseerd op observaties uit de praktijk.

1.4 Probleemverkenning theoretisch

Mijn onderzoek is gerelateerd aan de dagelijkse praktijk. Daarnaast zou ik mijn probleem theoretisch uitdiepen.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Aan de hand van mijn onderzoeksvraag heb ik deelvragen opgesteld waarbij ik theoretische kennis zou vinden. En lezen over begrippen als zelfstandigheid, zelfredzaamheid en de TEACCH methode.

Voor mij was het belangrijk hoe anderen deze begrippen zien, en de koppeling tussen theorie en praktijk maken.

Maar ook hoe zij deze begrippen in de praktijk brengen en welke hulpmiddelen nuttig zijn.

Daarnaast was het belangrijk te weten hoe er binnen onze school naar deze begrippen gekeken wordt en welk beleid er in deze wordt gevolgd.

Ik wilde ook spreken met personen van de Commissie van Begeleiding, hoe zij vanuit hun visie tegen deze begrippen aankijken .

1.5 Probleemverkenning praktisch

De praktische probleemverkenning heb ik al beschreven in paragraaf 1.1.

Mijn onderzoeksvraag komt uit de praktijk van mijn klas. Door een aantal weken bij te houden waar de problemen liggen binnen de groep, bleek dat het probleem ligt binnen de zelfstandigheid binnen het domein van de praktische zelfredzaamheid.

Daarmee had ik een begin maar ik wilde het probleem verder verkennen.

Ik moest namelijk bekijken op welke vlakken we accenten konden leggen en hoe we daaraan vorm geven in de praktijk.

Het is in mijn groep van belang, dat een bestaande structuur niet zomaar omgegooid wordt. Daarom moest ik het volgende nagaan:

- Wat wilde ik de leerlingen aanleren?
- Welke veranderingen zou dat met zich meebrengen?
- Hoe ga ik deze veranderingen uitvoeren?

Ook de veronderstelling om het “probleem” bij de kern aan te pakken leidde tot diverse hersenspinsels. Vooral omdat het bij leerlingen pas mogelijk is iets te veranderen als er meteen iets voor in de plaats komt, moest het goed voorbereid zijn.

1.6 Doelstelling van het onderzoek

De huidige situatie is er een waarbij door ruimtegebrek er materialen niet in mijn klas zijn, omdat de omgeving voor mijn leerlingen duidelijk en gestructureerd moet zijn.

Nadeel hiervan is dat leerlingen altijd onder begeleiding materiaal moeten halen. Gezien hun beperkingen kunnen zij moeilijk onthouden wat ze gaan halen of waar ze het halen.

De gewenste situatie was dat er iets ontwikkeld zou worden waarbij zij wel zelfstandig spullen uit een andere omgeving zouden halen, uiteindelijk zonder begeleiding.

Daarnaast was het opvallend dat er in mijn klas weinig opgeruimd werd. Ook hier moest een gewenste situatie gecreëerd worden: Waar kunnen de leerlingen speelgoed pakken? En waar moet het opgeruimd worden?

Nog een voorbeeld is de jas niet aan de kapstok hangen, maar hem zomaar ergens neerleggen. Dit vormde een probleem met meerdere klassen op een gang. De gewenste situatie was dat mijn leerlingen hun jas op de juiste plaats ophangen en dat zij een hanger krijgen voor hun jas en tas.

Een probleem in de huidige situatie is ook dat leerlingen vaak verbaal aangestuurd moeten worden, wat regelmatig tot overprikkeling* leidt. Doordat zij niet goed begrijpen “in taal” wat er verwacht wordt, kunnen zij het gewenste niet uitvoeren. Dit belemmert hen in het aanleren van vaardigheden van bijvoorbeeld de redzaamheid. De ideale situatie zou zijn dat de leerlingen binnen de verschillende vakken van de praktische redzaamheid zo min mogelijk verbaal aangestuurd worden, en dat zij door een hulpmiddel, de taak toch zelfstandig kunnen uitvoeren.

Tot slot is het van belang om te beschrijven dat het voor bovenstaande situaties nodig is om de vaardigheden goed aan te leren. In eerste instantie met begeleiding om het daarna rustig aan minder te laten worden.

1.7 De onderzoeksvraag en deelvragen

Dit bovenstaande leidde tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen. De onderzoeksvraag is al een aantal keren aangepast, evenals de deelvragen.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Daarnaast licht ik hieronder alvast kort toe wat ik verwachtte te gaan antwoorden over deze vragen in hoofdstuk vijf.

De onderzoeksvraag luidt: Kan ik bij mijn leerlingen met een meervoudige beperking* en kenmerken van ASS* in de leeftijd van 13 tot 17 jaar met een ontwikkelingsleeftijd tussen 2 en 6 jaar de zelfstandigheid vergroten binnen de zelfredzaamheid m.b.v. de methode TEACCH?*

In de onderzoeksvraag verwacht ik duidelijk te krijgen dat ik met de methode TEACCH de zelfstandigheid kan vergroten binnen het domein zelfredzaamheid. Er zullen doelstellingen zijn die moeilijker te behalen zijn. En het ene doel zal ook gemakkelijker in de praktijk uit te voeren zijn dan het andere doel.

Aan de hand van mijn onderzoeksvraag heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat is zelfredzaamheid voor onze leerlingen?

Binnen deze vraag wil ik beantwoorden hoe wij binnen klas 6 E vorm geven aan de zelfredzaamheidsontwikkeling van onze leerlingen, en de koppeling daarbij naar de theorie.

- Wat zijn de mogelijkheden om de zelfstandigheid te vergroten binnen de TEACCH methode?

Op deze vraag wil ik antwoorden geven vanuit de literatuur welke andere mogelijkheden er nog zijn om de zelfstandigheid te vergroten. Daarbij kijk ik naar de mogelijkheden voor mijn groep.

- Welke middelen volgens de methode TEACCH ga ik daadwerkelijk inzetten om de zelfstandigheid te vergroten?

Door de literatuur van TEACCH te bestuderen, ga ik een aantal middelen kiezen om in mijn klas in te zetten. In deze deelvraag beschrijf ik welke middelen ik heb gekozen en hoe ik deze heb ingezet.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

- Wat is het effect van deze middelen in de praktijk in de klas?

In de laatste deelvraag wil ik gaan beantwoorden wat deze middelen concreet hebben opgeleverd in de dagelijkse praktijk. Wat het een succes? Of viel het juist erg tegen? En waarom dan?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Welke bronnen zijn er geraadpleegd?

Voor mijn onderzoek heb ik specifieke domeinen bestudeerd, om de begrippen zelfstandigheid, zelfredzaamheid en TEACCH* beter in kaart te kunnen brengen. En ik heb mensen geraadpleegd waarvan ik wist dat zij kennis in huis hadden rondom de begrippen en kennis hadden van mijn doelgroep.

Zo ben ik mijn theoretische onderbouwing begonnen met een pilot gesprek met Mieke den Haan (zie bijlage 1). Mieke den Haan werkt op het steunpunt Autisme West Brabant.

De bronnen op internet, in boeken en andere onderzoeken gaven mij inzicht om mijn deelvragen te beantwoorden. Naast de bekende begrippen was het noodzakelijk om te weten wat ASS* inhoudt.

De eerste boeken gaven een beeld hoe ASS te herkennen is, maar ook praktische tips. En niet te vergeten, wat hun zwakke en sterke kanten zijn.

Daarin kwam voor mij naar voren dat leerlingen met ASS vaak praktisch ingestelde leerlingen zijn, die goed vaardigheden kunnen leren. Mits het binnen een structuur is, waarin veel herhaald wordt of dagelijks terug komt.

2.2 Actuele beschouwing van relevante literatuur en onderzoek

In het boek van Steven Degrieck geeft hij aan dat een pictosysteem* beter op een lager dan een hoger niveau gepresenteerd kan worden. Dit heb ik in de praktijk uitgevoerd door kleuren in combinatie met vormen te kiezen, bij het TEACCH systeem voor arbeidswerkzaamheden.*

De leerlingen in mijn klas konden deze plaatjes allemaal matchen*, een voorwaarde voor het onderzoek. Voor sommigen is het gemakkelijker dan voor andere, maar zoals terug te lezen is kun je beter voor een lager niveau kiezen dan voor een te hoog niveau.

Het boek van Katja Stil en Renske Castricum liet mij voorbeelden zien van de dagelijkse praktijk van zelfstandig wonen voor mensen met ASS. Omdat ik als doelstelling heb dat de leerlingen zelf een lokaal kunnen vegen aan de hand van een

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

werkkkaart * gaf dit boek mij voorbeelden. De praktische voorbeelden van werkkkaarten gaven een goed inzicht. Wel moet ik het punt aanstippen dat het boek voor mensen is geschreven met een normaal ontwikkelingsniveau en ASS. Aan de hand van de voorbeelden heb ik een werkkkaart* op kunnen zetten, daarbij zijn bepaalde zaken wel aangepast aan de ontwikkelingsleeftijd.*

Het boek van Chris de Rijdt was gericht op visualiseren*. Het maakt je ervan bewust dat visualiseren voor mijn doelgroep belangrijk is.

Chris de Rijdt zegt in zijn boek "Werken met visualisaties" (naar Vermeulen & de Griek "Mijn kind heeft autisme", 2006):

Mensen met autisme hebben eens stoornis waar het moeilijk is om, vertrekkende vanuit een gemeenschappelijke context, betekenis te verlenen aan datgene wat gecommuniceerd wordt. En communicatie is nu net het domein bij uitstek waar betekenisverlening plaats vindt. Voornamelijk met communicatie waarvan de eigenlijke betekenis moet afgeleid worden uit de omgeving en met communicatie die snel en vluchtig is, zoals gesproken taal en gebarentaal. (p. 35) (2007)*

Daaruit heb ik opgemaakt, dat alle doelstellingen die ik heb gesteld visueel ondersteund moeten worden voor mijn leerlingen.

Ook heb ik twee films bekeken voor mijn onderzoek.

Deze films lieten vooral de dagelijkse praktijk zien van onder andere het TEACCH systeem. Hierdoor heb ik ideeën opgedaan over hoe ik zelf mijn doelstellingen in de praktijk vorm kon gaan geven. Zie bijlage 2.

Via Mieke den Haan ben ik aan literatuur gekomen rondom de begrippen zelfstandigheid en zelfredzaamheid binnen ASS.

Naast deze informatie ben ik op zoek gegaan in een bibliotheek en in de orthotheek van onze school naar boeken. Hier vond ik vooral boeken rondom ASS, maar weinig concreets over de begrippen. Echter wanneer ik de boeken las, en de hoofdstukken selecteerde kwam ik toch tips tegen rondom de begrippen van mijn onderzoek.

Verder heb ik met mevr. Quak gemaild van het Fontys opleidingscentrum speciale onderwijszorg in Tilburg om haar informatie te vragen rondom de begrippen.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Zoals ik al schreef heb ik ook veel gezocht op het internet, bijvoorbeeld op Google de begrippen zelfstandigheid, zelfredzaamheid en TEACCH en dan in combinatie met ASS, om de juiste informatie te kunnen krijgen.

Dit leverde voor mijn onderzoek een aantal goede sites op. Deze sites heb ik onderscheiden in twee categorieën namelijk op de begrippen zelfstandigheid/ zelfredzaamheid en TEACCH.

De informatie rondom het begrip TEACCH was goed op het internet, vooral omdat TEACCH onder andere voor mijn doelgroep is geschreven.

Zo heeft de Vijverhofschool op haar site een hele reeks voorbeelden hoe er bij hen in de praktijk wordt gewerkt volgens het TEACCH programma.

Vrijwel alle andere sites gaven vooral de gedachte achter TEACCH weer, en dus een stuk theorie over deze methode.

De laatste twee sites die ik bezocht via de HBO kennisbank, was om op zoek te gaan naar eerder gedane onderzoeken rondom zelfstandigheid en zelfredzaamheid binnen mijn doelgroep en onderzoeken rondom TEACCH.

2.3 Theorie van Stevens

Een belangrijk speerpunt van mijn onderzoek was het model van Stevens. Hij spreekt over de basisbehoefte autonomie, ook wel “ik kan het zelf” genoemd.

Dit houdt het volgende in:

1. Leerlingen de ruimte geven om de zelfstandigheid te ontplooien, initiatieven honoreren
2. Leerlingen (mede) de taak en/of de vormgeving daarvan laten kiezen
3. Met leerlingen plannen wat ze hoe gaan doen

Onder de basisbehoefte autonomie wordt verstaan dat ze weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen.

(APS. Rinse Dijkstra (2011) *Krachtig leren; adaptief onderwijs*. Verkregen op 27 mei, 2011, van

<http://www.tsoe.eu/web/professionalisering/assets/Krachtig%20leren%20adaptief%20Onderwijs.pdf>)

2.4 Wat houdt deze theorie in voor mijn doelgroep?

Ad 1. Leerlingen de mogelijkheid bieden om langzamerhand steeds zelfstandiger te worden in een stukje praktische zelfredzaamheid.*

Ad 2. Dit speerpunt is voor mijn doelgroep zeer moeilijk dan wel onmogelijk. Zij komen niet tot het kiezen van of vormgeven aan taken. Hierin zal altijd veel begeleiding nodig blijven.

Ad 3. Dit is praktisch gezien dus het gevolg van speerpunt twee. In onze situatie blijkt het steeds nodig te zijn om taken met leerlingen tevoren te bespreken en te plannen.

Naast autonomie bestaat de driehoek van Stevens ook nog uit relatie en competentie. Zie bijlage 5.

Onder de basisbehoefte competentie wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aankunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen.

Onder de basisbehoefte relatie wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten, ze erbij horen, ze het gevoel hebben welkom te zijn, ze zich veilig voelen.

2.5 Wat is mijn visie op autonomie in onze situatie?

Voor mij was de basisbehoefte autonomie van belang omdat het volgens mij belangrijk is dat de leerlingen het gevoel nodig hebben van "Ik kan het zelf". Binnen deze doelgroep zijn er veel dingen die de leerlingen niet zelfstandig kunnen, daarom is het van belang om te kijken wat zij wel zelfstandig kunnen. Daarnaast moet regelmatig benoemd worden dat zij het zelf doen. Dit vergroot hun gevoel van eigenwaarde en daarbij leren zij inzien dat ook zij dingen zelfstandig kunnen. Naast het gevoel van autonomie is zelfstandigheid ook van groot belang voor de toekomst. De leerlingen in mijn groep gaan straks allemaal beschut wonen en werken, alles wat zij zelfstandig kunnen is meegenomen.

Ik denk dat door deze werkwijze de leerlingen een ontwikkeling doormaken in hun zelfredzaamheid die in hun latere leven telkens van pas zal komen. Ik zie deze werkwijze als het ware als een stukje voorbereiding op de toekomst.

Tot slot leverde een gesprek met de gedragsdeskundige ook de juiste informatie en literatuur op over TEACCH. Zij gaf mij voorbeelden uit de praktijk en wat

mogelijkheden. En daarnaast had zij een goede tip over TEACCH artikelen die ook in de orthotheek van school staan.

2.6 Wat is er al eerder gedaan?

Ik heb twee eerdere onderzoeken kunnen achterhalen die te maken hebben met het onderzoek dat ook ik wil gaan doen.

Een daarvan is van Thijs Wessenbeek. Hij schreef een onderzoek met als titel “TEACCH in beweging”. Een onderzoek dat is geschreven naar “het effect van TEACCH op de gedragingen van kinderen met een autisme spectrum stoornis tijdens de bewegingsles”. Het onderzoek werd afgerond in juni 2008.

In zijn onderzoek heeft hij literatuur verwerkt over “TEACCH en structured teaching”, deze literatuur kon ik ook gebruiken binnen mijn onderzoek. Ook zijn stukje over “Visuele ondersteuning door middel van pictogrammen” kan ik gebruiken in mijn onderzoek.

Daarnaast heeft Sandra Stultiens- Houben in 2008-2009 een onderzoek gedaan rondom TTAP. Het doel van haar onderzoek was “Onderzoeken of de gegevens die ik krijg door het afnemen van het formele deel van de TTAP bij VSO* leerlingen met een ASS op een ZMLK school een leidraad geven voor het maken van een uniforme beeldvorming als onderdeel in een transitieplan.”

Een onderdeel van haar onderzoek vormt een stukje over TEACCH binnen haar school, dat voor mijn onderzoek ook nuttig kan zijn. Vooral het gedeelte over hoe op haar school TEACCH wordt gebruikt, kan ik gebruiken.

Andere delen van haar onderzoek sluiten niet aan bij mijn onderzoek.

Wellicht zal er meer onderzoek zijn gedaan naar mijn onderzoeksonderwerp, maar dat heb ik niet terug kunnen vinden.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Opbouw van het onderzoek

Zoals beschreven in hoofdstuk 1, startte mijn onderzoek in het voorjaar van 2010. Na een flinke zoektocht moest ik uiteindelijk wel rekening houden met een aantal belemmerende factoren.

Een belangrijke factor waren het aantal leerlingen, de ruimte van mijn lokaal, de overige ruimtes die ik tot mijn beschikking had en het aantal personeelsleden in mijn groep.

Na het bekijken van video's en het lezen van boeken kreeg ik een steeds beter beeld van de verschillende leermiddelen die ontwikkeld zijn rondom de methode.

Ik koos daarom voor de volgende leermiddelen:

Speelgoed terugzetten

Voor het terugzetten van speelgoed op de juiste plaats koos ik voor foto's. Gezien de ruimte in mijn kasten was het alleen mogelijk om hiervoor te kiezen. Gekeken heb ik naar het laagste niveau in mijn klas rondom de begrippen van speelgoed.

Omdat de pictogrammen van speelgoed vaak onduidelijk zijn, niet hetzelfde plaatje bevatten, en de leerlingen maar weinig pictogrammen kennen rondom de soorten speelgoed, koos ik voor concrete foto's.

De foto's zijn gemaakt van het materiaal wat er in mijn speelgoedkasten staat. Deze zijn gelamineerd en in de kasten vastgeplakt met plakfolie.

Arbeidswerkjes pakken en terug zetten

Voor het zelfstandig pakken en opruimen van arbeidswerkjes koos ik als leermiddel kleuren met vormen erop. Voor het zelfstandig pakken van arbeidswerkjes heb ik werkkaarten* gemaakt. Deze werkkaarten bevatten vijf kaartjes, de werkkaart is voor een hele week. Boven aan de werkkaart zit een naamplaatje met de kleur van de leerling. Hierdoor vindt er herkenning plaats. De leerlingen werken met de werkkaart van boven naar beneden. Zelfstandig pakken zij het werkje uit de kast en matchen* de vorm en kleur die op de werkkaart staat.

Wanneer de werkzaamheden gedaan zijn zetten zij het werkje terug in de kast, ook weer bij de juiste kleur en vorm.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Om dit doel te bereiken heb ik de TEACCH* methode gebruikt met name omdat daar de volgende tips in stonden over de vorm van werkschema's:

- Kaartjes met:
 - Kleuren
 - Symbolen
 - Cijfers
 - Letters

(Creëren van een verduidelijkte leeromgeving, opleidingscentrum autisme Theo Peeters, 1997)

Jas ophangen

Voor het ophangen van de jas en tas op de juiste plaats worden de volgende leermiddelen gebruikt. Op de kapstok hangt de naam van de leerling in de juiste kleur. Daarnaast hangt een pictogram van jas en aan de andere kant hangt een pictogram van tas. Het doel is dat de leerlingen de juiste spullen op de juiste plaats hangen. De leerlingen zijn bekend met deze pictogrammen en herkennen hun eigen kleur. Deze spullen zijn ook weer gelamineerd en zitten vast met klittenband op de kapstok.

Afruimen van de tafel

Voor de doelstelling rondom het opruimen van een gedekte tafel heb ik als leermiddel pictogrammen gebruikt. De leerlingen zijn bekend met het dekken van de tafel middels een tafeldekk kaart. Het opruimen van de tafel is een probleem. Met behulp van een tafel afruimkaart wil ik de leerlingen aanleren om de tafel op de juiste volgorde af te ruimen.

Vegen van een lokaal

Een taakkaart* hanteren voor het vegen van een lokaal is nieuw. De leerlingen zijn niet bekend met pictogrammen rondom vegen. Dus het is zaak dat zij de pictogrammen leren aan de hand van concrete voorbeelden. Zij moeten leren de taakkaart van boven naar beneden te lezen.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Deze taakkaart moet gelamineerd worden en steeds aangeboden worden aan de leerling wanneer het van toepassing is.

3.2 Onderzoeksinstrumenten

Wanneer deze zaken voorbereid waren, ging het onderzoek daadwerkelijk van start in de klas. Het tijdspad staat in het meetinstrument, zie bijlage 3.

Aan de hand van het onderzoek vinden er toetsingsmomenten plaats. Gezien de ontwikkelingsleeftijd* van mijn groep en de bijkomende problematiek rondom ASS* is observatie de beste toetsmogelijkheid. Door het observeren kon ik gedrag waarnemen, en zien of de doelstellingen wel of niet behaald worden. Ook kun je zien wat de mate van beheersing is van de doelstelling.

De gestelde doelstellingen komen in combinatie aan bod. Ik heb steeds drie doelstellingen geclusterd. Dit heb ik gedaan omdat het dan op meerdere plaatsen terug komt, en hierdoor vindt er sneller herkenning plaats. Bovendien wordt het dan vaker herhaald, waardoor het vaak eerder beklijft.

De doelstellingen zijn onder verdeeld in drie mogelijkheden:

- 0 De leerling heeft de doelstelling behaald (zelfstandig)
- 0 De leerling heeft de doelstelling behaald met hulp
- 0 De leerling heeft de doelstelling niet behaald.

De leerlingen krijgen drie toetsingsmomenten. De eerste vindt plaats bij de start van het onderzoeksprogramma.

Daarna vindt er halverwege nog een toetsingsmoment plaats, en aan het einde.

De doelen worden getoetst met observaties door de leerkracht.

Aan de hand van de tweede toetsing kan de leerkracht het doel bijstellen indien het doel te hoog gegrepen is. Dit wordt gedaan indien bij het tweede toetsingsmoment teveel leerlingen de doelstelling nog niet zelfstandig kunnen uitvoeren.

De derde toetsing van de doelstellingen is eveneens de eindevaluatie. Hierbij wordt bekeken of 80 % van de leerlingen de doelstelling heeft behaald, en wordt er een korte evaluatie per doel beschreven.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Aan de hand van de behaalde doelstellingen en de eindevaluatie per doelstelling kan er een conclusie getrokken worden per doelstelling. Aan de hand daarvan worden er aanbevelingen gegeven.

Het meetinstrument dat ik ontworpen heb maakt gebruik van observatiegegevens. Bovenaan staan de gestelde doelen voor de leerlingen. Vervolgens de planning van de uit te voeren doelstellingen binnen mijn groep. Tot slot de score tabellen. Hierin staat wanneer de leerlingen welke doelstellingen al dan niet behaald hebben.

Ik heb voor observaties gekozen omdat dit het beste aansluit bij mijn doelgroep. Het is voor mijn leerlingen onmogelijk een theoretische toets te maken. Vandaar dat ik alleen hun praktisch werk kan beoordelen, en dit kan bij deze doelgroep alleen door middel van observaties.

De leerlingen werken alleen maar praktisch, het is dus ook het eerlijkste om ze te beoordelen op een stukje geoefende praktijk.

Ik zal deze observaties uitvoeren. Enerzijds omdat ik het onderzoek uitvoer, anderzijds omdat ik mijn leerlingen door en door ken en bepaalde gedragingen kan “lezen” en kan verklaren.

Hieruit kan ik dan conclusies trekken voor mijn onderzoek en zelf aanbevelingen doen.

3.3 De onderzoeksvraag in relatie tot de onderzoekscontext

Mijn 8 leerlingen zijn bijna constant betrokken bij mijn onderzoek. Zij zijn de aanleiding voor mijn onderzoek, en degenen waar ik mijn onderzoek mee uitvoer. We hebben een nauwe samenwerking omdat de leerlingen en ik altijd aanwezig zijn in de groep.

Ik heb gekozen voor dit praktische onderzoek omdat ik denk dat mijn leerlingen nog vorderingen kunnen maken op het vlak van zelfredzaamheid. En ook omdat het bij mij als persoon past. Ik ben een mens van de praktijk en de doelgroep waar ik mee werk moet vaak “leren in de praktijk”.

Naast leerlingen zijn ook mijn directe collega's betrokken bij het onderzoek. In mijn groep werk ik met een assistent en zorgassistent, zij zorgen mede dat mijn

onderzoek kan worden uitgevoerd in mijn groep. De leerlingen en wij drieën zijn bijna dagelijks bezig met het onderzoek.

3.4 Onderzoeksstrategie

Op deze manier heb ik mijn onderzoeksstrategie toegepast:

- Gesprekken met gedragsdeskundige .
- Observaties in de groep.
- Vaststellen van problemen die in aanmerking komen voor verbetering.
- Literatuuronderzoek in verband met gevonden problemen.
- Opstellen van de onderzoeksvraag.
- Uitzetten van doelstellingen met een daarbij behorende leerlijn.
- Praktisch aan de slag met de groep.
- Evaluatie van de doelen .

3.5 Onderzoeksmethode

Praktijkonderzoek

De onderzoeksmethode die ik heb toegepast is een praktijkonderzoek. Ik heb gekozen voor een praktisch onderzoek omdat dit het beste aansluit bij mij als persoon, evenals bij de doelgroep.

Gezien de capaciteiten van mijn doelgroep, zij zijn alleen maar praktisch ingesteld, leek een praktijkonderzoek mij de enige juiste mogelijkheid.

De leerlingen zijn door middel van mijn onderzoek en het werken aan de gestelde doelen op een aantal punten sterker geworden op het gebied van de praktische zelfredzaamheid.*

Literatuuronderzoek

De geraadpleegde bronnen staan ten dienste van het praktische werk van mijn onderzoek. De literatuur die ik heb gelezen heeft betrekking op de volgende begrippen:

- Autonomie, relatie en competentie
- TEACCH*
- Zelfstandigheid

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

- Zelfredzaamheid
- Visualisaties
- Autisme Spectrum Stoornissen

Al deze begrippen waren nodig om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Hoofdstuk 4 Resultaten van de data analyse

4.1 Wat is zelfredzaamheid voor onze leerlingen?

Wanneer we op onze school praten over zelfredzaamheid hebben we het over de praktische zelfredzaamheid*; hoe we onze leerlingen zelfredzamer maken op de praktische gebieden. In de hierna volgende tekst wordt dit uitgelegd.

Gezien de leeftijd van mijn leerlingen is het kijken naar de toekomst erg belangrijk. Deze leerlingen kunnen nooit zelfstandig wonen of werken, en ze komen (bijna) altijd terecht op een beschutte woon en werkplek. De leerlingen in mijn groep zijn cognitief gezien niet erg sterk, maar we zien op deze leeftijd dat zij meer interesse gaan ontwikkelen voor de praktische gebieden. Dit heeft als voordeel dat ze ontvankelijker zijn voor ontwikkelingsstimulering op deze gebieden. Gelet op de toekomst is het gunstig als de leerling op verschillende vlakken zelfredzaam is. De leerling voelt zich competent omdat hij dingen goed zelfstandig kan en daarmee vaak beloond wordt.

Henk Boerstra (2007) schrijft in zijn boek “De autistengroep” :

Waar de meeste van ons van kindsbeen af veel praktische vaardigheden hebben aangeleerd, is dat voor autisten niet zo vanzelfsprekend. Als gevolg van emotionele, cognitieve, communicatieve en/ of motorische belemmeringen gaat het aanleren veel minder soepel, is het een veel minder natuurlijk proces. Het is dan ook van groot belang om bij de begeleiding van autisten, naast het aanbieden van communicatieve en sociale vaardigheden, veel aandacht te geven aan het aanleren van zelfredzaamheidvaardigheden.(p. 43)

Daarnaast zegt hij : “ Op een zeker moment kun je tot de conclusie komen dat een kind ten aanzien van een bepaalde vaardigheid een plafond heeft bereikt. Het is dan goed om de aandacht en energie op andere vaardigheden – waarbij het kind wel ontwikkelingen doormaakt- te gaan richten. De vaardigheden die het kind op dat ene vlak heeft behaald moeten echter natuurlijk wel vastgehouden worden” (p.50)

Zoals hierboven besproken is zelfredzaamheid vaak goed voor het toekomstige functioneren van de leerling.

Boerstra (2007) schrijft hierover: “ Hoe groter de zelfredzaamheid van de betrokkene, hoe minder deze afhankelijk zal zijn van hulp van derden. Meer vrijheid, een vergroot gevoel van eigenwaarde, minder frustratie en dus een vreugdevoller bestaan. Werken aan zelfredzaamheid moet dan ook gezien worden als een van de speerpunten binnen het werken in de autistengroep. “ (p.50)

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Gillberg en Peeters (2003) schrijven in het boek "Autisme medisch en educatief" (naar Fredericks et al 1983, Mesibov 1988, Peeters 1987) hierover:

We dienen te weten waar we heen willen. Kinderen worden volwassen. Hoe kunnen we ze op een zo gelukkige en zelfstandig mogelijke volwassenheid voorbereiden? Door het accent te leggen op vaardigheden die ze daar het meest nodig zullen hebben. Dat zijn: communicatie, werkvaardigheden en werkgedrag, zelfredzaamheid en huishoudelijke vaardigheden, vrijetijds- en sociale vaardigheden en (functionele) schoolse vaardigheden (p.71)

Het is dus van belang dat we aan de ene kant vaardigheden aanleren op de praktische gebieden voor leerlingen met een ASS*, om hun competentie en eigenwaarde te vergroten. Dit kan overigens positieve gevolgen kan hebben met name voor hun frustratie. Maar daarnaast is het van belang dat, wanneer we zien dat een vaardigheid behaald is, we aan andere vaardigheden gaan werken. Het is wel van belang dat we de vaardigheden die de leerlingen beheersen blijven oefenen.

De vakken die bij ons op school vallen onder het vakgebied praktische zelfredzaamheid zijn: aan en uitkleden, hygiëne, koken, tafeldekken, afwassen, huishoudkunde, boodschappen doen en eten en drinken. Momenteel zijn we bezig om de leerlijnen en doelen voor dit vakgebied vorm te geven.

Voor mijn onderzoek heb ik specifiek gebruik gemaakt van de vakken tafeldekken, aan en uitkleden en huishoudkunde.

4.2 Wat zijn de mogelijkheden om de zelfstandigheid te vergroten?

Maar daarnaast proberen we onze leerlingen ook op andere vakgebieden zelfredzamer te maken. Een voornaam hulpmiddel daarbij is visuele ondersteuning. *Chris de Rijdt (2007) zegt in zijn boek "Werken met visualisaties" (naar Vermeulen & de Grieck "Mijn kind heeft autisme", 2006):*

Mensen met autisme hebben eens stoornis waar het moeilijk is om, vertrekkende vanuit een gemeenschappelijke context, betekenis te verlenen aan datgene wat gecommuniceerd wordt. En communicatie is nu net het domein bij uitstek waar betekenisverlening plaats vindt. Voornamelijk met communicatie waarvan de eigenlijke betekenis moet afgeleid worden uit de omgeving en met communicatie die snel en vluchtig is, zoals gesproken taal en gebarentaal. (p. 35)*

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Het is dus van belang dat wij in dat wat wij communiceren naar de leerlingen, met de bedoeling hen zelfstandiger te maken, werken met visualisaties. Deze visualisaties kunnen op verschillende manieren worden vormgegeven. Hierbij kan gedacht worden aan dagschema's, werkschema's en taakkaarten.*

Momenteel wordt er in mijn klas al wel gewerkt met individuele dagschema's, waaraan de leerlingen bij binnenkomst zien wat hun dag gaat brengen aan de hand van pictogrammen. Om hen op dit vlak te verzelfstandigen wil ik hen aan gaan leren om zelfstandig hun dagschema te gaan plakken aan de hand van een voorbeeld.

Henk Boerstra (2007) zegt in zijn boek " De autistengroep" (naar Vermeulen "Autisme en communicatie" , 2001) het volgende over een dagschema:

Een van de onmisbare bouwstenen voor het inrichten van een autistengroep is het individuele communicatiebord. Met behulp van het individuele communicatiebord kunnen we de wereld rondom mensen met autisme ordenen, zodat deze overzichtelijker en dus begrijpelijker wordt. We brengen die ordening aan die de persoon met autisme niet zelf tot stand kan brengen.(p. 23)

Zoals beschreven zijn er meer manieren om te visualiseren*, bijvoorbeeld werkschema's. Hier wordt nog niet mee gewerkt in mijn klas, maar hiermee wil ik wel gaan werken tijdens dit onderzoek. Hoe ik het ga vormgeven wordt beschreven in het volgende hoofdstuk.

Evenals werkschema's werken we ook nog niet met taakkaarten in mijn klas, ook hieraan wil ik gaan werken gedurende het onderzoek, ook dit zal terug te lezen zijn in het volgende hoofdstuk.

Gillberg en Peeters (2003) zeggen in hun boek "Autisme medisch en educatief" het volgende over werkschema's en taakkaarten:

Voor we vaardigheden aanleren, maken we analyses. We willen weten welke tussenstappen noodzakelijk zijn. In een onderzoek gaan we na welke stappen iemand met autisme al beheerst en waar we hem kunnen helpen met visuele ondersteuning. Neem nu het begrip 'koffiezetten'. Een begrip als 'koffiezetten' proberen we zichtbaar te maken. Voor iemand met autisme is 'weten' immers vaak

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

gelijk aan 'zien'. Die visuele ondersteuning is dus een soort scenario dat wij opmaken om het tekort aan innerlijke scenario's te compenseren.(p. 81)

In mijn onderzoek heb ik ervoor gekozen om gebruik te maken van bovenstaande theorieën. Ik heb bij alle doelstellingen gekozen voor visuele ondersteuning, door middel van foto's, kleuren, vormen en pictogrammen.

4.3 Welke middelen volgens de methode TEACCH* ga ik daadwerkelijk inzetten om de zelfstandigheid te vergroten?

TEACCH* staat voor Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped CHildren (behandeling en onderwijs voor kinderen met autisme en verwante communicatiestoornissen).

De middelen waarvoor ik heb gekozen in mijn onderzoek zijn de volgende, ik zal beschrijven hoe ik deze heb ingezet en waarom ik ervoor gekozen heb.

Visualisering

Het is voor mijn leerlingen van belang dat hun omgeving gevisualiseerd wordt.

Gery Quak zegt daarover:

De educatieve benadering, gebaseerd op de werkfilosofie van TEACCH, is een heel goed uitgangspunt voor het behandel- onderwijsaanbod in een autagroep. Voor de visualisering wordt o.a. gebruik gemaakt van de (al dan niet aangepaste) pictogrammen van het Vijfhoek pictogrammensysteem.” (Quak,Gery, 6-6-1998, opleidingscentrum Autisme Theo Peeters v.z.w)*

Aan de hand hiervan heb ik ook gekozen voor pictogrammen voor de werkkaart* voor het vegen van een lokaal en voor de werkkaart voor het afruimen van de tafel.

Werkkaart

Omdat de werkkaart visueel aangeeft wat je moet gaan doen, is er veel minder verbale aansturing* nodig. Dit heeft als voordeel dat de leerling minder verbale prikkels ontvangt, wat weer minder frustratie of onbegrip als gevolg kan hebben. Zeker het verbale aspect is voor leerlingen met een laag ontwikkelingsniveau een probleem omdat zij veel spraak of taal niet begrijpen en er weinig mee kunnen.

In het boek “Autisme medisch en educatief” van Gillberg en Peeters (2003) wordt er gezegd:

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

Nu zijn werkwoorden in een aantal opzichten vaak ingewikkelder dan zelfstandige naamwoorden. In gesproken of geschreven vorm is een werkwoord als 'tandenpoetsen' niet alleen abstract, het impliceert ook een hele volgorde van handelingen die niet direct zichtbaar zijn, maar die worden afgeleid uit het 'begrijpen' van het einddoel. (p. 67)

Het is dus belangrijk dat de deelstappen van een handeling steeds beschreven worden, zodat het uiteindelijk leidt tot het einddoel. In het geval van mijn doelstelling was dat een lokaal geveegd zou zijn.

*Taakkaarten**

Theo Peeters zegt (naar Frederichs et al, 1983) :

Omdat autistische jongeren moeilijkheden hebben met communicatie, niet alleen te begrijpen vanuit een achterstand, maar werkelijk "specifieke" moeilijkheden, dient men het onderwijsproces dus ook aan te passen aan de specifieke moeilijkheden. Om slechts een aspect te vermelden: omdat autistische jongeren zoveel moeite hebben om "het geheel" te zien, " de betekenis" van wat men hen aanleert, kan men de totale- taak- benadering" niet gebruiken, zoals met licht tot matig zwakzinnige personen. Voor autistische jongeren, die zoveel meer afhankelijk zijn van de waarneming, zal men de aan te leren taken vaak dienen aan te bieden in taakgeanalyseerde en visueel gestructureerde deeltjes.

(Autisme van theoretisch begrip naar educatieve interventie, Theo Peeters, 1994)

Omdat ik juist met de doelgroep werk van matig tot ernstig zwakzinnige leerlingen in combinatie met autisme, is het dus erg van belang dat de taken aan bovenstaande voldoen.

Aan de hand hiervan heb ik taakkaarten gemaakt voor de arbeidsmatige werkzaamheden. Deze taakkaarten matchen* met de werkjes, en de werkjes matchen* weer met dezelfde kaartjes op de kasten. Kortom aan de hand van de taakkaart kunnen de leerlingen het juiste werkje pakken, maar ook weer op de juiste plaats terug zetten.

In het boek " Autisme van begrijpen tot begeleiden" geeft Theo Peeters (2006) aan: "Voorwerpen en prenten geven een visueel antwoord op de vragen 'wanneer en

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

waar'. Maar als een leerling weet dat hij op een bepaald moment aan zijn werktafeltje wordt verwacht, wil hij ook weten hoe lang de activiteit zal duren. Legt dat maar eens uit aan iemand die niet of weinig verbaal is, geen tijdsbegrip heeft, geen echt begrip van hoeveelheid... Het komt er dus weer op aan die abstracte informatie over te brengen op een meer concrete manier: wat onzichtbaar en 'vluchtig' is, moet zichtbaar en 'duurzaam' worden". (p. 58)

Door middel van de taakkaarten heb ik dat geprobeerd voor de leerlingen in mijn klas.

4.4 Resultaten

Samenvattend zijn de volgende gegevens uit mijn onderzoek naar voren gekomen. (Zie hiervoor ook bijlage 3.)

Met betrekking tot de eerste drie doelstellingen over het speelgoed terugzetten, een arbeidswerkje pakken en terugzetten, kon ik het volgende concluderen:

- De meeste leerlingen behalen een doelstelling bij de beginsituatie niet, op een enkeling na die het behaalt met hulp.
- Na een aantal weken gericht (bijna dagelijks) oefenen zag ik dat de meeste leerlingen de doelstelling wel behalen, een enkeling heeft dan nog hulp nodig of behaalt het niet.
- Bij de eindmeting zag ik dat alle leerlingen de doelstellingen hebben behaald, op één leerling na die nog hulp nodig heeft om werkjes terug te zetten.

Met betrekking tot de volgende drie doelstellingen over het afruimen van een tafel, de jas ophangen en het vegen van een lokaal kon ik deze dingen concluderen:

- Niemand behaalde de doelstelling bij de beginsituatie rondom de taakkaarten van het afruimen van de tafel en het vegen van een lokaal.
- Bij de beginsituatie rondom het ophangen van de jassen gaat het wisselend; twee leerlingen behalen de doelstelling meteen, vier hebben er nog hulp bij nodig en twee leerlingen behalen de doelstelling niet.
- Na een aantal weken gericht oefenen zag ik dat er niemand zelfstandig de tafel kon afruimen, een aantal wel met hulp en een paar behaalden de doelstelling niet.
- Dit was ook het geval bij het vegen van het lokaal; één leerling behaalt de doelstelling, vijf hebben daar nog hulp bij nodig en twee leerlingen lukte het nog niet.

- Bij het ophangen van de jassen zag ik dat zes leerlingen het zelfstandig konden en twee hadden er nog hulp bij nodig.
- Bij de eindmeting zag ik zichtbaar verbetering. Eén leerling heeft nog hulp nodig bij het afruimen van de tafel. Maar ik voorzie wanneer we er meer tijd aan besteden, dat hij deze doelstelling wel kan behalen.
Dezelfde leerling kan niet het lokaal vegen, dit lukte niet vanwege zijn motorisch zwakke kant. Ik verwacht dat deze doelstelling niet haalbaar is voor hem.

4.5 Wat zeggen deze resultaten?

Door het gerichte praktisch werk aan deze doelstellingen zijn de meeste leerlingen sterker geworden op de geoefende attitudes.

Eén leerling gaat volgens mij de doelstelling “terug zetten van arbeidswerkjes” nog wel behalen als hij nog wat meer oefentijd krijgt.

Eén leerling gaat de doelstelling “ het afruimen van de tafel” nog wel behalen als ook hieraan nog meer tijd kan worden besteed.

Eén leerling kan de doelstelling “vegen van een lokaal” niet behalen wegens motorische beperkingen.

4.6 Conclusies over de resultaten

Gekeken naar bovenstaande bevindingen kon ik nog het volgende concluderen:

- De werkkaarten en visuele ondersteuning (vormen en kleuren) voor het pakken en opruimen van de werkjes waren nieuw voor de leerlingen. Ik zag dat het duidelijk was, omdat de leerlingen de werkwijze vlot oppikte en bij de tweede scoring al een aantal de doelstellingen behaalde.
- Ook de foto's waren duidelijk. In het begin behaalde niemand de doelstelling. En bij de tweede meting had er 1 nog hulp nodig bij het behalen van de doelstelling.
- Het behalen van de doelstellingen rondom de kaarten van het vegen van een lokaal, en het afruimen van de tafel waren lastig gezien de scoringen. Mogelijk komt dat omdat het werken met taakkaarten nieuw was. Ook kan het zijn omdat de taakkaarten gemaakt zijn met pictogrammen.
- Het ophangen van de jassen werd bij de tweede scoring door bijna alle leerlingen behaald. Dit was ook duidelijk, mogelijk door dat het in de eigen

kleur was gemaakt. De leerlingen herkennen de kleur vanuit bijvoorbeeld hun dagschema mogelijk.

Hoofdstuk 5 Conclusies en waardering onderzoek

5.1 Conclusies

Kan ik bij mijn leerlingen met een meervoudige beperking* en kenmerken van ASS* in de leeftijd van 13 tot 17 jaar met een ontwikkelingsleeftijd* tussen 2 en 6 jaar de zelfstandigheid vergroten binnen de zelfredzaamheid m.b.v. de methode TEACCH?*

De leerlingen zijn in de afgelopen periode zelfstandiger geworden. De zelfstandigheid is vergroot met behulp van de methode TEACCH. Welke middelen ik daarvoor gebruikt heb is terug te lezen in de vorige hoofdstukken.

Met name de visuele ondersteuning bevorderde de zelfstandigheid van de leerlingen. Zo hebben de leerlingen de afgelopen periode geleerd om:

- Met behulp van een werkkaart* een arbeidswerkje uit de kast te halen
- Met behulp van pictogrammen het arbeidswerkje op de juiste plaats terug te zetten.
- Met behulp van foto's het speelgoed op de juiste plaats terug te zetten in de kast.
- De jas op de juiste plek aan de kapstok op te hangen
- De tafel af te ruimen met behulp van een taakkaart*
- Een lokaal te vegen met behulp van een taakkaart

Eén leerling is het niet gelukt om de bovenstaande doelstellingen te behalen. Deze leerling heeft hulp nodig bij het behalen van de doelstelling, of kan ze (nog) niet behalen.

Dit betekent dat zeven van de acht leerlingen de doelstellingen behaald hebben.

Omgerekend betekent het dat 87,5% de doelstellingen heeft behaald.

Mijn doelstelling lag op 80%. Deze doelstelling is dus behaald; het was een reële doelstelling die haalbaar bleek te zijn voor de leerlingen.

De conclusie uit mijn onderzoek is dat leerlingen die deel hebben genomen aan mijn onderzoek en bijbehorend programma zelfstandiger zijn geworden binnen de zelfredzaamheid met behulp van de methode TEACCH.

* De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

5.2 Aanbevelingen

5.2.1 Werkkaarten

De taakkaarten voor de arbeidswerkjes werkten voor de leerlingen goed. Het gaf hen duidelijkheid en structuur.

Wat betreft deze taakkaarten heb ik nog de volgende aanbevelingen:

0 Er moet vooraf een schema gemaakt worden. In dat schema staat wie in welke week welke taakkaart gaat gebruiken. Dit was ik aanvankelijk vergeten en dit heb ik alsnog ingevoerd. In Excel kun je eenvoudig een schema maken met namen, weken en taakkaartnummers.

0 Een taakkaart moet aangepast worden aan de werkzaamheden. Sommige taakkaarten bevatten langere werkzaamheden en sommige taakkaarten bevatten korte werkzaamheden. Sommige leerlingen waren zo klaar met hun taakkaart, terwijl andere leerlingen aan het eind van de week er nog volop mee bezig waren. Het zou beter zijn om de langdurige en de korte werkzaamheden beter te verdelen over de kaarten.

0 Maak gebruik van vormen en kleuren, die duidelijk en helder zichtbaar zijn. Kies voor kleuren en vormen die veel van elkaar verschillen. In mijn geval was de zeshoek en achthoek moeilijk uit elkaar te houden voor de leerlingen.

5.2.2 Werkkasten

Voor de werkzaamheden heb ik ook de werkkasten opnieuw ingericht met de daarbij passende kleuren en vormen. Wat betreft de werkkasten heb ik de volgende aanbevelingen:

0 Zet de kleuren bij elkaar. Zo krijg je meer overzicht in de kasten, en duurt het zoekproces voor de leerlingen minder lang.

0 Plak de juiste kleuren die in de kast zitten op de deur van de kast. Zo weten de leerlingen in welke kast zij moeten zijn om het werkje te pakken.

0 Stapel de werkjes niet, hierdoor verschuiven sommige kleuren waardoor de leerlingen later de werkjes niet meer kunnen opruimen.

0 Zorg dat de kleuren en vormen op ooghoogte hangen, zodat de leerlingen meteen kunnen zien welk werkje zij moeten pakken of opruimen.

5.2.3 Werkzaamheden

Omdat de werkzaamheden in mijn onderzoek een belangrijke rol speelden heb ik daarvoor ook nog een paar aanbevelingen:

0 De werkzaamheden in bakken dienen genummerd (of gekleurd etc.) te worden zodat de leerling de bakken in de juiste volgorde zelf op tafel kan zetten. Zo kan de leerling meteen zelfstandig aan de slag en staan de bakken (van links naar rechts) in goede volgorde. Uiteraard dienen de kleuren of cijfers terug te komen op de (werk) tafel van de leerling.

0 Zorg ervoor dat de bakken waarin de werkzaamheden zitten er zoveel mogelijk hetzelfde uit zien. Zo vormt het een geheel, en komt het rustiger over voor de leerling.

5.2.4 Taakkaarten

De taakkaarten heb ik gemaakt met behulp van pictogrammen. Hierbij heb ik de volgende aanbevelingen:

0 Het werken met taakkaarten was nieuw. Mogelijk was er een langere termijn nodig geweest om de doelstellingen te behalen tussen de beginmeting en de tweede scoring.

0 De taakkaarten waren “gemerkt” met pictogrammen. Mogelijk was dit systeem niet geschikt voor het niveau van een aantal leerlingen.

0 In het vijfhoekspictogrammen systeem op de computer zitten niet alle benodigde pictogrammen. Hierdoor moest ik een andere pictogram kiezen, wat niet altijd duidelijk was voor alle leerlingen.

5.2.5 Jas ophangen

Bij het ophangen van de jas gebruikten we de pictogrammen van jas en tas, naast het naamplaatje. Hierover heb ik de volgende aanbevelingen:

0 In het begin was het fijn dat de leerlingen de pictogrammen hadden waar de jas en tas opgehangen konden worden. Later heb ik ervoor gekozen om de pictogrammen er toch af te halen. Op andere plaatsen hangen deze pictogrammen namelijk ook zelden. Hierdoor was ik bang dat de leerlingen er te rigide in werden. Later bleek ook dat de leerlingen zonder de pictogrammen uitstekend hun jas en tas konden ophangen.

5.2.6 Een taakkaart hanteren voor het opruimen van een gedekte tafel

Bij het opruimen van een gedekte tafel gebruikten we een taakkaart met daarop pictogrammen om te verduidelijken wat er eerst opgeruimd moest worden en wat daarna etc.

Hierover heb ik de volgende aanbevelingen:

0 De pictogrammen stonden niet allemaal in het vijfhoekspictogrammen computerprogramma. Hierdoor waren niet alle pictogrammen duidelijk voor de leerlingen. Een mogelijkheid was geweest om met foto's te werken, deze geven concreet aan wat er bedoeld wordt.

0 De taakkaart hing aan de binnenkant van de kast, dit was onduidelijk. De kast moest open voordat de kaart te zien was. Mogelijk kunnen we de kaarten met klittenband vastmaken. Zodat wanneer de tafel gedekt wordt deze kaart wordt opgehangen, en wanneer de tafel afgeruimd moet worden we de andere kaart ophangen.

5.2.7 Een taakkaart hanteren voor het vegen van een lokaal

Om een lokaal te vegen maakten we gebruik van een taakkaart met daarop pictogrammen om te verduidelijken wat de volgorde van handelen was.

Hierover heb ik de volgende aanbevelingen:

0 De juiste pictogrammen stonden niet in het systeem. Zo bestaat de pictogram "vuil" niet. Hierdoor ontstond de mooie situatie dat stoffer en blik in de prullenbak werden gegooit. Want dat stond letterlijk op de pictogrammen.

Het zou beter zijn geweest om met foto's te werken zodat er de juiste materialen te zien waren.

0 De taakkaart van het vegen hing nu ook in de kast. Dit was geen handige plek. De kaart kan beter los gebruikt worden. Zo kan de kaart ook gebruikt worden in andere ruimtes.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

6.1 Hoe heb ik het onderzoek ervaren?

Persoonlijk heb ik het onderzoek beschouwd als een andere kijk op mijn werk, met name omdat je steeds het geheel bekijkt ; je hangt er als het ware boven en houdt alles in de gaten. Vooral het werken aan het onderzoek in de praktijk gaf mij voldoening. Je merkte dat de koppeling van geschikte theorie aan de praktijk vaak het gewenste resultaat opleverde. Ik zag de leerlingen in kleine stapjes vorderingen maken. Dit vergeleek ik dan met mijn onderzoek . Door zelf kleine stapjes te maken kwam ik ook vooruit.

6.2 Persoonlijke reflectie op onderzoeksverloop

Het onderzoek heb ik gefaseerd afgewerkt. Allereerst ben ik bezig geweest om de juiste literatuur te zoeken, te filteren en te lezen. Dit leverde een dosis theorie op, hoewel ik nog niet precies wist waarvoor ik die ging gebruiken. Wel had ik het gevoel dat ik de juiste theorie gevonden had en dat dit mij op het juiste spoor ging zetten . Daarna kwam de fase van het onderzoek ontwerpen. Hierbij kreeg ik een beter beeld van wat ik wilde. Met name de planformulieren van “Harinck”^{*} hebben mij daarbij geholpen. Dit gaf mij richting waar ik heen wilde en wat ik belangrijk vond. Vervolgens ging ik het onderzoek in de praktijk uitvoeren. Dit was voor mij het leukste gedeelte; samen met de leerlingen bezig zijn om te werken aan doelstellingen, op een andere manier werken, waarbij meer zelfstandigheid van de leerlingen gevraagd werd. Je gaat jezelf meer terugtrekken en gaat observeren hoe het proces verloopt. Met name het leerproces dat de leerlingen doormaakten deed mij goed, vooral wanneer zij trots waren dat het “zelf lukte”.

Het schrijven van het onderzoek was enerzijds leuk, vooral omdat je gaat beschrijven wat er gebeurt en hoe een proces verloopt. Anderzijds was het lastig, met name om exact de essentie te raken en om alle punten die in het onderzoek voor moesten komen aan bod te laten komen.

Het schrijven van het onderzoek was voor mij een leerproces wat me steeds wat beter afging. Steeds vroeg ik me af of ik de essentie had weergegeven. Dit heb ik beter geleerd, vind ik zelf.

^{*} De centrale begrippenlijst vindt u op pagina 41

6.3 Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling

Wanneer ik terug kijk naar mijn onderzoek zie ik dat ik als professional gegroeid ben binnen het onderwijs. Met name het uitproberen van nieuwe dingen in mijn klas vond ik spannend. Inmiddels heb ik geleerd dat je regelmatig nieuwe dingen moet proberen. Pakt het goed uit, dan kun je het vasthouden en implementeren. Wanneer het niet goed uitpakt kun je er voor kiezen om te stoppen of je kunt er naar kijken hoe je het kunt veranderen. De leerlingen mogen leren, maar jijzelf als professional ook. Wanneer iets niet lukt of slechts gedeeltelijk, dan lukt het de volgende keer misschien wel. Van fouten maken kun je leren.

Het onderzoek heeft mij op dat gebied geleerd dat je wanneer je goed hebt nagedacht over een bepaalde verandering je het gewoon moet gaan proberen. Door vooraf kennis te vergaren uit theoretische bronnen en er over nadenkt hoe je het kunt inpassen in de groep, is er al een goed begin gemaakt. Dit zorgt er voor dat een verandering kan slagen en mogelijk een verbetering wordt.

6.4 Doelrealisatie

De doelen heb ik getoetst door middel van observeren. Het mooie van mijn onderzoek was het volgende:

Ik deed onderzoek naar verbetering van zelfstandigheid van mijn leerlingen. Hierdoor moest ik me als leerkracht steeds meer terugtrekken en de leerlingen meer zelf laten doen. In de tijd die ik daarmee “bespaarde” koos ik ervoor om te gaan observeren. Hierdoor zag ik hoe ver de leerlingen waren in het proces van zelfstandigheid. Anderzijds zag ik door de observaties meer dingen, die ik anders misschien nooit te weten zou zijn gekomen.

6.5 Opbrengst en hoe verder met de opbrengst

De opbrengst van mijn onderzoek is zichtbaar in de praktijk. De leerlingen zijn zelfstandiger geworden. Zij kunnen meer binnen het programma zelf uitvoeren zonder of met minder hulp dan voorheen. Dit zorgt ervoor dat er meer efficiënte leertijd komt. Deze wordt benut voor observaties, zoals ik hierboven beschreef. Anderzijds wordt deze tijd benut om andere vaardigheden aan te leren of het verlenen van individuele hulp.

In de praktijk zien we dat de opbrengst verder gaat dan alleen doelstellingen. De leerlingen zijn in het geheel zelfstandiger geworden. Vooral omdat de begeleiders de

leerlingen hebben losgelaten en hen eerst zelf laten proberen. Aan de andere kant hebben de leerlingen geleerd dat wij niet meteen te hulp schieten, maar dat zij eerst zelf moeten proberen.

Met deze opbrengst wil ik volgend jaar verder. Ik wil de doelstellingen van de leerlingen voor het komende schooljaar anders gaan selecteren en gaan kijken naar zelfstandigheid binnen de doelen.

Ook wil ik aanbevelingen die ik heb gegeven gaan uitvoeren, zodat de zelfstandigheid op die punten verbeterd kan worden.

Tot slot wil ik graag collega's informeren over het onderzoek, zodat zij ook mogelijkheden zien om de zelfstandigheid in hun klas te vergroten.

6.6 Critical friends

Tijdens mijn onderzoek heb ik van meerdere mensen feedback mogen ontvangen. Hiervan heb ik veel geleerd. Daarnaast ben ik zelf ook critical friend geweest van Anke Voulon. Het samen discussiëren en overleggen over ons onderzoeksonderwerp leverde steeds weer een frisse kijk op mijn onderzoek op. Het geven van feedback op haar onderzoek leerde mij om eerlijk te zeggen waar er verbeterpunten lagen. Dit vond ik persoonlijk altijd moeilijk. Echter door op een nette zinvolle manier reactie te geven, kan feedback positief ontvangen worden.

José Mol, mijn vader en tevens leerkracht in het basisonderwijs, was ook critical friend bij mijn onderzoek. Hij legde mij vaak de essentie van de hoofdstukken uit. Wat moest er echt in komen? Aan de hand van het stellen van de juiste vragen, kwam ik er achter wat er in de hoofdstukken aan bod moest komen.

En tot slot waren er natuurlijk mijn begeleider Dhr. Jos Hoogveld en mijn onderzoeksgroep. Dhr. Hoogveld gaf steeds feedback en stelde kritische vragen waardoor ik een andere blik op de zaken kreeg. Daarnaast kon ik bij hem terecht met vragen.

Ook de onderzoeksgroep stelde vaak elkaar vragen om het een en ander duidelijk te krijgen.

Door vragen te stellen aan de andere mensen van de onderzoeksgroep, en het geven van antwoorden, krijg je een beter beeld op je onderzoek. En vooral welke richting je op wilt met je onderzoek.

Centrale begrippenlijst

S.O. : Speciaal Onderwijs

V.S.O. : Voortgezet Speciaal Onderwijs

Praktische groepen: Groepen binnen de Liduinaschool waar voornamelijk praktisch onderwijs gegeven wordt. De leerlingen leren hier vanuit het opdoen van ervaringen.

Cognitieve groepen: Groepen binnen de Liduinaschool waar vooral cognitieve vakken worden gegeven. Onder cognitieve vakken wordt verstaan; taal, rekenen, lezen, wereldoriëntatie en zaakvakken.

Praktisch- cognitieve groepen: Groepen binnen de Liduinaschool waar een combinatie van vakken plaatsvindt op zowel het praktische vlak, als op het cognitieve vlak.

Fragiele X Syndroom: Fragiele X syndroom is een syndroom met als belangrijkste kenmerk dat er in veel gevallen sprake is van een verstandelijke handicap. Het komt niet vaak voor en is daardoor in het algemeen niet erg bekend. Toch is fragiele X syndroom de meest voorkomende erfelijke oorzaak van een verstandelijke handicap.
(<http://www.fragielex.nl/index.php?/Fragiele-X/kenmerken.html>)

Prader Willi: Het Prader-Willi syndroom werd in 1956 voor het eerst beschreven door de Zwitserse artsen Prader, Labhart en Willi. Het viel hen op dat de combinatie van spierslakte, onbedwingbare eetlust en een aantal uiterlijke kenmerken niet toevallig kon zijn. Vandaag de dag weten we dat het syndroom het gevolg is van een genetische afwijking.

(<http://www.praderwillisyndroom.nl/het-prader-willi-syndroom.html>)

Syndroom van West : Het West syndroom is een kinder-epilepsie syndroom. Het West-syndroom begint al op jonge leeftijd, meestal tussen vier en zeven maanden. De epilepsieverschijnselen van het West syndroom staan bekend als 'salaamkrampjes', omdat kinderen met dit syndroom plotseling het hoofd, de armen en heupen buigen. De aanvallen komen vrijwel dagelijks voor, meestal in series en vooral als het kind wakker wordt. Soms wordt een aanval gevolgd door lachen of huilen. De ontwikkeling van deze kinderen staat vaak stil of gaat achteruit. Veel kinderen hebben ook motorische problemen. Sommige kinderen blijken later autistische kenmerken te vertonen.

(<http://www.erfelijkheid.nl/zena/west.php>)

A.S.S.: Autisme Spectrum Stoornis: is de naam van vijf ontwikkelingsstoornissen samen:

- autistische stoornis (klassiek autisme);
- Asperger syndroom;
- Rett syndroom;
- PDD-NOS;
- des-integratiestoornis van de kinderleeftijd

Alertheidschommelingen : (bijna) constante veranderingen in de mate van alertheid. Hierbij kan gedacht worden aan over- alert zijn, waarbij er afgeremd moet worden hierin. Of juist onder- alert zijn, waarbij de alertheid gestimuleerd dient te worden.

Prikkelverwerkingsproblemen: Bij een stoornis in de prikkelverwerking (sensorische integratie) krijgen de hersenen niet de juiste informatie binnen, of helemaal geen informatie binnen. Hierdoor vindt er geen adequate reactie plaats van de persoon die nodig is. Ook kan het zijn dat de persoon helemaal geen prikkels binnen krijgt en deze daarom zelf gaat zoeken.

ADHD kenmerken: ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder, oftewel Aandachts-Tekort-Stoornis met Hyperactiviteit.

(<http://www.adhd.nl/indexorigineel.html>)

TEACCH: TEACCH staat voor Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped CHildren. De educatieve benadering, oorspronkelijk ontwikkeld in de VS staat hierbij centraal. Een preventieve aanpak van probleemgedrag is belangrijk. Er wordt onderzocht waar de problemen vandaan komen en hoe ze vermeden kunnen worden. Actieve samenwerking met ouders, een geïndividualiseerde aanpak, degelijk onderzoek, een positieve benadering, een beschermende integratie in de samenleving, een continuïteit van hulpverlening en het optimaliseren van de zelfstandigheid zijn basisvertrekpunten.

(<http://www.fontysoso.nl/frontpage/Cursussen/Autisme/VormingsaanbodAutisme/TEACCH/tabid/759/Default.aspx>)

Praktische zelfredzaamheid: het bevorderen van de zelfstandigheid in de dagelijkse praktijk.

Meervoudige beperking: mensen met een of meerdere verstandelijke of lichamelijke beperkingen.

Ontwikkelingsleeftijd : de leeftijd waarop de persoon functioneert. Als er sprake is van een ontwikkelingsbeperking kan deze leeftijd op de verschillende gebieden anders liggen.

Arbeidswerkzaamheden : allerlei vormen van arbeidsmatig werk, hierbij valt te denken aan onder andere sorteren, inpakken/ uitpakken en monteren.

Werkkaart : Kaart die beschrijft welke werkzaamheden er gedaan moeten worden, dit kan bijvoorbeeld ook zijn in de vorm van pictogrammen.

Taakkaart : Kaart die de volgorde van werkzaamheden beschrijft zodat er een volledige taak uitgevoerd kan worden. Een voorbeeld van een taak waarbij een taakkaart gebruikt kan worden is het vegen van een lokaal.

C.V.B. : Commissie van Begeleiding

Overprikkeling : het ontvangen van teveel prikkels waardoor je de prikkels niet meer zuiver binnen krijgt..

Verbale aansturing: aansturing door gesproken informatie te geven

Pictosysteem : systeem veelal van boven naar beneden of van links naar rechts bestaande uit pictogrammen.

Matchen: het zoeken van dezelfde, bijvoorbeeld het zoeken van dezelfde pictogrammen of plaatjes.

Visualiseren : iets duidelijk maken aan de hand van beelden, ofwel gebruik maken van de visus van de persoon. Bijvoorbeeld het verduidelijken door pictogrammen of plaatjes (beelden).

Gebarentaal : taal ter ondersteuning van gesproken taal. Gebarentaal wordt gemaakt met de handen, waardoor het ook visueel wordt.

Tijdsverheldering : het verduidelijken van de tijd. Dit kan bijvoorbeeld door hulpmiddelen als een kookwekker, time-timer of een kleurenklok.

Harinck: Planformulieren van van Harinck (2006) uit Basisprincipes Praktijkonderzoek. Apeldoorn: Garant.

Bronnenlijst

Boeken:

- Boerstra, H (2007). *De autistengroep*. Antwerpen: Uitgeverij Garant
- Bruin de, C (2009). *Geef me de 5!* Doetinchem: Graviant Educatieve
- Castricum, R & Stil, K (2008) . *Hoe werkt dat?* Amsterdam: SWP
- Degrieck, S (2007). *En dan.... En dan....? Tijdsverheldering voor mensen met autisme*.Tielt: Lannoo
- Dr. Gillberg, C & Peeters, T (2003). *Autisme medisch en educatief*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet
- Harinck, van F (2006). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Kraijer, D (1998) . *Autistische stoornissen en verstandelijke beperking*. Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.
- Peeters, T (2006) *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet
- Rijdt de, C (2007). *Werken met visualisaties*. Antwerpen: Uitgeverij Garant
- Zeevalking, M (2000). *Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden?* Houten: Bohn Stafleu van Loghum

DVD/ Video:

- De Ambelt.(2009). *ASS begeleiding; wijs met TEACCH*
- Landelijk Netwerk Autisme Wegbereiders (LGF). *Autisme in de klas*
- Stichting Pepijn en Paulus. *TEACCH methodiek op Pepijn en Paulus*

Internet:

- www.methodieken.nl/methodieken_methoden.asp?methode_link=TEACCH
- www.denebola.pagemasters.nl/teacch
- www.teacch.com
- www.vijverhofschoon.nl/algemeneinformatie/teacch
- <http://www.fccms.nl/kanten/sso/vijverhof/tekst.php?id=415>
- <http://autisme.lagelanden.net/teacch/>

<http://www.outsider.net/maatschappij/opvang-hulpverlening/behandelmethoden/TEACCH.htm>
<http://www.socialezekerheid.nl/smartsite.dws?id=31769>
www.landelijknetwerkautisme.nl/.../a680270e-0c8d-0b9e-1cf4-d077d883fb31.doc
www.hbokennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/show?uploadId=fontys%3Aoai%3Asc r.fontys.nl%3A24089
www.hbokennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/show?uploadId=fontys%3Aoai%3Asc r.fontys.nl%3A18854
<http://www.tsoe.eu/web/professionalisering/assets/Krachtig%20leren%20adaptief%20Onderwijs.pdf>

Bijlage 1

Verslag Pilot gesprek

Gesprek met Mieke den Haan, Woensdag 13 oktober 2010

Handige bruikbare tips voor mijn onderzoek:

- Hou de onderzoeksvraag praktisch. Kijk naar je klas, en zoek naar mogelijkheden voor je klas.
- Hou het onderzoek eenvoudig, door gericht te kijken wat je wilt gaan doen in je klas. Kies liever een optie minder, dan een teveel, zodat het onderzoek haalbaar blijft.
- Kies vanuit TEACCH* bijvoorbeeld 5 mogelijkheden om uit te gaan voeren in je klas. Wanneer je minder mogelijkheden kiest is het een smal onderzoek en zie je minder effect. Als je meer mogelijkheden kiest heb je minder overzicht en kun je het niet meer controleren.
- De volgende boeken zijn nuttig voor de deelvragen over zelfstandigheid en zelfredzaamheid:

Hoe werkt dat? – Katja Stil en Renske Castricum

Werken met visualisaties- Chris De Rijdt

De autistengroep – Henk Boerstra

- De volgende video's en boeken zijn nuttig voor de deelvragen over TEACCH*:

De autistengroep – Henk Boerstra

Autisme medisch en educatief- Dr. C. Gillberg en T. Peeters

Video "TEACCH methodiek op Pepijn en Paulus"

Video "Autisme in de klas"

- Hou het onderzoek dicht bij jezelf; wat wil jij met je klas?
- Denk aan het belang voor je leerlingen. Zij moeten er beter van worden, of er tenminste iets aan hebben. Theorie is belangrijk, maar de praktijk zeker ook!
- Wanneer je veranderingen gaat aanbrengen door bijvoorbeeld TEACCH* te gaan toepassen, realiseer je dan dat de leerlingen daar eerst aan moeten wennen, ook al is het op den duur een verbetering voor hen.

- Geef de leerlingen en jezelf de tijd om te wennen aan de veranderingen door de toepassingen van TEACCH*. Kortom geef het onderzoek de tijd!

Bijlage 2

Verslag Video “Autisme in de klas”

Bron: Landelijk Netwerk Autisme en Wegbereiders (LGF)

Bruikbare informatie:

- Praten in een team over “moeilijke” leerlingen en over welke mogelijkheden er zijn om problemen te verbeteren of te verhelpen.
- Werken met buddy's (helpende vriend) omdat er moeizaam contact is met andere leerlingen. Een vast persoon koppelen aan een andere die hulp behoeft.
- Een plekje creëren waar leerlingen tot bedaren kunnen komen als het even moeilijk gaat.
- Veel (dagelijkse zaken)visualiseren* voor leerlingen met autisme; schrijven op het bord of digibord.
- Leerlingen alleen laten zitten en werken, zodat de concentratie optimaal is. Eventueel leerlingen vooraan laten zitten, zodat er weinig prikkels zijn.
- Vooraf de les verduidelijken. Wat gaan we leren, wat gaan we doen?
- Sociale factor blijft moeilijk voor deze leerlingen, zij hebben over het algemeen weinig vrienden. Andere leerlingen hebben andere verwachtingen dan de leerling met autisme. Het aanpassen in een klas is vaak moeilijk, gezien de grootte van de groepen en het gebrek aan structuur.

Verslag Video “TEACCH * Methodieken”

Bron: Stichting Pepijn en Paulus

Bruikbare informatie:

- Vooraf het dagschema bespreken met de leerling, dit dagschema is visuele ondersteuning voor de dag.
- Doelen binnen deze stichting a.d.h.v. TEACCH* zijn:
 - Verwachtingen van de omgeving verduidelijken en ordenen
 - Personen zo zelfstandig en vaardig mogelijk maken.
 - Zorg dragen voor een geschikte invulling van het dagelijks leven
- TEACCH* methodieken fasegewijs binnen deze stichting zijn:

1. Diagnose

Het onderkennen van ASS.*

2. Ontwikkelingsonderzoek

Vaardigheden en testen om het ontwikkelingsniveau te bepalen. Daarnaast wordt er een communicatietest afgenomen om te bekijken welk (dag) systeem er bij de persoon past.

Tot slot wordt er een sensomotorisch onderzoek afgenomen om te kijken hoe te persoon motorisch is.

3. Behandelingsopzet

Er wordt een behandelplan opgesteld door een MDT (Multi Disciplinair Team).

Hierbij zijn alle medewerkers en onderzoekers betrokken.

Binnen dit behandelplan staan ook handelingsafspraken rondom de persoon.

Daarnaast biedt het een goede voorbereiding voor het programma.

4. Evaluatie

In de evaluatie wordt bekeken of het behandelplan nog goed is er wat er veranderd moet worden. Dit wordt weer gedaan in het MDT, eens in de twee maanden.

Belangrijke voorwaarden om te werken met TEACCH *zijn bijscholing en de tijd voor een MDT, eens in de twee maanden.

- Voorbeelden van het werken met TEACCH*:
 - Werkschema's: in mandjes, kasten met daarop kleuren of cijfers.
 - Leren werken van links naar rechts (logisch in onze cultuur, wij lezen van links naar rechts)
 - Leven in verschillende hoeken: eethoek, zithoek, slaaphoek en werkhoeke.
 - Wekker voor tijdsverduidelijking
 - Aftelkalender voor (belangrijke) activiteiten of vakanties
 - Dezelfde hulpmiddelen voor woongroep en dagbesteding
 - Pictogrammen matchen* op de plaats van de activiteit
 - Werkschema van boven naar beneden hanteren
 - Variatie in de activiteiten tussen wonen en werken. Zo blijft er steeds een nieuwe uitdaging en worden er vaardigheden aangeleerd.
 - Stappenplannen maken voor activiteiten met pictogrammen, plaatjes of tekst.

Kortom: Levenskwaliteit verbeteren door TEACCH (een doelstelling van stichting Pepijn en Paulus)

Bijlage 3 Meetinstrument onderzoek

Doelstellingen voor de leerlingen vanuit de TEACCH* methode:

80% van de leerlingen kan zelfstandig:

- * Het gepakte speelgoed op de juiste plaats terug zetten in de kast m.b.v. concrete foto's waarop het materiaal staat afgebeeld.
- * Een arbeidswerkje pakken m.b.v. een werkkaart*
- * Een arbeidswerkje terugzetten op de juiste plaats
- * Een taakkaart* hanteren voor het opruimen van een gedekte tafel
- * Hun jas en tas ophangen bij het pictogram en bij hun naamkaartje in de kleur van de leerling.
- * Een taakkaart hanteren voor het vegen van een lokaal

Planning doelen scoren

In week 49 scoren doelen:

- * Het gepakte speelgoed op de juiste plaats terug zetten in de kast m.b.v. concrete foto's waarop het materiaal staat afgebeeld.
- * Een arbeidswerkje pakken m.b.v. een werkkaart*
- * Een arbeidswerkje terugzetten op de juiste plaats

Deze doelen worden dagelijks geoefend tijdens de vakken arbeid en spelen in de weken 50-51 2010 (daarna twee weken vakantie)

2-3-4 2011

Daarna tweede keer doelen scoren in week 5.

Daarna worden deze doelen wederom dagelijks geoefend tijdens de vakken arbeid en spelen in de weken

6-7-8 2011

Daarna derde en laatste keer doelen scoren in week 9. Op dat moment moet 80% van de leerlingen de bovenstaande drie doelstellingen zelfstandig kunnen uitvoeren.

In week 11 scoren van doelen:

- * Een taakkaart hanteren voor het opruimen van een gedekte tafel
- * Hun jas en tas ophangen bij het pictogram en bij hun naamkaartje in de kleur van de leerling.
- * Een taakkaart hanteren voor het vegen van een lokaal

Deze doelen worden dagelijks geoefend tijdens de vakken praktische redzaamheid* in de weken

12-13 -14 2011

Daarna tweede keer doelen scoren in week 15

Daarna worden deze doelen wederom dagelijks geoefend tijdens de vakken praktische redzaamheid* in de weken

16-17 (daarna twee weken vakantie)

20

Daarna derde en laatste keer doelen scoren in week 21. Op dat moment moet 80% van de leerlingen de bovenstaande drie doelstellingen zelfstandig kunnen uitvoeren

Score doelen week 49

Het gepakte speelgoed op de juiste plaats terug zetten in de kast m.b.v. concrete foto's waarop het materiaal staat afgebeeld

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S			X
p			X
A			X
M		X	
T			X
D			X
J			X
Ma			X

Een arbeidswerkje pakken m.b.v. een werkkaart

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S			X
P			X
A			X
M			X
T			X
D			X
J			X
Ma			X

Een arbeidswerkje terugzetten op de juiste plaats

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S			X
P			X
A		X	
M			X
T			X
D		X	
J			X
Ma			X

Score doelen week 5

Het gepakte speelgoed op de juiste plaats terug zetten in de kast m.b.v. concrete foto's waarop het materiaal staat afgebeeld

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X		
P		X	
A	X		
M	X		
T	X		
D	X		
J	X		
Ma	X		

Een arbeidswerkje pakken m.b.v. een werkkaart

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X		
P		X	
A			X
M	X		
T	X		
D	X		
J	X		
Ma	X		

Een arbeidswerkje terugzetten op de juiste plaats

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X		
P			X
A	X		
M	X		
T	X		
D	X		
J	X		
Ma	X		

Score doelen week 9

Het gepakte speelgoed op de juiste plaats terug zetten in de kast m.b.v. concrete foto's waarop het materiaal staat afgebeeld

		Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X			
P	X			
A	X			
M	X			
T	X			
D	X			
J	X			
Ma	X			

Een arbeidswerkje pakken m.b.v. een werkkaart

		Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X			
P	X			
A	X			
M	X			
T	X			
D	X			
J	X			
Ma	X			

Een arbeidswerkje terugzetten op de juiste plaats

		Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X			
P			X	
A	X			
M	X			
T	X			
D	X			
J	X			
Ma	X			

Score doelen week 11

Een taakkaart hanteren voor het opruimen van een gedekte tafel

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S			X
P			X
A			X
M			X
T			X
D			X
J			X
Ma			X

Hun jas en tas ophangen bij het pictogram en bij hun naamkaartje in de kleur van de leerling.

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X		
P			X
A		X	
M		X	
T	X		
D		X	
J			X
Ma		X	

Een taakkaart hanteren voor het vegen van een lokaal

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S			X
P			X
A			X
M			X
T			X
D			X
J			X
Ma			X

Score doelen week 15

Een taakkaart hanteren voor het opruimen van een gedekte tafel

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S		X	
P			X
A		X	
M		X	
T		X	
D		X	
J			X
Ma			X

Hun jas en tas ophangen bij het pictogram en bij hun naamkaartje in de kleur van de leerling.

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S	X		
P		X	
A	X		
M	X		
T	X		
D	X		
J		X	
Ma	X		

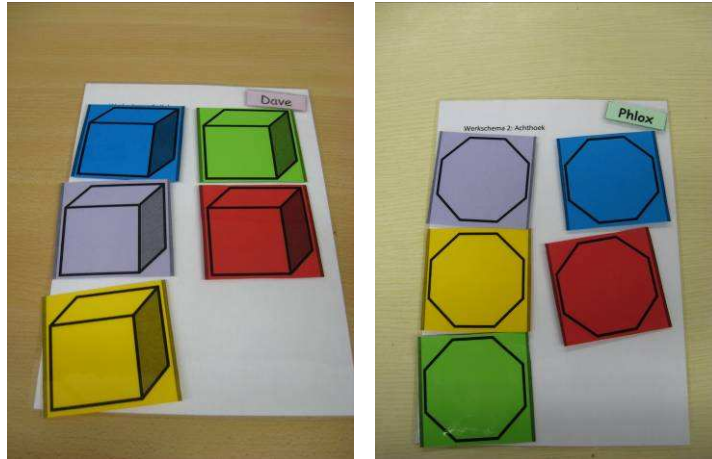
Een taakkaart hanteren voor het vegen van een lokaal

	Wel behaald	Met hulp behaald	Niet behaald
S		X	
P			X
A		X	
M		X	
T		X	
D	X		
J		X	
Ma			X

Bijlage 4 Foto's

Om een concreet beeld te kunnen vormen van de gebruikte materialen heb ik hieronder wat foto's :

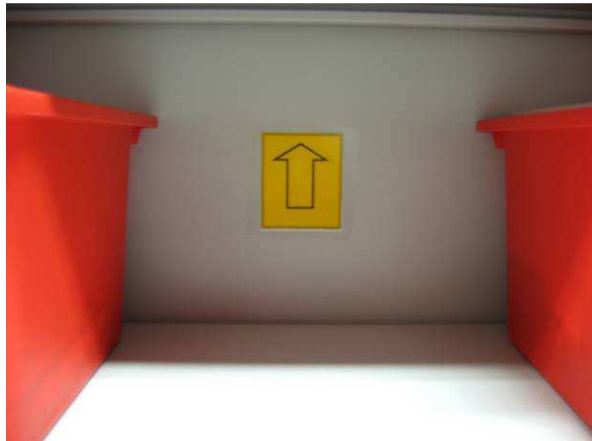
Werkkaarten



Werkjes



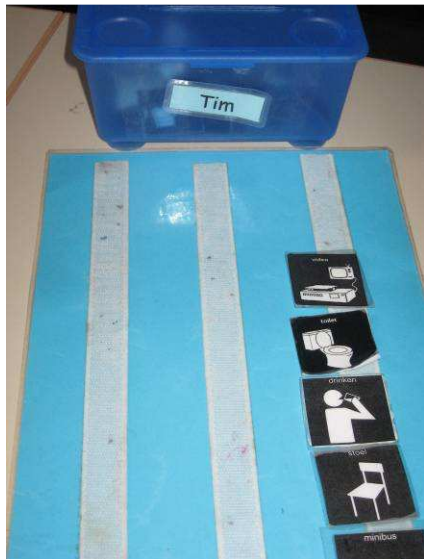
Werkkasten



Kapstokken



Dagschema's



Bijlage 5

Driehoek van Stevens

