

Onrustig zijn, is dat autisme juf ?



Lysanne Wintjens / 2151726

Master Special Educational Needs

Fontys speciale onderwijszorg

Leerroute: Gespecialiseerd leerkracht

Begeleid door: Ine Vermeer

Mei, 2010.

Inhoudsopgave:

Samenvatting	3
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	6
Onderwerpkeuze:.....	6
Wat wil ik onderzoeken en wat is al onderzocht:.....	6
Op welke manier hebben de school, omgeving en ik er baat bij:	7
Wat denk ik te bereiken:.....	7
Onderzoeksvraag:.....	8
Deelvragen:.....	8
Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing	9
Verschillende typen in het autistisch spectrum:	9
Kern van het probleem:.....	10
Autisme in de klas:	11
Sociale vaardigheden binnen de klas vergroten:	12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	14
Type onderzoek:	14
Onderzoeksinstrumenten:	15
Onderzoeksgroep:	16
Validiteit:	16
Triangulatie:	16
Data-analyse:.....	17
Ethiek:	17
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	18
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen.....	23

Conclusies:	23
Aanbevelingen:	27
Hoofdstuk 6: Evaluatie en onderzoeksdiscussie.....	28
Nawoord	31
Literatuurlijst.....	33
Bijlagen.....	34
Bijlage 1: Informatie over autisme.....	34
Bijlage 2: DSM - IV.....	37
Bijlage 3: TEACCH.....	39
Bijlage 4: ToM	41
Bijlage 5a: open gesprek met de leerlingen:	43
Bijlage 5b: resultaten open gesprekken:	44
Bijlage 6: Open enquête leerkrachten:	48
Bijlage 7: Evaluatie dramalessen:	50
Bijlage 8a :G-schema:.....	51
Bijlage 8b: Evaluatie lessen g-schema:.....	52

Samenvatting

Dit onderzoek is gemaakt tijdens mijn studie als gespecialiseerd leerkracht. Het onderzoek is uitgevoerd aan een cluster-4 school in groep 7 waar voornamelijk kinderen in zitten met een autisme spectrum stoornis (ASS).

Het onderzoek gaat over de kennis die de leerlingen hebben over hun stoornis en hoe ik deze als leerkracht kan bevorderen. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat is:

Zijn leerlingen van groep 7 in staat om kenmerken van hun stoornis te onderkennen, en aan te geven welke invloed dit op hun gedrag heeft en hoe zou ik deze kennis en inzichten als leerkracht kunnen bevorderen?

Aan de hand van een literatuurstudie, gesprekken met leerlingen en interviews met leerkrachten ben ik er achter gekomen dat de leerlingen van groep 7 maar erg weinig afweten van hun stoornis en de daarbij behorende kenmerken en gedragingen.

Hierdoor ben ik gaan onderzoeken op welke manieren ik als leerkracht deze kennis zou kunnen bevorderen en hierdoor de leerlingen meer inzicht in hun gedrag kan geven, waardoor zij dit positief kunnen aanpassen. Het handelen en mijn leerkrachtgedrag staan in dit onderzoek centraal. Dit omdat ik wilde onderzoeken hoe ik mijn leerkrachtgedrag kan aanpassen aan de individuele behoeften van de leerlingen.

Aan de hand van verschillende werkvormen zoals werken met G-schema's en dramalessen over emotie ben ik meer te weten gekomen over hoe je als leerkracht leerlingen met een ASS meer kunt leren over de stoornis die zij hebben en hoe zij hier beter mee om kunnen gaan. Ook hier staat het leerkrachtgedrag weer centraal.

Aan de hand van mijn onderzoek heb ik kunnen concluderen dat de leerlingen bij mij op school te weinig van hun stoornis afweten en dat hier vanuit de leerlingen en de leerkrachten meer behoefte aan is. Door verschillende werkvormen te onderzoeken heb ik een duidelijke beeld gekregen van hoe ik hier als leerkracht op kan inspelen. Als aanbeveling heb ik de school meegegeven dat er meer behoefte is aan het verwerven van kennis over autisme bij de leerlingen en dat er verschillende bruikbare werkvormen zijn die toegepast kunnen worden. Voor zowel de leerlingen als de leerkrachten zal dit positieve effecten hebben op het pedagogische klimaat en de sfeer in de klas.

Inleiding

Als afstudeeropdracht van Fontys OSO (Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg) heb ik dit meesterstuk geschreven.

Al vanaf het eerste jaar aan de Pabo (Pedagogische academie voor het basisonderwijs) merkte ik dat mijn aandacht altijd meer uit ging naar kinderen met speciale (emotionele) onderwijsbehoeften, juist dat meisje dat niet goed in haar vel zat, de jongen die zo gepest werd, of de kinderen die om bepaalde redenen niet goed meekwamen.

En waarom? Waarschijnlijk omdat ik vroeger ook altijd zo was, ik was een kind dat opviel door haar afwijkende gedrag, maar ik wilde zo graag juist een beetje positieve aandacht. Toen ik zelf les ging geven, vielen juist de kinderen met het afwijkende gedrag mij op. Dan dacht ik bij mijzelf: “Wat zit er achter, welk gevoel of welke angst heeft dit kind waardoor het dit gedrag gaat vertonen?”

Deze kinderen trokken mijn aandacht omdat ze net iets extra's nodig hadden en ik dit waarschijnlijk uit herkenning aanvoelde en er iets mee wilde doen.

Ik heb dus van begin af aan een sterke behoefte gehad om een veilig klimaat in de klas te creëren, juist voor die kinderen die het zo nodig hebben. Ik vind het belangrijk dat je als leerkracht een veilige haven bent voor de kinderen, dat ze je vertrouwen, bij je terecht kunnen en dat ze met een fijn gevoel iets van je leren.

Dit is ook de reden dat ik na de PABO bewust voor een vervolgstudie heb gekozen waarbij mijn keuze vooral uitging naar kinderen met gedragsproblemen en dat ik ben gaan werken in het cluster 4 onderwijs¹.

In het cluster 4 onderwijs werk ik grotendeels met leerlingen die een stoornis hebben in het autistisch spectrum hebben² (voor meer informatie over autisme zie bijlage 1). Deze

¹ **Cluster 4** scholen verzorgen het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen. Onder cluster 4 vallen de scholen voor ZMOK (zeer moeilijk opvoedbare kinderen), LZK (langdurig zieke kinderen zonder een lichamelijke handicap), evenals scholen die verbonden zijn aan de pedologische instituten (PI) en aan gesloten jeugdinrichtingen (justitie en jeugdzorg+).

² **Autisme** een ontwikkelingsstoornis die zich uit in een sociale tekortkoming en onvermogen om op een bij de leeftijd passende wijze op andere mensen te reageren (sociale interactie). Met autisme bedoelen we het gehele spectrum van stoornissen in het autistisch spectrum. Er wordt ook wel gesproken over pervasieve ontwikkelingsstoornissen, waarmee bedoeld wordt dat de stoornissen de gehele ontwikkeling beïnvloeden. Het gaat hierbij dan ook om een breed spectrum van neuro-biologische ontwikkelingsstoornissen. (Delfos, 2008)

leerlingen hebben een aangeboren stoornis in het informatieverwerkingssysteem waardoor ze extra onderwijsbehoeften hebben. Deze kinderen hebben in een onderwijssituatie extra behoefte aan structuur, veiligheid en acceptatie in een emotioneel neutrale situatie (Van Lieshout, 2009).

Ieder kind is weer anders en dat merk ik zeker aan deze leerlingen. Het is dus steeds ook weer kijken hoe leerlingen op bepaalde situaties reageren en hoe zij functioneren in de klas. Omdat ik merk dat de interactie van kinderen met een ASS en hun leerkrachten soms lastig kan zijn, ben ik van mening dat het erg belangrijk is om meer onderzoek te doen naar kinderen met een ASS en de problemen die zij tegenkomen in het onderwijs.

Nadat ik te horen kreeg dat we voor de studie een meesterstuk moesten schrijven, wist ik al meteen dat ik onderzoek wilde doen naar kinderen met een ASS.

Ik merk dat ik elke dag weer leer maar dat ik ook nog steeds situaties tegenkom die lastig blijven. Ik wil me als leerkracht ontwikkelen, blijven leren om zo beter tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van mijn leerlingen. Mijn onderzoek is dus ook vooral gericht op hoe ik kinderen met een ASS als leerkracht hen zoveel mogelijk kan ondersteunen.

Deze kinderen hebben moeilijkheden met het omschrijven van hun gevoelens en het inleven in anderen, dit is echter wel belangrijk om aan te kunnen geven wat zij nodig hebben en wat zij hierbij van de ander verwachten. Daarom vind ik het belangrijk om als leerkracht te onderzoeken hoe dit bij kinderen met een ASS bevorderd kan worden en hoe ik hier als leerkracht invloed op kan hebben. Ik ben van mening dat dit zowel voor de leerling als voor de leerkracht veel zal opleveren in de interactie en het contact hierdoor zal verbeteren.

Ik ga het onderzoek doen op mijn eigen school, in mijn eigen klas en zal hierbij hulp ontvangen van de leerlingen zelf en mijn collega's. Ik hoop na mijn onderzoek beter inzicht te hebben in hoe ik tegemoet kan komen aan de behoeften van deze leerlingen en hoe we samen een veiliger klimaat kunnen creëren binnen de klas. Want zoals ik al eerder zei, als leerkracht vind ik veiligheid een basis om goed te kunnen leren en exploreren binnen de klas.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Onderwerpkeuze:

Doordat leerlingen met speciale onderwijsbehoeften altijd al mijn aandacht hebben getrokken heb ik vorig jaar bij mijn SO (speciaal onderwijs) stage bewust gekozen voor het cluster 4 onderwijs. Dit omdat het mij een uitdaging leek om juist met deze leerlingen te werken. Nadat ik eenmaal deze ervaring had gehad wist ik dat ik hierin verder wilde. Dit jaar heb ik dus ook bewust gekozen om weer in het cluster 4 onderwijs te gaan werken. Ik geef les aan groep 7/8 en deze klas bestaat voornamelijk uit kinderen met een ASS. Wat mij opvalt is dat de kennis van de leerlingen over hun stoornis heel gevarieerd is. Sommige leerlingen kunnen precies vertellen waar ze last van hebben en hoe dat komt, anderen hebben er geen idee van. Echter denk ik dat het wel belangrijk is voor de leerlingen om meer van hun stoornis en gedrag te weten mede ook omdat ze volgend jaar naar het VSO (voortgezet speciaal onderwijs) gaan en ze dan met een nieuwe omgeving te maken krijgen. Dit is wat mij ook brengt tot mijn onderzoeksvraag, ik wil namelijk gaan onderzoeken of leerlingen in groep 7 inzicht hebben in hun eigen stoornis/problematiek en in welke mate dit hun gedrag beïnvloedt. Ik kies bewust alleen voor groep 7 omdat deze leerlingen nog een jaar op de school hebben voordat zij naar het VSO gaan. Ik wil kijken wat ik als leerkracht kan doen om de kennis voor de overstap naar het VSO te bevorderen. Het lijkt mij namelijk van belang om te weten in welke mate kinderen beter of misschien juist minder in de klas functioneren als ze op de hoogte zijn wat hun stoornis inhoudt. Als ze meer weten over hun eigen stoornis kunnen ze meer inzicht krijgen in wat hun gedrag is en wat hun behoeften zijn en dit beter aangeven aan hun omgeving. Dit is positief voor als ze de overstap maken naar een nieuwe school en hier nieuwe contacten aangaan.

Daarbij komt bij mij dan ook de vraag op: als de kennis van de leerling over hun stoornis invloed heeft op het gedrag, hoe kan je de kennis van de leerlingen als leerkracht dan bevorderen?

Wat wil ik onderzoeken en wat is al onderzocht:

Er is al veel onderzoek gedaan naar ASS en gedrag en er zijn hier ook veel publicaties over te vinden. De meeste boeken gaan over de kenmerken en vormen van ASS en hoe je hier het beste mee om kunt gaan. Verder zijn er ook veel boeken over en zijn er onderzoeken gedaan naar ASS in het onderwijs. Echter er is weinig onderzoek gedaan naar de kennis

van de kinderen over hun beperking en de invloed hiervan op hun gedrag. Terwijl ik wel denk dat hier een zekere link tussen is. Daarnaast is het belangrijk om dit als leerkracht te weten omdat je dan beter met de leerling kunt kijken naar welke behoeften ze hebben. Ik wil eerst een literatuuronderzoek doen naar ASS en op welke leeftijd kinderen ongeveer op de hoogte zijn van hun stoornis. Daarnaast wil ik gaan kijken of er informatie te vinden is die te maken heeft met de kennis van de leerlingen over hun stoornis en de invloed hiervan op hun gedrag. Ook wil ik op mijn school gaan onderzoeken in hoeverre de leerlingen in groep 7 op de hoogte zijn van hun stoornis en welke invloed dat op hen en hun gedrag heeft. Daarnaast is het goed om te onderzoeken of er van de kinderen en de school uit meer behoefte is om de kinderen te informeren over hun stoornis en hoe je dit als leerkracht het beste kunt doen.

Op welke manier hebben de school, omgeving en ik er baat bij:

Als leerkracht heb ik er veel baat bij om te weten in hoeverre mijn leerlingen op de hoogte zijn van hun stoornis, kinderen die beter op de hoogte zijn van hun problemen kan ik beter begeleiden en helpen omdat zij waarschijnlijk beter kunnen aangeven wat ze in bepaalde situaties nodig hebben. Als ik dit van mijn leerlingen weet denk ik dat ik een beter pedagogisch klimaat kan scheppen waar ik de rest van het jaar profijt van zal hebben. Daarnaast vind ik het ook belangrijk om te weten of het inderdaad zo is dat de kennis van de leerlingen over hun eigen stoornis invloed heeft op hun gedrag en als dit het geval is hoe ik hier als leerkracht meer aandacht aan kan besteden. Ook voor de leerlingen lijkt het mij belangrijk om meer inzicht in hun problematiek te krijgen zodat ze beter inzicht krijgen in wat hun behoeften zijn en hoe ze dit kunnen aangeven aan hun omgeving.

Wat denk ik te bereiken:

Ik denk aan het einde van mijn onderzoek te weten in hoeverre de vijf leerlingen van groep 7 (mijn klas) op de hoogte zijn over de stoornis die zij hebben en in welke mate dit invloed heeft op hun gedrag (meer inzicht krijgen). Daarnaast denk ik er achter te komen hoe mijn collega's dit ervaren en wat hun mening hier over is. Uit de literatuur wil ik graag achterhalen waarom dit wel/niet belangrijk is en welke invloed het op de leerlingen en het gedrag heeft. Als ik dit weet kan ik hiermee rekening houden en inspelen op de individuele behoeften van mijn leerlingen. Omdat ik merk dat ik graag werk met leerlingen met autisme wil ik zoveel mogelijk vaardigheden ontwikkelen om hen op een goede manier te kunnen begeleiden. Ik

denk dat dit onderzoek mij veel inzichten en vaardigheden zal opleveren waardoor ik in de toekomst beter tegemoet kan komen aan hun behoeften.

Onderzoeksvraag:

Zijn leerlingen van groep 7 in staat om kenmerken van hun stoornis te onderkennen, en aan te geven welke invloed dit op hun gedrag heeft en hoe zou ik deze kennis en inzichten als leerkracht kunnen bevorderen?

Deelvragen:

- Op welke leeftijd komen kinderen er steeds meer achter dat ze een stoornis hebben en wat deze stoornis inhoudt?
- Waarom is het belangrijk dat kinderen kennis hebben over de stoornis die zij hebben en inzicht in welk gedrag zij hierdoor vertonen?
- Waarom is het voor de leerkracht en het pedagogisch handelen van belang om op de hoogte te zijn van de kennis van de leerlingen over hun eigen stoornis?
- In hoeverre zijn de leerlingen van groep 7 van mijn klas op de hoogte van hun stoornis en de kenmerken?
- Zijn er duidelijke verschillen in gedrag te herkennen tussen leerlingen die meer kennis over hun stoornis hebben en leerlingen die dit niet hebben?
- Hoe ervaren de leerkrachten van mijn school de verschillen in kennis van de leerlingen over hun stoornis en de verschillen hiervan in gedrag?
- Vinden de leerlingen en leerkrachten het belangrijk dat de leerlingen meer inzicht krijgen in hun gedrag dat bij hun stoornis hoort?
- Hoe kan ik als leerkracht de leerlingen begeleiden om meer inzicht in hun gedrag en hun stoornis te verkrijgen?

Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing

Om mijn onderzoek goed uit te kunnen voeren ben ik mij gaan verdiepen in de literatuur. Onderstaande samenvatting is een weergave van mijn literatuurstudie:

De term Autisme werd onafhankelijk van elkaar voor het eerst gebruikt in 1943 door Hans Asperger en Leo Kanner. Zij hadden het over kinderen met een gebrek aan sociale vaardigheden en sociaal inzicht en het gebrek aan deelname in het sociale verkeer. Echter spraken zij toen nog van opvoedingsproblemen en waren zij gericht op het ontstane gedrag. In 1988 is er meer onderzoek gedaan naar autisme en werd er door onderzoekster Lorna Wing voor het eerst gesproken over een syndroom (aangeboren stoornis). Daarna is er steeds meer onderzoek gedaan naar het ontstaan en de oorzaken van ASS (Autisme Spectrum Stoornis)

Uit onderzoek is gebleken dat kinderen met ASS in de rijping van het centrale zenuwstelsel een afwijking hebben. Vooral de vorming van verbindingen tussen en naar de linker hersenhelft zijn verminderd. Deze helft is belangrijk voor taal en het onder woorden brengen van gedachten en gevoelens (Bauman & Kemper, 1994).

Duidelijke gevolgen hiervan zijn; weerstand tegen verandering, problemen met empathisch vermogen, niet-vloeiende motoriek en moeite in de omgang met leeftijdsgenoten.

Verschillende typen in het autistisch spectrum:

Er is geen duidelijk beeld van “de autist”, ieder mens is anders en er bestaan grote verschillen in de problematiek, voornamelijk in de taalvaardigheid en intelligentie. Daarnaast heeft ieder kind zijn eigen karakter en aanleg voor verschillende gedragingen op verschillende terreinen. Ieder kind groeit dus op in een unieke opvoedingssituatie waarbij de aanleg van het kind en deze situatie het kind vormen. Daarnaast is er bij een ASS vaak sprake van comorbiditeit³. Daardoor is het niet altijd duidelijk welk kenmerk voort komt uit welke stoornis (Delfos, 2009). Wing (2000) onderscheidt drie typen van kinderen met een autistische stoornis:

³ het tegelijkertijd aanwezig zijn van verschillende aandoeningen/stoornissen.

- het *sociaal afzijdige, teruggetrokken en onverschillige type* (extreem in zichzelf, nauwelijks sprake van contact, cognitieve mogelijkheden zijn zeer beperkt). Dit zijn meestal de kinderen die de stoornis klassiek autisme hebben.
- het *passieve accepterende type* (zij zoeken vaak geen contact maar ondergaan het, gebrek aan wederkerigheid in contact en duidelijke communicatieve problemen)
- het *grillige maar vreemde type* (actief en vreemd, hoge intelligentie, claimend in aandacht vragen, gebrek in wederkerig contact omdat zij geen aansluiting kunnen maken). Dit type kinderen wordt vaak omschreven als kinderen met het syndroom van Asperger.

Om de diagnose van autisme te kunnen stellen maakt men gebruik van de criteria volgens de DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1994). Van de twaalf kenmerken zijn er minstens zes nodig om de diagnose ASS te kunnen stellen (zie bijlage 2). Het komen tot de diagnose van een stoornis binnen het autismespectrum heeft belangrijke gevolgen voor de ontwikkeling van het kind en de levensloop tot volwassene (Delfos, 2009). Als leerkracht kun je invloed hebben op de ontwikkeling van deze leerlingen en kun je veel voor ze betekenen.

Alle kinderen met ASS zijn dus verschillend, ik vind het belangrijk dat je hier als leerkracht goed op kunt inspelen en alle leerlingen kunt benaderen op een manier die bij hen past.

Voor mijn onderzoek is het dus ook belangrijk dat ik steeds bewust blijf van de verschillen en de verschillen in aanpak bij de kinderen.

Kern van het probleem:

Onderzoekers als Frith en Wing gaan er bij de diagnose autisme van uit dat er sprake is van een triade aan kenmerken: kwalitatieve problemen op het gebied van *sociaal contact*, *communicatie* en *verbeelding* (Delfos, 2009).

Deze kenmerken zijn ook erg belangrijk in het onderwijs.

- Bij de *sociale interactie* heeft het kind erg veel moeite om te begrijpen wat er in de ander omgaat, of wat zijn/haar eigen gedrag voor gevolgen heeft voor de mensen om hem/haar heen. Het kind heeft hier moeite mee omdat het zijn eigen gevoelens niet kan onderkennen en onder woorden kan brengen.
- Bij *communicatie* is er sprake van beperkt wederzijds contact als gevolg van een gebrekkige empathie (inlevingsvermogen).

- Bij *verbeelding* gaat het er om dat de fantasie bij kinderen met ASS afwijkend (minder dan normaal) is, deze is belangrijk voor het doen-alsof- spel bij jonge kinderen (Leslie, 1987). Volgens Vygotski (1987) hebben kleine kinderen juist dit spel nodig om te begrijpen wat er in mensen omgaat en het oefenen van vaardigheden die bij verschillende sociale rollen horen.

De wereld is voor een persoon met een ASS vol mensen met onbegrijpelijk gedrag. Ze kunnen zich nauwelijks een andere manier van denken, voelen, ervaren voorstellen dan die zij zelf kennen of hebben meegemaakt. In de loop van hun leven kunnen ze in staat zijn (door ervaring, of abstraheren) om hun gebrek aan inlevingsvermogen te compenseren met hun denkvermogen. Ze leren dat er een breder scala van mens-zijn bestaat, puur door het weten, maar ze kunnen het niet aanvoelen. Als leerkracht vind ik het dus belangrijk om hier op in te spelen. Juist omdat ze het niet weten kun je hier als leerkracht mee helpen en hen hier bewust van maken.

Autisme in de klas:

Kinderen met ASS hebben meestal ook leerproblemen (Grandin, 2000). Ze hebben vaak een disharmonieus intelligentieprofiel, dit houdt in dat ze dan of heel taalvaardig zijn en falen in rekenen, of andersom. De leerproblemen bij kinderen met autisme komen vooral voor op het gebied van taal en schrijven, ze hebben een trage taalontwikkeling (Gillberg, 1989). Daarnaast hebben deze kinderen vaak last van een schrijfprobleem. Voor het schrijven is beheersing van de fijne motoriek en oog-hand-coördinatie een pre. Bij hen is dit verstoord (Dysorthografie). Kinderen met autisme hebben vaak een houterige motoriek waardoor het geschrevene slecht leesbaar en chaotisch is, schrijven kost hen veel moeite wat weer frustratie kan opleveren.

Een algemeen probleem bij kinderen met ASS is dat ze een geringe schoolrijpheid hebben wat betreft het uitvoeren van schooltaken en het omgaan met leeftijdsgenoten. Daarnaast hebben ze weerstand tegen het uitvoeren van opgedragen taken en het voegen naar de normale gang van zaken binnen het onderwijs. Ze voegen zich moeilijk naar de wens van de leerkracht, zijn niet makkelijk beïnvloedbaar voor beloning en straf en ze weigeren vaak hun eigen innerlijke programma te onderbreken. Ook het gebrek aan oriëntatie in ruimte en tijd geeft problemen. Doordat deze leerlingen erg gericht zijn op zichzelf zullen ze de aangeboden leertechnieken vaak niet aannemen maar het op hun eigen manier standvastig blijven volhouden. Instructie van de leerkracht komt vaak niet aan bij deze leerlingen omdat ze in hun hoofd bezig zijn, deze kinderen moeten apart bij de instructie betrokken worden.

Naar school gaan kan bij kinderen met autisme dus enorme problemen veroorzaken, veel kinderen met autisme zullen dus geplaatst worden op een cluster 4 school. Op deze scholen is de omgeving in grote mate aangepast tot een klassensituatie waarin leerlingen met autisme zich veilig en geaccepteerd voelen. De nadruk ligt op structuur, ordening, regelmaat, prikkelarm en stap-voor-stap leren. Dit omdat deze leerlingen de behoeften hebben aan deze leeromgeving en grotendeels voor het ondervangen van problemen. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat bij leerlingen met ASS een hoge mate van structurering het meest effectief is (Verheij & VanDoorn, 2002).

Omdat onderwijs aan kinderen met ASS vaak als moeilijk wordt ervaren hebben Kuncé en Mesibov (1998) het TEACCH-programma (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) ontwikkeld. Dit onderwijs is stapsgewijs en adaptief opgebouwd en gaat er van uit dat leerkracht en leerling vertrouwd raken met ASS en wat het inhoudt (voor meer informatie zie bijlage 3).

Dit programma heb ik nader bestudeerd en hierdoor ben ik erachter gekomen dat wij op school ook werken vanuit de TEACCH benadering. Ik heb gemerkt dat deze benadering enorm goed aansluit bij de behoeften van de leerlingen en dat het met deze methode als leerkracht makkelijker is om de leerlingen te begeleiden.

Sociale vaardigheden binnen de klas vergroten:

Binnen de klas kunnen kinderen met ASS geholpen en begeleid worden om hun sociale handicap te verminderen en hun kwaliteiten te ontplooien. Voor een leerkracht betekent dit: inzicht hebben, meevoelen en een andere manier van kijken hebben.

Kinderen met een ASS hebben een duidelijke gebrekkige Ik-anderdifferentiatie (herkennen en erkennen van de eigenheid van een ander). Hierdoor hebben zij minder empathisch vermogen en zijn zij egocentrisch ingesteld. De omgeving kan een rol spelen in het remmen of versnellen van de ontwikkeling van het empathisch vermogen (Delfos, 2009).

Dit betekent dus dat je hier als leerkracht invloed op kan hebben. Dit kan op verschillende manieren verbeterd worden, onder andere door kinderen met een autistische stoornis training aan te bieden die gebaseerd is op Theorie of Mind (ToM). ToM verwijst naar de cognitieve vaardigheid om aan jezelf en anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven en op basis daarvan te anticiperen op het gedrag van anderen (Steerneman, 2000). De voorwaarden voor ToM zijn gebaseerd op bouwstenen, deze worden in de

normale ontwikkeling chronologisch verworven tussen het tweede en achtste levensjaar. Binnen de ToM worden de specifieke problemen van kinderen met een autisme spectrum stoornis verklaard vanuit een onvermogen. Voor sociaal gedrag geldt dat het kind zich een voorstelling moet kunnen maken van zijn eigen gedachten en gevoelens en die van de ander. Communicatie ligt in het verlengde daarvan (Delfos, 2002). Steerneman (2000) geeft aan dat het verwerven van de ToM vaardigheid een basisvoorwaarde lijkt te zijn voor de ontwikkeling van sociaal vaardig gedrag bij kinderen. Kinderen leren zich verplaatsen in een ander, wat een belangrijke voorwaarde is voor het begrijpen van de sociale omgeving en voor het vertonen van sociaal vaardig gedrag (Blijd-Hoogewijs et al, 2002) (voor meer informatie over ToM zie bijlage 4).

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

Nadat ik me heb verdiept in de literatuur over kinderen met ASS heb ik meer inzicht gekregen in de problematiek die zij ervaren in het onderwijs. Als leerkracht wil ik zoveel mogelijk tegemoet komen aan de behoeften van de leerlingen. Uit de literatuur heb ik vernomen dat leerlingen met ASS hun emoties en gevoelens moeilijk kunnen uiten en onder woorden brengen (Delfos, 2009). Voor leerkrachten is het dus moeilijk om tegemoet te kunnen komen aan leerlingen die zich moeilijk kunnen uiten. Nu wil ik gaan kijken hoe dit met de leerlingen in mijn klas is en wat ik als leerkracht kan doen om dit te verbeteren. Dit is de reden dat ik mij in dit gedeelte van het onderzoek meer op de praktijk ga richten.

Type onderzoek:

Omdat mijn onderzoek gericht is op praktijkverbetering, is er dus sprake van een praktijkonderzoek. Om een goed praktijkonderzoek te kunnen doen maak ik gebruik van specifieke onderzoeksmethoden die de menselijke zingeving centraal stellen. Omdat ik deze onderzoeksmethode gebruik is mijn onderzoek een interpretatief onderzoek.

Ik heb voor een interpretatief actieonderzoek gekozen omdat ik wil proberen het gedrag van mijn leerlingen te begrijpen en een beeld te vormen van hoe ik het beste tegemoet kan komen aan hun behoeften. Er is een duidelijke link tussen gedrag en betekenisgeving. De kenmerken van mijn onderzoek zijn dat het plaatsvindt in de natuurlijke situatie waarin de leerlingen leven. Het gaat om hun normale schoolsituatie. Daarnaast is het gericht op het ontdekken van de betekenissen die in een bepaalde situatie aan hun gedrag gekoppeld kunnen worden.

Als laatste kan ik aangeven dat mijn onderzoek ook een actieonderzoek op meso-niveau (klas-niveau) is. Het onderzoek is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren. Hierbij ga ik het gedrag van kinderen onderzoeken en mijn handelen als leerkracht hierop aanpassen. Bij actieonderzoek richt ik me op een situatie die ik in de praktijk tegenkom.

Die situatie ga ik via een aantal stappen onderzoeken (Kallenberg, 2009):

Stap 1: *vertrekpunt vinden en een onderzoeksvraag formuleren;*

Stap 2: *het vooronderzoek: het verhelderen en verduidelijken van de onderzoeksvraag door gegevens te verzamelen en te analyseren;*

Stap 3: *het onderzoeksplan: er wordt beschreven hoe de resultaten van het vooronderzoek geleid hebben tot een concrete uitwerking van het onderzoeksplan;*

Stap 4: *uitproberen en concluderen: het ontwikkelen van actiestrategieën en het implementeren en evalueren op basis van het verzamelen en analyseren van gegevens;*

Stap 5: *publiek maken: je deelt de ontwikkelde inzichten en kennis met de belanghebbenden.*

Onderzoeksinstrumenten:

Om op een goede manier gegevens te kunnen verzamelen maak ik gebruik van onderzoeksinstrumenten, namelijk:

- Bevragen:
 1. Informeel gesprek met de leerlingen uit mijn klas (bijlage 5)
 2. Interview met open vragen aan de leerkrachten van de groepen 7/8 (bijlage 6)
- Observeren:
 1. Logboeken met de kinderen bijhouden
 2. Drama lessen op het gebied van emotie herkennen geven en kijken hoe de leerlingen dit ervaren en welke inzichten zij hiervan krijgen.

Ik heb bewust voor het instrument interview gekozen omdat er te weinig leerkrachten van mijn doelgroep zijn om een enquête effectief in te kunnen zetten. Ik kies voor de optie interview omdat deze mij meer valide lijkt omdat ik dan de gerichte vragen met elkaar kan vergelijken.

Ook heb ik gekozen voor een informeel gesprek met de leerlingen, dit omdat zij allemaal ASS hebben en ik denk dat ik met een informeel gesprek bij de meeste leerlingen op een rustige en vertrouwde manier informatie kan verkrijgen.

Als laatste heb ik gekozen om samen met de kinderen logboeken bij te houden gebaseerd op het G-denken (daarin gaat het om vier **G**'s: een **G**ebeurtenis (1) leidt tot **G**edachten (2), die leiden tot **G**evoelens (3), die leiden tot **G**edragingen (4)) van Albert Ellis (1913-2007).

Het G-denken komt voort uit de RET (Rationeel Emotieve Therapie) van Dijkstra en Dassen (1976). Dit is een cognitieve gedragstherapie, gebaseerd op de gedachte dat iemands irrationele gedachten en vooronderstellingen leiden tot een verkeerde en nadelige zelfbeoordeling en ineffectief gedrag. RET is een simpele methodiek die helpt inzicht te verwerven in denken, voelen en doen en hierbij het gedrag te verbeteren. Deze aanpak lijkt mij bij de kinderen ook effectief omdat ze meer stil gaan staan bij hun gedrag en wat daaraan vooraf gaat. Samen met de kinderen ga ik G-schema's en logboeken bijhouden omdat ik zo het beste de veranderingen in gedrag en reflectie kan teruglezen. Daarnaast

kan ik deze dan met elkaar vergelijken en kijken of ze naar mate ze het vaker doen, beter inzicht krijgen in hun eigen gedrag en handelen. Hier kan ik dan mijn leerkrachtgedrag weer op aanpassen. Daarnaast ga ik aan deze leerlingen dramalessen geven met als thema emotie, dit om hen meer inzicht te geven in hoe emoties werken en hoe zij ze kunnen herkennen. Ik wil hierbij met foto's gaan werken zodat zij later terug kunnen zien hoe emotie er uit ziet bij henzelf en bij anderen. Ik hoop met deze lessen op een leuke manier de leerlingen meer inzicht te geven in emotie en te onderzoeken in hoeverre de leerlingen op de hoogte zijn van emoties bij henzelf en de ander.

Onderzoeksgroep:

Bij mij onderzoek zijn de 5 leerlingen uit groep 7 van mijn klas betrokken. Dit omdat ik het belangrijk vind om te onderzoeken wat ik als leerkracht nog aan de kennis van de leerlingen over hun stoornis kan doen voordat deze leerlingen naar het VSO gaan.

Daarnaast zijn de leerkrachten van de kinderen met ASS in de leeftijd van 10/11 jaar (groep 7) betrokken.

Bij het onderzoek maak ik met de onderzoeksgroep gebruik van verschillende meetmomenten. Bij de leerkrachten gaat het om een momentopname aan het begin van mijn onderzoek. Bij de leerlingen ga ik op meerdere tijdstippen gegevens verzamelen: het interview aan het begin van de onderzoeksfase, het bijhouden van de logboeken gedurende het hele onderzoek en de drie dramalessen ook gedurende de onderzoeksfase. Er is hierbij sprake van een veranderingsonderzoek.

Validiteit:

Volgens Harinck (2009) is het bij een praktijkonderzoek vaak moeilijk om de betrouwbaarheid en de validiteit te berekenen. Dit zie ik ook terug in mijn onderzoek. Het gaat om een interpretatief onderzoek, waarbij het gedrag en veranderingen van mensen bepaald worden door de betekenis en regels die zij eraan geven. Er is een duidelijke link tussen gedrag en betekenisgeving. Omdat ik degene ben die het onderzoek uitvoer en de gegevens bestudeer is het onderzoek dus vrij subjectief. Echter maak ik wel gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten wat mijn onderzoek meer valide maakt. Daarnaast meet ik op verschillende momenten waardoor het onderzoek betrouwbaarder wordt.

Triangulatie:

Een andere kwaliteitseis van een onderzoek is om meerdere gegevensbronnen te gebruiken. Bij mijn onderzoek heb ik daarom ook bewust voor verschillende bronnen

gekozen. Als eerste ben ik uit gegaan van verschillende type informanten; de leerlingen uit groep 7, maar ook de leerkrachten zal ik verschillende vragen stellen zodat ik vanuit meerdere gezichtspunten informatie verwerf. Hierbij gaat het om de percepties van de verschillende belanghebbenden.

Daarnaast maak ik bij mijn onderzoek gebruik van verschillende informatie-instrumenten; interview, informele gesprekken, het bijhouden van logboeken en de observaties tijdens de dramalessen. Dit samen maakt dat mijn onderzoek meer kwaliteit en betrouwbaarheid krijgt.

Data-analyse:

Voor de verwerking van de gegevens is het belangrijk om te weten om wat voor soort gegevens het gaat. In het geval van mijn onderzoek gaat het om kwalitatieve gegevens, dit omdat het om ongestructureerde gegevens gaat. De verwerkingsmogelijkheden die ik ga gebruiken zijn: een matrix om interview materiaal te verwerken (volgens Miles & Huberman, 1994), en de observaties en bevindingen verwerk ik in een samenvattend verslag.

Ethiek:

Iedereen die aan mijn onderzoek meewerkt, heeft toestemming gegeven om de gegevens te verwerken in het onderzoek. De logboeken van de leerlingen zullen alleen bekeken worden door mij en de andere leerkracht.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

De afgelopen weken ben ik voor mijn onderzoek druk bezig geweest met het verzamelen van gegevens. Alle gegevens die ik verzameld heb zijn kwalitatieve gegevens, het gaat om ongestructureerde gegevens zoals: open vraaggesprekken, open enquêtes, observaties en notities van de kinderen. Deze brede verscheidenheid aan gegevens wil ik zo gestructureerd mogelijk presenteren en daarom heb ik ze verwerkt op de volgende manieren:

1. Het open gesprek dat ik met de leerlingen heb gevoerd, heb ik verwerkt in een matrix om interview materiaal te verwerken (volgens Miles & Huberman, 1994). Dit omdat de matrix de antwoorden van de kinderen op een compacte en overzichtelijke manier kan weergeven. Daarnaast is de matrix in kolommen ingedeeld waardoor ik de verschillende antwoorden van de leerlingen goed kan vergelijken.
2. De open enquête die de leerkrachten hebben ingevuld heb ik niet op een specifieke manier verwerkt omdat het er maar drie zijn. Ik heb er voor gekozen om de antwoorden van de drie leerkrachten geordend per vraag onder elkaar weer te geven. Dit zodat ook hier steeds per vraag duidelijk wordt wat het antwoord per leerkracht is.
3. Ook de lessen drama met als thema emotie heb ik geëvalueerd, dit volgens een zelfgemaakte matrix waarbij ik overzichtelijk in beeld krijg wat de inzichten en kennis van de leerlingen is over emotie.
4. De ingevulde g-schema's vergelijk ik met elkaar en mijn bevinden tijdens de lessen geef ik weer in een samenvattend verslag.

Per onderzoeksdeel wil ik zo duidelijk mogelijk de resultaten beschrijven, dit zal ik hieronder per onderdeel weergeven:

1. Open gesprek met de leerlingen:

Ik ben begonnen met de gesprekken met de leerlingen omdat ik als eerste wilde weten in hoeverre zij op de hoogte zijn van hun stoornis en de kenmerken. Aan de hand van de resultaten van deze gesprekken kan ik verder specifiek onderzoek doen. De open gesprekken heb ik verwerkt in een matrix (zie bijlage 5) hieronder geef ik per leerling een korte samenvatting van het resultaat:

Leerling 1: L.D. (leeftijd: 10 jaar)

L. geeft bij de eerste vraag al aan dat hij Asperger heeft en daardoor erg slim is. Hij begint trots te vertellen dat hij een hoog IQ heeft en een laag EQ. Als ik hem vraag of hij weet wat een laag EQ inhoudt weet hij het echter niet. Uit het gesprek komt niet echt naar voren dat L. last heeft van zijn stoornis, hij geeft juist aan dat hij het fijn vindt dat hij zo slim is. Verder ziet hij niet in dat er ook nog andere kenmerken zijn.

Naarmate het gesprek vordert uit L. zich ook steeds meer over de minder positieve dingen die hij in de klas ervaart, hij geeft aan zich slecht te kunnen concentreren en dat dit door de "Asperger" komt. Hij benoemt het contact met klasgenoten en de irritatie die zij naar hem uitspreken over zijn gedrag. Hij kan echter niet plaatsen wat hij verkeerd doet of waar de anderen last van hebben. Inzicht in zijn gedrag en het inleven in de ander is bij L. dus erg laag. Hij geeft aan meer te willen weten over zijn stoornis en de problemen die erbij komen omdat hij vaak niet doorheeft wat er om hem heen gebeurt. Hij zou er graag meer over willen praten met leerkrachten of klasgenoten.

Kortom: L. weet dus wel welke stoornis hij heeft maar kan moeilijk de kenmerken opnoemen en het gedrag dat erbij hoort beschrijven.

Leerling 2: J.K. (leeftijd 11 jaar)

J. weet wel aan te geven dat hij autisme heeft en welke vorm. Echter geeft hij aan dat hij alleen maar weet dat hij dit heeft maar niet weet wat het precies betekent of inhoudt. Het enige dat hij aangeeft is dat hij niet tegen drukte kan maar waarom dat weet hij niet. Verder in het gesprek komt ook naar voren dat J. geen benul heeft van wat er om hem heen gebeurt en welk gedrag hij door zijn autisme vertoont, ook in contact met andere leerlingen of leerkrachten ervaart hij niks. J. geeft duidelijk aan er meer over te willen weten en er graag met leerkrachten over te praten.

Kortom: J. weet alleen dat hij autisme heeft en daar houdt het ook bij op, hij heeft geen inzicht in de kenmerken en het gedrag dat hij door zijn autisme vertoont.

Leerling 3: E.B. (leeftijd: 11 jaar)

E. weet wel dat ze autisme heeft en weet ook verschillende dingen op te noemen waaraan ze dat merkt. De dingen waar ze last van heeft liggen vooral op het vlak van niet tegen prikkels kunnen, snel onrustig worden en zich slecht kunnen concentreren. Verder heeft ze er eigenlijk weinig last van, zegt ze zelf. Het contact met klasgenoten loopt goed en hier ervaart ze geen problemen bij. E. zou graag meer willen weten over autisme door er met leerkrachten over te praten.

Kortom: E. weet welke stoornis ze heeft en weet ook bepaalde kenmerken op te noemen. Echter heeft ze weinig inzicht in hoe de contacten met andere verlopen en welke invloed het autisme op haar gedrag heeft.

Leerling 4: B.K. (leeftijd 11 jaar)

B. weet aan te geven wat hij heeft en een aantal kenmerken op te noemen, hij heeft al aardig veel inzicht in zijn vorm van autisme en wat hij daardoor ervaart. Hij heeft ook al goed door wat hij doet of wat er gebeurt en waardoor dat komt. Hij geeft aan vaak met zijn vader te praten over de dingen die gebeuren en dat fijn te vinden, het geeft hem inzicht. Hij zou graag meer willen praten over autisme en wat hij daardoor doet en tegenkomt.

Kortom: B. heeft al aardig veel inzicht in zijn stoornis en de kenmerken die daarbij horen, ook kan hij verschillend gedrag koppelen aan zijn autisme.

Leerling 5: A.L. (leeftijd 11 jaar)

A. kan niet goed aangeven waarom hij op een cluster-4 school zit. Ook weet hij niet zeker of hij wel autisme heeft. Hij heeft weinig inzicht in zijn autisme en de kenmerken. Hij ervaart ze amper. Het contact met andere leerlingen en leerkrachten verloopt erg slecht terwijl A.

aangeeft hier niks van te merken. Leerkrachten hebben veel moeilijkheden met hem, hij geeft aan dat dit allemaal prima gaat. Hij zou wel graag meer willen weten over autisme

Kortom: A. heeft dus amper door dat hij autisme heeft en dat daar bepaalde kenmerken bij horen. Inzicht in het gedrag dat hij door zijn autisme vertoont heeft hij niet.

2. Open enquête leerkrachten:

Nadat ik de gesprekken bij de kinderen had afgenomen wilde ik eerst weten welke antwoorden de leerkrachten van mijn school op de verschillende vragen zouden geven. Dit omdat ik zo beter inzicht kon krijgen in welke stappen ik verder in mijn onderzoek kon gaan nemen om mijn leerkrachtgedrag te verbeteren.

De antwoorden die de drie leerkrachten gaven op de vragen heb ik overzichtelijk geordend. Hierdoor kan ik de antwoorden goed vergelijken (zie bijlage 6).

Hieronder een korte samenvatting van de resultaten:

Samenvatting enquête:

De leerkrachten geven alle drie aan dat er maar enkele leerlingen in staat zijn om de kenmerken van hun stoornis te onderkennen, het grootste gedeelte kan dit niet.

Ook geven ze aan dat de meeste leerlingen bij hun in de klas niet in staat zijn om aan te geven welke problemen zij in gedrag tegenkomen.

Alle leerkrachten vinden het belangrijk om als leerkracht op de hoogte te zijn van de kennis van de leerlingen over hun stoornis. Dit omdat ze voorstander zijn van een speciale aanpak en willen tegemoetkomen aan de behoeften van leerlingen.

Twee leerkrachten zien duidelijke verschillen in gedrag tussen leerlingen die meer van hun stoornis afweten dan anderen. De andere leerkracht zegt wel verschillen in gedrag te zien maar geeft aan dat dit niets te maken heeft met inzicht dat zij hebben.

Alle drie zijn ze van mening dat de leerlingen meer inzicht zouden moeten krijgen in het gedrag dat zij vertonen door hun stoornis.

En als laatste geven ze allemaal aan hoe zij de leerlingen meer inzicht proberen te verschaffen, dit doen ze alle drie op hun eigen manier.

3. Drama lessen:

Nadat ik kon concluderen aan de hand van de gesprekken met de leerlingen en leerkrachten dat de leerlingen weinig kennis hebben over hun emotie en het daarbij horende gedrag, ben ik dramalessen gaan opzetten met dit thema om nog beter te kunnen observeren wat de leerlingen hierbij tegen komen.

De dramalessen die ik heb gegeven, heb ik geëvalueerd aan de hand van een zelfgemaakt schema, dit omdat ik op deze manier het beste inzicht krijg in hoeverre zij op de hoogte zijn van emoties en de daarbij behorende kenmerken (zie bijlage 7).

Hieronder geef ik een korte samenvatting van de resultaten:

Samenvatting dramalessen:

Wat ik vooral merkte tijdens de dramalessen is dat de leerlingen weinig inzicht hebben in hoe emoties er uitzien en waaraan je ze kunt herkennen. Wat vooral opviel is dat ze bij emoties alleen het uiterste kennen. Bij het uitbeelden en werken met de stem kwam dit heel duidelijk naar voren. Ze konden alleen de emotie heel erg boos of heel erg blij uitbeelden en hadden moeite om verschillende gradaties uit te beelden. Kortom het inzicht dat ze hebben over emoties is erg oppervlakkig en ze kunnen het moeilijk plaatsen binnen een situatie of gebeurtenis. Ook het beschrijven van emoties en aangeven hoe ze voelen en wat de kenmerken zijn was voor de meeste leerlingen moeilijk en de antwoorden die ze gaven waren wederom oppervlakkig.

4. Logboeken met g-schema's:

Als laatste onderzoeksmethode heb ik het invullen van de g-schema's ingezet, dit omdat ik hiermee heel specifiek per kind kon onderzoeken hoe hun gedachten en gevoelens zijn bij bepaalde situaties en daarmee nog dieper hierop inga.

Samen met de leerlingen heb ik tijdens de les g-schema's ingevuld. Deze lessen heb ik steeds geëvalueerd (zie bijlage 8) en aan de hand van deze evaluatie geef ik hieronder een kleine samenvatting:

Samenvatting lessen g-schema:

Het invullen van het g-schema was voor de meeste leerlingen erg moeilijk. Ook hier bleven de gedachten en gevoelens weer erg vlak en gingen zij niet diep op de gedachten en gevoelens in. Wat mij ook opviel was dat zij weinig inzicht hadden in wat er in een bepaalde situatie gebeurd en hoe ze daarover denken en daarbij voelen. Ik stimuleerde de leerlingen om elkaar te helpen en om samen met de ander te kijken naar elkaars situatie die zij beschreven. Hier kwam ook heel erg naar voren dat het oppervlakkig blijft en dat zij zich niet kunnen inleven in de situatie van de ander.

Aan de hand van de resultaten die ik uit mijn onderzoek verkregen heb wil ik in het volgende hoofdstuk antwoorden geven op mijn onderzoeksvragen en hieruit conclusies gaan trekken. Aan de hand van de conclusies die er uit mijn onderzoek komen kan ik verbeterpunten opstellen om zo mijn leerkrachtgedrag te kunnen verbeteren en zo beter tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van de leerlingen.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

Aan het begin van mijn onderzoek heb ik een aantal deelvragen geformuleerd om zo beter mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Voordat ik deze deelvragen ga beantwoorden geef ik eerst hieronder per onderzoeksdeel de conclusies die ik daaraan kan verbinden.

Conclusies:

1. Open gesprek met de leerlingen:

Slotconclusie: de meeste leerlingen weten wel waarom zij op een cluster-4 school zitten en dat zij een vorm hebben van autisme. Echter kunnen maar twee leerlingen een paar kenmerken opnoemen en heeft de rest geen idee wat het inhoudt. Drie van de vijf leerlingen hebben in de klas last van hun stoornis maar weten niet waardoor dit komt, ook geven zij aan dat ander leerlingen en leerkrachten last van hun hebben. Alle leerlingen zouden graag meer willen weten over hun stoornis en de kenmerken, dit zouden ze graag met de leerkracht doen.

2. Open enquête leerkrachten:

Slotconclusie: volgens de drie leerkrachten zijn de meeste leerlingen uit hun klas niet in staat om de kenmerken van hun stoornis te onderkennen en weten zij niet welk gedrag zij hierdoor vertonen. Daarnaast zijn alle leerkrachten van mening dat het voor de leerlingen en het pedagogisch handelen van de leerkrachten belangrijk is dat de leerlingen meer inzicht krijgen in het gedrag en de kenmerken die bij hun stoornis horen.

3. Dramalessen:

Slotconclusie: alle vijf de leerlingen hebben weinig inzicht in hoe emoties er uitzien en waaraan je ze kunt herkennen. Ze kennen alleen de uiterste gradaties van emoties en kunnen ze niet uibeelden in verschillende gradaties. Het inzicht dat de leerlingen hebben over emoties is erg oppervlakkig en ze kunnen het moeilijk plaatsen binnen een situatie of gebeurtenis. Ook het beschrijven van emoties en aangeven hoe ze voelen en wat de kenmerken zijn kunnen de meeste leerlingen niet.

4. Logboeken met g-schema's:

Slotconclusie: alle vijf de leerlingen hebben moeite met het invullen van de g-schema's. Ze hebben weinig inzicht in wat er in een bepaalde situatie gebeurt en hoe ze daarover denken en zich daarbij voelen. Daarnaast kunnen zij zich moeilijk inleven in de situatie van een ander.

Nu ik per onderzoeksdeel duidelijk de conclusies in beeld heb, kan ik de deelvragen die ik in het begin gesteld heb beantwoorden.

- *Op welke leeftijd komen kinderen er steeds meer achter dat ze een stoornis hebben en wat deze stoornis inhoudt?*

Uit praktijk is gebleken dat na groep 3 de meeste leerlingen met een autisme stoornis pas gesignaleerd worden. Uit onderzoek (Delfos, 2008) is gebleken dat dit, met de juiste signalerings- en observatielijsten, in de kleutertijd al zou kunnen. In praktijk denk ik dat leerkrachten te grote klassen en teveel werkdruk hebben om met deze signaleringslijsten te werken waardoor dit herkennen pas later gebeurt. Daarnaast is uit mijn onderzoek gebleken dat als de stoornis bij de leerlingen erkend is, de leerlingen dan nog steeds niet weten wat de stoornis precies inhoudt en welke gedragingen zij hierdoor vertonen.

- *Waarom is het belangrijk dat kinderen kennis hebben over de stoornis die zij hebben en inzicht in welk gedrag zij hierdoor vertonen?*

Het is belangrijk dat kinderen meer kennis over hun stoornis en inzicht in hun gedrag krijgen omdat zij daarmee hun gedrag kunnen beïnvloeden en verbeteren. Volgens Diekstra en Dassen (1976) is RET (werken met de g-schema's) een simpele methodiek die helpt inzicht te verwerven in denken, voelen en doen en hierbij het gedrag te verbeteren. Ik heb deze methodiek ook ingezet maar op korte termijn nog geen veranderingen ondervonden. Op langere duur denk ik dat dit wel succesvol is want deze methodiek wordt bij meerdere therapieën ingezet en blijkt op langere duur pas succesvol te zijn omdat RET eigen gemaakt moet worden om het gedrag te kunnen verbeteren.

- *Waarom is het voor de leerkracht en het pedagogisch handelen van belang om op de hoogte te zijn van de kennis van de leerlingen over hun eigen stoornis?*

Volgens de theorie (Bogdashina, 2008) is het als leerkracht belangrijk om op de hoogte te zijn van de kennis van de leerlingen over hun stoornis omdat dit informatie verschaft over

hoe kinderen denken, functioneren en handelen. Als leerkracht kun je met deze informatie beter inspelen op de individuele behoeften van de leerlingen. Ik heb ook gemerkt dat ik na de open gesprekken met de leerlingen en de informatie die ik had, hen anders ben gaan benaderen. Omdat ik wist dat zij maar weinig van hun stoornis en daarbij behorende kenmerken en gedragingen afwisten ben ik hun nog meer gaan spiegelen en situaties waarin zij problemen ervaren gaan verduidelijken. Ook ben ik in situaties anders over leerlingen gaan denken omdat ik er nu van bewust was dat zij bepaalde dingen gewoon minder goed kunnen. Dit alles heeft er voor gezorgd dat ik mijn pedagogische handelen en mijn leerkrachtgedrag op een positieve manier heb aangepast.

- *In hoeverre zijn de leerlingen van groep 7 van mijn klas op de hoogte van hun stoornis en de kenmerken?*

De vijf leerlingen van groep 7 die betrokken zijn bij het onderzoek weten alleen dat zij een stoornis hebben in het autistisch spectrum maar kunnen de kenmerken en het gedrag dat daarbij komt kijken niet tot amper omschrijven.

- *Zijn er duidelijke verschillen in gedrag te herkennen tussen kinderen die meer kennis over hun stoornis hebben en leerlingen die dit niet hebben?*

Uit de enquête met de leerkrachten is gebleken dat er bij mij in de klas en bij andere leerkrachten duidelijke verschillen in gedrag te herkennen zijn tussen leerlingen die meer kennis over hun stoornis hebben en leerlingen die dit niet hebben. Uit onderzoek (Delfos, 2009) is gebleken dat mensen met autisme in de loop van hun leven in staat kunnen zijn (door ervaring, of abstraheren) om hun gebrek aan inlevingsvermogen te compenseren met hun denkvermogen. Ze leren zich sociaal wenselijk te kunnen gedragen, puur door het weten, maar ze kunnen het niet aanvoelen. Hieruit kan ik concluderen dat naarmate leerlingen meer inzicht hebben in hun problematiek zij ook hun gedrag kunnen gaan aanpassen. Dit is ook terug te zien bij de leerlingen die meer van hun stoornis afweten.

- *Hoe ervaren de leerkrachten van mijn school de verschillen in kennis van de leerlingen over hun stoornis en de verschillen hiervan in gedrag?*

Alle leerkrachten zien duidelijke verschillen in gedrag.

- *Vinden de leerlingen en leerkrachten het belangrijk dat de leerlingen meer inzicht krijgen in hun gedrag dat bij hun stoornis hoort?*

Alle leerlingen en leerkrachten vinden het belangrijk dat de leerlingen meer inzicht krijgen in hun stoornis en de bijbehorende kenmerken en gedrag. Dit omdat zij ook ervaren dat leerlingen die meer van hun stoornis en de kenmerken afweten ander gedrag laten zien dan leerlingen die dit niet weten. Daarnaast geven de leerlingen ook aan dat als zij meer gespiegeld worden door de leerkracht, zij meer inzicht krijgen in hun eigen gedrag en het hierdoor makkelijker kunnen aanpassen of veranderen. Voor de leerlingen maar ook voor de leerkrachten zal het dus positieve effecten hebben.

- *Hoe kan ik als leerkracht de leerlingen begeleiden om meer inzicht in hun gedrag en hun stoornis te verkrijgen?*

Volgens de theorie (Bogdashina, 2008) zijn er verschillende manieren om als leerkracht kinderen met autisme te begeleiden. Zij heeft het over gedrags-/educatieve therapie zoals (Applied Behavioural Analysis) ABA en TEACCH, cognitieve benaderingen zoals RET en interactieve benaderingen. Volgens de TEACCH methode (gestructureerde benadering van lesgeven, die gebaseerd is op visueel overgebrachte kennis en structuur van de omgeving) werken wij al grotendeels op school. Echter in de praktijk geeft dit de kinderen niet meer inzicht in hun gedrag, maar kunnen zij door de manier van lesgeven beter functioneren. Werken volgens RET heb ik afgelopen periode ook geprobeerd maar deze periode was te kort om duidelijke verschillen te kunnen waarnemen. Wel heb ik in praktijk gemerkt dat vooral het spiegelen en terugkoppelen van het gedrag naar de leerlingen toe hun meer inzicht verschaft in hun gedrag.

Na het beantwoorden van de deelvragen kan ik nu ook mijn onderzoeksvraag beantwoorden:

Zijn leerlingen van groep 7 in staat om kenmerken van hun stoornis te onderkennen, en aan te geven welke invloed dit op hun gedrag heeft en hoe zou ik deze kennis en inzichten als leerkracht kunnen bevorderen?

De leerlingen van groep 7 zijn niet of amper in staat om de kenmerken van hun stoornis te onderkennen en kunnen moeilijk aangeven welke invloed dit heeft op hun gedrag. Als leerkracht zijn er verschillende manieren waarop je de kennis en inzichten zou kunnen bevorderen. Uit mijn onderzoek blijkt dat de kinderen er behoefte aan hebben om deze kennis te verkrijgen door te praten met een leerkracht, informatie te verkrijgen via internet of televisie. Werken volgen RET met de g-schema's is effectief op langere termijn maar wordt door de leerlingen saai gevonden. De leerlingen meer inzicht geven via dramalessen en het

spiegelen en terugkoppelen van gedrag blijkt uit mijn onderzoek op korte termijn wel te helpen.

Aan de hand van mijn onderzoek zou ik een aantal aanbevelingen willen doen voor de leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met autisme.

Aanbevelingen:

Uit mijn onderzoek is gebleken dat de leerlingen en de leerkrachten het belangrijk vinden dat de leerlingen meer inzicht krijgen in hun stoornis en de daarbij behorende kenmerken en gedragingen. Ik wil aanbevelen om hier op korte termijn meer aandacht aan te besteden door hierover te praten met de leerlingen, filmpjes te laten zien en de leerlingen informatie op te laten zoeken over hun stoornis op internet. Ook het doorgaan met het invullen met de g-schema's raad ik ten eerste aan, wel is het belangrijk om naar een minder saaie manier te zoeken waardoor de leerlingen er meer plezier aan beleven. Daarnaast heb ik gemerkt dat met de dramalessen de leerlingen op een positieve manier meer leren over emoties en deze bij henzelf en anderen leren herkennen. Ook raad ik aan om hier meer mee te gaan doen in het lesprogramma, het is voor de kinderen een uitlaatklep en een leermoment. Door er meer aandacht aan te besteden zal de kennis van de leerlingen over hun stoornis toenemen en zullen zij meer inzicht krijgen in hun eigen gedrag en dit hiermee kunnen verbeteren. Ook uit de theorie (Delfos, 2008) (Bogdashina, 2008) is gebleken dat leerlingen er baat bij hebben om meer over hun stoornis te weten en dat dit op langere termijn hun gedrag positief beïnvloedt. Zij zullen het nooit gaan voelen maar zullen door het te weten zich wel sociaal wenselijker gaan gedragen. Als leerkracht heb ik gemerkt dat door hiermee bezig te zijn ook het leerkrachtgedrag positief wordt beïnvloed doordat ik meer ga inspelen op de behoeften van deze leerlingen. Zowel leerlingen als leerkrachten hebben er dus voordeel bij als de leerlingen meer kennis krijgen over hun stoornis.

Daarnaast kan ik aanbevelen dat het op langere termijn goed zou zijn als er meer onderzoek gedaan zou worden naar nog meer verschillende manieren die leerkrachten kunnen inzetten om de kennis van de leerlingen over hun stoornis te vergroten. Hierbij is het belangrijk om de verschillende methodieken uit te proberen.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en onderzoeksdiscussie

In dit laatste hoofdstuk wil ik terugblikken en evalueren op het onderzoek dat ik afgelopen periode heb gedaan en het leerproces dat ik heb meegemaakt.

Als eerste wil ik aangeven dat ik de tijd voor het onderzoek als veel te kort heb ervaren.

Toen ik eenmaal bezig was met mijn onderzoek, kreeg ik zoveel ideeën, inzichten en wilde ik zoveel uitproberen en onderzoeken wat helaas binnen het tijdsbestek dat we voor het onderzoek hadden niet mogelijk was. Ook had ik gewild dat we in het begin al meer bezig waren geweest met het onderzoek zodat ik eerder had kunnen beginnen en me nog meer had kunnen verdiepen.

Voordat ik aan mijn onderzoek begon, wist ik dat in mijn klas de leerlingen niet allemaal op de hoogte waren van de stoornis en de daarbij behorende kenmerken en gedragingen die zij hebben. Daarnaast vind ik het als leerkracht wel belangrijk dat kinderen, en mensen in het algemeen met een bepaalde stoornis of beperking, ervan op de hoogte zijn wat deze inhoudt.

Inzichten in de problemen die mensen ervaren, maken dat zij makkelijker kunnen omgaan met de problemen en belemmeringen die zij tegen komen. Echter is dit mijn mening en wist ik voor het onderzoek niet hoe de leerlingen en collega's van mijn school hierover dachten.

Tijdens mijn onderzoek ben ik er achter gekomen dat de leerlingen nog minder van hun stoornis afweten dat ik in eerste instantie dacht en dat zij hier juist graag meer over willen weten. Ook de collega's vinden het net als ik belangrijk dat de leerlingen meer inzicht in hun gedrag en problemen moeten krijgen juist omdat zij hiervan kunnen leren en hun gedrag kunnen verbeteren. Het onderzoek heeft dus in ieder geval voor de leerlingen in mijn klas en voor de andere leerkrachten meer opgeleverd dan ik in eerste instantie had verwacht.

Nu kan ik dus concluderen dat niet alleen ik het belangrijk vind dat leerlingen meer weten over de stoornis die zij hebben, maar daarnaast ook veel anderen met mij. Hierdoor ben ik van mening dat leerkrachten binnen het SO meer aandacht zouden moeten besteden aan het informeren van leerlingen en het inzicht geven over hun stoornis. Door mijn onderzoek heb ik gemerkt dat zowel de leerkrachten en de leerlingen er voordelen uithalen zodra er meer aandacht wordt besteed aan het inzicht verwerven en informeren van de leerlingen over hun stoornis. De sfeer in de klas verbetert en het pedagogische klimaat wordt veiliger.

In het begin heb ik het persoonlijk moeilijk gevonden om mijn onderzoek op te starten. Ik wilde goede keuzes maken en een goed onderzoek neerzetten, ik was bang om het fout te doen en de verkeerde keuzes te maken. Echter nadat ik eenmaal opgestart en het zelfvertrouwen had gekregen dat ik goed bezig was, verliep het onderzoeksproces naar mijn idee vloeiend. Hierdoor verminderde mijn angst om het verkeerd te doen en kon ik makkelijker keuzes maken. Ik heb een actieonderzoek gedaan en daarbij moest ik iedere keer keuzes maken waarom ik bepaalde stappen ging nemen. De stappen die ik ondernomen heb, gingen naar mijn idee hierna makkelijker in elkaar over. Ik heb bewust eerst onderzoek gedaan naar de beginsituatie en ben daarna gaan kijken hoe ik daarmee verder kon en mijn handelen daarop kon aanpassen. De stappen verliepen dus goed en in de goede volgorde, echter als ik geweten had dat ik zoveel meer wilde doen met mijn onderzoek dan dat ik in eerste instantie van plan was, dan was ik veel eerder begonnen. Ik heb dit namelijk gemerkt op het moment dat ik er achter kwam dat er zoveel verschillende manieren zijn om als leerkracht de leerlingen meer inzicht in hun stoornis te geven en hun daarover informatie te verschaffen. Deze wilde ik het liefste meer onderzoeken en experimenteren wat aansluit bij de behoeften van mijn leerlingen. Dit omdat uit mijn onderzoek was gebleken dat hier behoefte aan is. Door tijdgebrek heb ik dit allemaal niet kunnen doen en daarbij had ik dan een ander onderzoek gekregen maar het trok me wel enorm om verder te kijken naar de mogelijkheden en opties die er waren. Kortom als ik me eerst meer verdiept had in de beginsituatie van de leerlingen en de klas waarin ik lesgeef dan denk ik dat ik uitgekomen was op een ander onderzoek. Echter kwam er in het begin van de studie zoveel op me af dat ik dit helaas niet gedaan heb. Toch ben ik wel tevreden met de onderzoeksvraag die ik gesteld heb, juist omdat dit een mooie vraag was om mee te beginnen en deze vraag mij vele inzichten en ideeën heeft gegeven om verder mee te gaan.

Het onderzoek heeft voor mij als leerkracht veel betekend. Sinds vorig jaar weet ik dat ik wil werken in het SO maar ik heb ook gemerkt dat je hierbij veel inzicht en verdieping nodig hebt. Door me afgelopen jaar zo bezig te houden met de kinderen in mijn klas, hun gedachten en gevoelens en ze daarbij te begeleiden, heeft mij dit nieuwe inzichten en verdieping opgeleverd die mij in de toekomst kunnen helpen om de leerlingen beter te begrijpen en nog beter tegemoet te kunnen komen aan hun individuele behoeften. Het onderzoek is, doordat het zo goed aansloot op mijn interesses, een verrijking geweest voor mij als leerkracht en heeft mijn leerkrachtgedrag positief beïnvloed.

Ik heb het onderzoek hiermee dan ook ervaren als een enorme eyeopener. Door mij te verdiepen in de leerlingen met autisme en de literatuur hierover heb ik naar mijn idee een goede basis ontwikkeld om met deze leerlingen te werken. Ik vind het als leerkracht namelijk erg belangrijk dat je een bepaalde kennis en verdieping hebt gehad over de leerlingen waarmee je werkt en deze heb ik mede door dit onderzoek verkregen.

Kortom: de start van het onderzoek was moeilijk, ik had moeite om te beginnen en een goede onderzoeksvraag te formuleren, echter ben ik er nu achter dat ik me eerst meer had moeten verdiepen in de leerlingen om daarna tot een juiste vraag te komen. Het onderzoek heeft er uiteindelijk wel toe geleid dat ik enorm veel kennis heb opgedaan over leerlingen met autisme en dat ik een goede theoretische basis heb kunnen leggen om met hen te werken. Mede door het onderzoek heb ik de leerlingen beter leren kennen en een betere band met ze kunnen opbouwen waar ik vooral nu profijt van heb. De tijd van het onderzoek heb ik als veel te kort ervaren waardoor ik bepaalde dingen die ik graag nog had willen onderzoeken niet heb kunnen doen. Toch moet ik zeggen dat ik trots ben op het onderzoek dat ik neer heb gezet en heb ik het ervaren als een zeer leerzame periode.

Nawoord

“niet omdat de dingen moeilijk zijn, durven we ze niet aan, maar doordat we ze niet aandurven worden dingen moeilijk” (Seneca, 5 v.C. - 65 n.C.)

Het begin van een onderzoek vind ik persoonlijk altijd erg “moeilijk”. Ik wil een goed onderwerp, ik wil een goede onderzoeksvraag, ik wil een goed onderzoek uitvoeren.. Maar ik durf het niet aan, want wat is een goed onderwerp voor een onderzoek? Wanneer is er sprake van een goede onderzoeksvraag en wanneer is een onderzoek echt goed? Mensen durven dingen vaak niet aan omdat ze bang zijn dat ze het niet goed doen en dat ze niet de juiste keuzes maken en dat is wat het moeilijk maakt. Ook ik durfde niet omdat ik bang was dat ik niet de juiste keuzes zou maken.

De start van dit onderzoek was voor mij hierdoor moeilijk maar doordat ik me ging beseffen dat ik dit onderzoek niet voor anderen maar voor mezelf deed, durfde ik het steeds meer aan. Ik heb mijn interesse gevolgd, ik heb keuzes gemaakt die ik wilde maken en ik heb gedaan wat ik wilde doen. Hierdoor durfde ik het onderzoek aan en is het eindresultaat een goed onderzoek geworden. En waarom is het nu een goed onderzoek? Goed, omdat het een onderzoek is waar ik met veel plezier aan gewerkt heb, veel van geleerd heb en mijn passie voor het begeleiden van kinderen met autisme erin verwerkt heb, kortom een onderzoek dat aansluit bij mijn behoeftes en dus goed bij mij past!

Doordat het goed bij mij paste heb ik afgelopen jaar veel van de kinderen in mijn klas, mijn collega's en mijzelf geleerd tijdens dit onderzoek. Het is een verrijking geweest voor mij als leerkracht en heeft mijn leerkrachtgedrag op een positieve manier beïnvloed.

De juiste keuzes en stappen voor mijn onderzoek heb ik gemaakt met ondersteuning en begeleiding van anderen. Als eerste wil ik mijn critical friends: Cristel Schilders, Anke Boeren en Anouk van Dal bedanken. Door hun steun, vertrouwen en kritische kijk op mijn onderzoek heb ik de juiste keuzes kunnen maken en eruit kunnen halen wat erin zit. Daarnaast wil ik graag mijn master SEN begeleidster Ine Vermeer bedanken die met haar kritische blik en scherpe vragen mij alert hield tijdens mijn onderzoek.

Ook wil ik mijn duo-partner Heleen Wiegand bedanken voor het meedenken over het onderwerp en de onderzoeksvraag en het vertrouwen in mijzelf dat zij mij gaf.

Verder alle leerlingen, leerkrachten en anderen die mij geholpen hebben om dit onderzoek te kunnen realiseren.

En als laatste mijn vriend Peter voor zijn steun, vertrouwen en het luisterend oor als ik het even niet meer zag zitten.

Al deze mensen wil ik bedanken voor hun steun en vertrouwen en het feit dat zij dit onderzoek voor mij minder moeilijk hebben gemaakt waardoor ik het aandurfde!

Lysanne Wintjens, mei 2010

Literatuurlijst

Bogdashina, O. (2008). *Theory of Mind en de triade van perspectieven bij Autisme en Syndroom van Asperger; een blik vanaf de brug*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

Delfos, M. (7^{de} druk 2008). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Voor ouders, partners, hulpverleners en de mensen zelf*. Amsterdam: uitgeverij SWP.

Delfos, M. & Gottmer, M. (2^{de} druk 2008). *Leven met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghem.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

[Http://www.autisme-nva.nl/](http://www.autisme-nva.nl/) (Nederlandse vereniging voor autisme) 2009, april.
Geraadpleegd op 18 april 2010.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Mesibov, G. Shea, V. Schopler, E. (2009). *The TEACCH approach to Autism spectrum disorders*. New York: Springer.

Paternotte, A. (2003). *Over de binnen- en buitenkant van de ander TheoryofMind*. In: Balans, (2), 24-25.

Bijlagen

Bijlage 1: Informatie over autisme.

Autisme is een stoornis in de informatieverwerking van de hersenen. Informatie die via de zintuigen binnenkomt (zicht, geur, geluid, etc.) wordt bij mensen met autisme anders verwerkt. Zij hebben moeite om de details die zij waarnemen te verwerken tot een samenhangend geheel. Hierdoor hebben mensen met autisme problemen met communicatie, sociale interactie en verbeelding.

Autisme is een levenslange, vaak onzichtbare, handicap die invloed heeft op alle levensgebieden in alle levensfasen. De handicap brengt specifieke sterke en zwakke kanten met zich mee. De meeste mensen met autisme hebben in meer of mindere mate hun leven lang deskundige begeleiding nodig. Met meer begrip van de omgeving en de juiste begeleiding kunnen veel mensen met autisme naar school of werken, relaties met anderen onderhouden en daardoor een zin- en betekenisvolle rol in de samenleving hebben.

Ruim één procent van de Nederlanders – ca. 190.000 mensen – heeft een vorm van autisme. De kans is dus groot dat iemand in uw directe omgeving autisme heeft: in uw familie, in uw vrienden- en kennissenkring, op school of op het werk.

Autistische stoornissen vallen onder de psychiatrische stoornissen en worden geclassificeerd volgens de criteria van de DSM-IV-TR, een systeem dat wereldwijd gebruikt wordt. Binnen deze criteria worden vijf subgroepen van autisme onderscheiden:

- **(Klassiek) Autisme**
- **De stoornis van Asperger**
- **PDD-nos**
- **RETT syndroom**
- **Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd**

De vormen van autisme worden hieronder beschreven:

(Klassiek) Autisme

De autistische stoornis wordt ook klassiek autisme, kernautisme of Kannersyndroom genoemd. Leo Kanner was een Oostenrijkse kinderpsychiater die in Amerika werkte en als een van de eersten in 1943 autisme beschreef als een apart syndroom. Hij gaf het de naam early infantile autisme, ofwel vroeg kinderlijk autisme. Het duurde daarna nog zeker dertig jaar voordat autisme opgenomen werd in de officiële classificatiesystemen.

De stoornis van Asperger

De Oostenrijkse kinderarts Hans Asperger publiceerde in 1944 zijn eerste artikel over een groep kinderen en jongeren met een afwijkend gedragspatroon. Dit gedrag staat tegenwoordig bekend als de stoornis van Asperger. Het heeft lang geduurd voordat de ideeën van Asperger - oorspronkelijk gepubliceerd in het Duits - tot de Engelse vakliteratuur waren doorgedrongen. De stoornis van Asperger is in Nederland pas sinds de jaren tachtig bekend, Lorna Wing heeft deze term toen voor het eerst weer genoemd.

Mensen met de stoornis van Asperger hebben net als mensen met klassiek autisme problemen met sociale interactie. Ze vertonen beperkte patronen van gedrag, een beperkte belangstelling en een beperkt patroon van activiteiten. Het verschil is de spraakontwikkeling. Mensen met de stoornis van

Asperger hebben een normale spraakontwikkeling. Maar dat wil niet zeggen dat ze geen communicatieproblemen hebben. Vooral met de meer subtiele sociale aspecten van communicatie hebben ze problemen. Mensen met de stoornis van Asperger hebben een normale of hoognormale intelligentie.

Zo kan een vierjarige met de stoornis van Asperger woorden gebruiken die niet bij een normale ontwikkeling horen waardoor hij erg wijs kan klinken. Er wordt dan vaak aangenomen dat het kind ook op andere gebieden vaardigheden heeft die goed ontwikkeld zijn. Dit is niet altijd het geval. Daar komt bij dat er voor een goed sprekend kind met een vorm van autisme geen vanzelfsprekend verband is tussen enerzijds wat iemand zegt te weten en te kunnen en anderzijds wat iemand doet en kan.

PDD-nos

De pervasieve ontwikkelingsstoornis wordt in Nederland vaker benoemd als PDD-NOS: Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified. Aanvankelijk ging men er in de DSM-IV van uit dat er sprake was van PDD-NOS als iemand stoornissen vertoonde op slechts één van de gebieden van de sociale interactie, communicatie of beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten. Deskundigen zijn inmiddels van mening dat PDD-NOS daardoor onverantwoord werd verruimd. Daarom zijn de criteria in de DSM-IV-TR aangescherpt. Volgens de DSM-IV-TR moet er nu ten minste sprake zijn van tekortkomingen in de sociale interactie naast tekortkomingen in de communicatieve vaardigheden of de aanwezigheid van stereotiepe gedragingen, interesses of activiteiten.

Mensen met PDD-NOS voldoen niet aan de criteria voor een specifieke pervasieve ontwikkelingsstoornis, schizofrenie, schizo-typische persoonlijkheid of ontwijkende persoonlijkheidsstoornis. Tot de categorie PDD-NOS behoren ook de atypische autismebeelden die niet voldoen aan de criteria van de autistische stoornis omdat ze:

- zich pas op latere leeftijd voordoen
- een atypische symptomatologie kennen die niet herkenbaar is als tot het autisme behorend
- te weinig symptomen bevatten

PDD-NOS is in feite een restcategorie en wordt daarom wel de verlegenheidsdiagnose genoemd. Hiermee wordt bedoeld dat er nog geen duidelijke uitspraak gedaan kan worden of de persoon beantwoordt aan de criteria van een van de andere pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Dat kan komen omdat men niet over voldoende informatie beschikt of omdat er geen informatie over de kinderjaren meer beschikbaar is.

RETT syndroom en Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd

Het Rett-syndroom en de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd zijn eigenlijk buitenbeentjes in deze opsomming van vormen van autisme.

Deze stoornissen zijn namelijk neurologische aandoeningen waarbij sprake is van een kink in een aanvankelijk normaal verlopende ontwikkeling. De prognose is ongunstig; beide stoornissen zijn zeldzaam.

Bij het Rett-syndroom treedt vijf tot dertig maanden na de geboorte een verlies van vaardigheden op. Bij de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd (ook wel het Heller-syndroom genoemd) treedt dit verlies pas na het tweede jaar op. Beide syndromen gaan gepaard met motorische stoornissen. Het Rett-syndroom is alleen nog maar beschreven bij meisjes.

De terugval in vaardigheden is zodanig dat de aandoening een sterk op autisme lijkend beeld geeft. De hulpverlening aan mensen met het Rett-syndroom en aan mensen met de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd is echter anders dan aan mensen met autisme.

Gedrags kenmerken bij Autisme:

- In zichzelf gekeerd gedrag.
- Ongelijk profiel van vaardigheden: taalvaardigheden, sociale vaardigheden en verbeelding zijn veel minder en ongewoner ontwikkeld dan motorische vaardigheden en visueel onderscheidingsvermogen.
- De visuele- en auditieve waarneming en geheugenfuncties kunnen goed ontwikkeld zijn.
- Zelfbewust zijn is gering.
- In niet-gestructureerde omgevingen vertonen ze stereotiepe gedragingen.
- Moeite met gedragsregels te generaliseren.
- Grote behoefte aan herhalen.
- Gehechtheid aan bepaalde voorwerpen kan extreem zijn.
- Ze kunnen vreemd reageren op zintuiglijke prikkels
- Het oogcontact kan verstoord zijn
- Wederkerigheid in de relatie ontbreekt
- Gedeelde aandacht kan vertraagd op gang komen
- Gebrek aan inzicht in andermans gevoelens en gedachten
- Egocentrisch: ze kunnen b.v. geen geheim bewaren (verplaatsen in de ander)

60% van de autistische mensen hebben een IQ <50

20% heeft een IQ tussen de 50 en 70

20% heeft een IQ > 70

ongewone taalontwikkeling.

- Onpersoonlijk en pedant spreken (Asperger syndroom)
- Omslachtig taalgebruik (veel woorden om weinig te zeggen)
- Moeite met figuurlijk taalgebruik (b.v. de voet van de berg)
- Echolalie (napraten)
- Problemen kunnen liggen in verkeerd begrijpen wat een ander zegt of in de nonverbale communicatie
- de taalontwikkeling kan achter lopen

Ongewone sociale ontwikkeling

Kinderen met autisme missen de spontane gave om de essentie van steeds wisselende situaties te doorzien en ze vertonen een sterke weerstand tegen veranderingen. Verstoring veroorzaakt angst of woede, de behoefte aan vaste patronen vermindert niet met ouder worden. De stereotiepe motorische bewegingen (wapperen, fladderen, wippen enz.) hebben als functie de omgeving te beheersen en voorspelbaarheid en zekerheid te creëren.

Gevaren worden soms slecht onderkend en er kunnen angsten zijn die niet invoelbaar zijn voor een buitenstaander.

Ook zien we het opgaan in hobby's op een extreme wijze en in bepaalde gevallen de ontwikkeling van specifieke vaardigheden

Wederkerigheid in de communicatie ontbreekt vaak

Bijlage 2: Diagnostische Criteria voor Autisme volgens de DSM IV

Autisme:

Diagnostische Criteria voor Autisme - DSM IV Bron: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM IV) Laatste inhoudelijke wijziging: 16 december 1996 (DSM IV isdn 90 265 1402)

DIAGNOSTISCHE CRITERIA VOOR 299.00 AUTISME

A. Een totaal van 6 (of meer) eigenschappen uit groep (1), (2) en (3), met minimaal twee uit groep (1) en minimaal één uit groep (2) en (3)

(1) Kwalitatief gebrek in de sociale omgang, dat tot uiting komt in minimaal twee van de volgende:

- a) Duidelijke tekortkoming in het gebruik van meerdere non-verbale gedragingen, zoals het maken van oogcontact, gebruik en begrip van gezichtsuitdrukkingen, lichaamshouding en gebaren die gebruikt worden om sociale interactie mee te reguleren.
- b) Het moeilijk kunnen onderhouden van gelijkwaardige relaties zoals normaal zou moeten zijn voor het ontwikkelingsniveau.
- c) Het ontbreken van een spontaan willen delen van blijheid, van interesses, of het trots spontaan willen laten zien dat men een bepaald doel bereikt heeft. (men komt bijvoorbeeld niet iets laten zien of brengen, of men wijst geen dingen aan die men interessant vindt)
- d) Een gebrek aan sociale of emotionele wisselwerking (noot: in de beschrijving worden de volgende voorbeelden gegeven: Niet actief deelnemen aan eenvoudige rolspelen of spelletjes met anderen. De voorkeur geven aan solitaire bezigheden (graag alleen willen bezig zijn), waarbij anderen hooguit worden gebruikt als hulpmiddel of gereedschap.)

(2) Kwalitatief gebrek in communicatie, dat tot uiting komt in minimaal één van de volgende:

- a) Een vertraging in, of totaal ontbreken van de ontwikkeling van gesproken taal (niet samengaan door een poging dit te compenseren met alternatieve vormen van communicatie zoals gebaar en mimiek/gelaatsuitdrukkingen)
[kanttekening van de webmaster: Bij het Syndroom van Asperger ziet men echter wel een vroege taalontwikkeling. Maar dan is het vaak een wat ouwelijk, hoogdravend taalgebruik]
- b) Bij individuen met toereikende spraak, heeft men wel een duidelijk gebrek in de mogelijkheid een gesprek met anderen te beginnen of in stand te houden.
- c) Stereotype en zich herhalend gebruik van taal of eigenaardig taalgebruik.
- d) Gebrek aan gevarieerd, spontaan 'doen-alsof' spel of sociaal 'nadoen' spel, behorend bij het niveau van ontwikkeling.

(3) Beperkt zich herhalend en stereotiep gedragspatroon, interesses en activiteiten, dat tot uiting komt in minimaal twee van de volgende:

- a) Zich overgeven aan / steeds willen bezighouden met / opgaan in één of meerdere stereotype en beperkte interesses die abnormaal zijn wat betreft intensiteit of gerichtheid.
- b) Ogenscheinlijk inflexibel vasthouden aan bepaalde, niet-functionele (je hebt er niets aan) gewoonten of rituelen.

- c) Stereotype en herhalende motorieke handelingen (bijvoorbeeld hand of vinger flapperen of draaien, of complexe bewegingen van het hele lichaam)
- d) Hardnekkige obsessie voor onderdelen van voorwerpen.

B. Achterstand of abnormaal functioneren op minimaal één van de volgende gebieden, beginnend in de periode vóór het derde levensjaar.

- (1) Sociale omgang met anderen
- (2) Taal zoals gebruikt in sociale communicatie
- (3) Symbolische of denkbeeldige spellen

C. De afwijking voldoet niet beter aan de criteria die horen bij Rett's Disorder of Childhood Disintegrative Disorder

Referenties:

Koster van Goos, G.A.S., Beknopte handleiding bij de Diagnostische Criteria van de DSM IV (vertaling uit het Engels), Lisse, Swets en Zeitlinger, 1995.

Bijlage 3: TEACCH

Gestructureerd onderwijs via de TEACCH methode werd ontwikkeld door professor Eric Schopler en veel van zijn collega's aan de Universiteit van North Carolina in Chapel Hill. De TEACCH-methode wordt niet beschouwd als een daadwerkelijke therapie, maar eerder een therapeutisch hulpmiddel om mensen met autisme begrijpen

Autistische mensen hebben vaak moeite met receptieve en expressieve taal, sequentieel geheugen, en de behandeling veranderingen in hun omgeving. De TEACCH methode biedt de persoon met de structuur en organisatie. Deze methode is gebaseerd op vijf basisprincipes, een korte beschrijving van elk wordt hieronder gegeven.

Fysische structuur

Fysieke structuur verwijst naar de opmaak van het milieu of de omgeving van een persoon, zoals een klas, thuis, of een groep naar huis. De fysieke grenzen zijn duidelijk gedefinieerd en omvat meestal activiteiten zoals: werken, spelen, snack, muziek en de overgang.

Planning

Een schema of planner is ingesteld die aangeeft wat de persoon verondersteld wordt te doen en wanneer het moet gebeuren. De persoon die de hele dag, week, en eventueel maand, duidelijk aangetoond dat de persoon door middel van woorden, foto's, tekeningen, of welk medium ook is het makkelijkst voor de persoon te begrijpen.

Werk-systeem

Het werk systeem geeft de persoon wat wordt verwacht van hem / haar tijdens een activiteit, hoeveel zou worden bereikt, en wat gebeurt er na de activiteit is voltooid. Het doel is het aanleren van de persoon om zelfstandig te werken. Het werk is ook georganiseerd op een zodanige wijze dat de persoon weinig of geen moeite om uit te vinden wat te doen heeft. Bijvoorbeeld, dient de activiteit of taak worden uitgevoerd van boven naar beneden en van links naar rechts.

Routine

Volgens de TEACCH-methode, de meest functionele vaardigheid voor mensen met autisme is een routine die houdt de controle in je schema en volgens de gebruikelijke werkzaamheden systeem. Deze routine kan vervolgens worden gebruikt gedurende de levensduur van de persoon en in meerdere situaties.

Visuele structuur

Visuele structuur verwijst naar visueel-gebaseerde signalen met betrekking tot de organisatie, de verduidelijking, en instructies om de persoon te helpen bij het begrijpen van wat wordt verwacht van hem / haar. Bijvoorbeeld, kan een visuele structuur te betrekken door middel van gekleurde containers om de persoon te helpen bij het sorteren van gekleurde materialen in verschillende groepen of het weergeven van een voorbeeld van een gefrankeerde envelop wanneer de persoon wordt gevraagd om postzegels op enveloppen.

De TEACCH-methode wordt voornamelijk gebruikt om het autistische individu te helpen beter inzicht te krijgen in zijn / haar omgeving.

De vijf basiselementen van TEACCH (fysieke structuur, planning, werksystemen, routine en visuele structuur) lijkt vrij duidelijk en ze zinvol. Mensen met autisme, net zoals iedereen, nood aan structuur en routine in hun leven om hen te helpen maximaal productief zijn. Het grote probleem, heb ik gemerkt, met deze methode is echter bij de uitvoering. Meer in het bijzonder de taken die individuen te voltooien en de omgevingen waarin zij werken. In deze dag en leeftijd, ik denk dat er meer nadruk moet worden gelegd op het maken van zorgen dat mensen met autisme leren vaardigheden die ze kunnen toepassen in hun gemeenschappen.

We zijn veel verder dan in de beschutte werkplaatsen waarin mensen met autisme gewoon sorteren en assembleren. Er moet meer te richten op hen te helpen bij de ontwikkeling van beroepsvaardigheden, onafhankelijkheid vaardigheden, vrije tijd vaardigheden, veiligheid en communicatie vaardigheden. Bij het correct wordt toegepast, met voorbedachtheid gegeven aan welke vaardigheden de individuele behoeften om succesvol te zijn in de toekomst - in hun job en in hun persoonlijke leven (dat wil zeggen doelen afgeleid van persoon gecentreerd planning), een plan kan worden gemaakt die kunnen bestaan

uit het gebruik van de TEACCH-methode om hen te helpen krijgen de onafhankelijkheid van vaardigheden die nodig zijn om succesvol te zijn. Dit moet echter niet de enige methode die wordt gebruikt in het programma van een persoon, omdat het niet betrekking hebben op alle vaardigheden die nodig zijn voor zelfstandig functioneren en wonen.

Structuur en routine, die de belangrijkste componenten van TEACCH, zijn belangrijk en behulpzaam zijn bij het onderwijzen van onafhankelijke vaardigheden. Er is echter veel meer in het leven dan de structuur en routine. Zoals we allemaal weten, is ons leven veel meer dan ons werk en we zouden niet succesvol zijn als wij niet over andere vaardigheden naast zelfstandig werk vaardigheden. Het is onze taak als opvoeders en ouders om ervoor te zorgen dat de programma onze kinderen deel te nemen aan zijn goed afgerond en geïndividualiseerd, zodat potentieel kan worden gemaximaliseerd.

Bijlage 4: Theory of Mind (ToM):

ToM is de afkorting van Theory of Mind. Dit is het vermogen om te beseffen dat andere personen gedachten in hun hoofd hebben die hun gedrag bepalen. Het is een basisvaardigheid om sociaal gedrag te kunnen leren. Jaren geleden dacht men dat dit het grote probleem was van mensen met autisme. Tegenwoordig weten we dat er bij autisme ook andere problemen een rol spelen en dat problemen met ToM ook voorkomen bij andere stoornissen.

Wat is ToM?

Het begrip ToM is niet eenvoudig in het Nederlands te vertalen. Soms gebruikt men het begrip 'perspectief nemen', de wereld zien vanuit het perspectief van een ander. Om gedrag van anderen te begrijpen en te kunnen voorspellen is het belangrijk niet de eigen persoonlijke situatie als uitgangspunt te nemen maar te beseffen dat een ander persoon de wereld beziet vanuit zijn eigen persoonlijke innerlijk. ToM is een vaardigheid om te beseffen dat gedrag van andere mensen wordt bepaald door wat er zich in het innerlijk van die ander afspeelt.

De Theory of Mind is oorspronkelijk afkomstig van de deskundigen Premack en Woodruff die eind jaren zeventig van de vorige eeuw deze problemen signaleerden in verband met het gedrag van kinderen met autisme. Zij constateerden dat om gedrag van anderen te begrijpen een kind er weet van moet hebben dat een ander mens een innerlijke wereld heeft die zijn handelen bepaalt. Het feit dat iemand trek heeft in iets lekkers kun je bijvoorbeeld niet aan hem zien maar zorgt er wel voor dat hij zijn hand in de koektrommel steekt. Er weet van hebben dat iemand anders trek in een koekje kan hebben verklaart zijn greep in de koektrommel. Het is de wens (desire) iets lekkers te eten dat hem tot handelen aanzet. Het is de verwachting dat er koekjes in de trommel zitten (het belief) dat hem naar de trommel voert.

De begrippen 'desire' en 'belief' spelen een belangrijke rol in de Theory of Mind. Geen 'beliefs' (er geen weet van hebben) en onjuiste 'beliefs' kunnen het mensen heel lastig maken in de maatschappij te functioneren. Ze kunnen dan namelijk niet voorvoelen hoe mensen in bepaalde situaties zullen reageren en dat maakt hen natuurlijk erg onzeker. Dit is ook een van de verklaringen waarom mensen met autisme de wereld graag heel voorspelbaar houden. Dat geeft hen dan tenminste nog enige houvast.

Ontwikkeling van ToM

Normaal gesproken beginnen kinderen tussen de drie en zes jaar (onbewust) te beseffen dat gedrag in grote mate wordt bepaald door gedachten die zich afspelen in de innerlijke wereld van een ander mens. Een baby en peuter heeft daar nog geen notie van. Die leeft nog in de zalige veronderstelling dat de hele wereld om hém draait en heeft er geen weet van dat zoiets niet kan in de volwassen wereld omdat je dan geen ruimte laat aan anderen en er voortdurend mee in aanvaring zou komen. Op die leeftijd hebben kinderen er nog nauwelijks idee van dat gedachten van mensen per persoon kunnen verschillen. Een tweejarig kind zal bijvoorbeeld een verdrietige moeder zijn eigen knuffel als troost aanbieden.

Voorlopers van ToM

Vanaf een jaar of drie begint het begrip te ontstaan dat er een relatie is tussen de eigen gedachten en de concrete wereld. Vanaf deze leeftijd leren ze ook gedrag en emoties van anderen te verklaren op basis van wat er in iemands gedachten omgaat. Kinderen ontwikkelen dat bijvoorbeeld door het imitatiegedrag. Het is soms vermakelijk te zien hoe kleine kinderen hun ouders beginnen na te doen en dan bijvoorbeeld 'boos' worden op de pop of beer. Kinderen leren dan langzamerhand dat gedrag niet alleen wordt bepaald door situaties (de buitenkant) maar vooral door de betekenis die iemand zelf geeft aan de situaties vanuit zijn eigen geest, zijn eigen binnenkant. De ander hoeft bijvoorbeeld niet altijd een koekje te pakken als er een trommel staat, het heeft ook te maken met je eigen trek in een koekje. Gedeelde aandacht is het verschijnsel dat eveneens als een soort voorloper van ToM kan worden gezien. Gedeelde aandacht betekent dat als je een plaatje of situatie met een kind bekijkt naar hetzelfde kijkt. Bij kinderen met autisme is het soms opvallend dat ze daar niet toe in staat zijn, zij kijken vaak naar een detail in plaats van het hele beeld en zullen er daardoor ook een heel andere betekenis aan geven.

Denken en denken

Sommige wetenschappers maken bij de ontwikkeling van de Theory of Mind bij een kind onderscheid tussen 'first order belief' (denken over iets) en 'second order belief' (denken over denken). First order belief ontwikkelt zich omstreeks het derde, vierde jaar. Michel denkt bijvoorbeeld dat Sofie jarig is. Second order belief ontwikkelt zich later zo rond het zesde jaar wanneer kinderen kunnen denken: Michel denkt dat Sofie denkt dat hij kwaad op haar is. Bovendien kunnen kinderen dan bedrog en misleiding begrijpen en de rol hiervan in foute overtuigingen ('false belief'). Piet denkt dat het koekje in de trommel zit maar hij kan misleid worden doordat iemand het in de koelkast heeft gestopt. Piet zal dan toch in de trommel gaan kijken omdat hij niet weet dat het ergens anders is opgeborgen. Piet had een false belief. False belief kunnen doorgronden is een teken van het bezitten van een Theory of Mind.

Bouwstenen van ToM

Steerneman e.a. beschrijven in het boekje ToM-test dat er in de ToM ontwikkeling verschillende stadia zijn te onderscheiden:

1. Het vermogen tot perceptie en imitatie (vanaf 2 jaar)
2. Emotieherkenning (vanaf 2 jaar)
3. Doen-alsof (vanaf 2 jaar)
4. Onderkennen van verschil tussen mentale en fysische wereld (vanaf 3 jaar)
5. First order belief (vanaf 4 jaar)
6. False belief (vanaf 4 jaar)
7. Second order belief (vanaf 4 jaar)
8. Begrip van (complexe) humor (vanaf 8 jaar)

Meten van ToM

Vanuit de constatering dat ToM een belangrijke basisvaardigheid is voor het ontwikkelen van sociaal vaardig gedrag ontstaat de vraag of ToM ook betrouwbaar te meten is bij kinderen. Vanuit de kennis over de sterke en zwakke kanten van kinderen op ToM-taken zou dan kennis te verkrijgen zijn over te trainen onderdelen. Steerman e.a. ontwikkelenden daarvoor in 1994 de ToM-screeningschaal en later de hiergenoemde ToM-test die informatie oplevert over de mate waarin een kind beschikt over sociaal begrip, sociaal inzicht en sociale sensitiviteit.

De test meet de drie stadia waarlangs ToM zich ontwikkelt. De voorlopers van ToM, de boven genoemde punten 1t/m 4. De eerste manifestaties van ToM ('first order belief' en 'false belief') en het hoogste niveau van ToM genoemd onder de punten 7 en 8.

De ToM-test wordt afgenomen door middel van een interview dat bestaat uit 20 items. Afnametijd bedraagt ongeveer 45 minuten. De test kan worden afgenomen bij kinderen van 5 tot 15 jaar.

ToM in het kort

'Theorie- of Mind' is het vermogen en de vaardigheid die kinderen ontwikkelen om aan anderen en zichzelf gevoelens, gedachten, wensen en bedoelingen toe te schrijven en op basis daarvan het gedrag van anderen te voorspellen. Door zich te verplaatsen in de 'binnenkant', (de mind) van anderen, kunnen ze gedrag, de 'buitenkant', begrijpen en voorspellen. Het verwerven van deze vaardigheid is een basisvoorwaarde voor de ontwikkeling van sociaal vaardig gedrag bij kinderen.

Bijlage 5 a: open gesprek met de leerlingen:

De volgende vragen zijn gerichte vragen die ik tijdens mijn gesprek wil stellen, aan de hand van hoe het gesprek vordert pas ik de vragen of breid ze uit.

Vragenlijst Leerlingen :

1. Weet jij waarom je op een cluster-4 school zit, en zo ja waarom dan?

2. Je hebt dus een stoornis in het autistisch spectrum, weet je wat die stoornis inhoudt? Welke kenmerken deze heeft, of dingen waardoor je merkt dat jij dat hebt?

3. Kun je je nog herinneren op welke leeftijd je er voor het eerst er achter kwam dat jij autisme hebt, en waaraan merkte je dat?

4. Heb je in de klas zelf last van de kenmerken van je stoornis?
Zo ja, wanneer vooral?

Wanneer minder?

Waardoor komt dat denk je (door jezelf, de omgeving, leerlingen, leerkrachten)?

5. denk je dat andere leerlingen of leerkrachten soms last hebben van jou gedrag dat voort komt uit je stoornis? En zo ja/nee waar merk je dat aan?

6. Wat vind jij dat wij als leerkrachten kunnen doen om ervoor te zorgen dat jij in de klas beter kunt werken?

7. En wat denk jij dat wij juist niet moeten doen?

8. Zou jij meer inzicht willen krijgen in de problemen en je eigen gedrag dat je tegenkomt in de klas, zodat jij er achter komt wat je nodig hebt en dit beter kunt aangeven aan de omgeving?

9. hoeveel last van de kenmerken van je stoornis ervaar je in het algemeen op school.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hoeveel last ervaar je van de kenmerken in contact met je klasgenoten?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hoeveel last ervaar je van de kenmerken in contact met de leerkrachten?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bijlage 5b: resultaten open gesprekken:

Antwoorden en verwerking:

Leerling:	1: L.D	2: J.K	3: E.B	4: B.K	5: A.L
Vraag 1: Weet jij waarom je op een cluster-4 school zit? En zo ja, waarom?	Ja, omdat ik Asperger heb, dat betekent dat mijn IQ extra hoog is en mijn EQ extra laag is.	Ja, ik heb PDD-NOS.	Ja, omdat ik heel onrustig ben (na doorvragen over autisme geeft ze aan MCDD te hebben)	Ja, ik word sneller boos, ben snel afgeleid, vat dingen verkeerd op en kan me slecht concentreren. (als ik vraag naar autisme geeft hij aan PDD-NOS te hebben)	Ja, ik ben druk. (als ik vraag of hij autisme heeft zegt hij "dat weet ik niet, misschien wel" als ik doorvraag of hij PDD-NOS heeft, zegt hij: "ja")
Vraag 2: Je hebt een stoornis in het autistisch spectrum, weet je wat die stoornis inhoudt? Welke kenmerken deze heeft, of dingen waardoor je merkt dat jij dat hebt?	Ja, dat ik extra slim ben. (als ik doorvraag naar andere kenmerken of dingen die hij ervaart geeft hij aan het niet echt te weten. Na lang denken zegt hij: "ik heb ook wel moeite met vrienden maken". Meer weet hij niet)	Ik weet alleen dat ik PDD-NOS heb maar ik weet niet wat het is. (als ik vraag of er dan dingen zijn waar hij in de klas of thuis last van heeft zegt hij: "oja, drukte!")	Ja, ik kan niet goed tegen stress, dan dwalen mij gedachten steeds af en raak ik in mezelf.	Slechte concentratie en snel afgeleid, word snel boos, vat dingen verkeerd op enz.	Ja, dat ik snel boos word. (als ik vraag of hij meerdere kenmerken weet dat geeft hij aan dat niet te weten, alleen dat hij sneller boos wordt.)

Vraag 3: Kun je je nog herinneren op welke leeftijd je er voor het eerst er achter kwam dat jij autisme hebt, en waaraan merkte je dat?	Ja, op mijn 5 ^{de} kwam er een mevrouw onderzoeken met me doen en die zei dat ik Asperger had. (als ik doorvraag of hij het toen al merkte zegt hij: "nee" hij merkte het pas in groep 5, toen mocht hij een klas overslaan en merkte hij dat hij slimmer was dan de rest.	Ik weet het niet. (als ik vraag hoe lang hij al op onze school zit geeft hij aan vanaf gr 3, maar hij heeft nooit gemerkt dat hij PDD-NOS heeft.	In gr 5 merkte ik dat ik me heel erg slecht kon concentreren en dat ik geen vriendinnen kon maken. Ik kon moeilijk spelen met de andere kinderen. Toen ben ik naar deze school gekomen.	Ja in groep 6 op de vorige school was ik altijd heel snel boos en dan sloeg ik mijn vrienden zonder reden. Ik wist niet waarom ik boos werd. Toen ben ik naar deze school gekomen.	Op de vorige school ging het niet goed, dus moest ik vorig jaar naar deze school komen.
Vraag 4: Heb je in de klas zelf last van de kenmerken van je stoornis? Zo ja, wanneer vooral en Waardoor komt dat denk je?	Ja, soms wel en soms niet. Ik kan dan niet goed werken in de klas, dat komt dan door mijn Asperger, ik ben sneller geïrriteerd maar weet niet waarom. Ik ben dan daar de hele tijd mee bezig.	Ik weet het niet, volgens mij heb ik in de klas nergens last van.	Nee nu niet meer zoveel als op de vorige school.	Ja, ik heb er veel last van in de klas. Ik kan me heel erg slecht concentreren en ben erg snel afgeleid. Vooral tijdens het zelfstandig werken en het komt door de omgeving en de geluiden.	Soms wel, ik kan niet goed met de andere kinderen omgaan. Ik word snel boos op andere kinderen omdat ik altijd wil doen wat ik wil.
Vraag 5: Denk je dat andere leerlingen of leerkrachten soms last hebben van jou gedrag dat voort komt uit je stoornis? En zo ja/nee waar merk je dat aan?	Ja soms, ik weet niet waaraan ik het merk maar ik voel dat ze last van me hebben (als ik vraag of hij een voorbeeld kan geven, geeft hij aan dit niet te weten)	Volgens mij niet, ze zijn allemaal aardig tegen mij.	De leerlingen hebben geen last van mij. De leerkrachten wel denk ik, ik werk niet altijd goed door.	Als ik druk word wel want da ga ik rare geluidjes maken en daar hebben andere kinderen last van. Dat zeggen ze dan tegen me daardoor weet ik dat.	Ja als ik druk ben wel. (als ik vraag hoe hij dat merkt zegt hij, ze kijken boos naar mij en zeggen dat ze last van mij hebben. Als ik vraag of hij dat erg vindt zegt hij: "nee")

Vraag 6: Wat vind jij dat wij als leerkrachten kunnen doen om ervoor te zorgen dat jij in de klas beter kunt werken?	Geen idee.	Niks anders doen,	Ik ben soms heel druk in mij hoofd met van alles en dan zou ik het fijn vinden als jullie in de ochtend even komen vragen hoe het gaat.	Soms dan komen jullie langs lopen en dan kijken jullie wat ik doe en dan lopen jullie weer door. Ik word dan heel onzeker omdat ik bang ben dat ik het fout doe. Willen jullie dan gewoon zeggen of het goed is of niet.	niks
Vraag 7: En wat denk jij dat wij juist niet moeten doen?	Ook geen idee	Ik vind het vervelend dat jullie steeds de tafels van plek veranderen.	Niks.	Dus niet langs lopen en niks zeggen, dat vind ik vervelend.	niks
Vraag 8: Zou jij meer inzicht willen krijgen in de problemen en je eigen gedrag dat je tegenkomt in de klas? En zo ja op welke manier (boeken, internet, gesprek juf)	Ja, dat lijkt me wel fijn, het liefste door er met iemand over te praten, de juf is goed	Ja dat zou ik wel fijn vinden, het liefste er over praten met een juf.	Ja, want ik weet eigenlijk helemaal niet zo goed wat het is. Ik zou het wel fijn vinden om er meer over te praten want dan wordt het voor mij duidelijker.	Ja, want ik merk dat ik er nu al vaker met mijn vader over praat en dat ik daardoor meer inzicht krijg in waarom ik dingen doe en dat vind ik fijn. Ik zou er dus graag met meer mensen over willen praten.	Ja, want ik weet nu niet wat ik heb. Zou het fijn vinden om daar op de computer iets over op te zoeken. (als ik vraag of hij ook met de juf wilt praten geeft hij aan dat dit ook goed is)
Vraag 9. Hoeveel last van de kenmerken van je stoornis ervaar je in het algemeen op school. Geef een cijfer van 0 t/m 10	Een 6, soms kan ik me moeilijk concentreren of ben ik er bozer door.	Een 6. Soms is het druk in de klas dan heb ik er last van	Een 0, geen last	Een 7, ik heb er in de klas meer dan gemiddeld last van.	Een 5, het gaat meestal wel goed, maar soms niet.

Vraag 10: Hoeveel last ervaar je van de kenmerken in contact met je klasgenoten? Geef een cijfer van 0 t/m 10	Een 5, ik heb niet zoveel moeilijkheden met klasgenoten.	Een 1, ik heb nooit last ervan met andere kinderen.	Een 0, geen last	Een 5, want doordat ik vaak rare geluidjes maak hebben andere last van mij.	Een 2, nu gaat het weer goed met de andere kinderen en mij.
Vraag 11: Hoeveel last ervaar je van de kenmerken in contact met de leerkrachten? Geef een cijfer van 0 t/m 10	Ook een 5, ik heb ook niet zoveel problemen met de leerkrachten.	Een 0, ik kan goed met de leerkrachten opschieten, toch?	Een 0, geen last	Een 3, met de leerkrachten gaat het goed.	Een 0, ik heb nooit problemen met de leerkrachten.
Conclusie gesprek:	L. Geeft vooral aan erg slim te zijn en daardoor te merken dat hij Asperger heeft, echt last ervan heeft hij niet, hij vind het eerder fijn dat hij zo slim is. Verder ziet hij niet dat er ook nog andere kenmerken zijn of deze ervaart.	J. geeft aan amper last te hebben van zijn autisme. Het enige dat hij aangeeft is dat hij niet tegen drukte kan. Wat erg opvalt is dat J. Alleen weet dat hij autisme heeft en voor de rest geen idee heeft wat het is of inhoud. In contact met andere leerlingen of leerkrachten ervaart hij niks.	E. Weet wel dat ze autisme heeft en weet ook verschillende dingen op te noemen waaraan ze dat merkt. Verder heeft ze er eigenlijk weinig last van, behalve dan van het feit dat ze soms helemaal in zichzelf is en de omgeving niet meer ziet. E. Zou graag meer willen weten over autisme.	B. heeft al aardig veel inzicht in zijn vorm van autisme en wat hij daardoor ervaart. Hij heeft ook al goed door wat hij doet of wat er gebeurt en waardoor dat komt. Hij geeft aan al vaak met zijn vader te praten over de dingen die gebeuren en dat fijn te vinden, het geeft hem inzicht.	A. Heeft weinig inzicht in zijn autisme en de kenmerken. Hij ervaart ze amper. Het contact met andere leerlingen en leerkrachten verloopt erg slecht terwijl A. aangeeft hier niks van te merken. Leerkrachten hebben veel moeilijkheden met hem, hij geeft aan dat dit allemaal prima gaat. A. heeft dus weinig inzicht.

Bijlage 6: Open enquête leerkrachten:

Vragenlijst Leerkrachten:

Voor mijn studie master SEN ben ik bezig met een onderzoek. Ik ben aan het onderzoeken of de leerlingen van groep 7 in staat zijn om kenmerken van hun stoornis te onderkennen en aan te geven welke invloed dit op hun gedrag heeft. Daarnaast zou ik graag willen onderzoeken hoe ik deze kennis en inzichten als leerkracht zou kunnen bevorderen?

Omdat jullie ook lesgeven aan leerlingen met ASS in dezelfde leeftijd zou ik jullie een aantal vragen willen stellen.

1. Denk jij dat de leerlingen in jouw klas in staat zijn om kenmerken van hun stoornis te onderkennen en waaraan merk je dat?

H: Dit verschilt heel erg per leerling. De leerlingen die minder beperkt zijn, denken ofwel dat er niets mis is met hen, ofwel zijn ze heel goed op de hoogte van hun “bijzondere” eigenschappen. De zwaardere gevallen weten wel dat er iets mis is, maar kunnen het vaak niet benoemen. Dus echt op een directe vraag antwoord geven over dit onderwerp, dat kunnen denk ik maar 2 van de 12 leerlingen.

C: Als ik er met de leerlingen over praat merk ik dat sommige leerlingen in staat zijn de kenmerken te herkennen er over te praten, maar anderen kunnen dit niet. Ze kunnen dit dus niet allemaal.

H: Sommige (sterkere) leerlingen wel. Maar de meeste leerlingen zoals de echte klassiek autisten zien het niet.

2. Denk jij dat de leerlingen weten welke problemen in gedrag zij tegenkomen door hun stoornis en waaraan merk je dat?

H: Dit merk ik eigenlijk alleen bij de ADHD-ers, die weten wat impulsiviteit is. Voor autisten is het veel lastiger om problemen te koppelen aan eigen gedrag, omdat zij in hun ogen vaak het “juiste” gedrag vertonen, en de ander juist raar doet. Zij kunnen zich slecht in een ander verplaatsen.

C: Ja, sommige leerlingen weten de problemen en willen er mee om leren gaan. Dit merk aan de reacties van de leerlingen in gesprekken hierover. Maar dat geldt natuurlijk niet voor alle leerlingen.

H: Ook weer sommige (sterkere) leerlingen wel. Maar de meesten dus niet.

3. Denk jij dat het voor de leerkracht en het pedagogisch handelen van belang is om op de hoogte te zijn van de kennis van de leerlingen over hun eigen stoornis? En waarom wel/niet?

H: Jawel, als een kind zichzelf niet begrijpt, moet je meer verduidelijken. Ik doe dit vooral door met de ene leerling veel meer te praten dan met de ander en ook andere straffen op te leggen.

C: Ja natuurlijk, speciale kinderen hebben een speciale aanpak nodig.

H: Ja, het is wel handig dat kinderen meer weten wat er met hun gebeurt door de stoornis.

4. Herken jij als leerkracht duidelijke verschillen in gedrag tussen kinderen die meer kennis over hun stoornis hebben en leerlingen die dit niet hebben? En zo ja, waaraan dan?

H: De kinderen met meer zelfkennis hebben minder gedragsproblemen. Maar dit hangt waarschijnlijk samen met de stelling dat je jezelf moet begrijpen om goed te kunnen functioneren, en wat ik eerder bij vraag 1 zei.

C: Nee, het gedrag is een gevolg van onmacht in een bepaalde situatie en niet van het feit of ze wel of niet hun stoornis herkennen en accepteren. Je moet de kinderen leren met hun reacties om te gaan.

H: Ja, ik merk dit door de bespreekbaarheid en de manier waarop ik kinderen kan aanspreken.

5. Vind jij het belangrijk dat de leerlingen meer inzicht zouden moeten krijgen in hun gedrag dat bij hun stoornis hoort, en waarom wel/niet?

H: Ja, maar ik vind dat wij daar als school wel steeds meer aan doen. In de klas komt het onderwerp geregeld aan bod, en ook tijdens SoVa-trainingen en speciale cursussen krijgen de leerlingen meer inzicht. Dit is iets van het laatste jaar en ik vind dat een goede ontwikkeling.

C: Ik ben voor in eerste instantie voor inzicht in de oorzaken van hun gedrag en reacties en het reguleren hiervan, daarna bij het inzicht in hun stoornis.

H: Wij, leerkrachten zijn er om hen te helpen. Ieder inzicht dat de kinderen helpt om beter te functioneren is mooi meegenomen.

6. Hoe denk jij dat ik als leerkracht de leerlingen beter zou kunnen begeleiden om meer inzicht in hun gedrag en hun stoornis te verkrijgen?

H: Mijn manier is om sociale interacties en sociale gedragingen voortdurend gezamenlijk te bespreken (evalueren, bedenken of het goed is, hoe had het beter gekund, waarom is dit moeilijk voor jou). Ik denk dat het daarnaast nuttig zou kunnen zijn om tekeningen over sociale situaties (b.v. een speelkwartier) met de leerlingen te bekijken en te bespreken. Ook zouden ze beeldmateriaal kunnen bekijken over kinderen met autisme.

C: Dit is een kwestie van ervaring en intuïtie, geef het tijd en het komt vanzelf. Natuurlijk ga ik er dan van uit dat de kennis van de stoornissen en het gedrag en van de aanpak aanwezig is.

H: Je moet je als leerkracht meer verdiepen in het spectrum van stoornissen in je klas/ doelgroep. Dit begrip werkt in je voordeel.

Bijlage 7: Evaluatie dramalessen:

Schema voor het evalueren van de dramalessen:

	Ja	Een beetje	Bijna niet	nee
Hebben de leerlingen inzicht in hoe emoties er uitzien en wanneer je merkt dat emotie een bepaalde emoties heeft?				
Kunnen de leerlingen emoties uitbeelden (houding en mimiek)?				
Kunnen de leerlingen emoties uiten met hun stem?				
Kunnen de kinderen emoties beschrijven en herkennen?				
Kunnen de kinderen emoties koppelen aan bepaalde situaties en gebeurtenissen?				

Evaluatie:

Les 1: De eerste les heb ik het vooral met de leerlingen gehad over welke emoties er zijn, hoe ze er uitzien en waar je ze aan kunt herkennen. Met hulp wisten de leerlingen de 4 basisemoties (bang, blij, boos, bedroefd) aan te geven maar konden ze moeilijk beschrijven. Ook het uitbeelden ervan bleek erg moeilijk, we zijn begonnen met stemgebruik en hieruit kwam erg naar voren dat de leerlingen alleen het uiterste van een emotie kunnen weergeven met hun stem. Ook dit kwam erg terug bij de mimiek en de houding, ze wisten alleen de emotie op zijn grootst uit te beelden maar konden moeilijk uiting geven aan een beetje blij, of boos in plaats van heel erg boos.

Wat mij ook opviel was dat als een ander dezelfde emotie deed maar dan op zijn eigen manier dat de andere leerlingen dan niet zagen als dezelfde emotie. In hun ogen was wat zij deden boos en niet zo hoe de ander het deed. Zij konden zich dus heel moeilijk voorstellen dat er verschillende vormen en uitingen van emoties zijn.

Les 2: Omdat de leerlingen vorige les moeite hadden met de verschillende emoties uit te beelden had ik deze les meer gericht op de verschillende gradaties van emoties. Ook hier merkte ik weer dat ze dit heel moeilijk vonden en niet in staat waren om emoties uit te beelden door middel van opbouwen in gradatie. Bij het spelen van de emoties in een spel kwam ook weer duidelijk naar voren dat ze dit alleen in extreme mate kunnen. Ook deze les hadden de leerlingen weer weinig inzicht in welke vormen emotie aan kan nemen en welke kenmerken deze dan heeft.

Les 3: Deze les was gericht op het naspelen van situaties waarbij een bepaalde emotie ontstaat. De leerlingen hadden erg veel moeite om zich te verplaatsen in een bepaalde situatie en te begrijpen waarom de desbetreffende emotie op dat moment ontstond. Ook bij het nabespreken hadden de leerlingen er erg veel moeite mee om de situatie en de emotie te begrijpen. Deze laatste les werd er vooral erg duidelijk dat de leerlingen zich moeilijk kunnen verplaatsen in een situatie, gebeurtenis of gevoel.

Bijlage 8 a : G-schema:

Naam:

Datum:

De 5 G's

Gebeurtenis:

Gedachte:

Gevoel:

Gedrag:

Gevolg:

Bijlage 8b: Evaluatie lessen g-schema:

Les 1: De eerste les heb ik de leerlingen uitgelegd hoe we gaan werken met de het g-schema en wat ik ermee wil bereiken. In eerste instantie waren de leerlingen enthousiast en deden goed mee. Echter merkte ik dat ze het moeilijk vonden om hun gevoel te beschrijven en weinig inzicht hadden in de situatie die er was gebeurd. Ik stimuleerde de leerlingen om elkaar te helpen en om samen met de ander te kijken naar elkaars situatie die zij beschreven. Hier kwam ook heel erg naar voren dat het oppervlakkig blijft en dat zij zich niet kunnen inleven in de situatie van de ander. Na ongeveer 15 minuten verzwakte de aandacht van de leerlingen en gaven zij aan dat ze het moeilijk vonden.

Les 2: Deze les viel het mij weer op dat de leerlingen het enorm lastig vonden om een goede situatie uit te kiezen en hierbij goed te kunnen beschrijven wat zij daarbij dachten en voelden. Het bleef voor mijn gevoel allemaal erg vlak en met weinig gedachten en emotie. Ook hier probeerde ik weer de leerlingen met elkaar mee te laten denken en zich proberen te verplaatsen in de ander. Ook nu viel weer op dat dit voor deze leerlingen erg moeilijk is.

Les 3: De laatste les heb ik besloten om het g-schema met de leerlingen individueel in te gaan vullen. Hierbij viel op dat de aandacht en de concentratie beter was maar dat het voor de leerlingen nog steeds erg moeilijk was om bij bepaalde situaties hun gedachten en gevoelens te beschrijven. Hierbij kon ik de gebeurtenissen van de andere leerlingen er niet bij betrekken en waardoor zij niet konden oefenen met het inleven in de ander. Echter vind ik dit wel belangrijk.

Conclusie: Het invullen van het g-schema was voor de meeste leerlingen erg moeilijk. Ook hier bleven de gedachten en gevoelens weer erg vlak en gingen zij niet diep op de gedachten en gevoelens in. Wat mij ook opviel was dat zij weinig inzicht hadden in wat er in een bepaalde situatie gebeurd en hoe ze daarover denken en daarbij voelen. Ik stimuleerde de leerlingen om elkaar te helpen en om samen met de ander te kijken naar elkaars situatie die zij beschreven. Hier kwam ook heel erg naar voren dat het oppervlakkig blijft en dat zij zich niet kunnen inleven in de situatie van de ander. Als laatste ben ik van mening dat het invullen in een groep het meest leerzaam is, dit omdat zij zich dan ook in de ander leren verplaatsen. Echter zal ik nog een manier moeten vinden die deze leerlingen meer aanspreekt.