



Laat de ruimte voor zich spreken

Onderzoeksrapport Master SEN Autismespecialist
Onderzoeksbegeleider: Ilonka van der Sommen MA
Opleidingscoördinator: Wendy Lampen

Beth Vanderschot
bethvanderschot@gmail.com
Studentnummer: 2120108

GON-coördinator BuO Zonnebos, 's-Gravenwezel
Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg
Fontys Hogescholen Tilburg
Juni, 2011

Inhoudstabel

Voorwoord	1
Samenvatting	2
Hoofdstuk 1: Inleiding	3
1.1. Verlegenheidssituatie	3
1.3. Doel van mijn onderzoek	4
1.4. Doel in mijn onderzoek	4
1.4.1. Onderzoeksvraag:	4
1.4.2. Deelvragen:	4
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	5
2.1. Doelgroepen	5
2.1.1. Autisme	5
2.1.2. Spraak- en taalontwikkelingsstoornissen	5
2.1.3. Verschillen tussen ASS en STOS	6
2.2. Communicatie	6
2.2.1. ASS en communicatie	6
2.2.2. Communicatieniveaus	7
2.2.3. Onderwijs en communicatie voor leerlingen met ASS	7
2.3. De educatieve benadering	8
2.4. Visualisering	9
2.5. Verduidelijking van ruimte en tijd	9
2.5.1. Verduidelijking van de ruimte	9
2.5.2. Verduidelijking van de tijd	10
Hoofdstuk 3: Methodologie	11
3.1. Inleiding en opbouw onderzoek	11
3.2. Onderzoeksmethode	11
3.3. Onderzoeksinstrumenten	11
3.4. Onderzoeksgroep	12
3.4.1. Leerkrachten	12
3.4.2. Leerlingen	12
3.5. Ethiek	12
3.6. Triangulatie	12
Hoofdstuk 4: Resultaten	13
4.1. Resultaten bevraging leerkrachten	13
4.2. Resultaten bevraging van de leerlingen	13
Hoofdstuk 5: Conclusies	17
5.1. Onderzoeksvraag en de deelvragen	17
5.1.1. Welke manieren van verduidelijking in de ruimte worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?	17
5.1.2. Welke verduidelijking in de ruimte geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?	18
5.1.3. Welke manieren van verduidelijking in de tijd worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?	18
5.1.4. Welke verduidelijking in de tijd geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?	19
5.2. Antwoord op mijn onderzoeksvraag	19
5.3. Betekenis van mijn onderzoek	20
Hoofdstuk 6: Aanbevelingen	21
6.1. Aanbevelingen in de praktijk	21

6.2. Aanbevelingen voor verder onderzoek	21
Hoofdstuk 7: Reflectie	22
7.1. Reflectie op eigen onderzoek	22
7.2. Reflectie op eigen ontwikkeling.....	22
Literatuur	24
Bijlage 1	26

Voorwoord

In 2007 ben ik gestart met de opleiding Master SEN Autismespecialist. Na reeds een jaar gewerkt te hebben als GON-coördinator en GON-begeleidster in BuO Zonnebos met leerlingen met autisme merkte ik dat ik meer wilde weten over 'dat autisme'. Ik wilde me erin verdiepen, kunnen kijken in wat er in de hoofdjes van mijn leerlingen omging om zo mijn handelen en hun omgeving te kunnen aanpassen aan hun noden. Het eerste jaar was dan ook een echt autismebad. Ik kon mijn honger naar kennis en inzichten stillen door het brede en verdiepende kennisgedeelte dat werd aangeboden. Daarnaast werd de theorie ook aangevuld met een casusonderzoek. Ik kon nu echt met mijn theoretische inzichten aan de slag en iets betekenen voor M. en zijn omgeving. Mijn casusonderzoek was een constant zoek- en evenwichtsproces naar hoe ik mijn handelen kon en moest aanpassen. Dat is immers het fijne aan het werken met personen met autisme, door de directe feedback weet je meteen waar je staat!

Dit jaar ben ik aan mijn praktijkonderzoek gestart vanuit een nood aan informatie over de noden en behoeften van leerlingen met autisme en leerlingen met spraak-taalontwikkelingsstoornissen in het secundair onderwijs. Het moeilijke aan onderzoek doen, voor mij, is dat je steeds te veel wil en alles te groot ziet... Ik wilde liefst een kant en klaar antwoord kunnen bieden op de noden van deze leerlingen op alle vlakken van hun functioneren op school. Ik wilde meteen alles in kaart kunnen brengen en zo de juiste schoolomgeving creëren voor deze leerlingen. Dat was echter niet het doel van een praktijkonderzoek. Het zoeken naar een juiste, concrete, duidelijke onderzoeksvraag is eigenlijk het moeilijkste onderdeel van het praktijkonderzoek, hetgeen het meest energie en tijd gevraagd heeft. Eigenlijk was dit praktijkonderzoek net zoals het werken met personen met autisme een continu bijstellen en een proces waarin steeds nieuwe inzichten groeien. De resultaten van dit onderzoek geven me een voldoen gevoel en bieden weer een startpunt voor verder onderzoek en voor de verdere stappen in het werken met personen met autisme. Ik zie dit onderzoek dan ook niet als een eindpunt maar als een nieuwe start.

Een belangrijk onderdeel in dit onderzoek is het bedanken van de mensen die samen met mij op weg zijn gegaan in dit proces. Ik wil graag de personen met autisme of spraak-taalontwikkelingsstoornissen bedanken om deel te nemen aan dit onderzoek. Hun 'anders kijken' blijft me ontroeren en maakt dat ik steeds het beste wil geven van mezelf. Daarnaast wil ik ook de leerkrachten, zorg en directie van BuBaO Wilgenduin niet vergeten te bedanken voor hun deelname en mogelijkheid tot onderzoek die ze me gegeven hebben.

Ik heb de voorbije jaren het genoegen gehad een aantal criticals friends te leren kennen. Mensen die mij in mijn zijn en werken aanvaarden en daar konden op inspelen. Ik heb van hen veel geleerd en hebben me veel nieuwe inzichten gegeven in het werken met personen met autisme.

Ilonka Van der Sommen en Wendy Lampen zijn voor mij twee belangrijke mentoren geweest. In de jaren van mijn opleiding hebben zij er mede voor gezorgd dat ik ben gegroeid als professional en als persoon. Ze bleven me uitdagen, leerden me reflecteren en hebben me leren inzien wat mijn sterktes zijn. Ik heb van hen waardevolle dingen geleerd en ben hen dan ook erg dankbaar.

Ik wil graag mijn vrienden, familie, mijn lieve man Koen en zoontje Simon bedanken om me zo graag te zien. Dank je om me de ruimte te geven om mijn dromen waar te maken. Dank je om er te zijn in die moeilijke momenten, naast me te staan en me te motiveren om door te gaan. Jullie maken me tot wie ik ben.

Tenslotte wil ik mijn kleine lieve beschermengel bedanken voor het fijne, warme gevoel die hij me heeft gegeven in de korte periode die hij bij ons is mogen zijn.

Samenvatting

Vanuit mijn positie als GON-coördinator van BuSO Zonnebos werd ik in het werkveld geconfronteerd met een aantal tekortkomingen in het veld van het onderwijs in de begeleiding en ondersteuning van normaalbegaafde leerlingen met autisme. Het gewoon onderwijs was niet voldoende gestructureerd en kon geen gepaste ondersteuning bieden in de problemen die zij ervaren in de sociale vaardigheden en de communicatie. Het buitengewoon onderwijs kon geen onderwijs bieden dat aangepast was aan hun cognitieve mogelijkheden.

Een oplossing voor deze problemen is een school voor buitengewoon onderwijs die inspeelt op hun cognitieve mogelijkheden en tegelijkertijd een veilige omgeving is om hun sociale en communicatieve vaardigheden te ontwikkelen, dit heet een OV4 school voor personen met autisme. Dit type school bestaat reeds voor leerlingen met autisme maar nog niet voor leerlingen met spraaktaalontwikkelingsstoornissen. Ik kreeg de opdracht om de coördinatie van een OV4 school op me te nemen hieruit groeide de volgende onderzoeksvraag:

“Wat zijn de overeenkomsten binnen de verduidelijking in de ruimte en tijd in de profielen van leerlingen met ASS en STOS zodat er een specifieke leeromgeving kan ontwikkeld worden binnen het secundair onderwijs.”

In het eerste hoofdstuk wordt het doel van en het doel in mijn onderzoek weergegeven. In de deelvragen komen de theoretische uitgangspunten naar voor die zullen uitgewerkt worden in het theoretisch kader.

In het tweede hoofdstuk gebruiken we de theoretische uitgangspunten als leidraad voor de beschrijving en ordening van de literatuur over verduidelijking van tijd en ruimte bij leerlingen met ASS en STOS. Er wordt een korte toelichting gegeven over de doelgroepen, communicatie, visualisering, de educatieve benadering en verduidelijking in ruimte en tijd.

In hoofdstuk drie worden de onderzoeksvraagstelling en –methoden van het onderzoek beschreven. Om een zo concreet mogelijk antwoord te bieden op de centrale onderzoeksvraag werden er vier deelvragen gesteld: (1) Welke manieren van verduidelijking in de ruimte worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS? (2) Welke verduidelijking in de ruimte geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk? (3) Welke manieren van verduidelijking in de tijd worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS? (4) Welke verduidelijking in de tijd geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk? In een kwalitatief surveyonderzoek aan de hand van vragenlijsten geven leerkrachten en leerlingen met ASS of STOS een antwoord op deze vier deelvragen.

In het vierde hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Er worden weinig verschillen vastgesteld naar verduidelijking van ruimte en tijd in de ASS-klas en de STOS-klas. In de ASS-klas worden een aantal extra elementen toegevoegd in de ASS-klas die te maken hebben met de specifieke noden van leerlingen met ASS. De wensen van leerlingen met ASS en leerlingen met STOS zijn gelijklopend naar verduidelijking van tijd en ruimte.

In hoofdstuk vijf worden de antwoorden op de onderzoeksvragen besproken. De betekenis van mijn onderzoek en de kanttekeningen worden erbij weergegeven. Tenslotte voer ik een aantal aanbevelingen aan voor de praktijk en verder onderzoek.

Hoofdstuk 1: Inleiding

In dit hoofdstuk vertrek ik vanuit de verlegenheidssituatie die ik ervaar in het werken met leerlingen met de diagnose autisme binnen het onderwijs. Uit die verlegenheidssituatie is een aantal vragen gerezen die geleid hebben tot een onderzoek. Aan de hand van deelvragen tracht ik een antwoord te bieden op een centrale onderzoeksvraag.

1.1. Verlegenheidssituatie

Ik werk als GON-coördinator vanuit Buitengewoon Secundair Onderwijs (BuSo) Zonnebos binnen de scholengroep van het Gemeenschapsonderwijs. Het geïntegreerd onderwijs (GON) is een samenwerking tussen het gefinancierd/gesubsidieerd gewoon en buitengewoon onderwijs. Het is bedoeld om jongeren met een handicap en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden tijdelijk of permanent, gedeeltelijk of volledig de lessen of activiteiten te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs met hulp vanuit het buitengewoon onderwijs.

Leerlingen met autisme worden onder het type 7 (leerlingen met een auditieve handicap) geplaatst binnen de typologie van het BuO (buitengewoon onderwijs). Binnen hun schoolcarrière in het gewoon onderwijs hebben zij per onderwijscyclus slechts recht op 2 uur begeleiding gedurende 2 schooljaren. Het is dus niet mogelijk om leerlingen met autisme tijdens hun volledige schoolcarrière continu te begeleiden.

Gon-begeleiding bieden aan iemand met autisme is allesomvattend. Je werkt niet alleen met het kind, je hebt ook informatie nodig van de ouders omdat zij hun kind het best kennen en je hebt medewerking nodig van de leerkrachten. Dit laatste is niet vanzelfsprekend. Vaak gaan leerkrachten ervan uit dat leerlingen met autisme zich vooral moeten aanpassen aan de manier van aanpak in het gewoon onderwijs 'anders moeten ze maar naar het buitengewoon onderwijs gaan'.

Het is dus belangrijk om leerkrachten informatie te geven over autisme en welke specifieke ondersteuning deze leerlingen nodig hebben. Eén van de grote taken die ik heb als coördinator is de sensibilisering rond autisme op gang brengen, informatie verstrekken en tips geven.

Indien we merken dat een leerling ondanks de ondersteuning van GON het niet kan volhouden om school te lopen in het gewoon onderwijs gaan we oriënteren naar het BuO. Vaak is het echter zo dat leerlingen met autisme niet het gepaste niveau van onderwijs krijgen in het BuO en dat zij wat hun cognitieve capaciteiten betreft geen gepast aanbod krijgen. Aan de andere kant is de setting van het gewoon onderwijs te complex en te weinig gestructureerd, wordt er te veel beroep gedaan op sociale vaardigheden en zelfredzaamheid waardoor zij overvraagd worden. Een ideale situatie is die waar zij onderwijs krijgen op hun cognitief niveau en dat gestructureerd wordt aangeboden in kleinere klassen met aangepaste verduidelijking; rekening houdend met hun individuele sterktes en hun beperkingen. Dit kan in het BuO binnen een opleidingsvorm 4 (OV4), waar leerlingen met een handicap school lopen in een school voor buitengewoon secundair onderwijs die de eindtermen behalen zoals leerlingen in het gewoon onderwijs.

1.2. Aanleiding onderzoek

Tijdens het schooljaar 2011-2012 mag ik de coördinatie op me nemen om een BuSO OV4 school te starten. De doelgroep is normaalbegaafde leerlingen met een diagnose autisme spectrumstoornis (ASS) en een groep leerlingen met spraak- taalontwikkelingsstoornissen (STOS).

Deze vraag is ontstaan vanuit de directie voor buitengewoon basisonderwijs (BuBaO) met leerlingen met ASS en STOS. Na de lagere school is er binnen het BuSO geen aanbod voor deze leerlingen in hun woonomgeving.

Leerlingen met ASS vertonen kwalitatieve beperkingen binnen de communicatie, sociale vaardigheden en de verbeelding (Wing, 2000a). Leerlingen met STOS ervaren moeilijkheden binnen de spraak- en taalontwikkeling en bijgevolg de communicatie. Dit heeft een grote invloed op hun sociale vaardigheden, welbevinden en hun manier van leren. De overeenkomst tussen deze doelgroepen is dat ze problemen ervaren binnen de communicatie en de sociale vaardigheden. Dit maakt van hen beiden erg kwetsbare doelgroepen.

De leerlingen uit beide doelgroepen zullen schoollopen binnen dezelfde infrastructuur. Ik zou graag in de voorbereiding naar het volgende schooljaar toe onderzoeken welke verduidelijking in tijd en ruimte ik voor beide doelgroepen het best kan aanbieden zodat er reeds een basisverduidelijking is en er een veilige omgeving gecreëerd wordt. Op die manier worden leerlingen niet afhankelijk van de leerkrachten voor hun basisverduidelijking en kunnen zij een zelfstandigheid opbouwen waardoor ze zich zekerder en veilig voelen en er meer ruimte ontstaat voor hun cognitieve ontwikkeling.

1.3. Doel van mijn onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is nagaan welke aanpassingen naar verduidelijking van communicatie in de ruimte binnen het secundair onderwijs er kunnen gebeuren voor leerlingen met autisme en leerlingen met STOS zodat er een veilig klimaat gecreëerd wordt en zij zich ten volle kunnen ontwikkelen.

1.4. Doel in mijn onderzoek

Het doel in mijn onderzoek is uitzoeken welke verduidelijking in de ruimte en tijd gewenst is voor leerlingen met de diagnose autisme en leerlingen met de diagnose STOS. De vraag die ik wil beantwoorden in dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag.

1.4.1. Onderzoeksvraag:

Mijn onderzoeksvraag is:

Wat zijn de overeenkomsten binnen de verduidelijking in de ruimte en tijd in de profielen van leerlingen met ASS en STOS zodat er een specifieke leeromgeving kan ontwikkeld worden binnen het secundair onderwijs.

Uit de onderzoeksvraag zijn een aantal deelvragen afgeleid.

1.4.2. Deelvragen:

- Welke manieren van verduidelijking in de ruimte worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?
- Welke verduidelijking in de ruimte geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?
- Welke manieren van verduidelijking in de tijd worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?
- Welke verduidelijking in de tijd geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal ik de informatie weergeven die terug te vinden is in de literatuur over de verschillende elementen die aan bod komen in mijn onderzoeksvraag.

2.1. Doelgroepen

2.1.1. Autisme

Een autistische spectrumstoornis (ASS) kenmerkt zich volgens alle actuele diagnostische systemen (DSM-IV en ICD-10) op gedragsniveau door een triade van stoornissen. Alle personen met ASS vertonen stoornissen in sociale interactie, verbale en non-verbale communicatie en verbeelding, met als gevolg een beperkt repetitief en stereotiep gedrags-, interesse- en activiteitenpatroon (Vermeulen, 2002, Gillberg en Peeters, 2003). Die drie groepen van symptomen worden, als ze samen voorkomen, vaak gewoon omschreven als de 'triade' (Wing, 1989). De wijze waarop deze stoornissen zich uiten zijn erg leeftijds- en intelligentiegebonden. De stoornissen van mensen met autisme op deze gebieden zijn zeer specifiek en kwalitatief en komen al vroeg in de ontwikkeling tot uiting. Daarnaast komen vaak zeer ongewone reacties op zintuiglijke prikkels en non-specifieke gedragsproblemen voor en is het autistisch ontwikkelingsprofiel doorgaans erg grillig en disharmonisch (Vermeulen, 2002).

Het specifieke van de autistische communicatieproblemen situeert zich niet enkel in de structurele aspecten van taalontwikkeling (woordenschat, semantiek en grammatica) maar ook en vooral in het vermogen om verbale en non-verbale vaardigheden te gebruiken in wederzijds sociaal contact met als doel het uitwisselen van betekenissen (Vermeulen, 2002).

Inzake taalinhoud of semantiek zijn er duidelijk afwijkingen en tekortkomingen. Sprekende kinderen met ASS leren de dingen om zich heen wel benoemen maar hebben moeite met de representatie: ze blijven vasthangen aan de concreet visuele ervaringen en begrijpen woorden niet of veel minder als de objecten niet concreet aanwezig of waarneembaar zijn (Van Berckelaer-Onnes, 1997). Personen met een ASS hebben ook moeite met het begrijpen van de wijzigende betekenissen van woorden in veranderende contexten: ze blijven vaak perseveren bij hun eerste indruk en begrijpen taal erg letterlijk (Van Berckelaer-Onnes, 1997; Wing, 1989). Grapjes, uitdrukkingen en gezegdes worden spontaan niet correct begrepen en moeten daarom aangeleerd worden. Mensen met ASS missen de vaardigheden om taal te begrijpen en te gebruiken in een sociale context. Er zijn ernstige problemen op het vlak van de beurtrolneming en de wederzijdsheid in gesprekken met anderen (Vermeulen, 2002).

2.1.2 Spraak- en taalontwikkelingsstoornissen

2.1.2.1 Dysfasie

Dysfatische ontwikkeling is een neurologische stoornis, ontstaan tijdens het lange proces van hersengroei. Kinderen met een dysfatische taalontwikkeling hebben geen achterstand in hun taalontwikkeling maar een stoornis in het zich ontwikkelend taalsysteem. Dysfatische ontwikkeling heeft alles te maken met spraak en taal in opbouw. Leren praten, het proces van spraak-/taalverwerving, lijkt maar niet op gang te komen en verloopt vervolgens niet zoals het hoort.

Juist door te kiezen voor de term dysfatische ontwikkeling wordt duidelijk dat er meer aan de hand is dan kan worden aangegeven met benamingen als taal-ontwikkelingsstoornis of specifieke taalstoornis. Kinderen met een dysfatische ontwikkeling begrijpen meestal wel wat er wordt gezegd, maar zijn niet altijd in staat dat te laten merken. Het weergeven van gedachten en gevoelens wil maar niet lukken. Ze moeten vaak zoeken naar de juiste woorden en zeggen dan net iets anders dan was bedoeld. Iets geordend vertellen in lopende zinnen is een onmogelijke opgave.

Dysfasie een stoornis is die nooit echt helemaal over gaat. De gevolgen zijn vaak zeer ingrijpend voor het functioneren van een kind, op school en later in de maatschappij. Hoe goed behandeld ook, er zullen altijd nog restverschijnselen blijven (Grauwels & De Nooij, 2003).

2.1.2.2. Expressieve taalontwikkelingsstoornis

De expressieve taalstoornis betreft een stoornis in de ontwikkeling van de expressieve taal, waarbij de scores op een meting van de expressieve taal beduidend lager liggen dan de scores inzake zowel de non-verbale intelligentie als de receptieve taalontwikkeling. Concrete manifestaties van de expressieve taalontwikkelingsstoornis zijn onder andere: een beperkte spraak, een beperkte woordenschat, moeilijkheden om nieuwe woorden aan te leren, moeilijkheden om ideeën uit te drukken, woordvindingsproblemen, een beperkte variatie in zinstypen en grammaticale structuren. Deze taalproblemen hebben een negatieve impact op de sociale communicatie en het schools of beroepsmatig functioneren. (APA, 1994).

2.1.3. Verschillen tussen ASS en STOS

Bij personen met autisme zijn er wel spraak- en taalstoornissen, maar niet in dezelfde zin of omwille van dezelfde redenen als bij personen met afasie/dysfasie. De laatst genoemde groep ervaart problemen in de expressieve taal. Bij personen met autisme bestaat het primaire defect eerder uit het niet begrijpen van de betekenis van gesprekken. Het belangrijkste probleem is het gereduceerde vermogen om de zin van een gesprek te vatten, dat wil zeggen om de zin van de uitwisseling van informatie (kennis, gevoelens) tussen twee geesten te begrijpen. Dat vermogen is bij personen met dysfasie gewoonlijk onaangetast. De meeste personen met autisme kunnen wel spreken maar begrijpen de zin van het gesprek niet hetgeen gerelateerd is aan hun beperkte theory of mind (Gillberg en Peeters, 2003).

Afwijkingen in de expressieve taal vormen een centraal probleem in de autistische stoornis. Nog te vaak interpreteert men dit kwantitatief als een achterstand in de taalontwikkeling (een tekort) terwijl de kern van het probleem kwalitatief is (een deficit). Dit heeft voor gevolg dat sommige diagnostici bij kinderen (eventueel na een periode van vertraagde taalontwikkeling) wel verbaal zijn maar toch taalafwijkingen vertonen, niet meteen aan autisme denken, maar aan een taalontwikkelingsstoornis. De taalafwijkingen in de autistische stoornis zijn echter kwalitatief te onderscheiden van deze van de expressieve taalontwikkelingsstoornis. Zo is er bij een expressieve taalontwikkelingsstoornis geen sprake van een stereotiep gebruik van taal of van echolalie (Vermeulen, 2002).

2.2. Communicatie

2.2.1. ASS en communicatie

Communicatie is de uitwisseling van betekenissen tussen mensen. Een boodschap (een idee, een vraag, een mening, een gevoel, een wens) vorm geven en verzenden in symbolen die anderen kunnen waarnemen, zodat zij de boodschap kunnen ontvangen (Vermeulen, 2001).

Communicatie hoeft voor mensen met autisme niet per se met woorden te zijn. De communicatie moet geïndividualiseerd zijn namelijk aangepast aan het aanwezige abstractieniveau. Dat kan via gesproken woorden maar ook via voorwerpen, lichaamstaal, gebaren, afbeeldingen, foto's, geschreven of gedrukte woorden. Woorden, prenten, gebaren, zelfs sommige voorwerpen verwijzen telkens naar iets dat niet altijd onmiddellijk zichtbaar is (Gillberg en Peeters, 2003, Degrieck, 2002, Vermeulen, 2001). Bij een woord gaat het niet alleen om de klank, maar vooral om de betekenis erachter. Bij een gesproken of een geschreven zin gaat het niet over de afzonderlijke woorden op zich, maar om de samenhang tussen die woorden. Mensen met autisme hebben het vaak moeilijk met het begrijpen van deze impliciete verwijzingen (Degrieck, 2002).

2.2.2. Communicatieniveaus

Verpoorten (1996) geeft aan dat communicatie op verschillende niveaus kan plaatsvinden: sensatie-niveau, presentatie-niveau, representatie-niveau en het representatie-niveau. Deze niveaus lopen tijdens de communicatie door elkaar heen.

De werkelijkheid kan uitgedrukt worden door allerlei symbolen, onder andere: voorwerpen, afbeeldingen, geschreven en gesproken woorden. Die zullen nu afzonderlijk besproken worden en afgewogen worden naar de moeilijkheidsgraad voor mensen met autisme (Gillberg en Peeters, 2003).

2.2.2.1. Het gesproken woord

Mensen met autisme zijn goed in het verwerken van visueel-ruimtelijke informatie, maar veel minder in vluchtige, temporele informatie. Gesproken woorden hebben geen visueel-ruimtelijke kenmerken en bovendien zijn ze abstract. Gesproken woorden zijn vluchtig en niet gerelateerd aan de concrete visueel-ruimtelijke context van taalgebruik. De verwerking van gesproken taal doet een beroep op twee aspecten van informatieverwerking die moeilijk zijn.

2.2.2.2. Het geschreven/gedrukte woord

Geschreven woorden zijn erg abstract maar ze zijn minder vluchtig. Ze ‘blijven’. Ze hebben een visueel-ruimtelijk karakter. Iemand met autisme kan de tijd nemen om de geschreven informatie te verwerken.

In de literatuur over autisme is te lezen dat mensen met autisme ‘visual learners’ zijn, dat ze bijleren op een visuele manier.

2.2.2.3. Afbeeldingen/tekening/foto's

Er is een onmiddellijk uiterlijk waarneembaar verband tussen het symbool en het gesymboliseerde. Er is al iets meer direct observeerbaar, er moet al iets minder worden afgeleid dan bij het geschreven woord. De informatie via tekeningen of foto's is al minder abstract dan de geschreven woorden. De vormelijke informatie is veel meer visueel-ruimtelijk: de informatie kan langer ‘vastgehouden’ worden.

2.2.2.4. Voorwerpen

Een nog concretere manier om informatie te begrijpen en door te geven is via voorwerpen.

2.2.3. Onderwijs en communicatie voor leerlingen met ASS

Onderwijs is ondenkbaar zonder communicatie. Communicatie is niet enkel een middel om betekenissen over te brengen, zoals gebeurt bij het aanbrengen van leerstof, het geven van instructies, het stellen van vragen. Het is de basis van een goede verstandhouding tussen mensen of –omgekeerd – bij een gebrek aan goede communicatie een bron van misverstanden. Een goede relatie tussen leerkracht en leerling is het gevolg van goede communicatie. Een leersituatie is een inspannende situatie. De kennis- en informatieoverdracht moet heel concreet zijn in de communicatie naar de persoon met autisme toe. Wat verwacht je van hem/haar? Hoe lang zal de inspanning duren? Wat staat er tegenover? Hoe doe je een bepaalde activiteit juist? (Degrieck, 2002, Vermeulen, 2002). Omdat communicatie voor leerlingen met autisme niet vanzelfsprekend is, is de basis van een autismevriendelijke onderwijsstijl een aangepaste communicatie (Vermeulen, 2002). Wanneer je hen de ervaring van een voorspelbare omgeving en een voorspelbare tijd en gebeurtenissen aanbiedt, creëer je ook een goede voedingsbodem waarin communicatie kan ontluiken (Gillberg en Peeters, 2003).

2.3. De educatieve benadering

Personen met autisme hebben een ander systeem van waarnemen van de werkelijkheid. Onze werkelijkheid is voor hen onvoorspelbaar, chaotisch en onduidelijk. In de educatieve benadering van autisme: TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), gaat men ervan uit dat mensen met een autismespectrumstoornis moeilijkheden hebben met het spontaan leren van vaardigheden (Gillberg & Peeters, 2003, Degrieck, 2004, Peeters, 2006, Mesibov, 2004).

Door hun specifieke denkstijl, hun gebrek aan samenhangend denken (centrale coherentie) en doordat ze de verbeelding missen om de bedoelingen van mensen en de betekenis van situaties te achterhalen zien zij minder snel de betekenis van een bepaalde situatie, of ze zien een andere dan de bedoelde betekenis, lopen leerlingen met autisme snel verloren in het complexe klasgebeuren (Degrieck, 2002, Vermeulen, 2002). Heel veel van ons leren gebeurt impliciet. Mensen met autisme hebben dit minder. Impliciete, verborgen betekenissen moeten wij voor hen expliciet maken. De samenhang moeten wij tonen, verbanden tussen verschillende zaken duidelijk maken. Leerlingen met autisme die buitengewone moeilijkheden hebben met het overstijgen van de letterlijkheid hebben extra verheldering nodig ter compensatie. Zonder extra verduidelijking raken ze voortdurend de weg kwijt. Het helpt een leerling met autisme als we hem als het ware een handleiding aanbieden waarmee het schoolse gebeuren verduidelijkt en verhelderd wordt. Door voorspelbaarheid te bieden en hulpmiddelen uit te werken waaraan personen met autisme steun kunnen ontfangen laten we hen toe zich competent te voelen, een grotere zelfstandigheid te ontwikkelen, stress te verminderen, meer open te staan voor sociale interactie, nieuwe dingen bij te leren en flexibeler te worden (Baltussen, Clijnen en Leenders, 2003, De Bruin, 2004, Gillberg & Peeters, 2003, Degrieck, 2004, Vermeulen, 2001). Daardoor komt de leerling niet alleen tot rust maar is hij ook in staat zijn volle aandacht te besteden aan het verwerken van de leerstof (Degrieck, 2002, Grandin, 1992, Vermeulen, 2002). Op die manier kunnen ook zij veel leren en zelfstandiger functioneren (Degrieck, 2002).

Volgens TEACCH is het verduidelijken van de omgeving voor kinderen met autisme één van de eerste stappen, waarna je vervolgens aan de vaardigheden van de persoon met autisme kan gaan werken (Mesibov, 2004).

Het is belangrijk dat je afstemt op het individuele kind met autisme. Wat voor het ene kind werkt kan voor het andere ook werken, maar dit hoeft niet. Je gaat dus de wereld om het kind heen voor hem verduidelijken door middel van volledige afstemming op de mogelijkheden van de persoon met autisme, wat één van de pijlers is volgens de assen van professionaliteit (Peeters, 2006).

1. autisme begrijpen
2. aanpassen van de omgeving
3. onderzoeken en het ontwikkelen van een individueel handelingsplan
4. het gebruik van educatieve strategieën gespecialiseerd in autisme o.a. een communicatiestijl gebruiken tijdens het opvoedingsproces die aangepast is aan het autisme

dit sluit tevens aan bij de gedachte van TEACCH (Gillberg en Peeters, 2003).

‘Structured teaching’ is een belangrijk uitgangspunt van TEACCH (Mesibov, 2004). Het kernbegrip is structuur: door middel van een zeer gestructureerde educatieve omgeving tracht men de individuele vaardigheden te ontwikkelen. Het organiseren en aanpassen van de fysieke omgeving, het ontwikkelen van werksystemen en schema’s, het verduidelijken van verwachtingen en het gebruiken van visuele verduidelijkingen zijn effectieve manieren om vaardigheden te ontwikkelen en personen met autisme toe te staan om deze vaardigheden onafhankelijk van anderen te kunnen uitvoeren.

Dit uitgangspunt is zeker belangrijk voor leerlingen met autisme die regelmatig gehinderd worden door hun onvermogen om onafhankelijk te werken binnen verschillende situaties. ‘Structured teaching’ zegt niets over de plaatsen/omgeving waarbinnen personen met autisme zich moeten ontwikkelen want deze beslissing is gebaseerd op de vaardigheden en behoeften van elk individu op

zich. Sommigen ontwikkelen zich goed binnen reguliere educatieve programma's, terwijl anderen nood hebben aan speciale klaslokalen voor een gedeelte van de dag of de hele dag waar de fysieke omgeving, het curriculum en het personeel afhankelijk van de noden van het individu georganiseerd en ingezet kunnen worden.

2.4. Visualisering

Om een autismevriendelijke omgeving te creëren is visuele hulp erg belangrijk. Gesproken taal blijft een taal die onzichtbaar is. Leerlingen met ASS hebben er niet voldoende houvast aan en kunnen niet terugkijken als ze het vergeten zijn (De Clercq, 2005).

Mensen met autisme moeten 'zien' wat er van hen verwacht wordt en wat er hen te gebeuren staat. Mensen met autisme zijn 'visuele denkers': het visuele kanaal is voor hen dan ook veel makkelijker dan de andere waarnemingskanalen. Veel van de verheldering zal er dan ook in bestaan betekenissen, samenhang en verwachtingen te visualiseren. Iemand met autisme moet de essentie van de situatie of de boodschap kunnen 'zien' (Bogdashina, 2004, Grandin, 1992, Vermeulen, 2002).

Communicatie is niet alleen maar verbaal, maar kan ook visueel (Clijsen en Leenders, 2006).

Visuele ondersteuning helpt in twee richtingen. Aan de ene kant ondersteunt de visuele vormgeving de communicatie van de omgeving tegenover de mens met autisme. Aan de hand van geschreven woorden of afbeeldingen bijvoorbeeld helpt men hem zich te situeren binnen de abstracte tijd: wanneer doen we activiteiten? Hoelang duren ze? Aan de andere kant ondersteunt ze de communicatie door de mens met autisme (Gillberg en Peeters, 2003).

Voor het aanleren van vaardigheden hebben leerlingen met ASS nood aan visuele ondersteuning. Zij kunnen zich meestal niet zonder visuele ondersteuning verder ontwikkelen. Het helpt hen stap voor stap door een activiteit heen of van de ene activiteit naar de volgende (De Bruin, 2004, Gillberg en Peeters, 2003). Het belang hiervan wordt aangetoond in:

Het aanbieden van voorspelbaarheid in de ruimte en de tijd

Het ontwikkelen van de communicatie

Het ontwikkelen van sleutelvakken (zelfredzaamheid, huishoudelijke vaardigheden, werkvaardigheden en werkgedrag, vrijetijdsvaardigheden en sociale vaardigheden, schoolse functionele vaardigheden) (Gillberg en Peeters, 2003).

2.5. Verduidelijking van ruimte en tijd

Personen met autisme hebben nood aan voorspelbaarheid in hun leven. Voorspelbaarheid betekent: een beeld hebben van 'waar' en 'wanneer' (Gillberg & Peeters, 2003). Duidelijkheid brengen betekent informatie aanbieden, informatie die de vele vragen die ze zich stellen beantwoordt. Leerlingen met autisme hebben er baat bij als hen: duidelijke, expliciete, positieve en visuele informatie geboden wordt en dit met de gepaste snelheid. Dit noemt Vermeulen (2002) verhelderen. We verhelderen situaties, opdrachten en taken zodanig dat het voor een leerling met autisme meteen duidelijk is wat er van hem of haar verwacht wordt.

Voor het inrichten van de omgeving voor personen met ASS wordt de splitsing gemaakt in ruimte en materialen, tijd en activiteiten. (Baltussen ea, 2003, Boersma, 2007, Clijsen en Leenders, 2006, De Clercq, 2005, Vermeulen, 2002).

2.5.1. Verduidelijking van de ruimte

Iemand met autisme moet de essentie van de situatie of de boodschap kunnen 'zien'. Het inrichten van de ruimte is daar een belangrijk onderdeel van. Omdat de omgeving ook iets 'zegt', gaan we die ook aanpassen. We gaan de wereld rondom mensen met autisme ordenen, zodat deze overzichtelijker en dus ook begrijpelijker wordt. We gaan de omgeving verhelderen.

Een ruimte spreekt best door zichzelf. Door de beschikbare ruimtes op een bepaalde manier in te richten kan je zichtbaar maken waar de verschillende activiteiten plaats vinden en welke activiteit waar plaats vindt. De ruimte zelf en de plaatsing van de materialen in die ruimte ‘communiceren’ aan de persoon met autisme wat er gaat gebeuren (Vermeulen, 2002).

In een educatief programma trachten we de voorwerpen, meubels, de ruimten voor zich te laten spreken, zodat de betekenis niet hoeft te worden afgeleid. We willen zekerheden aanreiken door een voorspelbare band te laten ontstaan tussen ‘plaatsen’, ‘activiteiten’ en ‘gedragingen’. Er zijn duidelijke ruimtes die alleen voor ‘werk’ gebruikt worden, andere worden voor ‘vrije tijd’ gebruikt (Gillberg en Peeters, 2003).

De leerlingen brengen het grootste gedeelte van de dag door in het klaslokaal. In de klas kan de ruimte ingedeeld worden in verschillende hoeken. De verschillende hoeken worden afgebakend. Er wordt in dezelfde ruimte namelijk geleerd, gespeeld en gegeten. Binnen het klaslokaal kunnen de verschillende doelen door ruimte-indeling verhelderd worden. Dit kan bijvoorbeeld door schotten te plaatsen in de klas maar ook door tape op de grond te plakken. In de klas heeft de leerling met ASS een eigen werkplek nodig. Deze werkplek biedt hen veiligheid en ook duidelijkheid. Dat is hun plekje waar ze hun eigen materiaal ligt. Het is aan te raden deze werkplek niet bij of onder een raam te plaatsen om mogelijke overprikkeling te vermijden. In de klas is het ook belangrijk om opbergruimten visueel te verduidelijken. Leerlingen moeten weten op welke vaste plek ze de materialen kunnen vinden. Een consequent gebruik van een vaste plek voor materialen is een vereiste.

2.5.2. Verduidelijking van de tijd

Eén van de belangrijke aspecten van verheldering is tijd. Een omgevingsstructuur is in feite onvoorstelbaar zonder tijdsdimensie. We menen dat het onvermogen van mensen met autisme om de betekenis van de tijd duidelijk in te schatten, over het algemeen niet in voldoende mate wordt (h)erkend door leraars en artsen (Gillberg en Peeters, 2003).

Een werkorganisatie, werkschema, dagschema zijn de eerste letters van het anti-alfabet. Ze zijn geen doel op zich, maar een middel om tot een helder, gestructureerd geheel te komen. Met deze hulpmiddelen ondervinden leerlingen met autisme dat hun leven niet gedomineerd wordt door het toeval, maar dat er een verband bestaat tussen een voorwerp en de activiteit die erop volgt, dat een ‘visueel’ symbool iets kan betekenen. (Peeters, 2006).

Een dagschema is een visueel overzicht van de activiteiten die gaan plaatsvinden. Het is een middel om tijd zichtbaar en informatie concreet te maken. Het biedt een antwoord op de vragen ‘wat’, ‘waar’, ‘wanneer’ en in welke volgorde doe ik een activiteit. Een werkschema biedt een visueel overzicht van de duur en het aantal verschillende taken die na elkaar moeten uitgevoerd worden. Ook dit is een middel om tijd zichtbaar te maken. Peeters (2006) noemt dit ook werkscenario.

Hoofdstuk 3: Methodologie

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

3.1. Inleiding en opbouw onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is nagaan welke aanpassingen naar verduidelijking van communicatie in de ruimte binnen het secundair onderwijs er kunnen gebeuren voor leerlingen met autisme en leerlingen met STOS zodat er een veilige klimaat gecreëerd wordt en zij zich ten volle kunnen ontwikkelen.

Voor leerlingen met STOS met een normaalbegaafdheid bestaat er op dit moment in België geen school voor secundair onderwijs waar zij onderwijs kunnen volgen. Om te kunnen onderzoeken welke verduidelijking in de communicatie in de ruimte er reeds gebeurt voer ik mijn onderzoek uit in een school voor buitengewoon basisonderwijs Wilgenduin (BuBaO). BuBaO Wilgenduin is een school waar leerlingen met een taal- en of spraakstoornis, autisme of een mentale handicap schoollopen.

In dit onderzoek focus ik me op de leerlingen met taal- en of spraakstoornis en leerlingen met autisme die in de laatste groep zitten, dit wil zeggen leerlingen die volgend schooljaar de transitie maken naar het secundair onderwijs, én de leerkrachten die hen begeleiden.

3.2. Onderzoeksmethode

In mijn praktijkonderzoek maak ik gebruik van een survey-onderzoek. Een survey-onderzoek is gericht op de vraag hoe mensen ergens over denken, wat ze ergens van vinden, hoe ze handelen, wanneer en wat ze doen (Harinck, 2010). Het is een gestructureerde onderzoeksmethode. Dit houdt in dat de vraagstelling op voorhand vaststaat en er een klein aantal antwoordmogelijkheden gegeven wordt, waaruit de ondervraagde kan kiezen (Verhoeven, 2004).

3.3. Onderzoeksinstrumenten

Ik wil dit onderzoek opbouwen aan de hand van een gestructureerde gegevensverzameling door gebruik te maken van twee gestructureerde vragenlijsten (bijlage 1). Na het afnemen van de vragenlijsten heb ik ook een bijkomend informeel gesprek gehad met de leerkrachten en de zorgleerkracht.

Gezien de doelgroepen van leerlingen waarbij ik deze vragenlijsten zal afnemen, namelijk leerlingen met autisme en leerlingen met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen heb ik specifiek gekozen voor gestructureerde vragenlijsten met beperkte antwoordmogelijkheden. Vermeulen (2002) geeft aan dat personen met autisme nood hebben aan duidelijke, concrete, expliciete en visuele boodschappen. Leerlingen met dysfasie hebben vaak een beperkte woordenschat en beperkte ontwikkelde zinsstructuur. De vragen uit de vragenlijst zijn daarom ook duidelijk en bondig opgesteld. Personen met autisme vertonen kwalitatieve tekorten in de verbeelding wat zich uit in een beperking in de executieve functies (Vermeulen, 2002). Dit maakt dat personen met autisme moeilijkheden hebben om keuzes te maken. Om hieraan tegemoet te komen is het aantal antwoordmogelijkheden beperkt.

Ik heb zelf twee vragenlijsten opgesteld met de belangrijkste verwijzers naar verduidelijking van tijd en ruimte aan de hand van het literatuuronderzoek.

De vragenlijst voor de leerkrachten is vooral uit gesloten vragen opgesteld met een beperkt aantal keuzemogelijkheden. Hiermee wil ik de huidige situatie rond de verduidelijking van de communicatie in de ruimte onderzoeken.

De tweede vragenlijst voor de leerlingen bestaat uit gesloten vragen waar als antwoordmogelijkheid een beoordelingsschaal wordt gebruikt. Op die manier wil ik de wenselijkheid meten.

3.4. Onderzoeksgroep

In BuBaO Wilgenduin kiest men vanuit hun visie om leerlingen met autisme en leerlingen met spraak- en of taalontwikkelingsstoornissen volgens hun problematiek in te delen in aparte klassen.

De onderzoeksgroep bestaat uit 2 leerkrachten en 8 leerlingen.

3.4.1. Leerkrachten

In BuBaO Wilgenduin hebben alle klassen een vaste titularis, namelijk een leerkracht die alle vakken geeft aan de leerlingen in een vast lokaal met uitzondering van de vakken lichamelijke opvoeding en godsdienst/zedenleer.

3.4.2. Leerlingen

In de laatste groep (leeftijd 11-12 jaar) zijn er 2 klassen, één met 6 leerlingen met autisme en het andere met 7 leerlingen met spraak- en of taalontwikkelingsstoornissen. Ik heb ervoor gekozen om 4 leerlingen uit de STOS-klas en 4 leerlingen uit de auti-klas te bevragen.

3.5. Ethiek

Ik heb bij aanvang van het onderzoek contact opgenomen met de directie van BuBaO Wilgenduin om het doel en verder verloop van mijn onderzoek uit te leggen. Samen met de leerkrachten heb ik het doel van mijn onderzoek doorgenomen. Zij konden vragen stellen en bijsturen. Ik heb aan de ouders van de bevroegde leerling toestemming gevraagd om de vragenlijsten af te nemen. De leerlingen werden kort ingelicht door de leerkracht en het doel van de vragenlijst werd bij het begin van de bevraging nog eens extra toegelicht. Alle betrokkenen zijn op de hoogte gebracht van de anonieme verwerking van de data. Naderhand zal het verslag ook bezorgd worden.

3.6. Triangulatie

In praktijkonderzoek gaat het vaak om percepties van verschillende belanghebbenden. Een leerling met STOS kan een ander beeld hebben over hoe de indeling van een ideale leeromgeving er kan uitzien dan een leerling met ASS. Een leerkracht heeft vanuit zijn standpunt mogelijk een andere visie. De standpunten van deze verschillende belanghebbenden wil ik binnen mijn praktijkonderzoek expliciet op tafel krijgen. Dit noemt men triangulatie: vanuit verschillende invalshoeken/gegevens naar een verschijnsel kijken (Harinck, 2010).

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten aan de hand van tabellen weergegeven. In het eerste deel van dit hoofdstuk worden de antwoorden op de vragenlijst weergegeven die werden ingevuld door twee leerkrachten van de ASS-klas en de STOS-klas van de laatste groep. Op deze manier wordt er een beeld geschetst van de huidige verduidelijking van tijd en ruimte in beide klassen. In het tweede deel worden de resultaten weergegeven van de vragenlijst die is afgenomen van vier leerlingen uit de ASS-klas en vier leerlingen uit de STOS-klas. De behoeften van deze leerlingen naar verduidelijking van tijd en ruimte wordt via deze bevraging weergegeven.

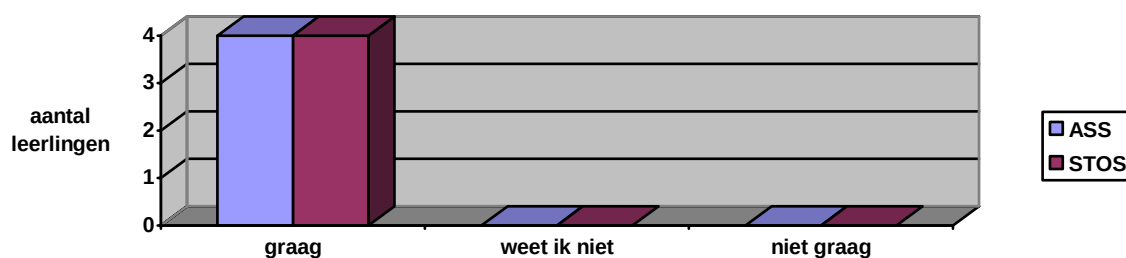
4.1. Resultaten bevraging leerkrachten

Niveau van communicatie	ASS		STOS	
	ja	neen	ja	neen
Voorwerpen	X		X	
Foto's	X		X	
Picto's	X		X	
woordbeelden		X	X	
Geschreven taal	X		x	

Verduidelijking van de ruimte	ASS		STOS	
	ja	neen	ja	neen
Er wordt gebruik gemaakt van een vast lokaal	X		X	
Elke leerling heeft een eigen bank	X		X	
Elke leerling heeft een eigen opbergruimte	X		X	
Elke leerling heeft een eigen kapstok	X		X	
De banken in de klas staan achter en naast mekaar	X		X	
Het bureau van de leerkracht staat vooraan in de klas	X		X	
Er is een aparte rustruimte	x			X

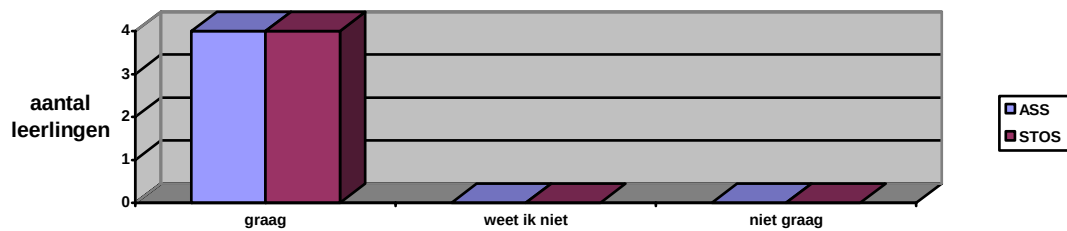
Verduidelijking van tijd	ASS		STOS	
	ja	neen	ja	neen
Er wordt gebruik van een algemene daglijn	X		X	
Er wordt gebruik van een individuele daglijn	X			X
Er is een analoge klok aanwezig	X		X	
Er is een digitale klok aanwezig		X		X
Er wordt gebruik gemaakt van een timetimer	X		X	
Er is een weekkalender aanwezig	X		X	
Er is een maandkalender aanwezig	X		X	

4.2. Resultaten bevraging van de leerlingen



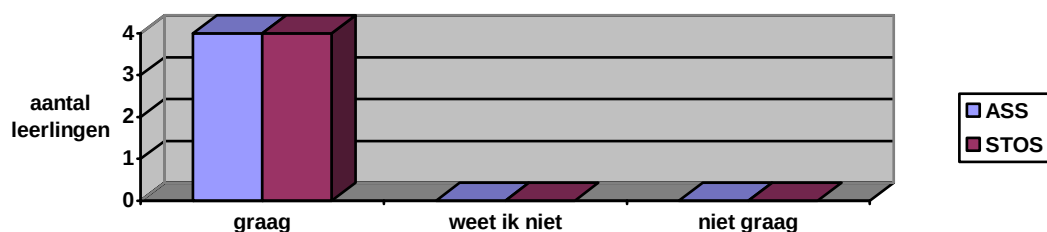
Tabel 1: Ik wil een vast lokaal waarin wordt lesgegeven (N=8)

De leerlingen uit beide doelgroepen geven aan dat ze een vast lokaal willen waarin wordt les gegeven.



Tabel 2: ik wil een eigen bank in de klas (N=8).

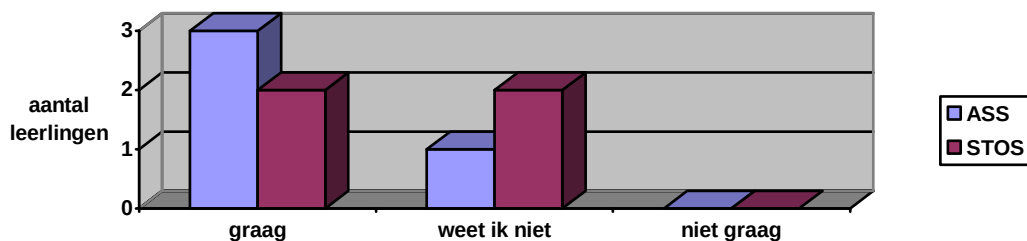
In zowel de groep van ASS-leerlingen als de STOS-leerlingen geven alle leerlingen aan dat zij een eigen bank willen in de klas.



Tabel 3: ik wil een eigen opbergruimte in de klas (N=8)

In de STOS-klas vroeg een leerling wat het woord opbergruimte betekende. Na een verklaring van het woord werd deze vraag beantwoord.

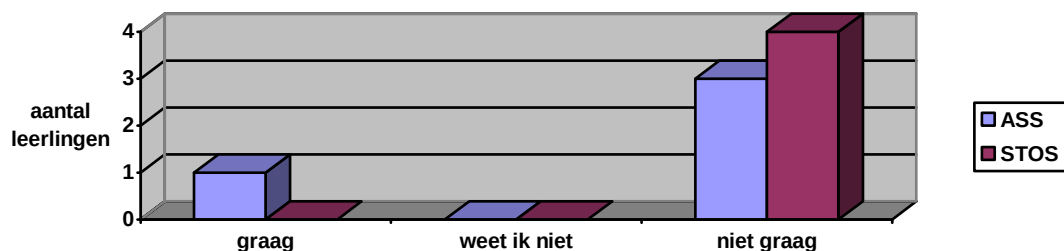
De beide groepen van leerlingen geven aan dat zij graag een eigen opbergruimte willen in de klas.



Tabel 4: ik wil dat de banken naast en achter mekaar staan in de klas (N=8)

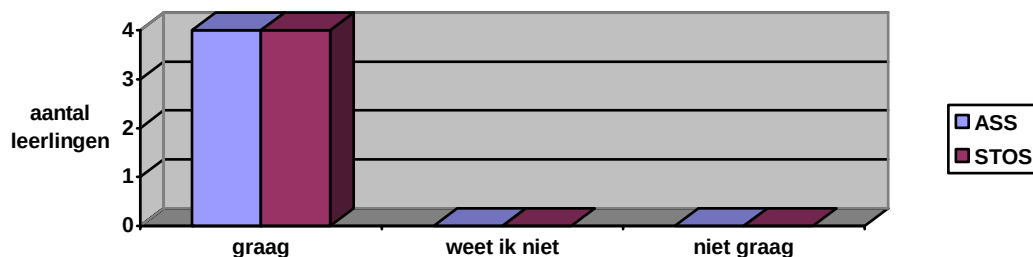
Drie van de vier leerlingen uit de ASS-klas geven aan dat zij graag de banken op deze manier opgesteld zien. Eén ASS-leerling geeft aan dat hij het niet weet.

Twee leerlingen uit de STOS-klas geven aan dat ze graag hebben dat de banken naast en achter mekaar staan in de klas. De andere twee leerlingen geven aan dat ze het niet weten.



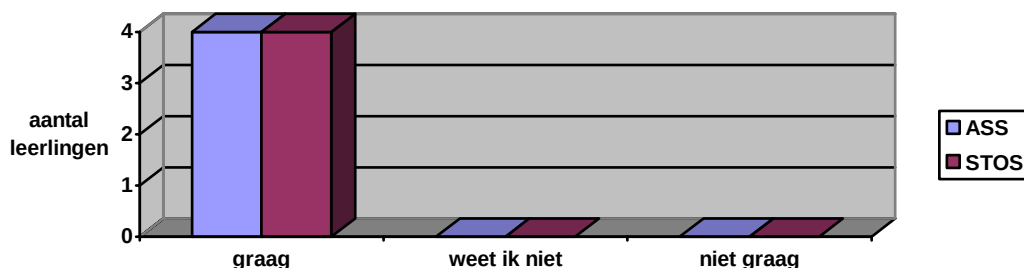
Tabel 5: ik wil een aparte werkruimte in de klas (N=8)

Eén leerling uit de ASS-klas geeft aan dat hij graag een aparte werkruimte heeft in de klas. Drie leerlingen uit de ASS-klas en vier leerlingen uit de STOS-klas geven aan dat ze geen aparte werkruimte willen. In beide klassen werd het woord ‘werkruimte’ verklaard.



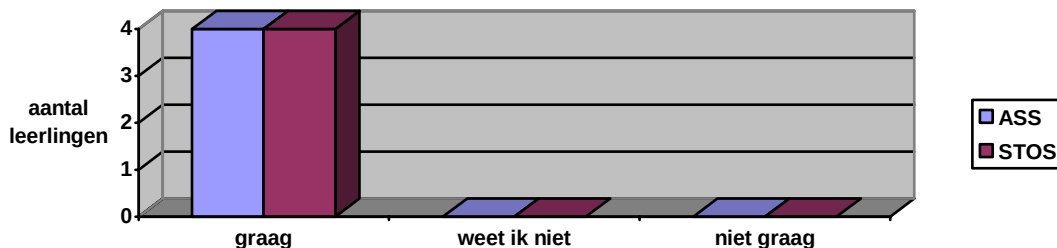
Tabel 6: ik wil dat het bureau van de leerkracht vooraan in de klas staat (N=8)

In beide groepen van leerlingen geven alle leerlingen aan dat zij graag willen dat het bureau van de leerkracht vooraan in de klas staat.



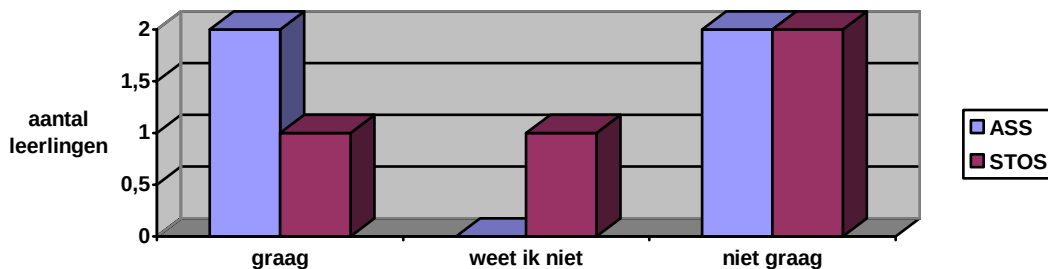
Tabel 7: ik wil een vaste kapstok in de gang (N=8)

In zowel de klas van ASS-leerlingen als die van de STOS-leerlingen geven alle leerlingen aan dat zij graag een vaste kapstok in de gang willen.



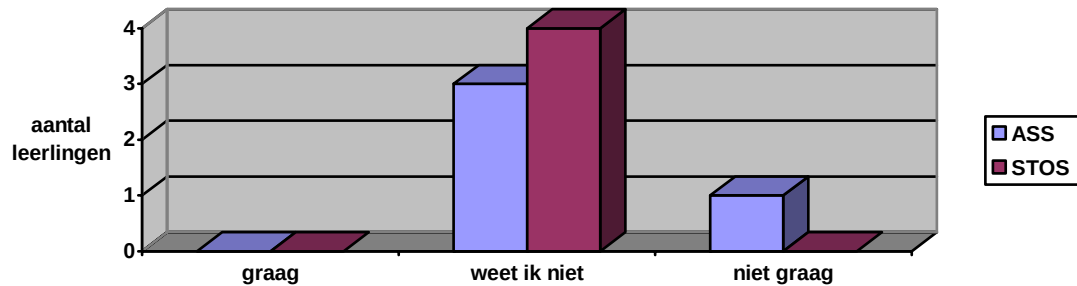
Tabel 8: ik wil een algemene daglijn in de klas (N=8)

Beide groepen van leerlingen geven aan dat zij graag willen dat er een algemene daglijn aanwezig is in de klas.



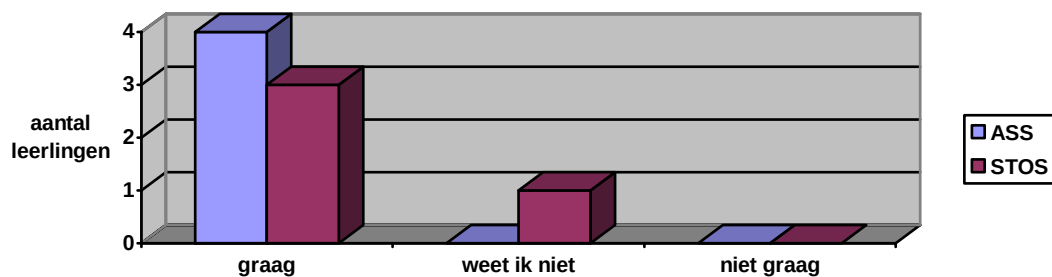
Tabel 9: ik wil een individuele daglijn in de klas (N=8)

Twee leerlingen uit de ASS-klas geven aan dat ze graag willen dat er gebruikt gemaakt wordt van een individuele daglijn. De twee andere bevroagde leerlingen uit de ASS-klas geven aan dat ze dat niet graag willen. De meningen in de STOS-klas zijn eerder verdeeld. Eén leerling uit de STOS-groep geeft aan dat hij dat graag wil, een andere geeft aan dat hij dat niet wil en de twee andere geven aan dat ze dat niet graag willen.



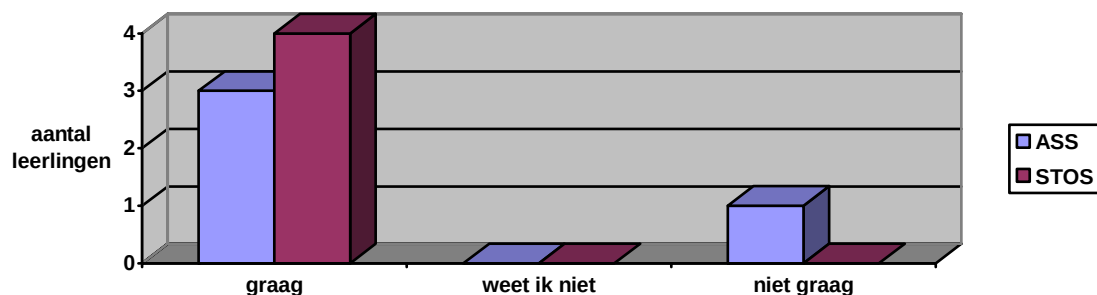
Tabel 10: ik wil een digitale klok in de klas (N=8)

Geen enkele leerling uit beide groepen wil dat er gebruik gemaakt wordt van een digitale klok. Eén leerling uit de ASS-klas geeft aan dat hij dat niet graag wil. Tenslotte geven drie leerlingen uit de ASS-klas aan dat ze het niet weten. Alle leerlingen uit de STOS-klas geven aan dat ze het niet weten.



Tabel 11: ik wil een analoge klok in de klas (N=8)

Al de leerlingen uit de ASS-klas geven aan dat ze graag willen dat er gebruik gemaakt wordt van een analoge klok. Binnen de STOS-klas geven drie leerlingen aan dat ze dat graag willen en één leerling weet het niet.



Tabel 12: ik wil dat er gewerkt wordt met een timetimer (N=8)

Alle leerlingen uit de STOS-klas en drie leerlingen uit de ASS-klas geven aan dat ze graag willen dat er gewerkt wordt met een timetimer. Eén ASS-leerling geeft aan dat hij niet graag wil dat er met een timetimer gewerkt wordt.

Hoofdstuk 5: Conclusies

In dit hoofdstuk wil ik een antwoord geven op mijn onderzoeksvraag en de daaraan gekoppelde deelvragen. Op basis van de literatuurstudie en het praktijkonderzoek worden er conclusies geformuleerd. Tenslotte worden er aanbevelingen gegeven voor de praktijk.

5.1. Onderzoeksvraag en de deelvragen

Mijn onderzoeksvraag is:

Wat zijn de overeenkomsten binnen de verduidelijking in de ruimte en tijd in de profielen van leerlingen met ASS en STOS zodat er een specifieke leeromgeving kan ontwikkeld worden binnen het secundair onderwijs.

Uit de onderzoeksvraag zijn een aantal deelvragen afgeleid.

- Hoe verloopt de communicatie bij leerlingen met de diagnose ASS?
- Hoe verloopt de communicatie bij leerlingen met de diagnose STOS?
- Welke manieren van verduidelijking in de ruimte worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?
- Welke verduidelijking in de ruimte geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?
- Welke manieren van verduidelijking in de tijd worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?
- Welke verduidelijking in de tijd geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?

5.1.1. Welke manieren van verduidelijking in de ruimte worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?

De leerlingen uit de ASS-klas en die uit de STOS-klas hebben een vast lokaal waar het grootste deel van de tijd wordt doorgebracht. In beide klassen heeft elke leerling een eigen bank met daarop een visuele verduidelijking van de naam bevestigd. Deze is aangepast aan het communicatieniveau van de leerling. Gillberg en Peeters (2003), Degrieck (2002) en Vermeulen (2001) geven aan dat de communicatie voor mensen met autisme niet per se met woorden hoeft te zijn. De communicatie moet wel geïndividualiseerd zijn namelijk aangepast aan het aanwezige abstractieniveau zoals Verpoorten (1996) en Gillberg en Peeters (2003) aanhalen. Indien nodig hangen er nog bijkomende vakinhoudelijke visuele verduidelijkers. Daarnaast blijkt dat alle leerlingen uit beide klassen een eigen kapstok en een eigen opbergvakje per vak hebben. Op deze manier wordt er een veiligheid gecreëerd die zo belangrijk is voor leerlingen met ASS of STOS om tot de ontwikkeling van communicatie, cognitieve en sociale vaardigheden te komen (Baltussen, Clijnen en Leenders, 2003, De Bruin, 2004, Gillberg & Peeters, 2003, Degrieck, 2004, Vermeulen, 2001).

De indeling van zowel de ASS-klas als de STOS-klas is de klassieke opstelling: de banken van de leerlingen staan naast en achter mekaar opgesteld. Het bureau van de leerkracht bevindt zich vooraan in de klas. Vanuit de plek van de leerkracht zijn alle leerlingen zichtbaar en kunnen alle leerlingen de leerkracht zien. Het is echter niet zo dat de leerkracht vaak aan zijn/haar bureau zit. Tijdens een informeel gesprek gaven beide leerkrachten aan dat zij bij de indeling van de plaatsen rekening hielden met informatie, uit het dossier of van de leerkrachten van het vorige jaar, in verband met aandacht en concentratie, prikkelgevoeligheid en eventuele visuele problemen.

In de ASS-klas is een prikkelarme ruimte aanwezig, in de STOS-klas niet. Bogdashina (2004) en Wing (1989) geven aan dat personen met autisme een andere prikkelverwerking hebben. Ze zijn gevoeliger (hyper) of helemaal niet gevoelig (hypo) voor bepaalde prikkels, dit is persoonsgebonden. Bij personen met dysfasie wordt dit niet specifiek in de literatuur vermeld. Zij zijn niet snel overprikkeld en hebben daarom ook geen nood aan een prikkelarme ruimte.

Er werden verschillen vastgesteld in het indelen van de werkruimte tussen de leerlingen uit de beide klassen. In de ASS-klas wordt er, indien een leerling dit nodig heeft, gebruik gemaakt van een andere bank om aan te geven dat de instructie voorbij is en dat de leerling zelfstandig moet werken. Eén leerling heeft nood aan een aparte werkruimte die wordt afgeschermd aan de hand van schermen. De meeste leerlingen blijven aan hun eigen bank zitten tijdens de verschillende lesdelen. Vermeulen (2002) en Gillberg en Peeters (2003) geven ook aan dat sommige personen met autisme nood hebben aan een andere plaats in de ruimte om te begrijpen dat ze een andere taak moeten uitvoeren. De leerlingen uit de STOS-klas blijven steeds op hun vaste plaats zitten. Uit een informeel gesprek met de orthopedagoge van de school bleek echter dat er grote verschillen waren tussen de leerlingen uit beiden klassen wat zelfstandig werken, werktempo en werkhouding betreft. Bij de leerlingen uit de ASS-klas ligt het niveau van zelfstandig werken, het werktempo en de werkhouding beduidend hoger.

5.1.2. Welke verduidelijking in de ruimte geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?

Alle leerlingen uit beide groepen geven aan dat ze graag les zouden volgen in een vast lokaal, met daarin een eigen bank en opbergruimte en een vaste kapstok. De plaats van het bureau van de leerkracht willen ze vooraan in de klas.

De gegevens uit de bevraging komen overeen met de huidige indeling in beide klassen. We zouden kunnen denken dat leerlingen met ASS, omwille van hun stoornis in de verbeelding, zich geen voorstelling kunnen maken van een andere indeling wat bijvoorbeeld de plaats van het bureau van de leerkracht betreft en daarom kiezen voor de huidige indeling. Vanuit deze visie zouden we ook kunnen verklaren dat de meeste leerlingen (3 leerlingen met ASS en 2 leerlingen met STOS) kiezen voor de huidige indeling van de klas, namelijk de banken naast en achter elkaar, omdat ze zich niet kunnen voorstellen wat een andere indeling zou kunnen zijn.

De wens om een vast lokaal, een vaste opbergruimte en een vaste kapstok te hebben bevestigen de gegevens uit het TEACCH-programma (Mesibov, 2004) waar aangegeven wordt dat leerlingen met autisme nood hebben aan een vaste structuur, routine, duidelijkheid en voorspelbaarheid. Op deze manier ontstaat er een vaste ordening, wordt de omgeving begrijpelijker en overzichtelijker met andere woorden wordt de omgeving verhelderd zoals Vermeulen (2002) het verwoordt.

Opvallend is dat zeven van de acht bevraagde leerlingen aangeven dat ze geen aparte werkruimte willen in de klas. Eén leerling met autisme gaf aan dat hij dat graag wilde. Gezien de vragenlijsten anoniem werden afgenomen kan ik niet weten welke leerling dit wenste. De kans is echter groot dat de leerling die in de huidige klas een aparte werkruimte heeft dit in het secundair onderwijs ook wil. Het is daarom bij de inschrijving van leerlingen met ASS of STOS dan ook erg belangrijk een goede beeldvorming te hebben van de manier van werken en de verduidelijking van tijd en ruimte zoals die gehanteerd werd in het lager onderwijs. Daarnaast moeten de wensen en noden van de individuele leerling naar verduidelijking ook in kaart worden gebracht.

Een belangrijke opmerking hierbij is dat er moest uitgelegd worden wat het woorden ‘werkruimte’ en ‘opbergruimte’ betekenden.

5.1.3. Welke manieren van verduidelijking in de tijd worden er reeds gebruikt in het lager onderwijs voor leerlingen met ASS of STOS?

In de beide klassen wordt er gebruik gemaakt van een algemene daglijn. De daglijn is opgebouwd uit verschillende niveaus van communicatie namelijk woordniveau, picto's en foto's (van de leerkrachten). Zoals wordt aangegeven in de literatuur door Gillberg en Peeters (2003), Degrieck (2002) en Vermeulen (2001) kunnen verschillende manieren van communicatie naast mekaar gebruikt worden afhankelijk van het niveau van communicatie van de leerlingen. In de laatste klas wordt er zoveel als mogelijk gestreefd om het meest abstracte niveau van communicatie te hanteren namelijk

het woordniveau zoals weergegeven wordt door Gillberg en Peeters (2003). In de STOS-klas vind je nog visuele ondersteuners aan de hand van woordbeelden.

Alleen in de ASS-klas wordt er ook gewerkt met individuele daglijnen. De leerlingen met ASS hebben naast een algemene daglijn vooraan in de klas nood aan een individuele daglijn op hun bank die hen een houvast kan geven om de tijd voorspelbaar te maken (Peeters, 2006).

Daarnaast wordt een ruimer overzicht van de tijd in beide klassen ook weergegeven aan de hand van een week- en maandkalender. Tenslotte is er in beide klassen een analoge klok aanwezig. Er wordt met timetimers gewerkt om de tijdsduur weer te geven.

5.1.4. Welke verduidelijking in de tijd geven de leerlingen binnen deze doelgroepen aan als noodzakelijk?

Alle leerlingen uit beide groepen geven aan dat ze graag een algemene daglijn in de klas willen. De wens voor een individuele daglijn is verschillend in de beide groepen en zeer individueel bepaald. Twee leerlingen uit de ASS-klas willen graag een individuele daglijn. Opvallend zijn de gegevens van de leerlingen uit de STOS-klas waar op dit moment nog geen gebruik gemaakt wordt van individuele daglijnen! Eén leerling met STOS wil graag een daglijn en een andere leerling weet het niet. We zouden kunnen concluderen dat er bij leerlingen uit de STOS-klas een interesse is maar dat ze zich geen beeld kunnen vormen van hoe dat er concreet zou uitzien of dat ze omwille van hun beperkte communicatieve en sociale vaardigheden, niet durven vragen om een daglijn. Uit de literatuur geven Grandin (1992), Bogdashina (2004) en De Clercq (2005) aan dat leerlingen met autisme 'visual learners' zijn. Ze hebben nood aan informatie die beschikbaar blijft en moeten kunnen zien wat er te gebeuren staat (Peeters, 2006). Net zoals leerlingen met autisme hebben leerlingen met STOS problemen met vluchtige informatie en we zouden kunnen concluderen dat zij daarom ook een individuele daglijn aangepast aan hun communicatieniveau wensen.

Alle leerlingen uit de ASS-klas en 3 uit de STOS-klas geven aan dat ze graag willen dat er een analoge klok in de klas aanwezig is. De meningen zijn verdeeld wat de digitale klok betreft. De meeste leerlingen weten niet of ze een digitale klok in de klas willen, slechts één ASS-leerling zegt dat hij het niet wil. Dit zouden we kunnen verklaren doordat er in de huidige klassituatie geen gebruik gemaakt wordt van een digitale klok de leerlingen zich niet kunnen inbeelden dat er één is of dat er sommige zelfs niet weten hoe een digitale klok er uitziet.

De meeste leerlingen (3 uit de ASS-klas en 4 uit de STOS-klas) geven aan dat ze met een timetimer willen werken. Slechts één leerling uit de ASS-klas wil dit niet. Ik zou dit kunnen verklaren door het feit dat er ook een klok aanwezig is in de klas waarop de leerling de tijd kan volgen en dat het gebruik van een timetimer stressverhogend werkt.

5.2. Antwoord op mijn onderzoeksvraag

Wat zijn de overeenkomsten binnen de verduidelijking in de ruimte en tijd in de profielen van leerlingen met ASS en STOS zodat er een specifieke leeromgeving kan ontwikkeld worden binnen het secundair onderwijs.

Door middel van dit onderzoek heb ik een duidelijk beeld gekregen van huidige verduidelijking in de ruimte en de tijd in de BuBaO Wilgenduin en de wenselijkheid van de leerlingen naar verduidelijking in het secundair onderwijs.

Een eerste algemene vaststelling is dat er in beide huidige klassen veel verduidelijking naar ruimte en tijd geboden wordt en dat deze verduidelijking op dezelfde manier en aan de hand van dezelfde materialen/dingen gebeurt. Slechts voor een aantal onderdelen stellen we verschillen vast namelijk het

gebruik van een individuele daglijn en een rustruimte. Deze elementen zijn erg belangrijk voor leerlingen met autisme en komen minder aan bod voor leerlingen met STOS.

Een tweede vaststelling is dat visualiseringen voor de beide doelgroepen belangrijk zijn. Erg belangrijk hierbij is dat de mate van verduidelijking afgestemd is op de noden en behoeften van de stoornis van de leerlingen. Daarbij wordt er ook afgestemd op het individuele ontwikkelings- en communicatieniveau van de leerling.

De leerlingen uit beide doelgroepen geven zelf aan dat ze nood hebben aan duidelijkheid en voorspelbaarheid aan de hand van verduidelijking in tijd en ruimte. De wensen van de leerlingen zijn voor de leerlingen uit beide groepen voor het grootste deel gelijklopend. De verschillen in aanpak en verduidelijking tussen beide doelgroepen zijn niet zozeer terug te vinden in de manieren van verduidelijking maar zijn vooral nodig in de didactische aanpak: de manier van instructie, aanpassen van communicatie en taalgebruik en aanpassen van materialen.

Een belangrijke vaststelling uit dit onderzoek is dat er rekening gehouden wordt met de individuele behoeften van elke leerling. Deze leerlingen zijn gebaat bij een algemene verduidelijking van tijd en ruimte maar sommigen hebben daarnaast nood aan een meer individuele invulling op maat.

Tenslotte wil ik concluderen dat door middel van verduidelijking van tijd en ruimte de leerlingen uit beide doelgroepen een grotere zelfstandigheid kunnen ontwikkelen en zij het gevoel hebben niet steeds afhankelijk te zijn van andere personen. Op deze manier stijgt ook hun welbevinden en kan er meer aandacht besteed worden aan de cognitieve vaardigheden.

5.3. Betekenis van mijn onderzoek

Voor het opstarten van een OV4 school voor leerlingen met ASS of STOS heeft dit onderzoek een grote meerwaarde gehad. Naar indeling van de klassen en de inrichting heb ik bruikbare en praktische inzichten gekregen. In het BuBaO worden slechts weinig lokalen voor de beide doelgroepen gemeenschappelijk gebruikt. In het secundair zullen de leerlingen, rekening houdend met hun wensen, zoveel mogelijk in een vast lokaal doorbrengen maar daarnaast zullen een aantal lokalen gebruikt worden door leerlingen met ASS en STOS bijvoorbeeld het chemielokaal. De verduidelijking in tijd en ruimte van deze lokalen moeten voor beide doelgroepen duidelijk zijn en ondersteunend werken, onafhankelijk van welke leerlingen er les krijgen.

Door tijd en ruimte te verduidelijken kan er een stukje veiligheid en voorspelbaarheid geboden worden zodat er meer energie vrijgemaakt wordt voor de aanpassingen aan de manier van werken in het secundair onderwijs die van deze leerlingen gevraagd wordt (Baltussen, Clijsen en Leenders, 2003, De Bruin, 2004, Gillberg & Peeters, 2003, Degrieck, 2004, Vermeulen, 2001). Ik denk hierbij aan de verschillende leerkrachten, werkvormen, vakken en manieren van instructie.

Hoofdstuk 6: Aanbevelingen

6.1. Aanbevelingen in de praktijk

Een aanbeveling naar de praktijk is dat bij de inschrijving van een leerling met ASS of STOS in het secundair onderwijs het belangrijk is de leerkrachten van het lager onderwijs te bevragen naar de manieren van verduidelijking die er reeds geboden werden. Daarnaast is het erg zinvol om ook de wensen van de leerling naar verduidelijking te bevragen om een basisveiligheid, continuïteit en voorspelbaarheid te creëren. De vragenlijsten die ik heb opgesteld kunnen hierbij dienen als leidraad.

Een ander aandachtspunt is dat we in het secundair onderwijs onze communicatie en visualiseringen vaak op woordniveau uitwerken. Dit is meteen het hoogste niveau van abstractie. Het kan dan ook zijn dat we de leerlingen overschatten en we onze communicatie beter op een lager niveau insteken.

6.2. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Ik heb de leerlingen algemeen bevraagd. Het is zeker nodig de verduidelijkers en het niveau van communicatie voor elke leerling individueel af te stemmen op zijn niveau van functioneren en hen te bevragen hoe zij bijvoorbeeld wensen dat hun individuele daglijn eruit ziet. Bij de indeling van de plaatsen in de klas en het opstellen van de banken is het belangrijk rekening te houden met prikkelgevoeligheid van elke leerling op zich.

Mijn onderzoek zou er erg anders hebben uitgezien moest ik de vragenlijsten afgenomen hebben in een school voor gewoon onderwijs waar leerlingen school lopen met STOS of ASS. De verduidelijking van tijd en ruimte vinden op een andere en veel beperktere manier plaats. Daarnaast zouden er ook leerlingen ASS of STOS instromen in de OV4-school die niet in het buitengewoon onderwijs gezeten hebben en daardoor misschien geen idee hebben van de mogelijke manier van verduidelijking. Een mogelijk nieuw onderzoek zou kunnen inhouden dat de leerlingen die een transitie maken van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs bevraagd worden naar hun noden en behoeften, om op die manier een beeld te krijgen van hun behoeften naar veiligheid en voorspelbaarheid. Zij zouden op voorhand bijvoorbeeld als eens een school voor secundair onderwijs kunnen bezoeken en aangeven welke noden zij hebben.

Ik heb ervoor gekozen om mijn onderzoek te doen in één school. Een bevraging van andere scholen die werken met leerlingen uit dezelfde doelgroep zou ervoor kunnen zorgen dat er meer algemene conclusies kunnen getrokken worden en kan er een meer algemeen beeld ontstaan. Daarnaast hebben andere scholen misschien een andere visie over de aanpak en begeleiding van leerlingen met ASS of STOS.

Ik heb slechts twee leerkrachten en acht leerlingen (respectievelijk vier uit elke doelgroep) bevraagd. Dit houdt in dat deze gegevens naar feitelijkheid en wenselijkheid niet gegeneraliseerd mogen worden. Het vergroten van het aantal respondenten zou ervoor kunnen zorgen dat er een algemener beeld ontstaat.

Zoals reeds aangegeven in de kanttekeningen is de informatie die je verwerft bij het afnemen van een vragenlijst erg beperkt. Bij het afnemen van een semi-structureerd interview kunnen bijvragen gesteld worden en kan er doorgevraagd worden indien bepaalde elementen voor de onderzoeker niet duidelijk zijn. Tijdens een interview kan er ook bijgestuurd worden indien duidelijk wordt dat bepaalde woorden niet gekend zijn.

Hoofdstuk 7: Reflectie

7.1. Reflectie op eigen onderzoek

Voor het bevragen van de leerlingen en de leerkrachten heb ik gebruik gemaakt van vragenlijsten. Het voordeel hiervan was dat er weinig tijd in beslag werd genomen om deze in te vullen en te verwerken. Ik ondervond echter twee grote nadelen: door te werken met gesloten en meerkeuze vragen was de verworven informatie erg beperkt. Het nadeel van een survey-onderzoek is de afwezigheid van de context waarbinnen de antwoorden gegeven worden. Dat wil zeggen dat je als onderzoeker niet kunt achterhalen waarom de ondervrager het desbetreffende antwoord heeft gegeven of wat de beweegredenen zijn. Tijdens een bijkomend informeel overleg met de leerkrachten werden de antwoorden verduidelijkt en gekaderd binnen hun context waardoor het trekken van conclusies beter ingebed was. Een ander nadeel was dat vragenlijsten opgesteld zijn uit taal en men ervan uit gaat dat de manier van bevragen en het taalgebruik in de vragen voor iedereen duidelijk is. Voor leerlingen uit deze doelgroepen is net taal en communicatie erg moeilijk. Bij het afnemen van de vragenlijsten bij de leerlingen bleek dat het taalgebruik te moeilijk was omdat niet alle woorden (werkruimte en opbergruimte) gekend waren bij alle leerlingen. Ik ging hierbij ook van de veronderstelling uit dat alle leerlingen communiceerden via woordniveau en volgend schooljaar op woordniveau functioneren.

7.2. Reflectie op eigen ontwikkeling

Theoretisch was autisme kort aan bod gekomen tijdens mijn masteropleiding pedagogische wetenschappen. De praktijkervaring die je kon verwerven was gekoppeld aan de stageplaats die je als student koos. De duur van de stages was beperkt en mijn praktijkervaring dus ook. Het was tijdens mijn stage, in een observatie- en behandelingscentrum voor kinderen met gedragsproblemen, dat ik voor de eerste keer in contact kwam met personen met autisme. Op de een of andere manier voelde ik me erg aangetrokken tot de jongeren uit deze doelgroep. Ik werkte graag met hen.

Nadien werd ik binnen mijn werksituatie geconfronteerd met het begeleiden en ondersteunen van leerlingen met autisme binnen het gewoon onderwijs en ervoor te zorgen dat zij zich zo goed mogelijk kunnen integreren in het onderwijs.

Ik voelde me tekortschieten in mijn kennis en ervaring in het werken met personen met autisme. Ik wilde autisme begrijpen en van daaruit handelen er ervoor zorgen dat ik kon bijdragen in het verduidelijken en veiliger maken van de wereld rondom hen en schreef me in voor deze opleiding.

Het eerste jaar van de opleiding heb ik ervaren als een echt autismebad. Ik leerde op een andere manier kijken naar personen met autisme maar leerde ook kijken naar mezelf, mijn handelen, mijn sterktes en zwaktes die ik kon inzetten in het werken met personen met autisme. Het tweede jaar van de opleiding hield een onderzoek en een supervisieproces in. In het jaar 2008 gebeurde de meest fantastische gebeurtenis van mijn leven, ik werd zwanger. Dit zorgde ervoor dat mijn supervisie een erg diepgaande zelfreflectie werd. Één van de belangrijkste onderwerpen die er werden geanalyseerd was mijn uitstelgedrag. Dit uitstelgedrag en mijn heerlijke zwangerschap zorgden ervoor dat de motivatie om te werken aan mijn onderzoek ver zoek was. Mijn medestudenten studeerden af en behaalden hun diploma maar dat deed me niet. Ik was meer dan geslaagd in het krijgen van een prachtige zoon.

Mijn directeur gaf me de kans om een OV4 school te starten voor leerlingen met autisme. Dit was de droom die ik al lang wilde waarmaken. Mijn motivatie om mijn opleiding af te maken was groter dan ooit. Ik zag dit onderzoek dan ook als een kans te onderzoeken welke noden en behoeften leerlingen met autisme hadden naar verduidelijking van tijd en ruimte en zo de beste inrichting van de infrastructuur te voorzien. In de loop van dit jaar werd echter duidelijk dat al de energie die ik reeds gestoken had in het voorbereiden van dit project, in mijn beleving, nutteloos waren aangezien de locatie, waar we onze school zouden starten, werd geannuleerd. Dit heeft me diep geraakt. De motivatie om verder te werken aan mijn onderzoek was ver te zoeken.

En toch, toch heb ik op een bepaald moment beslist dat dit onderzoek waardevol was voor mij, mijn werken met personen met autisme. Ondanks het feit dat dit onderzoek me steeds confronteerde met het feit dat ik mijn droom (nog) niet kon realiseren was het erg openbarend. Het proces doorlopen van hoe je een onderzoek leert te doen, met vallen en opstaan, in combinatie met de resultaten en de tips die ik uit mijn onderzoek haalde zorgen ervoor dat ik op het einde van de rit een voldaan gevoel heb.

De resultaten en de conclusies van mijn onderzoek zorgen ook voor nieuwe perspectieven in mijn huidige werken en daarbij aansluitend verbeteringen/aanbevelingen die ik kan meegeven aan anderen die geïnteresseerd zijn in het werken met personen met autisme. Het is echter duidelijk dat dit onderzoek en mijn werken met personen met autisme nog maar een beginpunt is van een lange weg die ik in het werken met personen met autisme wil afleggen!

Literatuur

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Washington DC: APA.

Baltussen, M., Clijisen, A., Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.

Boersma, H. (2007). *De autistengroep. Een praktische handleiding voor het opzetten van en werken in een autistengroep*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.

Clijisen, A. & Lenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. Een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.

De Bruin, Colette (2004). *Geef me de 5. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Graviant educatieve uitgaven: Doetinchem.

De Clercq, H. (2005). *Autisme van binnenuit. Een praktische gids*. Antwerpen-Amsterdam: Houtekiet.

Degrieck, S. (2004). Een goed verstaander... *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 1, 17-20.

Degrieck, S. (2002). *Denk en doe: praktische ideeën voor de eerste stappen in het leerproces bij mensen met autisme en mensen met een ontwikkelingsachterstand*. Berchem: EPO.

Gillberg, C. en Peeters, T. (2003). *Autisme: medisch en educatief*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.

Grandin, T.(1992). *An inside view of autism*. In schopler, E., Mesibov, G. (red.): High functioning individuals with autism. New York: Plenum Press.

Grauwels, R. en de Nooij, G. (2003). *Omgaan met een dysfatisch kind: draaiboek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Mesibov, G., Shea, V. en Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.

Peeters, T. (2006). *Autisme: van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen-Amsterdam: Houtekiet.

Verhoeven, N. (2004). *Wat is onderzoek?: praktijkboek methoden en technieken voor het hoger Beroepsonderwijs*. Uitgeverij Boom.

Vermeulen, P. (2001). ...!?, *over autisme en communicatie*. Berchem: EPO.

Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid: leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: EPO.

Vermeulen, Peter (2002). *Beter vroeg dan laat en beter laat dan nooit. De onderkenning van autisme bij normaal tot hoogbegaafde personen*. Berchem: EPO.

Verpoorten, R. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: bekeken vanuit een Multi-dimensioneel communicatiemodel. *Nederlands tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 22 (2), 106-120.

Wing, L.: *The diagnosis of autism*. In: Gillberg, C. (Ed.): *Diagnosis and Treatment of autism*. New York, Plenum Press (1989).

Bijlage 1

Geachte leerkracht,

Voor mijn opleiding autismespecialist heb ik een onderzoek opgezet naar de overeenkomsten in de verduidelijking van communicatie in de ruimte in de profielen van leerlingen met autisme (ASS) en spraak- taalontwikkelingsstoornissen (STOS) zodat er een specifieke leeromgeving kan ontwikkeld worden binnen het secundair onderwijs.

Het doel van mijn onderzoek is na te gaan welke vormen van verduidelijking van communicatie er in de ruimte reeds toegepast worden voor jullie leerlingen en van daaruit te vertrekken om zo een klasindeling te creëren in het secundair onderwijs die het best aansluit bij de noden en behoeften jullie leerlingen. Op die manier wil ik trachten de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs zo vlot mogelijk te laten verlopen.

Voor dit onderzoek heb ik uw medewerking nodig. Zou ik u mogen vragen deze vragenlijst in te vullen en in bijgevoegde enveloppe voor 29 april 2011 terug te sturen? Indien u nog verdere vragen heeft mag u me steeds contacteren op het volgende mailadres: bethvanderschot@gmail.com.

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groeten,

Beth Vanderschot
GON-coördinator BuO Zonnebos

Vragenlijst leerkracht: verduidelijking van communicatie in de ruimte

Onderstaande vragen hebben betrekking op de indeling en verduidelijking van communicatie in de ruimte in je huidige klassituatie, op de speelplaats en in de eetzaal.

Gelieve te omcirkelen of aan te kruisen wat van toepassing is:

Klas:.....

Indeling klasruimte:

1. Er wordt met visuele verduidelijkers gewerkt? Ja/nee
Indien ja, aan de hand van:
 - ☐ voorwerpen
 - ☐ foto's
 - ☐ tekeningen
 - ☐ woordbeelden
 - ☐ picto's
 - ☐ geschreven taal
 - ☐ andere:.....Worden deze aangepast aan het individuele ontwikkelingsniveau? Ja/nee
2. Elke leerling heeft een eigen bank? Ja/nee
3. Elke leerling heeft een eigen opbergruimte? Ja/nee
4. De banken van de leerlingen staan achter en naast mekaar? Ja/nee
Indien neen, hoe staan de banken opgesteld?
5. Er is een rustruimte in de klas? Ja/nee
6. Er is een duidelijke ruimtelijke afbakening voor instructie en individueel werkmoment? Ja/nee
 - ☐ de leerling neemt plaats aan een andere bank
 - ☐ de leerling heeft een aparte werkruimte afgeschermd aan de hand van een scherm
 - ☐ de leerling blijft op zijn plaats zitten
 - ☐ andere:.....
7. Het bureau van de leerkracht staat vooraan in de klas? Ja/nee
Indien neen, waar staat het bureau van de leerkracht?.....
8. Er wordt gebruik gemaakt van stappenplannen? Ja/nee
Indien ja, aan de hand van :
 - ☐ foto's
 - ☐ tekeningen
 - ☐ picto's
 - ☐ geschreven taal
 - ☐ andere:.....

9. Er is een daglijn aanwezig? Ja/nee
- ☐ voor elke leerling individueel
 - ☐ er is een algemene daglijn aanwezig
10. Er is een klok aanwezig? Ja/nee
- Indien ja:
- ☐ analoog
 - ☐ digitaal
11. Er wordt gewerkt met een timetimer? Ja/nee
12. Er is een weekkalender aanwezig? Ja/nee
13. Er is een maandkalender aanwezig? Ja/nee
14. Elke leerling heeft een vaste kapstok in de gang? Ja/nee
15. Er wordt gebruik gemaakt van een vast lokaal? Ja/nee

Vragenlijst leerling: verduidelijking van communicatie in de ruimte

Klas:.....

Met deze vragenlijst zou ik graag jouw mening willen weten over de volgende 11 vragen.
Zet een kruisje in het vakje dat voor jou van toepassing is.

1.	Ik wil een eigen bank in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
2.	Ik wil een eigen opbergruimte in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
3.	Ik wil dat de banken naast en achter elkaar staan in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
4.	Ik wil een aparte werkruimte in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
5.	Ik wil dat het bureau van de leerkracht vooraan in de klas staat	graag	ik weet het niet	niet graag
6.	Ik wil een individuele daglijn in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
7.	Ik wil een algemene daglijn in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
8.	Ik wil dat er een analoge klok hangt in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
9.	Ik wil dat er een digitale klok hangt in de klas	graag	ik weet het niet	niet graag
10.	Ik wil dat er gewerkt wordt met een timetimer	graag	Ik weet het niet	Niet graag
11.	Ik wil een vaste kapstok in de gang	graag	Ik weet het niet	Niet graag
12.	Ik wil een vast lokaal	graag	Ik weet het niet	Niet graag