

Help, ik kan niet kiezen!!!

Hoe je kinderen in het ZML-onderwijs kunt helpen
hun eigen keuzes te maken



Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en afstuderen

Datum: Mei 2010
Student: Bert Bruins Slot
Studentnummer: 2135752
Lesplaats: Hoorn
Begeleid door: Anita Emans

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Fontys Hogescholen Tilburg

Inhoudsopgave

Samenvatting	Blz. 5
Voorwoord	Blz. 6
Hoofdstuk 1 Introductie	Blz. 7
1.1 De context van het onderzoek	Blz. 7
1.1.1 De school	Blz. 7
1.1.2 Mijn achtergrond	Blz. 9
1.1.3 De onderzoeksgroep	Blz. 10
1.2 Motivatie voor het onderzoek	Blz. 11
1.2.1 Mijn pedagogische voorkeuren	Blz. 11
1.2.2 Mijn enthousiasme over oplossingsgericht werken	Blz. 12
1.2.3 Problemen van keuzes maken van mensen met een stoornis binnen het autistische spectrum	Blz. 13
1.2.4 Mijn wens om de overstap van een structuurgroep naar een reguliere groep verder te verkleinen	Blz. 13
1.2.5 Mijn eigen problemen om keuzes te maken	Blz. 14
1.3 Doel van het onderzoek	Blz. 14
1.4 Wat hoop ik met het onderzoek te bereiken?	Blz. 15
1.5 Wijziging in de onderzoeksvraag	Blz. 15
1.6 De Onderzoeksvraag	Blz. 16
1.7 Deelvragen	Blz. 16
Hoofdstuk 2 Verkenning	Blz. 17
2.1 Autisme en keuzes maken	Blz. 18
2.2 De TEACCH-methode	Blz. 19
2.2.1 Gestructureerd onderwijs	Blz. 19
2.2.2 Communicatie	Blz. 21
2.2.3 Sociale vaardigheden	Blz. 21

2.2.4	De TEACCH-methode en het maken van keuzes	Blz. 22
2.3	Oplossingsgericht werken met kinderen bij ons op school	Blz. 23
2.3.1	Oplossingsgericht werken	Blz. 23
2.3.2	Oplossingsgericht werken met verstandelijk beperkte mensen	Blz. 25
2.4	Materialen om keuzes te maken	Blz. 27
2.5	Voorwaarden om keuzes te kunnen maken	Blz. 29
2.6	Inclusie	Blz. 31
2.7	Praktijkverkenning	Blz. 31
2.7.1	Gesprekken met collega's	Blz. 32
2.7.2	CED-leerlijnen	Blz. 32
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode		Blz. 34
3.1	Methoden	Blz. 34
3.2	Middelen	Blz. 35
3.2.1	De enquête	Blz. 35
3.2.2	Het individuele interview	Blz. 36
3.2.3	Het keuzehulpmiddel	Blz. 38
3.2.4	Scorelijsten	Blz. 38
3.3	Ethische aspecten	Blz. 39
Hoofdstuk 4 Presentatie van de data		Blz. 40
4.1	Uitkomsten van de enquête	Blz. 40
4.1.1	Selecteren van een kind	Blz. 40
4.1.2	HOE	Blz. 41
4.1.3	WANNEER	Blz. 43
4.1.4	WAAR	Blz. 44
4.1.5	WIE	Blz. 45
4.1.6	WAT	Blz. 46
4.1.7	De groep afgezet tegen de controlegroep	Blz. 47
4.2	Uitkomsten van het interview	Blz. 48
4.2.1	De keuzekist	Blz. 48
4.3	Uitkomsten van de scoreformulieren	Blz. 49

Hoofdstuk 5 Analyse	Blz. 53
5.1 Uitslag van de enquête en het onderzoek	Blz. 53
5.2 Resultaten afgezet tegen de literatuur	Blz. 54
Hoofdstuk 6 Reflectie, conclusie, aanbevelingen, toekomst	Blz. 56
6.1 Reflectie	Blz. 56
6.2 Conclusie	Blz. 57
6.3 Aanbevelingen	Blz. 57
6.4 Terugblik en toekomst	Blz. 59
Literatuur	Blz. 60

Bijlagen

Bijlage 1	Enquête voor de leerkrachten
Bijlage 2	Interview met de kinderen
Bijlage 3	Keuzekisten
Bijlage 4	Scorelijsten
Bijlage 5	Connectie van de onderzoeksvraag met de CED-leerlijnen
Bijlage 6	Reflectieverslag

Samenvatting

Met dit praktijkonderzoek heb ik de mogelijkheden verkend om de problemen bij het maken van keuzes van ZML leerlingen te verminderen.

Wat kunnen mijn collega's en ik doen om ze te helpen bij het maken van keuzes?

Met behulp van een literatuurstudie is mijn inzicht in het proces van keuzes maken vergroot. Ook heb ik meer inzicht verkregen in de manier waarop het ondersteunen van het keuzeproces bij deze leerlingengroep te verbeteren is. Ik heb gekeken in hoeverre het bieden van structuur hier een rol in kan spelen. Ik heb gekeken naar de werkwijze binnen de structuurgroepen die gebaseerd is op de TEACCH-methode en de theorie van "Geef me de vijf". Ik heb gekeken naar wat oplossingsgericht werken hierin kan betekenen.

Deze informatie heb ik meegenomen bij het maken van een enquête voor mijn collega-leerkrachten van de bovenbouw.

Naar aanleiding van de resultaten van de enquête heb ik interviews gehouden met een zestal kinderen. Tijdens deze interviews heb ik samen met deze kinderen een keuzekist samengesteld die ik in mijn verdere onderzoek wilde gebruiken.

Met deze keuzekisten is vervolgens in verschillende klassen gewerkt waarbij de leerkrachten scoreformulieren bijhielden.

Door het onderzoek heb ik ontdekt dat er veel meer kinderen bij ons op school zijn die moeite hebben met kiezen dan ik vooraf had verwacht. Zodra er met de keuzekisten werd gewerkt trad er een duidelijke verbetering op in de keuzevaardigheid van de kinderen en konden ze veel beter hun vrije tijd invullen. Het bieden van structuur bij het maken van keuzes blijkt goed te werken.

Op basis van alle informatie die ik in dit onderzoek heb verzameld, geef ik een aanbeveling voor de school waarin ik aangeef hoe dit positieve resultaat verder vorm gegeven zou kunnen worden in de toekomst.

Voorwoord

Mijn onderzoek is klaar, wat een heerlijk gevoel dat het af is!

Ik was niet zover gekomen zonder een aantal mensen die ik hier wil noemen.

Mijn collega's van de bovenbouw van de Eenhoorn hebben me geholpen door hun interesse in mijn onderzoek, de medewerking bij het doen van de enquêtes en het bijhouden van de scoreformulieren en door te zeggen dat ik echt met iets heel nuttigs bezig was. Dit gaf me het gevoel dat ik niet voor niks bezig ben geweest en dat de school iets kan doen met de resultaten.

Uiteraard wil ik de kinderen van de bovenbouw bedanken die hebben meegedaan aan de onderzoeksgroep. Hopelijk kan mijn onderzoek jullie helpen om in de toekomst beter jullie eigen keuzes te maken.

Ellen, Mark en Anita, jullie hebben mij verder geholpen door als intervisiegenoten kritische vragen te stellen en met andere ideeën te komen.

Colette de Bruin wil ik bedanken voor haar inspirerende boeken en lezingen die me weer eens hebben doen beseffen dat ik op de goede weg bezig was.

De schoolleiding en het ministerie van onderwijs wil ik bedanken voor de mogelijkheden van studievergoeding en het opnemen van studieverlof. Met name dit laatste heeft ervoor gezorgd dat ik de opleiding binnen de periode van twee jaar heb kunnen afronden.

Tot slot maar zeker niet als laatste wil ik Jenny, Lars en Stijn bedanken voor alle liefde, tijd en ruimte die ze mij hebben gegeven de afgelopen twee jaar. Die zijn niet altijd even gemakkelijk voor jullie geweest en vaak hebben jullie je vriend en vader moeten missen, jullie aandacht moeten uitstellen en jullie tijd moeten opofferen omdat ik weer eens bezig was met mijn studie. Zonder jullie steun was het me zeker nooit gelukt! Bedankt!

Hoofdstuk 1 Introductie

Als de kinderen 's ochtends de klas binnen komen gaan ze over tot hun vaste handelingen: jas ophangen, tas uitpakken, schoenen uittrekken en dan aan hun eigen tafeltje in hun werkhoek spelen. De kinderen mogen zelf kiezen waar ze mee willen spelen. Ik zie dat M. voor de kast met speelgoed staat te dralen en te twijfelen. Als ik aan haar vraag waar ze vandaag mee wil spelen, krijg ik geen antwoord. Ik merk aan haar houding dat ze erg gespannen is. "Wil je met de blokken spelen? Of liever met de lego?" Er komt geen antwoord en M. lijkt zich steeds verder in zichzelf terug te trekken en voelt zich duidelijk niet op haar gemak. Ik merk dat ze steeds onrustiger wordt. Dan besluit ik de keuze maar voor haar te maken. "Hier heb je de kist met tekenspullen, ga maar aan je tafel tekenen." Blij, en duidelijk opgelucht gaat ze rustig aan haar tafeltje zitten tekenen.

Voordat ik mijn onderzoeksvraag verder verduidelijk en tracht te beantwoorden, vind ik het van belang om hier uit te leggen binnen welke context dit onderzoek heeft plaats gevonden. Die context wordt naar mijn mening gevormd door de omgeving (de school) en de personen (onderzoeker en onderzochten).

Hierna zal ik uitvoerig ingaan op de motivatie voor dit onderzoek omdat die van wezenlijk belang bleek te zijn om te kunnen komen tot een goede onderzoeksvraag. Ik zal verduidelijken wát ik precies wil onderzoeken en wat ik met dit onderzoek hoop te bereiken.

Tot slot zal ik de onderzoeksvraag en de deelvragen formuleren.

1.1 De context van het onderzoek

1.1.1 De school

Dit onderzoek heeft plaats gevonden op "De Eenhoorn", een school in het speciaal onderwijs die valt onder cluster 3. De verschillende soorten scholen voor speciaal onderwijs zijn verdeeld in vier clusters. Onder cluster 3 vallen de scholen voor leerlingen met verstandelijke (ZML) en/of lichamelijke beperkingen (LG/MG), leerlingen die langdurig ziek zijn (LZ) en leerlingen met epilepsie (*Kennisnet, Speciaal onderwijs, 2010*).

De school heeft een populatie met kinderen dat een intelligentieniveau heeft dat lager ligt dan gemiddeld (lager dan 70). Een groot deel van de kinderen is meervoudig gehandicapt en heeft daardoor speciale behoeften om goed te kunnen

functioneren. Daarom zijn de groepen een stuk kleiner dan in het reguliere onderwijs, uiteenlopend van 10 tot 14 kinderen. Verder is er naast de leerkracht bijna altijd klassenassistentie aanwezig in de klas. De school beschikt over veel extra ondersteunende diensten zoals een orthopedagoog, een psycholoog, ambulante begeleiders, logopedisten, fysiotherapeuten en ergotherapeuten. Binnen de school ben ik werkzaam als leerkracht, voor één dag per week in een groep 5-6 en voor twee dagen per week in een structuurgroep.

Ik zal hier kort ingaan op werkwijze in de structuurgroepen omdat dit veel met het onderzoek heeft te maken. De school heeft twee structuurgroepen, waarvan één op de bovenbouw. De structuurgroepen zijn voor kinderen die behoefte hebben aan veel structuur en die hierdoor niet goed in een reguliere groep kunnen functioneren. Vaak is dat omdat de kinderen een stoornis binnen het autistisch spectrum hebben. Maar ook andere gedragsproblemen kunnen aanleiding zijn om een kind in een structuurgroep te plaatsen. De werkwijze is om deze kinderen in een kleine groep (maximaal acht kinderen), in een prikkelarme omgeving, veel structuur te bieden om zo een veilige omgeving voor ze te creëren. Vanuit deze gestructureerde, veilige omgeving wordt geprobeerd om de kinderen een goede werk- en schoolhouding aan te leren. Het uiteindelijke doel is terugplaatsing naar een reguliere groep.

In de structuurgroep wordt gewerkt volgens de methode “Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren” (TEACCH, *Mesibov, Shea & Schopler, 2005*), oftewel “behandeling en onderwijs aan kinderen met een stoornis in het autisme spectrum”. Bij deze TEACCH-methode werken de kinderen in eigen werkhoecken die afgeschermd zijn door een werkkastje. Hun werk is georganiseerd in werkmandjes. Het aanbieden van een gestructureerde werkomgeving met vaste patronen en voorspelbare zaken is een voorwaarde die de kinderen rust, duidelijkheid en vooral veiligheid bieden. De principes van deze werkwijze spelen in het onderzoek een grote rol. In het volgende hoofdstuk zal ik hier verder op ingaan. (Zie paragraaf 2.2).

1.1.2 Mijn achtergrond

Relevant voor de keuze en motivatie van dit onderzoek is mijn achtergrond. Deze ligt niet in het onderwijs maar in de zorg voor verstandelijk gehandicapten. Hier kwam ik voor het eerst in aanraking met mensen met een autismespectrumstoornis. Door hun specifieke gedrag ontstonden er vaak gedragsproblemen en conflicten met mensen in hun omgeving.

Na mijn omscholing naar het basisonderwijs kwam ik terecht in het speciaal onderwijs. Ook hier ging mijn belangstelling uit naar kinderen met een autismespectrumstoornis en zo kwam ik terecht als leerkracht in de structuurgroep. In diezelfde tijd werd er bij mijn zoon de diagnose Asperger gesteld. Naast mijn werk in het onderwijs werk ik ook als weekendbegeleider van kinderen met een autismespectrumstoornis.

Ik ging me steeds meer verdiepen in de omgang met autistische kinderen, ging naar lezingen, en volgde onder andere de praktijkopleiding “De educatieve benadering van mensen met autismespectrumstoornissen en een mentale beperking” aan het opleidingscentrum Autismespectrumstoornissen Theo Peeters in Antwerpen. Veel van wat ik daar heb gehoord, gezien en geleerd pas ik nu dagelijks toe in de structuurgroep, thuis bij mijn zoon en in de weekendopvang.

Ik ben gaandeweg steeds meer geïnteriseerd geraakt door het verschijnsel autisme. Ik ben vooral geboeid door het onvermogen van mensen met een autismespectrumstoornis om hun eigen rol te zien en zich in te leven in anderen. Dit blijkt te verklaren als je kijkt naar specifieke kenmerken van autisme zoals:

- niet goed kunnen communiceren, hierdoor ook geen begrip hebben en krijgen bij anderen
- zich geen raad weten met emoties en deze ook niet bij anderen herkennen
- moeite hebben met het begrijpen van mimiek
- moeite hebben met het voorstellingsvermogen
- niet kunnen afwijken van hun vaste programmering

(Bruin de, 2004, Hoofdstuk 6).

Het bieden van vaste structuren blijkt een belangrijk hulpmiddel bij het helpen van mensen met een autismespectrumstoornis. Dat mijn onderzoek hier wat mee te maken moest hebben stond voor mij al heel snel vast.

1.1.3 De onderzoeksgroep

Het onderzoek is niet alleen toegespitst op kinderen met autisme want tijdens het onderzoek is gebleken dat moeilijkheden met kiezen ook geldt voor veel niet-autistische kinderen bij ons op school.

Het onderzoek vindt plaats in de bovenbouw van “De Eenhoorn”. Het betreft hier kinderen in de leeftijdscategorie van zeven tot twaalf jaar met een verstandelijke beperking. Sommige kinderen zijn daarnaast meervoudig gehandicapt en veel kinderen hebben een stoornis binnen het autistische spectrum.

Belangrijke zaken in dit kader zijn:

- Ik zal in plaats van gesproken taal alternatieve communicatiemiddelen gebruiken. Peeters (1994, paragraaf 1.9) zegt hierover dat verbale communicatie te abstract is en daarom zullen we moeten helpen met visuele communicatiesystemen (voorwerpen, foto's, plaatjes, pictogrammen, geschreven taal). Voordelen van dit soort visuele communicatiesystemen zijn:
 - ze bieden meer integratiemogelijkheden omdat ze door iedereen worden begrepen
 - ze stellen cognitief minder hoge eisen
 - ze zijn concreter, er is een onmiddellijk verband tussen afbeelding en voorwerp.
 - ze hoeven niet steeds opnieuw te worden “bedacht”, ze zijn altijd meteen voorhanden.

Ik weet vanuit mijn ervaringen in de praktijk dat wat Peeters hier beweert, klopt. In de structuurgroep werken we met foto's, met pictogrammen of met geschreven taal in plaats van met mondelinge taal en de kinderen begrijpen dit veel beter. (In paragraaf 2.2.2 leg ik dit nader uit.)

Peeters (1994), p.87:

“Het duurde eeuwen voor ik me ervan bewust werd dat mensen die spraken misschien mijn aandacht vroegen...Gesproken taal frustreerde mij. Ik begreep woorden veel beter als ze op papier stonden dan wanneer ze werden uitgesproken...De eerste woorden begon ik te begrijpen toen ik ze op papier gedrukt zag staan.” (Richard Lansdown).

- Kinderen met een autismespectrumstoornis kunnen vaak maar één ding tegelijk (Bruin de, 2004, paragraaf 12.6). Alle veranderingen die ik aanbreng ten behoeve van het onderzoek zullen daarom klein zijn en in stapjes worden aangebracht.

1.2 Motivatie voor het onderzoek

Bij het zoeken naar een goede onderzoeksvraag speelden mijn motivaties uiteraard een heel belangrijke rol. Ik heb die motivaties onderverdeeld in verschillende soorten:

- Mijn pedagogische voorkeuren
- Mijn enthousiasme over oplossingsgericht werken
- Problemen van keuzes maken van mensen met een stoornis binnen het autistische spectrum
- Mijn wens om de overstap van een structuurgroep naar een reguliere groep te verkleinen
- Mijn eigen problemen om keuzes te maken

Ik zal deze motieven in de volgende subparagrafen nader toelichten.

1.2.1 *Mijn pedagogische voorkeuren*

Bij het werken met de TEACCH-methode (zie paragraaf 2.2) wordt alles stapsgewijs en in vaste structuren aangeboden. Het taalgebruik moet kort en duidelijk zijn en dit kan soms enigszins bevelend over komen. Toch heb ik ervaren dat dit deze groep kinderen veel veiligheid en rust biedt. Maar ik heb er persoonlijk toch wel eens moeite mee dat de kinderen weinig keuzevrijheid hebben en heb hierdoor soms het gevoel dat we nogal autoritair met deze kinderen omgaan. Persoonlijk voel ik veel meer voor een manier van werken waarbij de kinderen mee kunnen denken en praten over hun eigen leven. Kortom, dat ze in meer of mindere mate hun eigen keuzes kunnen maken. Ik hoop dat ik met dit onderzoek een manier kan vinden die deze kinderen leert beter hun eigen keuzes te maken zodat mijn houding minder zakelijk en autoritair kan zijn.

1.2.2 *Mijn enthousiasme over oplossingsgericht werken*

Vanuit mijn opleiding tot gedragspecialist ben ik in aanraking gekomen met het oplossingsgericht werken. Ik voel me daar heel erg toe aangetrokken en vind het een hele mooie methodiek. In de oplossingsgerichte benadering wordt niet gekeken naar het probleem maar naar oplossingen.

(In paragraaf 2.3 ga ik nader in op de oplossingsgerichte methode).

Oplossingsgericht werken is geen methode maar een manier van denken en kijken. Hierbij kijk je naar de krachten en mogelijkheden van mensen en deze zet je in om hun doelen te bereiken. Dit kun je dus altijd en overal doen, bij alles wat je doet en zegt zowel over als met de kinderen maar ook tegen collega's en ouders.

Ik wil dit oplossingsgericht werken graag gebruiken in mijn huidige werksituatie. Het beantwoordt helemaal aan mijn opvattingen hoe ik vind dat je met mensen om moet gaan. Ik probeer de kinderen zelf te laten nadenken over oplossingen omdat ik ervan overtuigd ben dat zelfbedachte oplossingen veel beter werken dan oplossingen die door een ander zijn bedacht. Ik neem de kinderen dan ook altijd serieus en probeer goed naar ze te luisteren. Naar collega's en ouders probeer ik ook een houding aan te nemen van respect en gelijkwaardigheid. Mijn grondhouding en ideeën zijn dus al oplossingsgericht te noemen. In mijn Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) staat het leerdoel "Competent zijn in oplossingsgerichte gesprekstechnieken" omdat ik met name in de gespreksvoering dit oplossingsgerichte werken beter zou willen leren. In de praktijk blijkt echter dat het oplossingsgerichte werken lastig is in te passen bij de doelgroep waar ik mee werk omdat hiervoor enige communicatieve vaardigheid en enige zelfreflectie vereist is. Ik voel me hierbij gesteund door Roeden & Bannink (2007) die schrijven dat er bij mensen met een licht verstandelijk beperking rekening moet worden gehouden met beperkingen in het beeldend vermogen en het taalbegrip. Enig besef van heden en toekomst lijkt volgens hen een voorwaarde om een doel te kunnen formuleren. (In paragraaf 2.3.2 ga ik nader in op oplossingsgericht werken met verstandelijk beperkte mensen).

1.2.3 Problemen van keuzes maken van mensen met een stoornis binnen het autistische spectrum.

Juist mensen met autisme hebben heel veel moeite met kiezen. Keuzevrijheden zijn vaak moeilijk en beangstigend voor ze omdat ze de keuzes niet overzien. Volgens mij is het bij mensen met autisme daarom wel van belang om het kiezen te vereenvoudigen door rekening te houden met de volgende zaken:

- De hoeveelheid van keuzemogelijkheden.
(Kiezen uit A of B is eenvoudiger dan kiezen uit een scala van mogelijkheden)
(Bruin de, 2004, paragraaf 12.6).
- De keuzemogelijkheden concreet houden of juist abstract maken
(Een keuze maken uit abstracte zaken is moeilijker dan kiezen uit concrete voorwerpen) (Bruin de, 2004, paragraaf 6.4).
- De keuzemogelijkheden visueel maken
(Kiezen uit iets wat je ziet is eenvoudiger dan kiezen uit iets wat je niet kunt zien) (Peeters, 1994).
- De keuzemogelijkheden motiveren.
(Kiezen uit allemaal leuke dingen is eenvoudiger dan kiezen uit allemaal dingen die je helemaal niet leuk vindt) (Internet: *ChrystalClear*, 2009).
- De keuzemogelijkheden uitleggen.
(Het is veel eenvoudiger om iets te kiezen waarvan je weet wat het is dan iets te kiezen waarvan je niet weet wat het is) (Internet: *ChrystalClear*, 2009).
- Keuze minder definitief maken door van tevoren een eindtijd af te spreken.
(Het is eenvoudiger om te kiezen als je weet dat de keuze niet definitief is)
(Bruin de, 2004, paragraaf 8.4).

Om binnen dit onderzoek te gaan kijken hoe je de kinderen een stapje verder kunt helpen met kiezen, moet ik rekening houden met genoemde punten.

1.2.4 Mijn wens om de overstap van een structuurgroep naar een reguliere groep verder te verkleinen.

De doelstelling van de structuurgroepen bij ons op school is dat de kinderen in principe tijdelijk in de structuurgroep zitten. Het uiteindelijke doel is dat ze niet meer geheel afhankelijk zijn van de aangeboden structuur maar dat ze in staat zijn te functioneren met minder van die aangeboden structuur. Dit kan zijn doordat ze in

staat zijn om zelf die structuur aan te brengen of doordat ze met minder structuur kunnen functioneren. Zodra dit doel bereikt is zullen de kinderen altijd weer worden terug geplaatst in een reguliere groep.

Tijdens het zoeken naar mijn onderzoeksvraag ontdekte ik dat het beter leren kiezen van kinderen uit de structuurgroep zou kunnen bijdragen tot een verkleining van de overstap naar een reguliere groep. Immers als de kinderen zelf beter hun keuzes kunnen maken zullen ze hierbij minder afhankelijk zijn van de aangeboden structuur. Dit is een vorm van inclusie binnen de school (Zie paragraaf 2.8).

1.2.5 Mijn eigen problemen om keuzes te maken.

Mijn laatste motief is een persoonlijke. Gaandeweg ontdekte ik dat ikzelf veel moeite heb met het maken van keuzes.

Dat ervaar ik niet als prettig. Vaak wens ik dat een ander die beslissing maar voor mij neemt. Deze zelfreflectie laat mij wel zien hoe het voelt om geen keuze te kunnen maken en dat het soms gewoon fijn is dat anderen beslissingen voor je nemen! Ik weet hoe het voelt om maar geen beslissing te kunnen nemen vooral omdat je bang bent om de verkeerde beslissing te nemen. Ik zie hier een relatie met mijn onderzoeksvraag. Ik hoop vanuit dit onderzoek voor mezelf handvatten te krijgen om wat sneller tot keuzes te kunnen komen.

1.3 Doel van het onderzoek

Ik wilde een onderzoek uitvoeren naar oplossingsgericht werken met autistische kinderen. Toch vond ik deze vraag veel te breed en te algemeen. Ik wilde namelijk graag iets onderzoeken wat direct toepasbaar is bij ons op school.

Ik ben toen gaan brainstormen, lezen, googelen en in gesprek gegaan met verschillende collega's. Hieruit bleek dat veel kinderen bij ons op school moeite hebben met kiezen. **Keuzevrijheid** bleek hier het sleutelwoord.

Ik zou willen onderzoeken in hoeverre die keuzevrijheid langzaam terug gegeven kan worden. Zijn daar manieren voor, of kan ik die bedenken?

Ik heb zelf het gevoel dat we de kinderen in de structuurgroep té weinig keuzevrijheid bieden, dat we té bepalend zijn. Ik wil gaan onderzoeken of mijn gevoel klopt. Is het mogelijk om deze kinderen meer keuzevrijheid te geven zonder daarbij hun structuur

en daarmee hun veiligheid aan te tasten? Hoe ervaren de kinderen zelf de beperking van keuzevrijheid? En hoe denken mijn collega's daarover?

Ik hoop dat dit onderzoek een aantal handvatten verschaft die ik kan gebruiken om de kinderen meer keuzevrijheid te bieden. Ik zal deze dan zeker gaan gebruiken in de toekomst en mijn aanpak daar op afstemmen en ik hoop dat dit onderzoek ook collega's inspireert om kinderen op het gebied van keuzes maken anders te benaderen in de toekomst.

1.4 Wat hoop ik met het onderzoek te bereiken?

Ik hoop met dit onderzoek te bereiken dat er binnen onze school meer nagedacht wordt over het bieden van structuur aan de kinderen bij ons op school en wat hiervan de invloed is op hun keuzevrijheid.

Ik hoop een manier te vinden die de kinderen meer keuzevrijheid biedt zonder dat de basisprincipes van TEACCH losgelaten hoeven te worden.

Wanneer de school een veilige en prettige plek is waar de kinderen nog meer kunnen beschikken over hun eigen keuzevrijheid dan is dat naar mijn mening een hele grote winst.

Na het doen van mijn onderzoek wil ik een duidelijk advies uitbrengen waarin antwoord wordt gegeven op de vraag of we wel of niet meer keuzevrijheid kunnen geven aan de kinderen bij ons op school en zo ja, hoe we dit dan zouden kunnen doen.

1.5 Wijziging in de onderzoeksvraag

In eerste instantie was mijn onderzoek alleen gericht op autistische kinderen. Mijn onderzoek had als titel : "Help! Ik kan niet kiezen! Hoe je autistische kinderen kunt helpen hun eigen keuzes te maken". Mijn onderzoeksvraag luidde: *"Is het mogelijk om met autistische, verstandelijk beperkte kinderen, oplossingsgericht te werken?"*

Gaande het onderzoek kwam ik erachter dat de vraag van leerkrachten binnen de school omtrent kinderen die geen keuzes kunnen maken een bredere groep betreft dan alleen autistische kinderen. Er zijn ook veel kinderen binnen de school die moeite hebben met keuzes maken zonder dat er een diagnose of een vermoeden is van een autismespectrumstoornis. Ik heb de titel van mijn onderzoek, de onderzoeksvraag en de deelvragen aangepast en er een bredere doelgroep van

gemaakt. De titel van mijn onderzoek is nu geworden: “Help! Ik kan niet kiezen! Hoe je kinderen in het ZML-onderwijs kunt helpen hun eigen keuzes te maken”.

1.6 De Onderzoeksvraag

Uiteindelijk is mijn onderzoeksvraag geworden:

Hoe kunnen leerkrachten ervoor zorgen dat kinderen in het ZML-onderwijs beter leren om hun eigen keuzes te maken?

1.7 Deelvragen

Ik heb gemerkt dat ik enkele deelvragen moet beantwoorden om antwoord te kunnen geven op deze hoofdvraag:

- Wat hebben kinderen in het ZML-onderwijs nodig om keuzes te kunnen maken?
- Welke vaardigheden beheersen kinderen in het ZML-onderwijs al en met welke vaardigheden hebben deze kinderen moeite?
- In welke situaties kunnen kinderen in het ZML-onderwijs goed kiezen en in welke situaties hebben ze daar moeite mee?
- Wat kan kinderen in het ZML-onderwijs helpen keuzes te maken?
- Wat merken we aan kinderen in het ZML-onderwijs als ze beter leren kiezen?

Hoofdstuk 2 Verkenning

Nadat ik de onderzoeksvraag had geformuleerd heb ik in de praktijk gezocht naar antwoorden en ik heb specifieke literatuurbronnen geraadpleegd over keuzes maken, over het bieden van structuur als hulpmiddel bij het kiezen en over oplossingsgericht werken. Omdat ik denk dat het bieden van structuur een mogelijkheid is om kinderen te helpen met keuzes maken, heb ik veel literatuur geraadpleegd over gestructureerd werken. Omdat een groot deel van de ZML-kinderen een autismespectrumstoornis heeft ben ik gaan kijken naar de typische kenmerken van autisme die te maken hebben met het maken van keuzes (paragraaf 2.1). Om te ontdekken of er meer keuzevrijheid past binnen de TEACCH-methode ben ik me verder gaan verdiepen in de theoretische achtergronden van de TEACCH-methode en de mogelijkheden die dit biedt om keuzevrijheden aan de betreffende kinderen te geven. (paragraaf 2.2). Om antwoord te krijgen op de vraag of het oplossingsgericht werken hierin een rol kan spelen, ben ik me verder gaan verdiepen in wat oplossingsgericht werken inhoudt en in hoeverre het mogelijk is om oplossingsgericht te werken met verstandelijk beperkte en autistische kinderen (paragraaf 2.3).

Er zijn verschillende middelen om de kinderen te helpen. De theorie die ik heel bruikbaar en duidelijk vindt is die van "Geef me de vijf" van Colette de Bruin (paragraaf 2.4). In paragraaf 2.5 bekijk ik algemene voorwaarden die nodig zijn om tot keuzes te kunnen komen.

Omdat ik hoop dat kinderen vanuit de structuurgroepen sneller kunnen worden teruggeplaatst naar een reguliere groep als ze geholpen worden hun eigen keuzes te maken, en omdat ik deze doelstelling een inclusieve gedachte vind, zal ik een koppeling maken met inclusief onderwijs (paragraaf 2.6).

Ook heb ik de leerlijnen van de Centrum Educatieve Dienstverlening (CED) zoals die bij ons op school gebruikt worden bekeken en doorgelicht, op zoek naar alle items die te maken hebben met het maken van keuzes. Hiermee hoop ik een instrument te vinden binnen onze school die we kunnen gebruiken om vorderingen van de kinderen op het gebied van keuzes maken bij te houden (paragraaf 2.7).

2.1 Autisme en keuzes maken.

Autisme komt van het Griekse woord 'autos' dat 'zelf' betekent. Autos verwijst naar de in zichzelf gekeerde indruk die mensen met autisme soms maken. Met autisme bedoel ik de verschillende aandoeningen binnen het autismspectrum. Autistische stoornissen vallen onder psychiatrische stoornissen (*Nederlandse vereniging voor autisme*, 2010).

Er is erg veel geschreven over autisme en het gaat te ver om hier in het kader van dit onderzoek een uitgebreide omschrijving van autisme te geven.

Wel geef ik hier een aantal wezenlijke kenmerken van autisme en benoem met name die aspecten die mee kunnen spelen bij het moeilijk maken van keuzes (*Landelijk netwerk autisme*, 2010).

- Autistische kinderen zijn visueel ingesteld. Zorg er dus voor dat de keuzemogelijkheden zichtbaar zijn zodat ze die kunnen herkennen.
- Autistische kinderen willen graag concrete dingen zien. Hou de keuzemogelijkheden zoveel mogelijk concreet, autistische kinderen vinden het lastig om zich abstracte zaken voor te stellen.
- Autistische kinderen willen graag bekende zaken om zich heen hebben. Zorg er dus voor dat de keuzemogelijkheden bekend zijn voor autistische kinderen.
- Autistische kinderen willen graag non-verbaal communiceren. Zorg ervoor dat er mogelijkheden zijn voor hen om non-verbaal hun keuzes kenbaar te maken.
- Autistische kinderen hebben de tijd nodig om te kunnen denken. Geef ze dus de tijd om tot hun keuze te komen.

Zoals blijkt kun je het kiezen voor kinderen met autisme een stuk vereenvoudigen door aan een aantal voorwaarden tegemoet te komen.

“Het kan de kinderen met autisme gemakkelijker gemaakt worden door bijvoorbeeld voorselecties aan te brengen. Het keuzeaanbod kan beperkt worden tot die keuzes die binnen een gegeven context haalbaar en zinvol zijn. Om het tekort aan verbeelding te compenseren en stereotype keuzes te voorkomen kan een vrijetijdsbord gebruikt worden. Het biedt een visueel overzicht van de keuzemogelijkheden. Tot slot is het van belang dat het kind voldoende tijd heeft om te kiezen.” (Vermeulen, 1999).

2.2 De TEACCH-methode.

In de structuurgroepen bij ons op school wordt gewerkt met de TEACCH-methode. De pedagogische basis hiervan is het bieden van veiligheid voor autistische kinderen op school door middel van gestructureerd onderwijs. De methode is wereldwijd succesvol gebleken en wordt veel gebruikt. Bij ons op school is er heel duidelijk voor gekozen om in de structuurgroepen met de TEACCH-methode te werken om zo een onderwijsvorm te bieden binnen het ZML-onderwijs aan kinderen met een stoornis binnen het autistische spectrum. De methode is bij ons op school zeer succesvol gebleken, ook voor kinderen in de structuurgroepen zonder een autismespectrumstoornis. In de reguliere groepen worden soms ook bepaalde elementen van de TEACCH-methode gebruikt maar dan niet op alle gebieden en alleen voor individuele kinderen en niet groepsbreed zoals in de structuurgroepen. De centrale thema's binnen TEACCH zijn:

- Gestructureerd onderwijs
- Communicatie
- Sociale interactie (Mesibov, et al. 2005)

2.2.1 Gestructureerd onderwijs

In de structuurgroepen wordt op een specifieke manier structuur geboden aan de kinderen. Ik trof bij Mesibov een zeer passende beschrijving van de manieren waarop wij deze structuur aanbieden:

In het onderwijs worden de omgeving en de leeractiviteiten zo ingericht dat de kinderen leren begrijpen dat de wereld voorspelbaar is en dat ze succeservaringen kunnen opdoen. De vaardigheden die worden aangeleerd dragen bij aan het zo zelfstandig mogelijk leren functioneren in de toekomst.

Bij gestructureerd onderwijs zijn de volgende elementen belangrijk:

- *structuur in ruimte*

Door de inrichting van het lokaal moet het duidelijk zijn welke activiteit waar plaatsvindt.

Bij het maken van keuzes moet duidelijk zijn waar een keuze plaats vindt, bv. in de werkhoeke of in de speelhoeke maar ook moet duidelijk zijn waar de keuzematerialen te vinden zijn en deze moeten duidelijk en overzichtelijk zijn opgesteld.

- *voorspelbare volgorde in activiteiten*

Voorspelbaarheid helpt het kind de omgeving begrijpen en vermindert angst die kan ontstaan bij onverwachte activiteiten. Een visueel dagplan zal een kind eerder begrijpen dan verbale informatie en een voordeel van het dagplan is dat het zichtbaar blijft. Het dagplan geeft de overgangen van de verschillende activiteiten aan waardoor deze soepeler zullen verlopen. Door het dagplan is het kind minder afhankelijk van begeleiders.

Bij het maken van keuzes moet duidelijk zijn wanneer er een vrij keuzemoment is en hoelang deze duurt.

- *routine en flexibiliteit*

Het gebruik van routines geeft de kinderen een aanvullende strategie (op het visuele dagplan) voor het begrijpen en voorspellen van gebeurtenissen, hetgeen tot vermindering van agressie en het bevorderen van vaardigheden kan leiden. Als de leerkrachten geen routine aanbieden maken de kinderen vaak hun eigen routine die minder acceptabel is. Binnen de routine moet een mogelijkheid van flexibiliteit worden ingebouwd om starheid te voorkomen.

Bij het maken van keuzes is het van belang dat de keuzemomenten regelmatig terugkeren in het dagprogramma volgens een vaste routine.

- *gestructureerd werk*

Om geconcentreerd en zelfstandig aan het werk te gaan is het belangrijk voor de kinderen te weten wat gedaan moet worden, hoeveel gedaan moet worden, wanneer het werk klaar is en wat na het werken gedaan moet worden. Ook bij het maken van keuzes moet dus duidelijk zijn wat ervoor en erna gedaan moet worden en hoe lang de gemaakte keuze duurt.

- *visueel gestructureerde activiteiten*

Traditionele instructiemethoden zijn voor deze kinderen vaak niet effectief. Visuele instructie helpt de kinderen te begrijpen wat ze moeten doen en het volgen van visuele instructie maakt de kinderen flexibeler. Deze kinderen zijn snel afgeleid door sensorische stimulatie of het niet kunnen organiseren van materialen. Het is belangrijk dat de leerkracht de materialen helpt te organiseren door bijvoorbeeld precies het juiste aantal te geven en niet een hele bak vol.

Bij het maken van keuzes is het van belang dat de keuzemogelijkheden visueel worden aangeboden.

2.2.2. Communicatie

Een belangrijk doel in de communicatie is het op een spontane en betekenisvolle manier leren communiceren. Ook hier geeft Mesibov een passende beschrijving van de manieren waarop wij met deze kinderen communiceren:

Bij de communicatie binnen het gestructureerd onderwijs is het volgende van belang:

- *uniek communicatie/taal programma*

De ondersteunende communicatiemiddelen en het taalonderwijs moet afgestemd worden op het individu.

Ook bij het aanbieden van de keuzemogelijkheden moet je rekening houden met de mogelijkheden van het individu.

2.2.3 Sociale vaardigheden

Problemen met sociale vaardigheden zijn complex omdat ze te maken hebben met taal, non-verbale communicatie, denken en begrip. Mesibov geeft weer een passende beschrijving van de belangrijke aspecten op dit gebied:

- *Instructie*

Omdat deze kinderen vaak moeite hebben met het generaliseren van aangeleerde vaardigheden naar een andere situatie moeten sociale vaardigheden geoefend worden in de situatie waarin ze moeten worden toegepast. Deze situatie moet gestructureerd worden en aangepast aan het individu om effectief te kunnen zijn.

Bij het kiezen zullen keuzes die te maken hebben met samenspel geoefend moeten worden.

- *Aansluiten bij interesse van het kind*

Kinderen met autisme wijzen sociale interactie vaak af. Een belangrijke techniek om tot sociale interactie te komen is aansluiten bij de interesse van het kind, bijvoorbeeld door samen te spelen met favoriet speelgoed van het kind. Er moet veel aandacht worden besteed aan het laten zien van de mogelijkheden van de verschillende soorten spelmaterialen omdat de kinderen dit zelf niet altijd kunnen bedenken door hun slecht beeldend vermogen. Nieuw speelgoed moet dan ook altijd eerst getoond worden en de mogelijkheden van het materiaal moeten worden voorgedaan.

Ook bij het maken van keuzes is bekendheid met en interesse in het keuzemateriaal van groot belang. Het is namelijk heel moeilijk, zelfs bijna onmogelijk om voor iets te kiezen als je niet weet wat je er mee moet doen!

2.2.4 De TEACCH-methode en het maken van keuzes.

“Omdat het leven zo’n verwarrende massa is van alles wat je hoort en ziet, vindt iemand met autisme er baat bij een beetje orde in zijn leven te krijgen. Belangrijk is, dat aan zijn behoefte aan consistentie de hele dag door wordt voldaan, en ook elke dag opnieuw. Voor de meeste mensen is dat wellicht vervelend, maar het is een van de weinige dingen die het lijden een beetje kunnen verlichten. Voor mij is het essentieel dat er voor alles vaste tijden en plaatsen zijn. Ouders kunnen hun kinderen helpen zich veiliger te voelen, al zullen ze hun eigen leven daardoor wellicht vervelender gaan vinden.

Er is echter een probleem: om vooruitgang te maken, moet ik dingen kunnen laten veranderen. Dan schijnt het een kwestie van balans te zijn tussen het bewaren van de orde om de angst zo laag mogelijk te houden, en het veranderen van dingen, nodig voor mijn vooruitgang. Mijn advies in dat verband zou zijn, dat alledaagse taken als een bad nemen, eten, haren wassen en tanden poetsen op vaste tijdstippen plaatsvinden, en dat het kind elke dag een periode zou hebben dat het naar muziek kan luisteren. Op die manier is er enige orde, en intussen kunnen er nieuwe dingen worden ingevoerd.” (Richard Lansdown (uit: Peeters, 1994, blz. 38)).

Uit de vorige paragraaf blijkt dat de ontwikkelaars van TEACCH een pleidooi houdt voor het inperken van keuzes door het aanbieden van vaste structuren en vaste instructies.

Het is van belang dat deze vaste structuren, deze veilige omgeving wordt vast gehouden, ook als je wilt overgaan tot veranderingen. In bovenstaand kader schrijft Richard Lansdown, een schrijver met zélf een autismespectrumstoornis, op een mooie, duidelijk manier op hoe hij dat beleeft. Je dient er als leerkracht op te letten dat je maar om één ding tegelijk verandert. Juist als je meer keuzevrijheid wilt inbouwen is het belangrijk om dat te doen vanuit een veilige situatie die verder niet verandert.

Het is belangrijk om de leeromgeving aan te passen, om als vertrekpunt een beschermde, vertrouwde en veilige omgeving neer te zetten rondom een kind met een autismespectrumstoornis. Pas als dat goed werkt kun je voorzichtig dingen gaan veranderen en tot het aanbieden van nieuwe dingen overgaan (Peeters, 1994).

De TEACCH-methode stelt dat er bij het maken van keuzes rekening moet worden gehouden met de volgende voorwaarden:

- Zorg dat de keuzemogelijkheden duidelijk zijn. De diverse keuzemogelijkheden moeten goed worden uitgelegd. Bijvoorbeeld nieuw spel materiaal moet worden uitgelegd.
- Maak de keuzemogelijkheden visueel.
- Beperk het aantal keuzemogelijkheden, niet teveel keuzes in één keer.
- Zorg dat de keuzemogelijkheden niet te moeilijk zijn. Het moet aansluiten bij wat het kind aankan.
- Zorg dat de keuzemogelijkheden prettige mogelijkheden zijn en niet vervelend, moeilijk of eng worden gevonden.
- Geef een uitwijkmogelijkheid om terug te komen op keuzes, een keuze moet niet definitief zijn.

(Mesibov, et al.).

2.3 Oplossingsgericht werken met kinderen bij ons op school

*Een pessimist ziet een probleem in iedere mogelijkheid.
Een optimist ziet een mogelijkheid in ieder probleem.
(Winston Churchill uit Roeden & Bannink (2007), blz. 26)*

2.3.1 Oplossingsgericht werken

Vanuit de opleiding tot gedragsspecialist ben ik uitgebreid in aanraking gekomen met oplossingsgericht werken. Oplossingsgericht werken is een vanuit Amerika ontwikkelde methode (SFT: Solution Focused Therapy, Jong de & Berg, 2001).

Sinds de jaren tachtig ontstond er bij bepaalde psychotherapeuten (Berg, Shazer e.a.) weerstand tegen de bestaande psychotherapie die probleemoplossend werkt. Daar wordt vanuit het probleem gewerkt. Het probleem wordt geanalyseerd en daarna worden adviezen gegeven die tot oplossingen moeten leiden (Jong de & Berg). In de oplossingsgerichte benadering wordt helemaal niet gekeken naar het probleem. Er wordt gekeken naar oplossingen. Dat betekent onder andere dat de problemen niet meer vanuit de beperking van het probleem gezien worden, maar dat gekeken wordt naar hoe mensen eigenlijk doorgaans problemen oplossen en wat ze

zelf aan mogelijkheden en vaardigheden hebben. Er wordt gezocht naar uitzonderingen op het probleem die er eigenlijk altijd wel zijn en van daaruit wordt er voortgebouwd op die dingen die al goed gaan (Jong de & Berg).

Er wordt uitgegaan van het feit dat mensen zelf hun hulpbronnen hebben. Zo ligt alle aandacht bij de cliënt zelf. De behandelaar of begeleider heeft tot taak om deze aandacht goed vorm te geven en concreet te helpen focussen op de oplossing. Dat gebeurt stapsgewijs en met behulp van een arsenaal oplossingsgerichte vragen. Deze werken als 'schouderklopjes en hints'. De behandelaar leidt niet echt maar volgt gedurende het gesprek voortdurend de cliënt. Hiertoe neemt hij een "niet-weten houding" aan. *De niet-weten houding is een algemene houding waarbij de acties van behandelaar worden gekenmerkt door een onvervalste nieuwsgierigheid. Dat wil zeggen dat de acties en houdingen van de behandelaar worden gekenmerkt door het meer willen weten over wat er gezegd is in plaats van het overbrengen van vooropgezette meningen en verwachtingen over de cliënt, het probleem of wat er veranderd moet worden. De behandelaar neemt als het ware een positie aan waarin hij altijd in staat is om te worden geïnformeerd door de cliënt. (Anderson & Gooloshian, 1992, p. 29, uit de Jong & Berg, p.39).*

Roeden en Bannink (2007, p. 49) onderscheiden een zestal soorten oplossingsgerichte vragen die in verschillende fases van het gesprek gesteld kunnen worden:

- Vragen naar verandering vóór het eerste gesprek (Wat is er al veranderd?)
- Vragen naar uitzonderingen (Wanneer doet het probleem zich niet voor?)
- Vragen naar het doel (Wat zou je graag willen bereiken?)
- Vragen naar meer, doorvragen (En wat nog meer?)
- Schaalvragen (Zet je probleem eens op een schaal van 0 tot 10, waar sta je nu en waar wil je naar toe en wat is daar voor nodig?)
- Vragen naar competenties (Waar ben je goed in?)
- Wondervraag (Wat zou er anders zijn wanneer je morgenochtend opstaat en alle problemen zijn opgelost?)

Binnen het oplossingsgerichte denken wordt gesproken over de zeven stappen dans (Cauffman, L. & Dijk, J. van, 2009). Dit is een opsomming van stappen die de gespreksleider volgt. Het wordt echter een dans genoemd om te benadrukken dat er

geen vaste volgorde is, het is geen protocol. Het is van belang dat je de gesprekspartner blijft volgen.

De zeven stappen van de zeven stappendans zijn:

1. Contact leggen.
2. Context verhelderen.
3. Doelen stellen.
4. Differentiatie.
5. Hulpbronnen noemen.
6. Complimenteren.
7. Toekomst gericht.

Het is belangrijk om je te realiseren dat het oplossingsgerichte denken een houding is, geen reeks technieken. Dick van Dijk zei dit steeds op een lezing over oplossingsgericht werken in Tilburg in 2008: "It's just a conversation".

2.3.2 Oplossingsgericht werken met verstandelijk beperkte mensen

Een mooi voorbeeld van visuele ondersteuning van abstracte begrippen als communicatie en emoties wordt gegeven in de casus van Glen (Berg & Steiner, 2004, p.164). De therapeute, Therese Steiner, maakt hier gebruik van een oud sigarendoosje die Glen vervolgens elke keer verder open of dicht doet naarmate hij bereidt is om te communiceren. Ik concludeer hier dat er een bepaalde mate van zelfreflectie mogelijk moet zijn om tot een dergelijk gesprek te kunnen komen. In mijn onderzoek zal ik rekening moeten houden met het feit dat veel kinderen bij ons op school niet de verstandelijke vermogens hebben om een mate van zelfreflectie te kunnen toepassen die voldoende is voor het voeren van een oplossingsgericht gesprek. Roeden en Bannink (2007) bevestigen deze conclusie. Bij mensen met een licht verstandelijk beperking moet rekening worden gehouden met beperkingen in het beeldend vermogen en het taalbegrip. Enig besef van heden en toekomst lijkt een voorwaarde om het doel te kunnen formuleren. (Roeden & Bannink, p. 42-43) Berg en Steiner stellen dat oplossingsgerichte gespreksvoering al mogelijk is met kinderen vanaf ongeveer zes jaar. Dit komt ongeveer overeen met een ontwikkelingsniveau vanaf matig verstandelijk gehandicapt (IQ ongeveer 40 tot 55). Oplossingsgericht werken is volgens Roeden en Bannink mogelijk voor cliënten met een licht

verstandelijke beperking (IQ ongeveer 55 tot 70) en bij “zwakbegaafde-borderline” cliënten (IQ ongeveer 70 tot 85).

Persoonlijk geloof ik niet zo in een intelligentiescore. Naar mijn mening is een intelligentie niet goed in één cijfer te vatten omdat intelligentie meer omvat. Met het idee van meervoudige intelligentie van Howard Gardner wordt het idee dat het ene kind slimmer is dan een ander kind tegen gesproken. Doordat bij iedereen weer andere intelligenties het sterkste ontwikkeld zijn, krijg je verschillende soorten slimheid. Iedereen is op zijn of haar eigen manier ‘knap’. Dit geldt ook voor kinderen. Ieder kind is ‘slim’ en ‘knap’, alleen op verschillende gebieden. (Internet: *InfoNu. Meervoudige intelligentie, 2006.*) Persoonlijk geloof ik hier meer in. Toch geven de cijfers van Roeden en Bannink wel weer dat het voeren van oplossingsgerichte gesprekken lastig kan zijn voor ZML-leerlingen maar of ze wel of geen keuzes kunnen maken is naar mijn mening afhankelijk van meer factoren dan alleen een intelligentiecijfer.

Om succesvol oplossingsgericht te werken met cliënten met een verstandelijke beperking moet rekening worden gehouden met de beperking van de expertrol van de cliënt. Hierin ligt een uitdaging voor de professional. De techniek zal wellicht wat moeten worden aangepast (Roeden & Bannink).

Zo kun je denken aan de toevoeging van non-verbale middelen (bv, het sigarenkistje van Glen), visualisaties, gebruik van video, kleine doelen stellen.

Als de cliënt niet kan praten, kan er toch goed oplossingsgericht worden gewerkt met een team van professionals of met de familie. (Roeden & Bannink).

Door Roeden en Bannink worden vraagtekens gezet bij de toepasbaarheid van oplossingsgericht werken met mensen met een autismespectrumstoornis. Bij sommige soorten oplossingsgerichte vragen is het nodig dat de betrokkene zich kan verplaatsen in een ander, hetgeen een probleem oplevert bij mensen met een autistische stoornis. Bepaalde verschijnselen die bij autisme veel voorkomen, zoals focussen op details in plaats van op het geheel, een slecht begrip van de toekomst en moeilijk onderscheid kunnen maken tussen fantasie en werkelijkheid, kunnen een contra-indicatie zijn voor oplossingsgericht werken (Roeden & Bannink).

Dit geeft aan dat het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met veel kinderen bij ons op school moeilijk is. Dit wil niet zeggen dat mijn collega's en ik niet oplossingsgericht kunnen denken en praten over onze leerlingen. Maar in mijn

onderzoek zal ik er rekening mee moeten houden dat veel kinderen bij ons op school niet de verstandelijke vermogens hebben om een dergelijk mate van zelfreflectie te kunnen toepassen. Ik zal gebruik moeten maken van andere hulpmiddelen (zoals visuele ondersteuning) naast taal. Daarnaast zal ik de professionals in hun omgeving (in dit geval de leerkrachten en mijzelf) moeten inzetten om oplossingsgericht te kunnen werken.

2.4 Materialen om keuzes te maken

Ik ben op zoek gegaan naar concrete middelen die ik in kan zetten binnen mijn onderzoek, De methode “Geef me de vijf” van Colette de Bruin (2004) sprak me enorm aan. De methode is heel helder, duidelijk, allesomvattend en tegelijkertijd heel simpel om mee te werken.

De kern van “Geef me de vijf” is dat mensen met autisme op een andere manier waarnemen. Hun waarnemingen zijn gefragmenteerd en al deze fragmentjes (puzzelstukjes) moeten eerst tot één geheel worden gepuzzeld voordat er de juiste betekenis aan kan worden gegeven (Bruin de). Van belang hierbij is dat ik me goed realiseer dat mensen met een autismespectrumstoornis puzzeltijd nodig hebben. Daarnaast is het belangrijk om te weten dat mensen met een autismespectrumstoornis soms verkeerd puzzelen. Het totaalbeeld van degene met een autismespectrumstoornis komt dan niet overeen met de werkelijkheid zoals wij die kennen. Maar voor degene met een autismespectrumstoornis is dat op dat moment zijn of haar werkelijkheid (Bruin de). Naar mijn mening verklaart dit voor een groot deel waarom mensen met een autismespectrumstoornis zoveel moeite hebben met het maken van keuzes, immers als alles al in fragmenten binnenkomt en je moet ook nog een keuze maken tussen delen van moeizaam samengestelde gehelen dan wordt dat heel onoverzichtelijk en onduidelijk voor die persoon.

De Bruin stelt dat het van groot belang is dat je mensen met een autismespectrumstoornis helpt om samenhang aan te brengen in de losse puzzelstukjes. Zij stelt dat deze samenhang is gebaseerd op vijf punten:

1. WAT: Alles wat iemand moet uitvoeren, de taak.
2. HOE: De wijze waarop iemand die taak moet doen.
3. WANNEER: Wanneer start de taak en wanneer is deze klaar?



4. WAAR: Op welke plaats moet hij deze taak uitvoeren?

5. WIE : Doet iemand het zelf? wat doet de ander?

(Bruin de, p. 54).

Als je deze vijf punten kunt verduidelijken aan mensen met een autismespectrumstoornis dan help je ze om te puzzelen, er één geheel van te maken. De Bruin noemt dit de “puzzel van 5”.

WAT: “Kinderen met autisme zien alle activiteiten als taken die na elkaar moeten worden afgewerkt. Zij voelen zich over het algemeen veel prettiger als zij weten welke taken er nog wachten, dan wanneer zij in het ongewisse worden gelaten of zelf keuzes moeten maken.” (Bruin de, p. 55).

In de structuurgroepen herkennen we dit goed. De kinderen vinden werkmomenten vaak prettiger dan vrij spelen. Vrije situaties zijn onduidelijk over het WAT en dus een niet-complete puzzel voor kinderen met een autismespectrumstoornis.

HOE: Hoe het WAT moet worden uitgevoerd is voor ons vaak vanzelfsprekend maar voor mensen met een autismespectrumstoornis moet je vaak tot in detail beschrijven hoe het moet worden uitgevoerd (Bruin de).

In de structuurgroepen moeten we de kinderen vaak elk stapje uitleggen om ze duidelijk te maken hoe ze iets moeten doen.

WAAR: Op welke plaats, in welke ruimte moet het WAT worden uitgevoerd? Twee dingen doen op dezelfde plaats kan de samenhang bemoeilijken (Bruin de).

In de structuurgroepen is er daarom een duidelijk onderscheid tussen de plaats van werken (werkhoekje) en bijvoorbeeld de plaats van instructie of gezamenlijke activiteiten.

WANNEER: Kinderen met autisme hebben er sterk de behoefte aan om te weten hoe lang iets duurt en wanneer het volgende begint. Je ziet dat deze kinderen heel veel zekerheid ontleen aan de tijd (Bruin de).

In de structuurgroepen hebben de kinderen allemaal een eigen dagprogramma die vastligt en alle taken hebben een duidelijk begin en een eind.

WIE: Omdat een persoon met autisme vaak nog afhankelijk is van de personen in zijn omgeving, kan het voor hem van essentieel belang zijn te weten wie de ander is die hem helpt (Bruin de).

In de structuurgroepen zijn personeelwisselingen funest en deze worden dan ook zoveel mogelijk vermeden. De kinderen hebben heel sterk de behoefte aan vaste personen die voor hen min of meer voorspelbaar zijn.

Deze vijf puzzelstukken zal ik binnen mijn onderzoek meenemen. Tijdens het onderzoek hoop ik te ontdekken WAT er voor de kinderen op mijn school met een autismespectrumstoornis nodig is om gemakkelijker tot keuzes te kunnen komen. Hierbij is het van belang HOE ze de keuzes moeten maken, WAAR ze die keuzes moeten maken, WANNEER ze die keuzes moeten maken en WIE ze daarbij helpt en begeleidt.

2.5 Voorwaarden om keuzes te kunnen maken

*"Dat ligt eraan waar je naar toe wilt," zei de kat.
"Och, dat maakt eigenlijk niet zoveel uit..." zei Alice.
"Dan maakt het ook niets uit hoe je verder gaat," zei de kat.
(Lewis Carroll, Alice in Wonderland. Internet:Soulimpulse.Twijfel,2005)*

In het leven moet je constant keuzes maken, het is één van de basisvaardigheden die een mens tot mens maakt. De hele dag door maken we voortdurend keuzes al zijn we ons daar niet altijd van bewust. Maar moet je eigenlijk wel keuzes maken? Volgens de kat uit Alice in Wonderland niet altijd! Geen keuze maken is ook een keuze! Sommige mensen denken: kiezen is verliezen. Volgens mij is dat niet zo. Over het algemeen geldt dat mensen eerder spijt krijgen van iets wat ze níet hebben gekozen en bijna nooit van keuzes die ze wel maken. Als mensen geen keuze maken blijven ze vaak twijfelen en zich afvragen wat de juiste keuze zou zijn geweest. Op het moment dat er een keuze wordt gemaakt verdwijnt automatisch deze twijfel. In die zin geeft het maken van een keuze richting en rust.

Veel mensen hebben moeite met keuzes maken. Ze twijfelen over bijna elke beslissing en gaan net zolang door met afwegen en piekeren tot ze eindelijk weten wat de beste keuze is. Om vervolgens te denken: of is dat andere toch beter? Twijfel blokkeert mensen en zorgt ervoor dat de keuze uitgesteld wordt.

Waarom is keuzes maken zo moeilijk?

- **(Zelf)vertrouwen.** Sommige mensen willen het voor iedereen goed doen en welke keuze ze ook maken, het is nooit voor iedereen goed. Daardoor blijven ze afwegen welke keuze logischer is, zodat de anderen het begrijpen, maar dat gaat niet altijd.
- **Weten waarvoor je kiest.** Je weet vaak niet waarvoor je kiest. Je weet wat je hebt, niet wat er voor in de plaats komt. Soms komt dit doordat mensen niet weten welke van de twee keuzes goed is. Soms zijn de mogelijkheden allebei goed en willen ze het eigenlijk alle twee. Het kan ook zijn dat de ene keuze beter aanvoelt, maar dat hun verstand iets anders zegt.
- **Perfectionisme.** Of je moeilijk keuzes maakt, hangt ook af van je perfectionisme. Hoe meer druk je op jezelf legt om de perfecte beslissing te nemen, hoe moeilijker het wordt.
- **Angst om niet alles onder controle te hebben.** Als je een keuze maakt weet je niet altijd precies hoe dat gaat uitpakken en dan ben je bang om de controle te verliezen. Hierbij speelt de angst om je zekerheden te verliezen.
- **Teveel mogelijkheden.** In deze tijd hebben we veel te kiezen, er zijn zoveel mogelijkheden en dat is voor mensen vaak erg moeilijk.
- **Bang zijn voor een foute keuze.** Mensen die blijven twijfelen, zijn vaak bang om een foute keuze te maken en voor de gevolgen daarvan.
- **Idee dat een keuze definitief is.** We zijn geneigd te denken dat we niet meer terug kunnen of geen andere mogelijkheden meer hebben als we eenmaal een beslissing hebben genomen. Eens gekozen, blijft gekozen, denken we. Terwijl dat in de praktijk natuurlijk helemaal niet zo hoeft te zijn.

(Internet: *CrystalClear. Keuzes maken in je leven.*(2009);

InfoNu. Keuzes maken: hoe neem je een beslissing als je twijfelt.(2006);

Brigitte van Tuijl. Ja, nou, nee, ehm ...(2005);

Soulimpulse Twijfel.(2005)).

2.6 Inclusie

Inclusie is binnen het huidige onderwijs een belangrijk onderwerp. De Nederlandse overheid wil toe naar meer inclusief onderwijs en minder segregatie tussen het reguliere en speciale vormen van onderwijs (Internet: *Stichting Inclusief Onderwijs, 2010*).

Bij inclusief onderwijs staat het kind centraal. De leerkracht dient zich steeds af te vragen: wat kan en wil het kind leren en hoe kan de omgeving daarop aangesloten worden? Wanneer er van inclusief onderwijs wordt gesproken, gaat het om een onderwijssysteem dat in staat is om alle kinderen goed onderwijs te bieden in dezelfde omgeving. Er wordt hierbij niet gekeken naar sekse, sociaal-culturele achtergrond, intelligentie en lichamelijke of zintuiglijke beperkingen. Het is op een inclusieve school vanzelfsprekend dat kinderen van elkaar verschillen (Internet: *Stichting Inclusief Onderwijs, 2010*).

Binnen onze school betekent inclusief onderwijs dat alle kinderen in een zelfde omgeving onderwijs krijgen aangeboden. Dat wij binnen onze school een structuurgroep hebben past eigenlijk niet binnen inclusief onderwijs. Maar de doelstelling van onze school is dat de kinderen in principe weer worden teruggeplaatst vanuit een structuurgroep naar een reguliere groep zodra dit mogelijk is. Dit is van wezenlijk belang en past wél binnen de inclusiegedachte. Het bieden van een strak gestructureerde omgeving is geen doel op zich maar alleen een middel om de kinderen vanuit een veilige omgeving te leren om gaan met een minder gestructureerde omgeving. Het beter leren keuzes maken kan daar een bijdrage toe leveren. Als we deze kinderen leren om gemakkelijker te kiezen, krijgen ze een heel stuk vrijheid terug en kunnen ze wellicht met minder structuur toe zodat ze eerder kunnen worden teruggeplaatst naar een reguliere groep.

2.7 Praktijkverkenning

Na een uitgebreide verkenning van de literatuur zal ik in deze paragraaf verslag doen van mijn praktijkoriëntatie. In mijn onderzoeksvraag vroeg ik me af wat mijn collega's en ik kunnen doen om de kinderen bij ons op school beter hun keuzes te laten maken. Een belangrijke deelvraag hierbij is welke vaardigheden de kinderen al beheersen en welke ze nog moeten leren? In onze school werken we met het leerlingvolgsysteem van de CED-leerlijnen waarin leerdoelen zijn opgesteld voor

onze leerlingen. Ik heb deze CED-leerlijnen doorgezocht op items die met keuzes te maken hebben.

2.7.1 Gesprekken met collega's

In eerste instantie wilde ik mijn onderzoek alleen richten op kinderen uit de structuurgroep maar toen ik mijn collega's vertelde met wat voor onderzoek ik bezig was kwam er een sterke reactie van herkenning. Zonder uitzondering wisten alle collega's meerdere kinderen uit hun groep op te noemen die in meer of mindere mate problemen hebben bij het maken van keuzes. Alle collega's zagen ook dat er behoefte was aan het verbeteren van de vaardigheid van het kiezen bij veel kinderen. Vanaf dat moment was voor mij duidelijk dat ik het onderzoek breder moest maken dan alleen de structuurgroepen en autistische kinderen.

Omdat ik wilde weten welke vaardigheden deze kinderen volgens mijn collega's nodig hebben om beter te kunnen kiezen, heb ik besloten om een enquête te houden onder mijn collega's.

2.7.2 CED-leerlijnen

Sinds een aantal jaren werken we bij ons op school met de CED-leerlijnen. Tot voor kort was er geen specifiek leerlingvolgsysteem ontwikkeld voor het ZML-onderwijs. Omdat hier veel vraag naar was, mede doordat de onderwijsinspectie steeds hogere eisen ging stellen aan het ZML-onderwijs, is de CED-groep uit Rotterdam dit gaan ontwikkelen. (Internet: *CED-groep. Werken met leerlijnen, 2010*) Hier zijn ze in 2003 mee begonnen en inmiddels zijn ze in gebruik genomen. Inmiddels heeft de CED-Groep leerlijnen voor alle clusterscholen ontwikkeld. Deze zijn in december 2007 opgeleverd. Het resultaat zijn zeer uitgebreide en gedetailleerde leerlijnen die de ontwikkeling van kinderen binnen het ZML-onderwijs stap voor stap kunnen volgen. Onze school heeft drie jaar geleden besloten om deze leerlijnen aan te schaffen en als leersysteem bij ons op school te gaan gebruiken.

Er zijn leerlijnen op alle onderwijsgebieden en het is een heel pakket van leerlijnen geworden die weer onderverdeeld zijn in vele tientallen items en die zijn op hun beurt weer onderverdeeld in vele honderden subitems. De leerlijnen werken met twaalf verschillende niveaus. Ik ben in deze leerlijnen op zoek gegaan naar alle subitems die te maken hebben met het maken van keuzes. Binnen de leerlijn sociaal-

emotionele ontwikkeling is er zelfs een speciaal item “Een keuze maken”. Maar ook binnen andere leerlijnen heb ik veel subitems gevonden op alle niveaus die te maken hebben met het maken van keuzes.

In bijlage 5 heb ik al deze subitems opgenomen. Mijn collega's en ik kunnen nu zo van onze leerlingen terug vinden op welk niveau ze op deze subitems functioneren en, heel belangrijk, aan welke vaardigheid ze nu moeten gaan werken op het gebied van keuzes maken om een niveau hoger te komen.

De periode van het onderzoek was tekort om vooruitgang op deze subitems te kunnen scoren maar aangezien alle leerkrachten doorgaan met het gebruik van de keuzekisten is dit goed te gebruiken over een langere periode waarin de vorderingen van de kinderen bijgehouden kunnen worden op het gebied van keuzevaardigheid.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksopzet en de onderzoeksmiddelen waarmee ik mijn empirische gegevens verzameld heb.

Ik beschrijf hoe ik het onderzoek ga uitvoeren, welke vragen er in de enquête zitten en waarom voor deze vragen gekozen is. Ik leg uit wie er deel gaan nemen aan het onderzoek en waarom er gekozen is voor deze kinderen.

Vervolgens zal ik beschrijven op welke manier de data verzameld worden en hoe ik het vast ga leggen.

3.1 Methoden

Er zijn twee verschillende onderzoeksmethoden. Je kunt kwalitatief of kwantitatief onderzoek doen. Bij kwalitatief onderzoek worden bevindingen van mensen bekeken. Je krijgt dan ongestructureerde gegevens. Middelen hiervoor zijn observaties, interviews en gesprekken met mensen. (Harinck, 2006). Bij kwantitatief onderzoek gaat het erom dat de gegevens te meten zijn zodat ze makkelijker verwerkt kunnen worden. Hierbij wordt vaak een enquête gebruikt. Volgens Harinck hebben beide manieren van onderzoeken een aantal voor- en nadelen.

	Voordelen	Nadelen	Middel
Kwalitatief	<ul style="list-style-type: none">- Je kunt doorvragen; diepgaand- Brede verscheidenheid	<ul style="list-style-type: none">- Lastiger te meten en te verwerken- Niet statistisch	<ul style="list-style-type: none">- Interview- Observatie- Gesprekken
Kwantitatief	<ul style="list-style-type: none">- Meetbare gegevens- Makkelijker te verwerken- Snel en eenvoudig te beantwoorden	<ul style="list-style-type: none">- Er kan alleen antwoord gegeven worden op de vragen, geen eigen inbreng- Er kan niet worden doorgevraagd	<ul style="list-style-type: none">- Enquête

Harinck (2006, p.71).

3.2 Middelen

Het onderzoek is uitgevoerd met drie verschillende middelen. Eerst is er onder vijf leerkrachten uit vijf verschillende groepen een enquête afgenomen. Aan de hand van deze enquêtes zijn er op aanwijzing van de leerkrachten zes kinderen geselecteerd die deelnamen aan de onderzoeksgroep omdat ze volgens de leerkrachten in hun groep het meeste moeite hebben met kiezen.

Vervolgens is er een interview gehouden met alle zes de kinderen. Aan de hand van dit interview is er samen met de betreffende kinderen een onderzoeksmiddel, een keuzekist samengesteld. Vervolgens is er in de groepen 5 weken lang gewerkt met de keuzekisten. De leerkrachten bepaalden op welk moment en hoe vaak dat gebeurde. Tijdens elk moment dat er met de keuzekist werd gewerkt vulden de leerkrachten een scoreformulier in.

3.2.1 De enquête

Ik begin dit onderzoek met een enquête voor de leerkrachten. Het doel van de enquête is tweeledig. Ten eerste dient hij om te komen tot een onderzoeksgroep. Alle leerkrachten mogen één leerling uit hun groep voor het onderzoek selecteren. Hiermee zorg ik ervoor dat:

- a. De leerkrachten allemaal betrokken zijn bij het onderzoek.
- b. Er een grote verscheidenheid is binnen de onderzoeksgroep.

Ten tweede wil ik met deze enquête inzicht krijgen in wat deze kinderen nodig hebben om beter tot keuzes te kunnen komen. De enquête wordt ingevuld door alle leerkrachten van de bovenbouw van de school. Hierbij heb ik er voor gekozen om per klas één enquête te houden, ook als er meerdere leerkrachten voor die klas staan. Dit zijn in totaal zes enquêtes, van elke groep kinderen, drie groepen 5-6, twee groepen 7-8 en één structuurgroep.

Hoe ziet de enquête eruit?

De enquête is ingedeeld in vijf categorieën. Ik gebruik hier de vijf categorieën vanuit de theorie “Geef me de vijf”. (Bruin de, 2004). Dit heb ik gedaan om de enquête overzichtelijk te maken voor de leerkrachten en voor mijzelf en om ervoor te zorgen dat alle vijf aspecten van “Geef me de vijf” aan bod komen:

- WIE: Kan het kind niet kiezen als hij alleen is of juist samen met iemand? Wat gebeurt er als hij wordt geholpen door een medeleerling of een leerkracht?
- HOE: Op welke manier moeten de kinderen kiezen? Bijvoorbeeld vanuit een kast, is het visueel gemaakt middels picto's, etc.
- WANNEER: Op welke momenten van de dag moet het kind kiezen en loopt het vast bij het maken van keuzes, bijvoorbeeld op vrije speelmomenten?
- WAAR: Heeft het kind moeite met kiezen in de klas, of bijvoorbeeld op het schoolplein, in de gymzaal, of overal?
- WAT: Hier stel ik vragen die betrekking hebben op wat het kind moet doen op momenten dat hij moet kiezen. Weet het kind wat hij kan doen, wat de mogelijke keuzes zijn?

Daarnaast is er bij elke groep vragen ruimte voor de leerkrachten om andere van belang zijnde opmerkingen op te schrijven.

De enquête is te vinden in bijlage 1.

Scoren van de resultaten

Er is gekozen voor een vierpuntsschaal (altijd, meestal, soms, nooit) om antwoord te geven op de vragen in de enquête. De vierpuntsschaal vragen, gebruik ik om een kwantitatieve score te kunnen krijgen die ik kan verwerken in een grafiek of tabel. Ik heb niet alleen gekozen voor ja en nee, omdat ik dat te beperkt vind. De leerkrachten kunnen hun antwoord nu meer nuanceren.

Elk antwoord geeft een aantal punten.

Altijd = 4 punten Meestal = 3 punten Soms = 2 punten Nooit = 1 punt

Bij de vragen zal ik er rekening mee houden dat er een eenduidigheid is in het verwerken van de gegevens: hoe hoger het aantal punten, hoe positiever het gegeven antwoord.

3.2.2 Het individuele interview

Ik vind dat de kinderen betrokken moeten worden bij dit onderzoek, dat is een onderdeel van oplossingsgericht werken, want bij oplossingsgericht werken probeer je de betrokkene zelf de oplossing te laten bedenken. Een enquête is echter niet geschikt voor deze kinderen en daarom kies ik ervoor om na het verwerken van de

gegevens uit de enquête, individuele gesprekken (interviews) te voeren met die kinderen die deel gaan uit maken van mijn onderzoeksgroep.

Met het doen van de interviews wil ik komen tot concrete oplossingen voor de problemen die de kinderen hebben met kiezen. Het uitgangspunt hierbij zullen de gegevens uit de enquête zijn.

Ik zal met elke kind uit mijn onderzoeksgroep een individueel interview houden waarin ik zal proberen te achterhalen waarom hij/zij moeite heeft met kiezen.

Vervolgens zal ik samen met het kind een middel samenstellen die het kind kan gebruiken om beter tot keuzes te kunnen komen.

Hierdoor denk ik dat ik tot nieuwe inzichten kan komen en dat de kinderen gemotiveerd zijn om de hulpmiddelen te gebruiken omdat ze zelf betrokken zijn bij de vorm en de samenstelling van het hulpmiddel.

Ik zal persoonlijk de interviews leiden. Elk interview zal volgens een bepaalde structuur verlopen.

Ik start het interview door het maken van contact waarin ik het vooral belangrijk vind om het kind op zijn gemak te stellen. Ik zal vragen naar wat hij of zij leuk vind om te doen en hierbij allerlei spelmaterialen laten zien. Zo leid ik het gesprek richting de vragen waar ik graag antwoord op wil.

Hierbij gebruik ik weer de structuur van “Geef me de vijf” (Bruin de, 2004).

- **HOE:** Hoe moet het hulpmiddel er voor jou uit komen te zien en hoe moeten we het inzetten?
- **WANNEER:** Wanneer wil je dit hulpmiddel gaan gebruiken?
- **WAAR:** Waar wil je dit gebruiken?
- **WIE:** Ga je dit alleen doen of wil je hulp van medeleerlingen of de leerkracht?
- **WAT:** Welke en hoeveel keuzemogelijkheden moeten het zijn?

Naar aanleiding van elk interview zal ik voor elk kind uit de onderzoeksgroep een keuzehulpmiddel samenstellen waarmee vervolgens gewerkt kan gaan worden.

3.2.3 Het keuzehulpmiddel

Ik heb geprobeerd in het onderzoek om met een keuzekist de moeilijkheden die de kinderen ondervinden bij het kiezen te overbruggen. Dit wordt gedaan door:

- te verduidelijken waarvoor wordt gekozen
- angst voor foute keuzes weg te nemen
- het aantal mogelijkheden te beperken
- de duur van de keuze af te bakenen

Op deze manier heb ik geprobeerd om de kinderen het gevoel te geven dat ze tijdens het vrije kiezen zelf alles onder controle houden.

3.2.4 Scorelijsten

Tijdens het werken met de keuzekisten vraag ik de leerkracht van de betreffende groep om scorelijsten bij te houden. Het doel is om zo een meting te kunnen doen van de vorderingen van de kinderen tijdens het werken met het keuzehulpmiddel.

Hoe ziet de scorelijst eruit?

Deze scorelijsten zullen lijken op de enquête en zijn ook weer ingedeeld in de vijf categorieën van “Geef me de vijf” (Bruin de, 2004).

- **HOE:** Kan het kind nu met het keuzehulpmiddel beter kiezen? Wat doet het kind nu anders en hoe maakt het de keuze? Kwam het tot een keuze?
- **WANNEER:** Op welke momenten van de dag ging het goed en wanneer niet? Hoe lang duurt het voor het kind zijn keuze heeft gemaakt?
- **WAAR:** Waar gaat het goed en waar gaat het niet goed?
- **WIE:** Kiest het kind helemaal zelfstandig of heeft hij nog hulp nodig?
- **WAT:** Weet het kind wat hij kan doen, wat de mogelijke keuzes zijn? Kiest hij altijd hetzelfde of ook andere zaken?

Scoren van de resultaten

Hier kies ik weer voor een vierpuntsschaal (altijd, meestal, soms, nooit).

Dit doe ik om een kwantitatieve score te kunnen krijgen die ik kan verwerken in een grafiek of tabel. Bovendien kan ik dit dan vergelijken met de scores uit de enquête

die ik als nulmeting gebruik. Tevens is dit voor de leerkrachten snel en eenvoudig in te vullen tijdens de lessituaties.

Elk antwoord heeft een aantal punten.

Altijd = 4 punten Meestal = 3 punten Soms = 2 punten Nooit = 1 punt

Bij de scores zal ik er rekening mee houden dat er een eenduidigheid is in het verwerken van de gegevens: hoe hoger het aantal punten, hoe positiever het gegeven antwoord.

Na afloop van het onderzoek zal ik de uitkomst van deze scorelijsten verwerken, de data presenteren en voorzien van een advies. Uiteraard kan er, al dan niet in aangepaste vorm, gekozen worden om door te blijven werken met het keuzehulpmiddel. De scorelijst is te zien in bijlage 4.

3.3 *Ethische aspecten*

Ik presenteer alle gegevens van het onderzoek anoniem. Ik werk met leerlingnummers zodat de privacy van de betreffende kinderen en leerkrachten gewaarborgd blijft. Uiteraard vraag ik telkens van tevoren de desbetreffende personen of ze willen meewerken aan het onderzoek en of ik de eindresultaten in mijn onderzoek mag verwerken. Als ze hier moeite mee hebben dan zal ik ervoor kiezen voor een ander persoon te laten deelnemen.

Hoofdstuk 4 Presentatie van de data

In dit hoofdstuk zal ik de gegevens die ik verzameld heb via het doen van een enquête, de interviews met de kinderen en de observatielijsten presenteren. Allereerst zullen de gegevens van de enquête gepresenteerd worden, vervolgens de resultaten van de interviews en tot slot de gegevens van de observatielijsten.

4.1 **Uitkomsten van de enquête**

De enquête is ingevuld door vijf leerkrachten van de bovenbouw, waarbij elke leerkracht de enquête invulde voor één van hun kinderen. Eén leerkracht heeft dit gedaan voor twee kinderen zodat er uiteindelijk zes ingevulde enquêtes waren. Eerst zal het selecteren van een kind worden besproken. Vervolgens wordt gekeken naar de andere categorieën van de enquête, het HOE, WANNEER, WAAR, WIE en WAT. Hierna is dezelfde enquête ingevuld voor zes kinderen die geen moeite hebben met kiezen en deze groep kinderen wordt als controlegroep gebruikt in de tabellen. De uitgeschreven vragen zijn te vinden in bijlage 1.

4.1.1 **Selecteren van een kind**

In eerste instantie wordt gevraagd om een kind te selecteren. Hierbij valt op dat alle leerkrachten aangeven dat ze meer dan één kind in hun klas hebben dat moeite heeft met kiezen. Eén van de leerkrachten spreekt zelfs over zeven van de tien kinderen! Het geeft aan dat het een probleem is dat leeft binnen de school, een extra motivatie voor dit onderzoek! Uiteindelijk selecteren alle leerkrachten één kind (één leerkracht twee kinderen) dat ze mee laten doen aan dit onderzoek. Interessant hierbij zijn de cijfers die de leerkrachten geven op een schaal van 1 tot 10 voor de vaardigheid “kunnen kiezen” voor het desbetreffende kind. Alle leerkrachten scoren de kinderen ruim onvoldoende op hun vaardigheid “kunnen kiezen”. Onafhankelijk van elkaar scoren ze bijna allemaal een 3, twee kinderen scoren iets hoger, respectievelijk een 3,5 en een 4,5 en één kind scoort een 2. De gegevens zijn weliswaar subjectief maar het geeft toch een totaalbeeld van hoeveel moeite deze kinderen hebben met kiezen volgens hun leerkrachten. Dit is hieronder in een staafdiagram (figuur 1) weergegeven:



Figuur 1

4.1.2 HOE

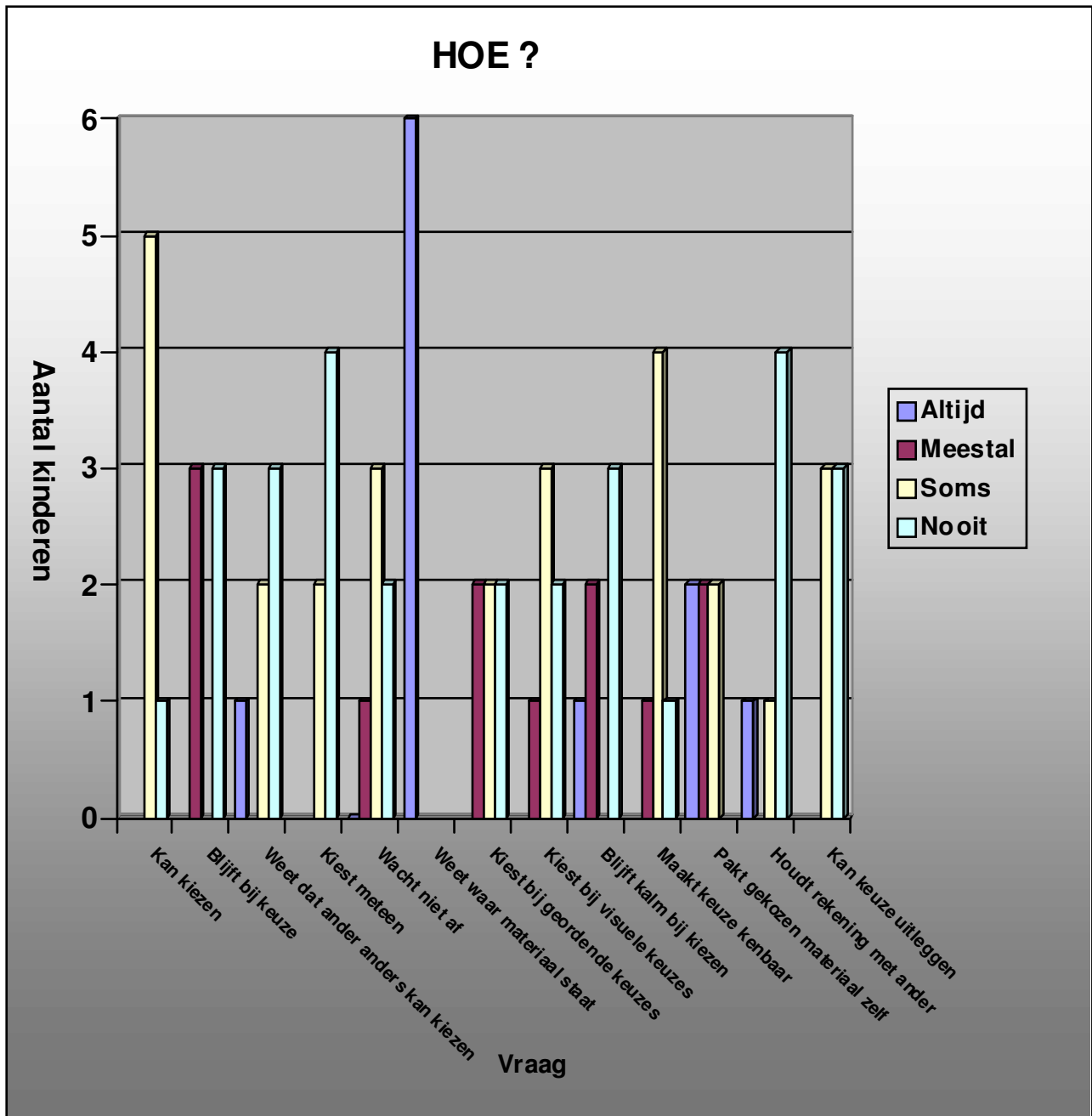
Deel 1 van de enquête, de categorie 'HOE', bevat dertien vragen waarin wordt gekeken naar hoe het kind een keuze maakt.

In het staafdiagram hieronder (figuur 2) is te zien welke antwoorden de leerkrachten gegeven hebben op de verschillende vragen bij 'HOE'.

Opvallend is dat er veel "soms" en "nooit" wordt gescoord. Dit wil zeggen dat de kinderen allemaal veel moeite hebben met kiezen. De enige duidelijke uitzondering is de vraag of de kinderen weten waar het gekozen materiaal ligt.

Ik bereken telkens een gemiddelde score van de categorievragen; altijd=4, meestal=3, soms=2 en nooit =1. De hoogste te behalen score is 4 (alle vragen altijd), de laagste 1 (alle vragen nooit).

Hier is dat een groepsgemiddelde van 2,2. De controlegroep scoorde een gemiddelde van 3,4 bij de vragen in de categorie HOE.

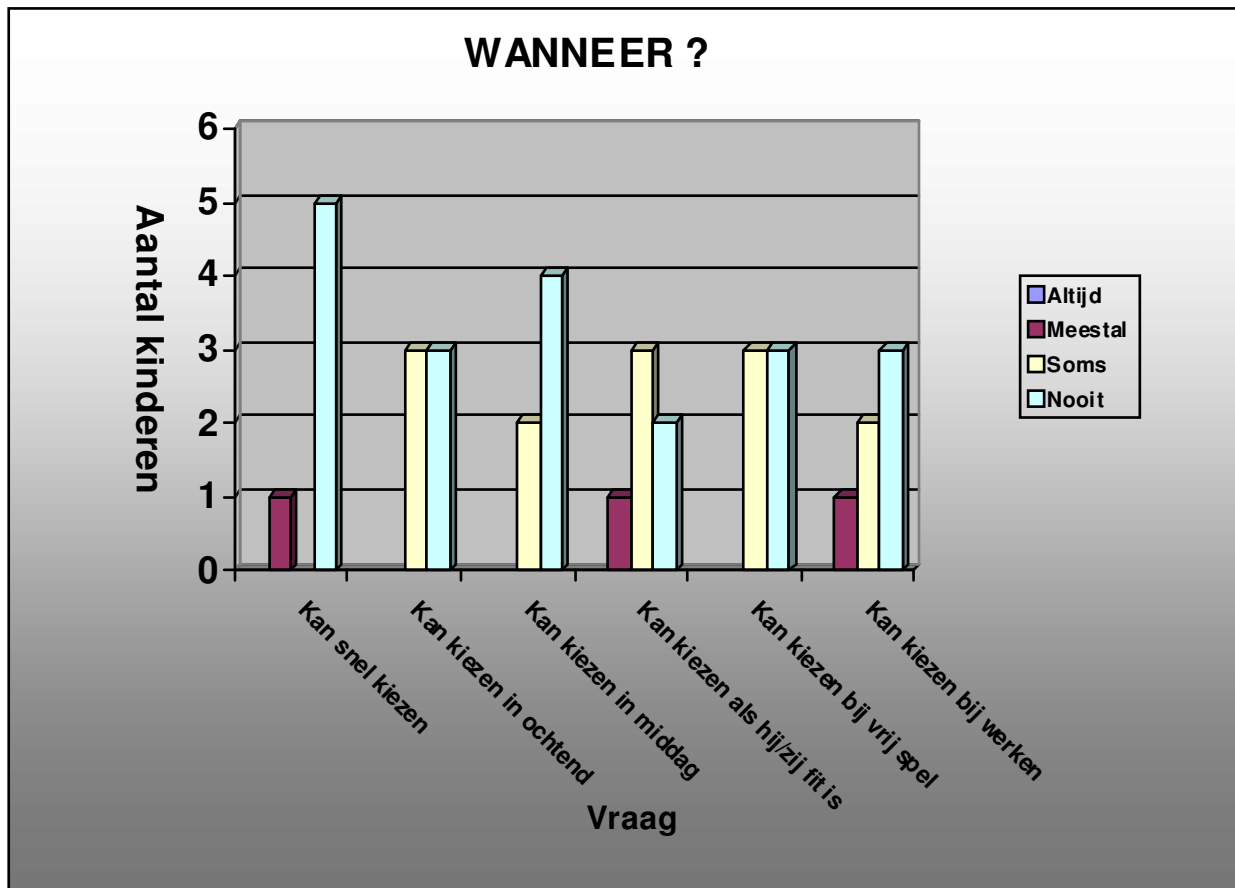


Figuur 2

4.1.3 WANNEER

Deel 2 van de enquête, de categorie 'WANNEER', bevat zes vragen waarin wordt gekeken op welke momenten het kind wel of niet kan kiezen.

In het staafdiagram hieronder (figuur 3) is te zien welke antwoorden de leerkrachten gegeven hebben op de verschillende vragen bij 'WANNEER'.

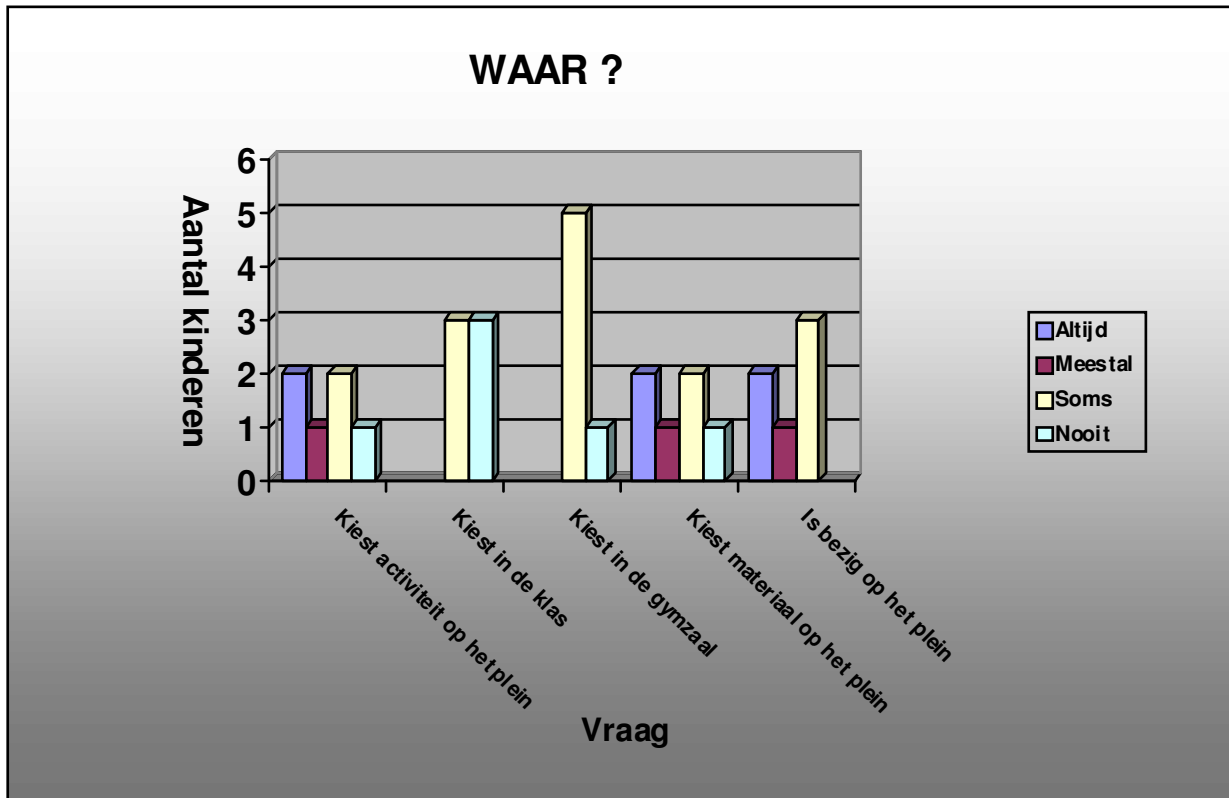


Figuur 3

Hier valt nog meer op dat er veel "soms" en "nooit" wordt gescoord. Dit wil zeggen dat de kinderen allemaal veel moeite hebben met het kiezen op vrijwel alle keuzemomenten. Vooral snel kiezen is heel moeilijk voor deze kinderen. Hier is dat een groepsgemiddelde van 1,5. De controlegroep scoorde een gemiddelde van 3,8 bij de vragen in de categorie WANNEER.

4.1.4 WAAR

Deel 3 van de enquête, de categorie 'WAAR', bevat vijf vragen waarin wordt gekeken of de plaats van waar de keuze plaats vindt invloed heeft op het kiezen. Een zesde vraag over het kunnen kiezen in de thuissituatie heb ik laten vervallen omdat er bij de leerkrachten vaak niets over bekend is. In het staafdiagram hieronder (figuur 4) is te zien welke antwoorden de leerkrachten gegeven hebben op de verschillende vragen bij 'WAAR'.



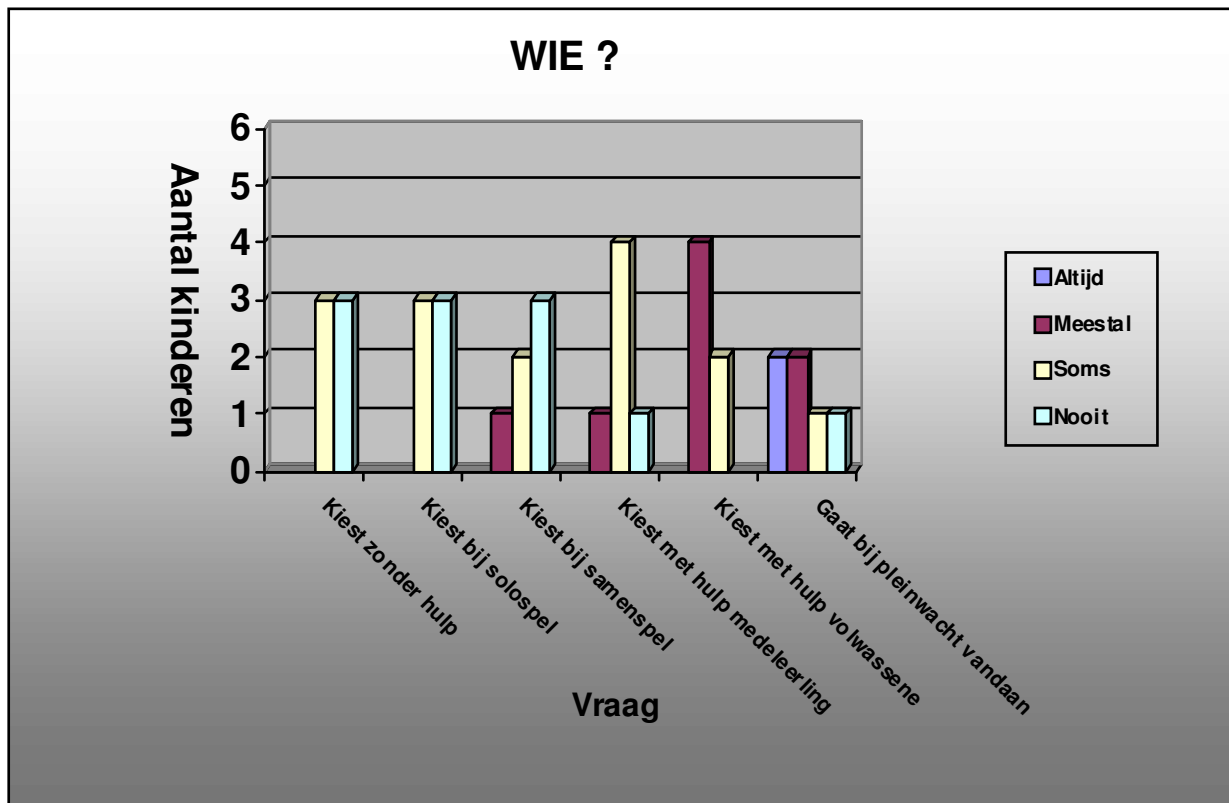
Figuur 4

Drie van de vijf vragen gaan over het kunnen kiezen tijdens het buiten spelen. Hier valt op dat er een aantal kinderen is dat op het plein helemaal geen moeite heeft met kiezen terwijl ze dat in de klas of in de gymzaal wel hebben.

Hier is dat een groepsgemiddelde van 2,3. De controlegroep scoorde een gemiddelde van 3,6 bij de vragen in de categorie WAAR.

4.1.5 WIE

Deel 4 van de enquête, de categorie 'WIE', bevat zes vragen waarin wordt gekeken of de keuze wordt beïnvloedt door de personen die bij de keuze aanwezig zijn, leerkrachten of medeleerlingen. In het staafdiagram hieronder (figuur 5) is te zien welke antwoorden de leerkrachten gegeven hebben op de verschillende vragen bij 'WIE'.



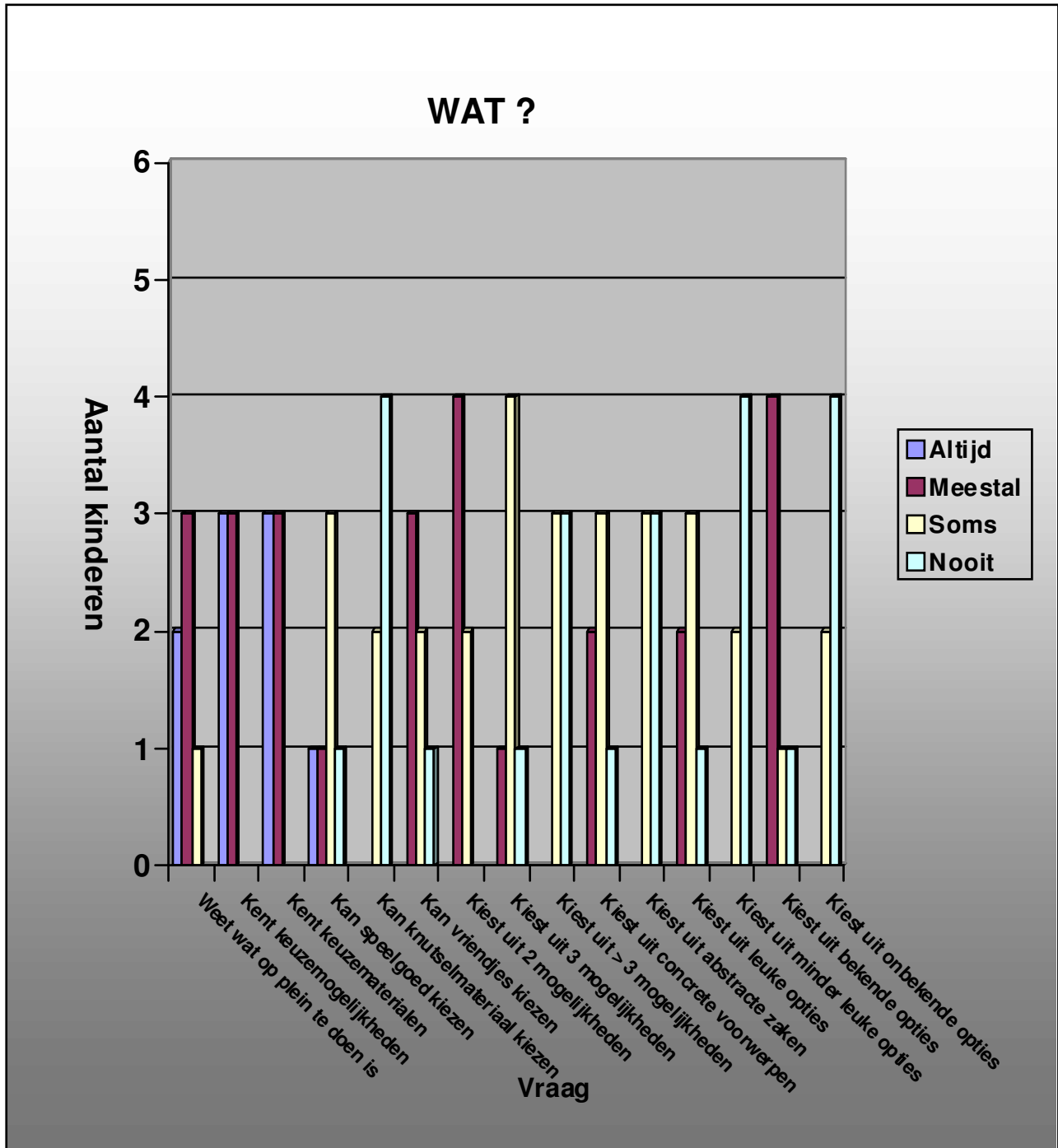
Figuur 5

Hier valt weer op dat een aantal kinderen op het plein helemaal geen moeite heeft met kiezen. Verder valt op dat bijna alle kinderen met hulp van een volwassene meestal wel tot een keuze komen.

Hier is dat is een groepsgemiddelde van 2. De controlegroep scoorde een gemiddelde van 3,3 bij de vragen in de categorie WIE.

4.1.6 WAT

Deel 5 van de enquête, de categorie 'WAT', bevat vijftien vragen waarin wordt gekeken wat het kind kiest en of dit van invloed is op het kunnen kiezen. In het staafdiagram hieronder (figuur 6) is te zien welke antwoorden de leerkrachten gegeven hebben op de verschillende vragen bij 'WAT'.

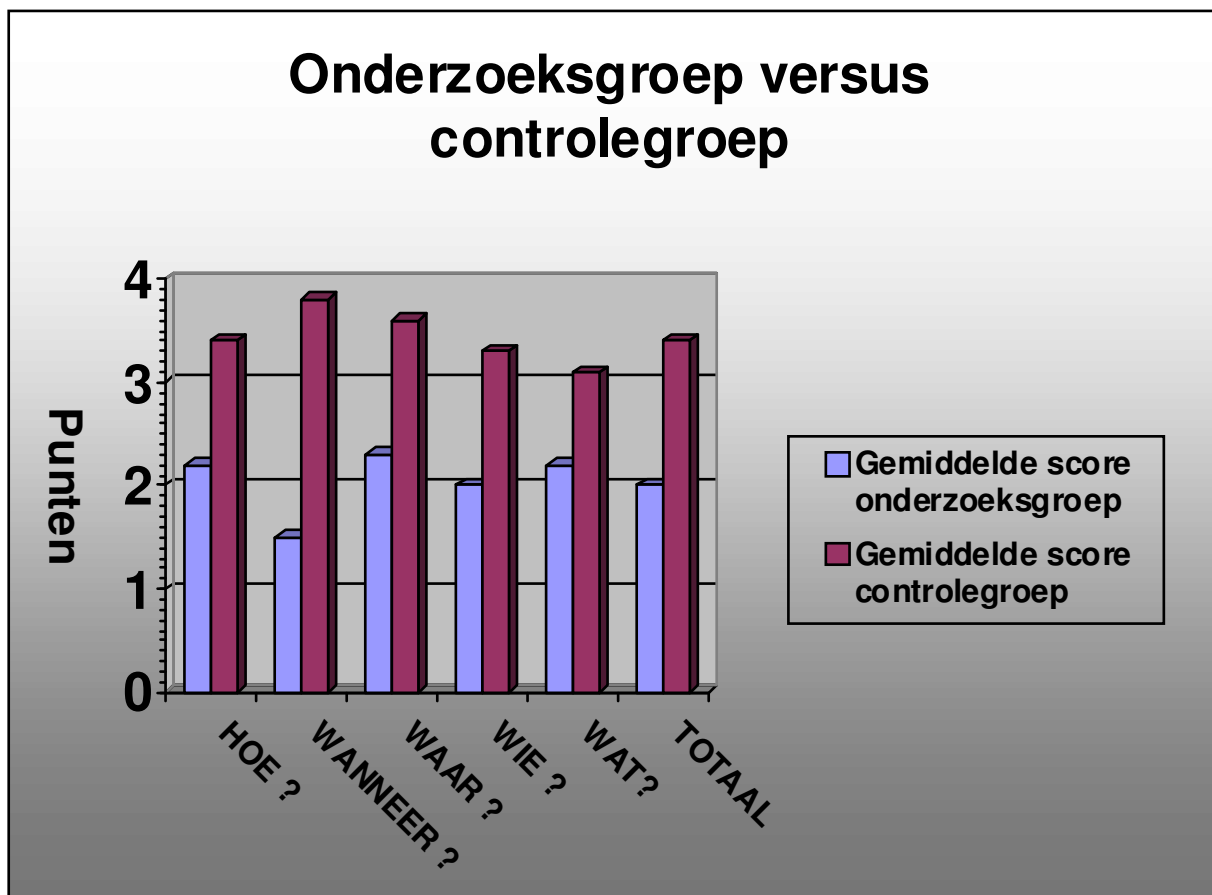


Figuur 6

Hier valt op dat de kinderen volgens de leerkrachten wel de keuzematerialen en mogelijkheden kennen. Verder valt op dat bijna alle kinderen beter tot een keuze komen als de keuzemogelijkheden beperkt zijn en bekend zijn bij het kind. Hier is dat een groepsgemiddelde van 2,2. De controlegroep scoorde een gemiddelde van 3,1 bij de vragen in de categorie WAT.

4.1.7 De groep afgezet tegen de controlegroep.

Zoals is duidelijk geworden zit er een behoorlijk scoreverschil tussen de onderzoeksgroep en de controlegroep. Ter verduidelijking geef ik dit hieronder per categorie weer in een staafdiagram (figuur 7). Voor alle categorieën samen scoort de onderzoeksgroep gemiddeld 2,0 en de controlegroep gemiddeld 3,4.



Figuur 7

4.2 Uitkomsten van het interview

De gegevens die verzameld zijn in de enquête zijn het uitgangspunt voor de interviews die ik vervolgens heb gehouden met de zes kinderen van de onderzoeksgroep.

De scores uit de enquête worden meegenomen in het interview. De opzet van elk interview zal ongeveer hetzelfde zijn, maar per kind zal ingegaan worden op de opvallende punten uit de enquête (Voor de opzet van het interview zie bijlage 2).

4.2.1 De keuzekist

Tijdens de interviews heb ik met de kinderen een keuzekist samengesteld. Deze keuzekist kan verschillende vormen hebben:

- Een echte kist gevuld met concrete voorwerpen, te gebruiken tijdens vrije speelmomenten. In het interview zal met het kind worden besproken wat er in die kist moet, hoeveel, etc.
- Een bakje of boek met foto's of pictogrammen. In het interview zal met het kind worden besproken welke foto's of pictogrammen gebruikt zullen gaan worden.

Alle zes de kinderen reageerden stuk voor stuk erg enthousiast op het maken van een eigen keuzekist. Ze vonden het allemaal erg leuk om er mee te werken.

Uit de enquêtes bleek al dat het probleem van niet kunnen kiezen bij sommige kinderen niet op het plein speelt. Vijf van de zes kinderen hebben dan ook gekozen voor een keuzekist om te gebruiken in de klas tijdens vrije speelmomenten. Eén van de zes kinderen heeft een keuzekist voor buiten gekozen omdat dit kind op het moment van dit onderzoek de pauzes binnen bleef vanwege haar gedrag en met behulp van deze keuzekist wil ze graag weer in de pauzes op het plein kunnen spelen.

Bij de meeste kinderen wordt er gebruik gemaakt van time-timers die voor de kinderen visueel maakt hoe lang ze met een bepaalde keuze moeten spelen.

Tussentijds heb ik een aantal dingen aan de kisten aangepast, bijvoorbeeld de tijden die bij sommige keuzes waren neergezet, of ik heb in overleg met de kinderen bepaalde keuzemogelijkheden omgeruild voor wat anders, toegevoegd of verwijderd. Ik heb een paar keer met kinderen gesproken om goed uit te leggen en voor te doen wat je met sommige materialen kunt doen omdat sommige kinderen dit niet wisten en er daarom niet voor kozen.

Na één week heb ik in overleg met de desbetreffende leerkracht één kind in de onderzoeksgroep gewijzigd omdat de keuzekist bij dit kind niet goed bleek te werken door ander problematisch gedrag. Een ander kind uit dezelfde klas heeft toen de plaats in de onderzoeksgroep overgenomen.

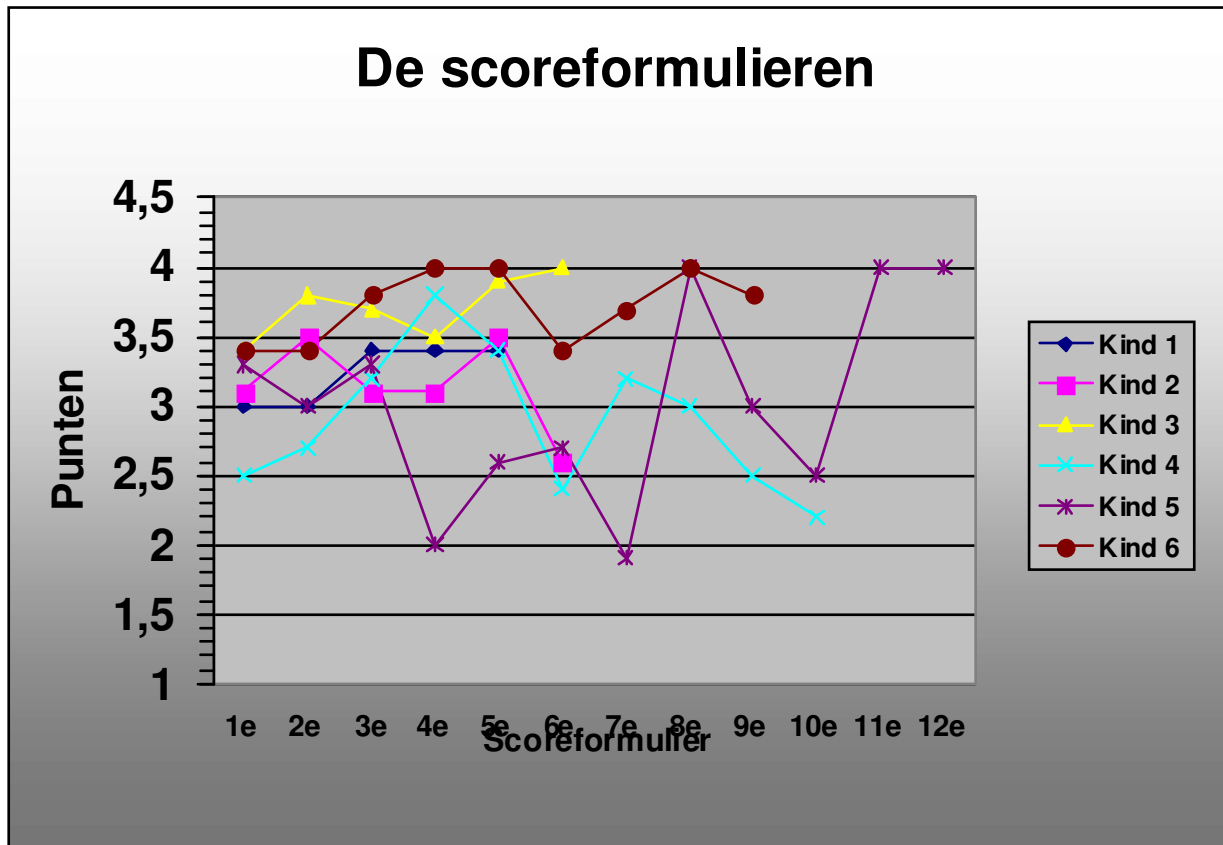
In bijlage 3 heb ik de formulieren die op de keuzekisten waren geplakt van elk kind opgenomen.

Verdere analyse is te vinden in hoofdstuk 5.

4.3 Uitkomsten van de scoreformulieren

Gedurende vijf weken dat de kinderen met hun keuzekisten aan de gang gingen, hebben de leerkrachten scoreformulieren bijgehouden. Hierin werd bijgehouden waar het kind voor heeft gekozen, hoe het tot die keuze kwam en wat eventueel werd aangepast. Via een vierpuntsschaal (Goed, Voldoende, Onvoldoende, Slecht) werd bijgehouden hoe het kiezen ging. Omdat er elke keer als het kind met de keuzekist werkte een scoreformulier werd bijgehouden, kan worden bekeken of er vooruitgang zit in de keuzevaardigheid van het kind. De leerkrachten werd gevraagd elke keer een rapportcijfer te geven (1 t/m 10) voor het zelfstandig kiezen. (voor het scoreformulier zie bijlage 4).

Op het scoreformulier staat een tiental punten dat gescoord kan worden op de vierpuntsschaal. Aan elke score wordt een cijfer toegekend waarbij: goed = 4 punten, voldoende = 3 punten, onvoldoende = 2 punten en slecht = 1 punt. Per scoreformulier wordt het aantal punten berekend. Het resultaat is weergegeven in onderstaande grafiek (figuur 8).



Figuur 8

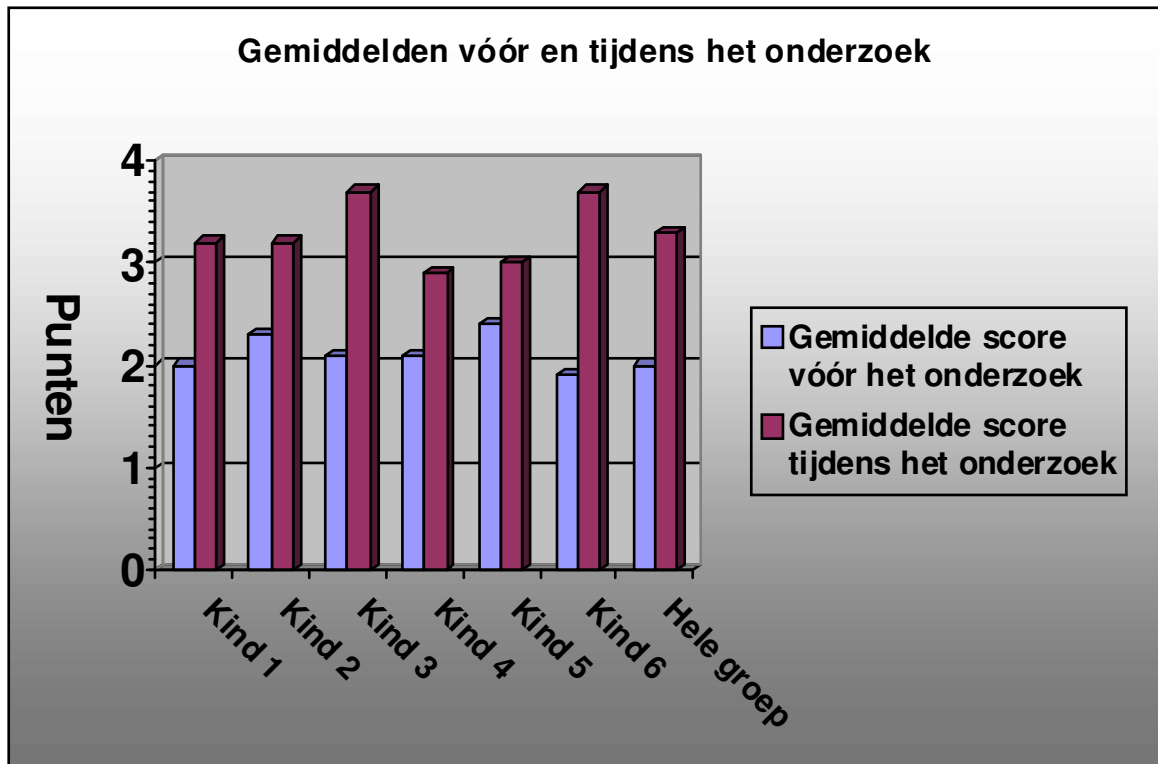
In de scores zijn flinke schommelingen te zien. De opgaande lijn is niet consistent en het is in deze grafiek niet goed af te lezen of er sprake van is van een opgaande lijn.

De schommelingen kunnen deels verklaard worden doordat de kinderen moeten wennen aan het werken met de keuzekist. Bovendien vinden er soms aanpassingen plaats in de kist waardoor de kinderen weer moeite hebben om te wennen.

Daarnaast hebben de kinderen natuurlijk betere en mindere dagen en de periode van het onderzoek van vijf weken is waarschijnlijk wat kort. Voor een aantal kinderen zijn er maar vijf of zes scoremomenten geweest. Als de gegevens voor een langere periode worden bijgehouden is het mogelijk dat er wel een opgaande lijn zal worden geregistreerd.

Er is wel af te lezen dat de meeste kinderen al heel hoog scoren. Drie van de zes kinderen behalen zelfs de hoogst mogelijke score van 4! Het gemiddelde van vijf van de zes kinderen ligt ruim boven de 3, de gemiddelde score van alle kinderen is 3,3. Bij de enquête scoorde deze groep nog een gemiddelde score van 2!

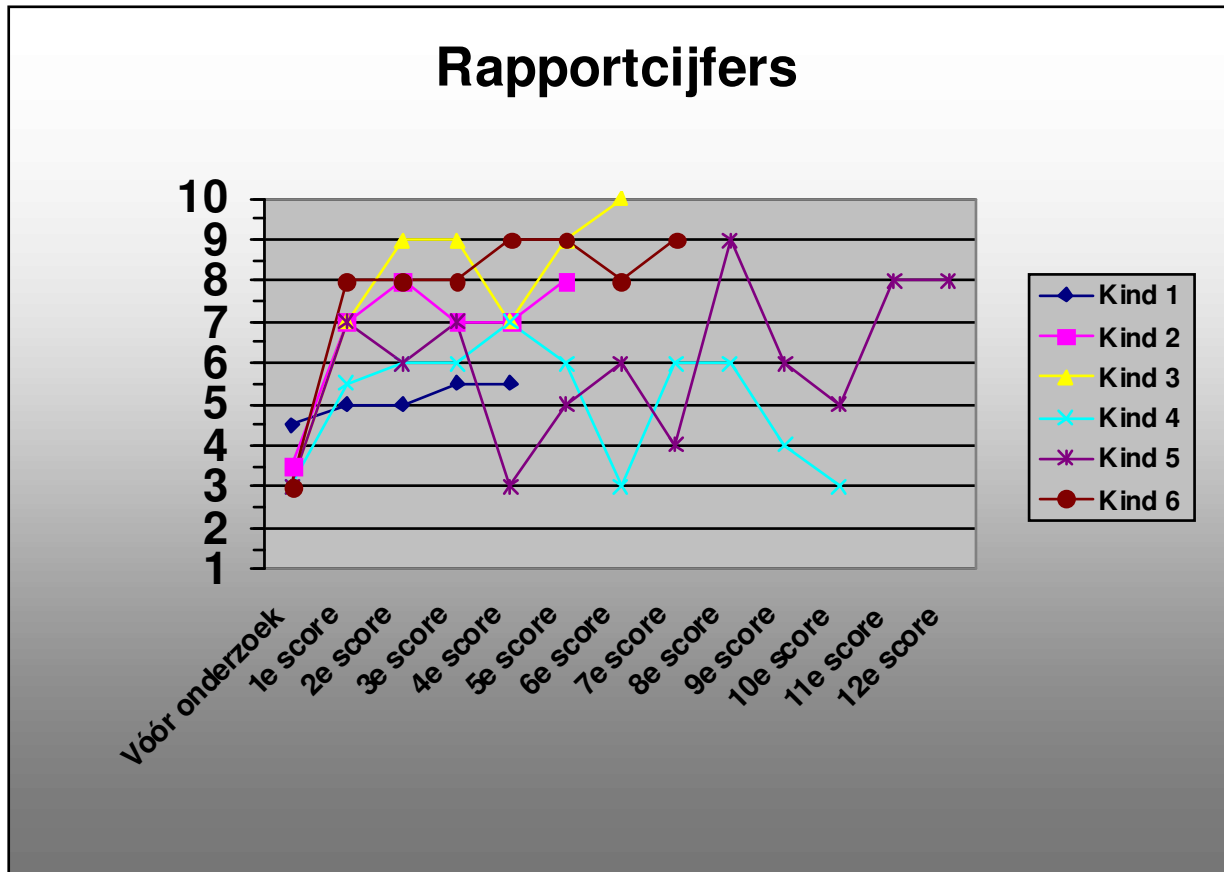
In onderstaande staafdiagram (figuur 9) zet ik de gemiddelde scores vóór aanvang van het onderzoek (de scores van de enquête) af tegen de gemiddelde scores van de scoreformulieren.



Figuur 9

Hier zien we een behoorlijke vooruitgang die zich schijnbaar meteen inzette zodra er met de keuzekisten werd gewerkt.

De leerkrachten hebben op de scoreformulieren ook elke keer rapportcijfers gegeven voor hoe het kind heeft gekozen. Het eerste rapportcijfer is gegeven tijdens de enquête, vóór aanvang van het onderzoek. Deze rapportcijfers worden weergegeven in onderstaande grafiek. (figuur 10).



Figuur 10

Hier zie je vooral de stijging van alle cijfers zodra er met het onderzoek werd gestart. Vóór het onderzoek was het gemiddelde rapportcijfer een 3,5 en bij de 1^e score was dit al een 6,5! Hierna vinden wel schommelingen plaats maar alle leerkrachten (behalve die van kind 4) zijn van mening dat het kiezen nu beter gaat dan vóór het werken met de keuzekist.

Verdere analyse is te vinden in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5 Analyse

In dit hoofdstuk zullen de uitkomsten van het onderzoek in verband gebracht worden met de uitkomsten van de enquête. De gegevens zullen geïnterpreteerd worden en er zullen conclusies getrokken worden uit deze gegevens. Verder zal er een verband gelegd worden met de beschreven literatuur in hoofdstuk 2.

5.1 Uitslag van de enquête en het onderzoek

Uit de enquête bleek dat er veel kinderen op onze school problemen hebben met kiezen, met name tijdens vrije spelmomenten in de klas, maar ook in de vrije spelmomenten op het plein. Uit het onderzoek blijkt dat de meeste kinderen het erg prettig vinden om in die vrije tijd meer structuur aangeboden te krijgen. Als je exact weet waar je voor kiest is het veel eenvoudiger om te kiezen, dit blijkt uit de verbetering van de keuzevaardigheid van de kinderen uit de onderzoeksgroep. Uit het onderzoek is gebleken dat veel kinderen bij ons op school moeite hebben om de keuzemogelijkheden te overzien. Kiezen, zo blijkt uit het onderzoek, is een complex iets waar veel vaardigheden voor nodig zijn, vaardigheden die juist bij de kinderen bij ons op school niet sterk genoeg aanwezig zijn.

Uit de data van de scoreformulieren blijkt dat er veel schommelingen in zitten.

Oorzaken zouden kunnen zijn dat:

- Het nieuwtje eraf is, dat het materiaal in de kist al begint te vervelen.
- Het toch niet helemaal duidelijk is wat er met het materiaal gedaan kan worden.
- De kist niet vaak genoeg en niet gestructureerd genoeg wordt aangeboden.
- Er teveel keuzemogelijkheden zijn.
- De keuzetijd te kort of te lang is.
- Het kind een minder goede dag heeft door diverse oorzaken

Om goed te kunnen beoordelen wat de oorzaak is en wat je er eventueel aan kunt doen zal er langer met de kisten gewerkt moeten gaan worden en dan is verder onderzoek nodig.

Alle leerkrachten hebben aangegeven door te willen gaan met de keuzekist en bij één van de kinderen wordt het zelfs in de thuissituatie overgenomen! Ook de zes kinderen gaven aan het prettig te vinden om met de keuzekist te werken.

5.2 Resultaten afgezet tegen de literatuur

Een belangrijke opzet binnen het onderzoek was de theorie van “Geef me de vijf” (Bruin de, 2004). Ik heb geprobeerd zowel binnen de enquête, als bij de interviews, en bij de scoreformulieren deze theorie te gebruiken. Door het verduidelijken van het HOE, het WAT, het WIE, het WAAR en het WANNEER worden alle puzzelstukjes ingevuld waardoor de keuzemogelijkheden worden ingevuld en gestructureerd. Zoals de Bruin in haar theorie stelt is het invullen van de vrije tijd het grote probleem. Dit bleek uit de enquête want alle problemen rondom het kiezen ontstonden bij het invullen van vrije speelmomenten in de klas of op het plein. “*Niet ingevulde tijd is kliertijd*” (Bruin de). Omdat de kinderen op dat moment niet weten wat ze moeten doen worden ze onzeker en voelen ze zich onveilig met als gevolg gedragsproblemen. Op het moment dat de vrije tijd wordt gestructureerd en gevisualiseerd blijkt dat het kiezen een stuk eenvoudiger wordt. Dit blijkt uit de grote scoreverschillen tussen de enquête en de scoreformulieren.

In hoofdstuk 2 heb ik beschreven dat oplossingsgericht werken een belangrijke manier is die ik in mijn onderzoek terug wilde laten komen. Bij het oplossingsgericht werken met de kinderen bij ons op school moet je er rekening mee houden dat sommigen moeite hebben met sociale wederkerigheid. Toch heb ik de kinderen zoveel mogelijk te betrekken bij hun eigen oplossingen door met ze in gesprek te gaan. In die gesprekken heb ik gekeken naar hun eigen krachten en mogelijkheden, naar de dingen die wél goed gaan. Dat de kinderen zelf de materialen in hun keuzekist mochten uitzoeken was hierbij uitermate belangrijk. Ten eerste werden ze zo betrokken bij het onderzoek en ten tweede zorgde dit ervoor dat de kinderen materialen in hun keuzekisten hebben die ze echt leuk vinden. Dit zorgde voor een goede motivatie om met de keuzekisten aan de slag te gaan. De kinderen vonden dat heel leuk.

Ik heb gemerkt dat het belangrijk is dat je echt goed naar de kinderen luistert. Dat is wel moeilijk omdat zij signalen niet altijd verbaal doorgeven. Observeren en het oppikken van allerlei signalen is hierom van belang om zo toch te kunnen achterhalen wat de kinderen willen zeggen. Om deze reden heb ik gewerkt met observatielijsten gedurende het onderzoek. Apart zitten met deze kinderen en echt eens de tijd voor ze nemen in een individueel gesprek is heel belangrijk, juist omdat

zij veel tijd nodig hebben voor een gesprek. Bovendien heb ik dat als heel prettig ervaren. In de dagelijkse praktijk ontbreekt het helaas nogal eens aan de tijd hiervoor.

In hoofdstuk 2 beschreef ik dat het principe van het terugplaatsen van kinderen vanuit een structuurgroep naar een reguliere groep van belang is in het kader van inclusie. Om deze reden is het van belang dat er niet alleen binnen de structuurgroepen, maar ook in de andere groepen open wordt gestaan voor het aanbieden van structuur zodat de overgang voor een kind dat afhankelijk is van aangeboden structuur kleiner wordt. Het onderzoek heeft aangetoond dat dit goed werkt. Sommige mensen hebben een antipathie tegen structuur omdat het lijkt alsof je de kinderen van hun vrijheden berooft. Gedurende dit onderzoek heb ik echter aangetoond dat het bieden van structuur juist kan leiden tot meer zelfstandigheid en daardoor tot meer vrijheid!

Hoofdstuk 6 Reflectie, conclusie, aanbevelingen, toekomst

In dit hoofdstuk zal ik reflecteren op het onderzoek en mijn conclusies en aanbevelingen presenteren.

6.1 Reflectie

In hoofdstuk 1 heb ik geschreven dat ik het van groot belang vind dat de kinderen meer vrijheid zouden krijgen. Tegelijk constateerde ik als leerkracht van de structuurgroep dat we veel vrijheden inperken door alles in vaste gestructureerde pakketjes aan te bieden. Gedurende het onderzoek heb ik steeds meer ontdekt dat het bieden van structuur juist een heel goed middel kan zijn om de zelfstandigheid van de kinderen (en daarmee uiteindelijk hun vrijheid) te vergroten. De Bruin (2004) verduidelijkt dit heel goed. Toen ik in april een tweetal lezingen van haar bijwoonde was het me helemaal duidelijk dat het bieden van veel structuur en daarmee veiligheid zelfs een voorwaarde is om zelfstandigheid en daarmee meer vrijheid te bereiken.

Verder gaf ik aan dat ik graag oplossingsgericht wil werken. Dit heeft het werken met de keuzekisten bereikt. De kinderen zijn betrokken bij hun eigen oplossingen en hun eigen vorderingen. Ik denk dat daar nog veel in verbeterd kan worden in de toekomst.

Het bijstellen van de onderzoeksgroep en daarmee de onderzoeksvraag van alleen de kinderen met een autismespectrumstoornis naar een veel bredere schoolpopulatie vond ik in eerste instantie lastig maar achteraf is het toch fijn dat meer leerkrachten met dit onderzoek wellicht hun voordeel kunnen doen.

Er zijn een aantal dingen dat ik verder zou willen onderzoeken:

- Ik zou graag het effect willen bekijken van het werken met de keuzekisten op langere duur.
- Ik zou graag willen weten of de kinderen uiteindelijk in staat zijn om de keuzekist achterwege te laten.
- Ik zou willen onderzoeken hoe het komt dat sommige leerkrachten een antipathie hebben tegen het aanbieden van structuur.

- Ik zou willen weten of het een (positieve) verandering teweeg brengt als er veel meer gestructureerd gewerkt en gespeeld zou worden binnen de school.
- Ik zou willen weten of gedragsproblemen afnemen als de vrije spelmomenten gestructureerd worden voor de kinderen die daar moeite mee hebben.

Tijdens het doen van het onderzoek kwam ik af en toe dingen tegen waarvan ik vond dat ik ze anders had kunnen doen. Nu ik echter aan het einde van het onderzoek ben, denk ik dat al deze dingen toch de moeite waard zijn geweest om op de manier te doen zoals ik het gedaan heb. Daar zaten ook voordelen aan en het was prima te verantwoorden. Het voortdurend bijstellen en wijzigen van het onderzoek is denk ik iets dat vooral heel nuttig is geweest. Mijn studiebegeleidster benadrukte dit al steeds: onderzoek doen is een proces waaraan gesleuteld moet worden voordat het goed is.

6.2 Conclusie

Alle zes de kinderen die meededen aan de onderzoeksgroep hebben er in meer of mindere mate profijt bij gehad. De leerkrachten en de kinderen hebben allemaal aangegeven dat ze door willen gaan met het gebruik van de keuzekisten.

Uiteraard is het niet bij alle zes de kinderen even succesvol en misschien heeft de kist nog aanpassingen nodig. Daarnaast kan er natuurlijk gedacht worden aan andere middelen dan een keuzekist om meer structuur te bieden aan deze kinderen, met name bij het invullen van de vrije speelmomenten.

Het onderzoek heeft aangetoond dat het bieden van meer structuur bij het invullen van de vrije tijd veiligheid en houvast biedt en dat maakt keuzes eenvoudiger.

6.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de literatuur, de enquêtes, de scoreformulieren en het verwerken van alle gegevens die ik verzameld heb, is er een aantal aanbevelingen dat ik de school wil doen:

- Kinderen die moeite hebben met invulling van hun vrije tijd meer structuur aanbieden bij het invullen van die vrije tijd. Dit kan zowel in de klas als op het schoolplein. Een mogelijkheid hierbij is het gebruik maken van een keuzekist.

- Leerkrachten meer voorlichten omtrent het nut van het aanbieden van structuur, ook in de reguliere groepen. De vakgroep autisme op onze school kan hier wellicht een rol in spelen.
- Leermiddelen nog meer aanbieden met visuele ondersteuning.
- Kinderen (nog) meer begeleiden bij de invulling van hun vrije tijd. Het is van belang dat we ons realiseren dat veel kinderen moeite hebben met de invulling van hun vrije tijd en het maken van keuzes. Alleen een keuzekist geven is natuurlijk niet voldoende, de kinderen zullen hier ook in begeleid moeten worden.
- De kinderen voortdurend betrekken bij hun eigen oplossingen. Het oplossingsgericht werken zou ik graag meer willen introduceren binnen onze school. Een boek over oplossingsgericht werken die ik kan aanraden is:
 - “De kracht van oplossingen” van Peter de Jong en Insoo Kim Berg. (Zie literatuurlijst).
- Er zijn twee boeken die vol staan met tips die interessant zijn voor het gestructureerder omgaan met kinderen en die ik iedereen die verder geïnteresseerd is kan aanraden. Beide boeken zijn in beginsel geschreven voor de omgang met autistische kinderen maar zoals uit het onderzoek is gebleken is veel van deze theorie heel goed bruikbaar voor andere kinderen bij ons op school:
 - “Geef me de vijf” van Colette de Bruin (zie literatuurlijst). Colette de Bruin verzorgt ook cursussen en lezingen die zeer verhelderend en duidelijk zijn.
 - “Autisme - van begrijpen tot begeleiden” van Theo Peeters (Zie literatuurlijst). Het instituut van Theo Peeters in Antwerpen verzorgt ook cursussen die door de leerkrachten en assistenten van de structuurgroepen zijn gevolgd en deze kan ik zeker aanraden voor de leerkrachten uit de reguliere groepen.

6.4 Terugblik en toekomst

Terugkijkend op het onderzoek denk ik dat ik antwoorden gevonden heb op mijn onderzoeksvraag.

Ik heb een manier gevonden om kinderen te helpen beter hun keuzes te maken. Het was boeiend om een onderzoek op te zetten, het zo te kunnen doen dat ik me erin kan vinden en dat er bruikbare resultaten uit komen. Ik denk dat het gelukt is.

In de toekomst zou ik me graag verder bezig willen houden met het gedrag van de kinderen op school. Ik zou me meer willen richten op gedragsproblemen in algemene zin en proberen om op een oplossingsgerichte manier samen met deze kinderen, hun leerkrachten, ouders en medeleerlingen manieren te vinden om deze problemen op te lossen. Het aanbieden van structuur en veiligheid is daarbij belangrijk.

De structuurgroepen bij ons op school zijn al jaren succesvol en met de kennis en expertise die we daar al hebben opgedaan zouden we, bijvoorbeeld via een gedragspecialist of via de vakgroep autisme deze kennis breder kunnen inzetten op school. Mijn onderzoek toont aan dat we hier op school veel aan kunnen hebben. Ik zou daar graag een rol in willen spelen als gedragspecialist of via de vakgroep autisme. Op die manier kan ik de kennis die ik heb opgedaan de afgelopen twee jaar prima gebruiken en delen met andere mensen.

Literatuur

Boeken

- Bannink, F.P. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering.*
Amsterdam: Harcourt Assessment bv.
- Berg, I.K. & Steiner, T. (2004). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen (2^e druk).*
Amsterdam: Harcourt Assessment bv.
- Bruin, C. (2004). *Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme. (10^e druk).*
Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Cauffman, L. & Dijk J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.*
Den Haag: Boom Onderwijs.
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek.*
Windesheim OSO-boeken nummer 6. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Jong, P. de & Berg, I. (2001). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie (2^e druk, 6^e oplage).*
Amsterdam: Harcourt Book Publishers.
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (with Adams, L., Burgess, S., Chapman, S.M., Merkler, E., Mosconi, M., Tanner, C. & Van Bourgondien, M.E.). (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders.*
New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Peeters, T. (1994). *Autisme, van begrijpen tot begeleiden. (9^e druk).*
Antwerpen-Amsterdam: Houtekiet.

- Roeden, J, Bannink, F. (2007). *Handboek Oplossingsgericht Werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*.
Amsterdam: Harcourt Assessment bv
- Vermeulen, P. (1999). *Dit is de titel. Over autistisch denken*.
België: Berchem: EPO VZW. Nederland: Culemborg: Centraal Boekhuis bv

Internetpublicaties

- *Brigittevan Tuijl (2005). Ja, nou, nee, ehm ...*
Geraadpleegd 19 maart 2010 19.20 uur.
<http://www.brigittevantuijl.nl/2009/12/02/ja-nou-nee-ehm/>
- *CED-groep (2010). Werken met leerlijnen*.
Geraadpleegd 28 mei 2010 23.59 uur.
<http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/innovatie/leerlijnen.aspx>
- *ChrystalClear (2009). Keuzes maken in je leven*.
Geraadpleegd 19 maart 2010 19.00 uur.
<http://www.crystalclear.nl/in-control/artikelen/41/Keuzes-maken-in-je-leven>
- *InfoNu (2006). Keuzes maken: hoe neem je een beslissing als je twijfelt*.
Geraadpleegd 19 maart 2010 19.10 uur.
<http://mens-en-samenleving.infonu.nl/diversen/36691-keuzes-maken-hoe-neem-je-een-beslissing-als-je-twijfelt.html>
- *InfoNu (2006). Meervoudige intelligentie*.
Geraadpleegd 28 mei 2010 21.29 uur.
<http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/7823-meervoudige-intelligentie.html>
- *Kennisnet (2010). Speciaal onderwijs*.
Geraadpleegd 27 mei 2010 23.35 uur
<http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/>

- *Landelijk netwerk autisme (2010). Kenmerken.*
Geraadpleegd 5 maart 2010 20.15 uur.
<http://www.landelijknetwerkautisme.nl/index.php?pid=15>
- *Methodisch Werken (2010). TEACCH / Oplossingsgericht*
Geraadpleegd 8 maart 2010 19.45 uur.
http://www.methodieken.nl/methodieken_methoden.asp
- *Nederlandse vereniging voor autisme, (2010). Autisme in het kort.*
Geraadpleegd 31 maart 2010 10.45 uur.
<http://www.autisme.nl/autismealgemeen.html?mnu=tmain100:sovaut100&s=1&l=nl&t=1273485319>
- *Soulimpulse (2005). Twijfel.*
Geraadpleegd 19 maart 2010 19.30 uur.
http://www.soulimpulse.nl/uplpdf/pdf_twijfel.pdf
- *Stichting Inclusief Onderwijs (2010). Visie.*
Geraadpleegd 21 maart 2010 16.30 uur.
<http://www.inclusiefonderwijs.nl/visie.php>
- *TEACCH (2010). Teacch.*
Geraadpleegd 21 maart 2010 17.10 uur.
<http://www.teacch.com/>
- *Thesis (2009). Leerstijlen van Kolb.*
Geraadpleegd 13 januari 2010 9.45 uur.
<http://www.thesis.nl/kolb/>
- *Wikipedia (2010). Piramide van Maslow.*
Geraadpleegd 20 maart 2010 10.00 uur.
http://nl.wikipedia.org/wiki/Piramide_van_Maslow
- *123test (2000). Leerstijl.*
Geraadpleegd 13 januari 2010 10.10 uur.
<http://www.123test.nl/leerstijl/>