

Kiezen maar!

Het aanpassen van de omgeving ter bevordering van zelfstandig een activiteit kiezen door jonge leerlingen met ASS.



Praktijkgericht Onderzoek
Master EN

Naam: *Susan Hermens*
Lesplaats: *Fontys, Nijmegen*
Studiegroep: *maandagochtend Linda van den Bergh en Wilma Klabbers*
Afstudeerrichting: *gedrag*
Datum: *13 juni 2018*
Aantal woorden: *11702*

Inhoudsopgave

Samenvatting _____	Blz. 4
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse _____	Blz. 6
1.1 Aanleiding en context _____	Blz. 6
1.2 Probleemstelling _____	Blz. 7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag _____	Blz. 8
2.1 Wat is de definitie van zelfstandig keuzes maken? _____	Blz. 8
2.2 Waarom is zelfstandig keuzes maken belangrijk? _____	Blz. 8
2.3 Wat is nodig om zelfstandig keuzes te maken? _____	Blz. 9
2.3.1 Criteria _____	Blz. 9
2.3.2 Centrale Coherentie _____	Blz. 9
2.3.3 Executieve Functies _____	Blz. 9
2.4 Hoe zien de Centrale Coherentie en Executieve Functies eruit bij jonge leerlingen met ASS? _____	Blz. 10
2.4.1 Centrale Coherentie _____	Blz. 10
2.4.2 Executieve Functies _____	Blz. 10
2.5 Op welke manier kan betekenis aan keuzemogelijkheden worden gegeven? _____	Blz. 11
2.5.1 Vereenvoudigen en structureren _____	Blz. 11
2.5.2 Visualiseren _____	Blz. 12
2.5.3 Wanneer kiezen moeilijk blijft... _____	Blz. 12
2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen _____	Blz. 13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden _____	Blz. 14
3.1 Procedure _____	Blz. 14
3.1.1 Onderzoeksstrategie _____	Blz. 14
3.1.2 Onderzoeksmethoden _____	Blz. 15
3.1.2.1 Vooronderzoek _____	Blz. 15
3.1.2.2 Ontwerpfase en evaluatiefase: inzetten interventie _____	Blz. 15
3.1.2.3 Ontwerpfase en evaluatiefase: inzetten bijgestelde interventie _____	Blz. 15
3.2 Respondenten _____	Blz. 16
3.3 Methoden en instrumenten _____	Blz. 17
3.3.1 Observaties _____	Blz. 17
3.3.2 Vragenlijst _____	Blz. 18
3.3.3 Focusgroepen _____	Blz. 19
3.4 Ethiek _____	Blz. 20
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten _____	Blz. 22
4.1 Observaties leerlingen _____	Blz. 22
4.1.1 Hoe lang duurt het maken van een keuze? _____	Blz. 22
4.1.2 Wie maakt de uiteindelijke keuze? _____	Blz. 23
4.2 Vragenlijst leerkrachten _____	Blz. 23
4.2.1 In hoeverre wordt in de huidige situatie tegemoetgekomen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS en waar willen de leerkrachten in de toekomst meer tegemoetkoming in zien? _____	Blz. 24
4.2.2. Wat is volgens leerkrachten het belang van zelfstandig keuzes maken? _____	Blz. 25
4.2.3 Welke overige opmerkingen/ vragen/ ideeën hebben de leerkrachten? _____	Blz. 25
4.3 Focusgroepen leerkrachten _____	Blz. 25
4.3.1 Focusgroep 1: Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren? _____	Blz. 26

4.3.2 Focusgroep 2: Hoe hebben de leerkrachten de ingezette interventie ervaren? _____	Blz. 26
4.3.3 Focusgroep 3: Hoe hebben de leerkrachten de bijgestelde interventie ervaren? _____	Blz. 27
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie _____	Blz. 28
5.1 Conclusie _____	Blz. 28
5.1.1 Deelvraag 1: Hoe lang duur het maken van een keuze voor een activiteit tijdens de werkles op dit moment en wie maakt die keuze? _____	Blz. 28
5.1.2 Deelvraag 2: Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren? _____	Blz. 28
5.1.3 Deelvraag 3: Wat zijn de effecten van en ervaringen met de ingezette interventie? _____	Blz. 28
5.1.4 Deelvraag 4: Wat zijn de effecten van en ervaringen met de bijgestelde interventie? _____	Blz. 29
5.1.5 Hoofdvraag: Op welke manier kan de omgeving aangepast worden zodat leerlingen met ASS tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X zelfstandig een activiteit kiezen? _____	Blz. 30
5.2 Praktische opbrengst _____	Blz. 30
5.3 Discussie _____	Blz. 31
5.4 Aanbevelingen _____	Blz. 32
Literatuurlijst _____	Blz. 33
Bijlagen _____	Blz. 36
Bijlage 1: Foto's interventie _____	Blz. 37
Bijlage 2: Taakkaart _____	Blz. 39
Bijlage 3: Observatieformulieren meting 1 (beginsituatie) _____	Blz. 40
Bijlage 4: Observatieformulieren meting 2 (twee weken na ingezette interventie) _____	Blz. 42
Bijlage 5: Observatieformulieren meting 3 (twee weken na bijgestelde interventie) _____	Blz. 44
Bijlage 6: Ingevulde vragenlijsten leerkrachten _____	Blz. 46
Bijlage 7: Verslag focusgroep 1 _____	Blz. 54
Bijlage 8: Verslag focusgroep 2 _____	Blz. 57
Bijlage 9: Verslag focusgroep 3 _____	Blz. 59

Samenvatting

In dit ontwerponderzoek ligt de focus op zelfstandig een reken- of taalactiviteit kiezen tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X¹ met als doel de autonomie van jonge leerlingen van 4 tot 6 jaar vergroten.

School X is een cluster4-school voor leerlingen van 4 tot 13 jaar met gemiddelde intelligentiemogelijkheden. De leerlingen komen door ernstige problemen in gedrag, ontwikkelingsproblemen en/of psychiatrische problemen niet tot hun recht in het regulier onderwijs.

De leerlingen gediagnosticeerd met een autismespectrumstoornis (ASS) of kenmerken hiervan blijken niet of moeilijk een activiteit te kunnen kiezen: het maken van een keuze duurt lang en vaak maakt de leerkracht de keuze voor de leerling. Op onze school is juist een doel om de leerlingen te leren zelf een keuze te maken (Schoolgids School X, 2017) zodat ze worden voorbereid op hun plek in de maatschappij waar de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

Bij jonge leerlingen met ASS is sprake van een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executieve Functies met als gevolg dat zij moeilijk betekenis kunnen verlenen aan binnenkomende informatie wat van groot belang is bij het maken van een keuze (De Bruin, 2017). Betekenis kan verleend worden wanneer de omgeving veilig, duidelijk en voorspelbaar is (Baltussen, Clijsen en Leenders, 2004), maar in de praktijk blijkt tegemoetkoming hieraan te missen. Vanuit deze bevindingen is de onderzoeksvraag opgesteld: *“Op welke manier kan de omgeving aangepast worden zodat leerlingen met ASS tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X zelfstandig een activiteit kiezen?”*.

Om deze vraag te beantwoorden zijn interventies ontworpen, ingezet en geëvalueerd. De eerste interventie is ingezet om keuzemogelijkheden overzichtelijk te maken. Dit is gedaan door vereenvoudiging (minder activiteiten in de kast) (Mesibov & Shea, 2009; Vermeulen, 1999), structurering (activiteiten indelen op categorie) (Van der Ploeg, 2007) en visualisering (elke categorie voorzien van een kleur) (De Rijdt, 2017; Janssen-Vos, 2008). Twee weken na het inzetten van de interventie bleek dat deze zorgde voor rust en overzicht voor leerlingen en leerkrachten, maar dat het zelfstandig kiezen met als doel de autonomie van de leerlingen vergroten nog niet behaald leek: het kiezen duurde nog lang en hulp van leerkrachten was alsnog nodig. Leerkrachten kwamen tot de conclusie dat voorstructurering in het kiezen van een activiteit mistte. De interventie is bijgesteld door deze aan te vullen met een taakkaart voor iedere leerling waarop per dag stond aangegeven uit welke categorie de leerling een activiteit mocht kiezen (De Bruin, 2017; Janssen-Vos, 2008). Hierdoor werd het keuzeaanbod aanzienlijk beperkt wat zorgde voor minder prikkels en meer overzicht (Mesibov & Shea, 2009; Van der Ploeg, 2007). Twee weken na het inzetten van de bijgestelde interventie bleek het keuzegedrag van de leerlingen positief veranderd: meer leerlingen konden zelfstandig en sneller een keuze maken.

Geconcludeerd kan worden dat vooral vereenvoudiging van het aantal activiteiten, maar ook het bieden van structuur en visuele ondersteuning nodig waren om de leerlingen met ASS zelfstandig een activiteit te laten kiezen tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek in de kleutergroepen zijn gericht op keuzemomenten tijdens het buiten spelen en het spelen in de speelklas. Ook hier hebben de leerlingen moeite met het kiezen van een activiteit. Aan de behoeften van de leerlingen op deze momenten kan tegemoetgekomen worden door de criteria van de activiteiten te bespreken (Tiemeijer, 2011) of door het inzetten van

¹ School X is een fictieve naam in verband met privacy.

een keuzebord (Vermeulen, 1999) zodat ook hier de keuzemogelijkheden overzichtelijk en voorgestructureerd worden.

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Leerling C (5 jaar) staat voor de reken- en taalkast en kijkt om zich heen. Wanneer de andere leerlingen aan het werk zijn, staat C nog steeds voor de kast. De leerkracht vraagt wat C wil gaan doen... geen antwoord. De leerkracht vraagt of ze een werkje aan tafel of een werkje op de grond wil gaan doen. C haalt haar schouders op. 'Wil je met de getallenlijn werken of stempelen?'. C kijkt een tijdje om zich heen. Na een paar minuten pakt de leerkracht de stempeldoos: 'Zullen we gaan stempelen? Gisteren hebben we getallen geoefend'.

Op dit moment krijgen de leerlingen in de kleutergroepen van School X de mogelijkheid om zelf een activiteit te kiezen tijdens de werkles. De leerlingen hebben hierbij keuze uit ongeveer veertig reken- en taalactiviteiten die allen op willekeurige plekken in de kast staan. Door het schooljaar heen worden de activiteiten in de kring voorgedaan en uitgelegd door de leerkracht zodat de leerlingen weten waarvoor ze kiezen tijdens de werkles. De herkenbaarheid die daardoor voor leerlingen ontstaat, draagt bij aan de veilige leeromgeving die nodig is om tot een keuze te komen (Van der Ploeg, 2007). Toch gebeurt elke dag bovenstaande: leerlingen kunnen niet of moeilijk een keuze voor een activiteit maken.

De school waar dit onderzoek plaatsvindt (School X) is een cluster4-school voor leerlingen van 4 tot 13 jaar. De leerlingen hebben gemiddelde intelligentiemogelijkheden, maar komen door ernstige problemen in gedrag, ontwikkelingsproblemen en/of psychiatrische problemen niet tot hun recht in het regulier onderwijs. Veel leerlingen die de school bezoeken zijn gediagnosticeerd met een autismespectrumstoornis (ASS) of laten kenmerken hiervan zien.

De leerkrachten² van School X ervaren dat vooral leerlingen met ASS³ niet of moeilijk een keuze voor een activiteit kunnen maken. Dit schooljaar ben ik groepsleerkracht van groep 1-2a wat maakt dat het onderzoek zich richt op de twee kleutergroepen van School X die worden bezocht door leerlingen van 4 tot 6 jaar, ook wel jonge leerlingen genoemd.

Wanneer een leerling niet of moeilijk kan kiezen zijn er gevolgen op zowel lange als korte termijn. De leerling zal zich nauwelijks ontwikkelen als hij⁴ altijd dezelfde activiteit kiest. En als de keuze steeds door een ander wordt gemaakt, zal sprake zijn van een beperkte zelfredzaamheid in de toekomst (Van den Branden, 2015). In de Schoolgids van School X (2017) staat "Als school zien we het als onze taak om iedere leerling zo goed mogelijk voor te bereiden op zijn plek in de maatschappij" wat betekent dat we leerlingen vaardigheden willen aanleren die belangrijk zijn in de 21^e eeuw. Persoonlijke ontwikkeling is één van de doelen die hierbij vooropstaat. Volgens Van den Branden (2015) moeten jongeren zelfstandig leren denken en onafhankelijk beslissingen leren nemen. Behalve voor de leerling zelf zijn er gevolgen voor zijn omgeving. Klasgenoten van de leerling die niet of moeilijk kan kiezen moeten tijdens een keuzemoment vaak lang wachten. Er ontstaat een wachtrij bij de kast of de klasgenoten kruipen voor de leerling die niet of moeilijk kan kiezen. Dit roept frustratie op en mondt vaak uit in verbale en/of fysieke agressie. Ook het geduld van de leerkracht

² Waar *leerkracht* staat, worden zowel groepsleerkrachten als onderwijsassistenten bedoeld.

³ Waar *leerlingen met ASS* staat, worden zowel leerlingen met de diagnose ASS als leerlingen met kenmerken hiervan bedoeld.

⁴ Waar *hij/hem/zijn* staat, kan ook *zij/haar* gelezen worden.

wordt op de proef gesteld. Zelf vind ik het soms moeilijk om te wachten tot de leerling gekozen heeft: ik zie de andere leerlingen gefrustreerd raken, ik kijk op de klok en denk aan de activiteiten die vandaag nog op het programma staan. Ik voel mijn frustratie groeien en voel mij handelingsverlegen. In dialoog met mijn collega's merk ik op dat het merendeel van de leerkrachten op School X zich handelingsverlegen voelt wanneer een leerling niet of moeilijk kan kiezen. Op dit moment proberen we de leerling te helpen door de keuze kleiner te maken: de leerkracht geeft de leerling verbaal twee opties waaruit hij kan kiezen. Het is afhankelijk van het moment na hoeveel keuzetijd de leerkracht de leerling deze opties geeft. In de praktijk blijkt dat de leerling het alsnog moeilijk vindt om te kiezen. Dit zorgt ervoor dat vaak de leerkracht uit handelingsverlegenheid de uiteindelijke keuze maakt. Deze 'oplossing' staat lijnrecht tegenover de visie die ik deel met mijn collega's: we willen juist de leerling zelf een keuze laten maken om op die manier zijn zelfredzaamheid te vergroten. Zelfredzaamheid wordt ook wel omschreven als autonomie: de leerling heeft de vrijheid om een activiteit naar eigen inzicht te kunnen uitvoeren en hij heeft invloed op wat hij doet (Stevens, 1997). Uit onderzoek uit andere scripties (Bruins-Slot, 2010; Klapwijk-Kuiper, 2011) blijkt bovenstaand probleem zich ook voor te doen op andere scholen. Om het kiezen voor leerlingen makkelijker te maken en de autonomie van de leerling te vergroten, wordt veelal verwezen naar het werken met keuzekisten: de leerling kiest uit een beperkt aantal activiteiten uit zijn eigen kist. Op School X voelen leerkrachten weinig voor het werken met deze kisten: omdat bijna alle leerlingen op deze school niet of moeilijk kunnen kiezen, zoeken we niet een aanpassing voor de individuele leerling, maar een aanpassing in het basisaanbod voor de gehele groep.

1.2 Probleemstelling

Op School X zien we dat jonge leerlingen tijdens de werkles niet of moeilijk een activiteit kunnen kiezen waardoor de leerkracht vaak de keuze voor hen maakt. We willen echter bereiken dat leerlingen zelf een keuze kunnen maken. Daarom ligt de focus van dit onderzoek op zelfstandig een activiteit kiezen tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X met als doel de autonomie van de leerlingen vergroten.

Centrale begrippen: ASS – autonomie – keuzes maken – jonge leerling.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit theoretisch kader komt theorie rondom de centrale begrippen *ASS*, *autonomie*, *keuzes maken* en *jonge leerling* aan bod. Voor deze begrippen is gekozen omdat dit onderzoek gericht is op het zelfstandig kiezen van een activiteit door jonge leerlingen met ASS.

Allereerst wordt de definitie van zelfstandig keuzes maken beschreven en waarom zelfstandig keuzes maken belangrijk is. Daarbij wordt de relatie gelegd met autonomie. Vervolgens wordt ingegaan op criteria, Centrale Coherentie en Executieve Functies: elementen die nodig zijn om zelfstandig keuzes te maken. Van daaruit wordt beschreven hoe Centrale Coherentie en Executieve Functies eruitzien bij jonge leerlingen met ASS en wat deze leerlingen van daaruit nodig hebben om zelfstandig een keuze te maken. Ten slotte worden in de laatste paragraaf de onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd.

2.1 Wat is de definitie van zelfstandig keuzes maken?

Van Dale (2018) geeft de volgende betekenis van het begrip zelfstandig: *‘op zichzelf, door eigen kracht, onafhankelijk’*. Een kennisplatform voor het onderwijs omschrijft zelfstandigheid als *‘het in staat zijn om onafhankelijk te zijn van een ander’* (Wij-leren.nl, 2018).

Het begrip keuze wordt door Van Dale (2018) omschreven als: *‘er kan slechts één ding gedaan worden, voorkeur’*.

In dit onderzoek zal *zelfstandig een keuze voor een activiteit maken* gaan over het onafhankelijk de voorkeur geven aan één activiteit zonder hulp van een ander. Het begrip zelfstandigheid is nauw verbonden met zelfredzaamheid wat nodig is om later als volwassene aan de maatschappij te participeren (Wij-leren.nl, 2018). Hier wordt later in dit hoofdstuk verder op ingegaan.

2.2 Waarom is zelfstandig keuzes maken belangrijk?

Ryan en Deci (2000) beschrijven competentie, autonomie en relatie als psychologische basisbehoeften van ieder mens. Stevens (1997) ziet deze basisbehoeften als de pedagogische voorwaarden waaraan voldaan moet worden om goed onderwijs te kunnen realiseren. De leerkrachten op School X delen deze visie: voordat gewerkt wordt aan didactische doelen, wordt gezorgd voor een veilig groepsklimaat. Zeker voor de groep leerlingen die School X bezoekt is een veilig groepsklimaat van belang. Vaak komen zij uit een onveilige thuissituatie waarin weinig aandacht is voor de basisbehoeften van de leerling. Aan een veilig groepsklimaat wordt het gehele schooljaar gewerkt door vertrouwen en ondersteuning te bieden aan elkaar (relatie), het onderwijs af te stemmen op de mogelijkheden van de leerling (competentie) en door de eigenheid van de leerling te respecteren, bijvoorbeeld door de leerling zelf keuzes te laten maken (autonomie). Dit alles wordt gewaarborgd door schoolbreed te werken vanuit de lesmethode ‘Vreedzame School’. Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek blijkt dat het positieve effect op kwaliteit van leven blijvend is wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken (Schweinhart et al., 2005). Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21^e eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Deze theorie sluit aan op mijn visie die voortkomt uit mijn eigen ervaring met zelfstandig keuzes maken.

Als kind heb ik nooit geleerd om zelf een keuze te maken. Dit werd voor mij gedaan door mijn leerkracht of ouders. Als volwassene loop ik nu aan tegen het feit dat ik veel moeite heb met het maken van een keuze. Ik ben bang de verkeerde keuze te maken wat maakt dat ik mij niet altijd autonoom voel en mijzelf soms afhankelijk maak van anderen. Door deze ervaring vind ik het belangrijk dat jonge leerlingen ervaring opdoen met het maken van eigen keuzes zodat zij zich als volwassene onafhankelijk kunnen opstellen en een gevoel van autonomie ervaren. Maar wat heeft iemand eigenlijk nodig om zelfstandig keuzes te maken?

2.3 Wat is nodig om zelfstandig keuzes te maken?

2.3.1 Criteria

Allereerst zijn criteria nodig om te kunnen kiezen. Criteria zorgen ervoor dat betekenis verleend kan worden aan een activiteit, dus dat duidelijk is wat de activiteit inhoudt en wat de gevolgen zijn voor de persoon die de keuze maakt (Tiemeijer, 2011). In de kleutergroepen van School X worden de activiteiten waaruit leerlingen kunnen kiezen in de kring voorgedaan en uitgelegd door de leerkracht: wat is het doel van de activiteit, welke materialen zijn nodig, welke stappen moeten doorlopen worden, wanneer is de activiteit afgerond? Et cetera. Op die manier wordt betekenis verleend aan de inhoud en de gevolgen van de activiteit. Wanneer de criteria bekend zijn, kan een keuze gemaakt gaan worden. Om deze keuze te kunnen maken zijn Centrale Coherentie en Executieve Functies nodig.

2.3.2 Centrale Coherentie

Centrale Coherentie (CC) gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. De neurotypische (NT)⁵ mens heeft van nature de drang om waargenomen prikkels tot een zinvol geheel samen te voegen (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). Dit gebeurt in de frontaalkwab in de hersenen (De Bruin, 2017). Hier lopen neuronenvaden die ervoor zorgen dat informatie vanuit prikkels vervoerd wordt en op zijn bestemming komt. Deze informatie komt eerst op verschillende plekken binnen en wordt op verschillende plekken verwerkt. Later wordt de binnenkomende informatie doorgegeven aan andere hersengebieden waardoor informatie met elkaar verbonden wordt. Door deze verbinding krijgt de informatie betekenis (AutismeTV, 2013; Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). Op het moment dat in dit geval een activiteit betekenis heeft gekregen, kunnen de Executieve Functies ingezet worden (De Bruin, 2017).

2.3.3 Executieve Functies

In de frontaalkwab in de hersenen ligt de prefrontale cortex die bepaalt welk gedrag in welke situatie past. Het is verantwoordelijk voor cognitieve, emotionele en motivationele processen die ook wel Executieve Functies (EF) worden genoemd (Hersenstichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: *“EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren”*. Het fundament voor EF wordt voor de geboorte gelegd en ontwikkelt zich geleidelijk gedurende de eerste twee decennia van het leven. Bij NT-volwassenen zijn de EF volledig ontwikkeld (Dawson & Guare, 2010) waardoor zij vaardigheden kunnen inzetten bij het maken van een keuze. Dit doen zij door gebruik te maken van steekproeven en stereotypen (representativiteit), voorspellingen op basis van eerdere ervaringen en door de keuze te baseren op wat zij al weten (verankering). Daarbij denken zij na over voor- en

⁵ Neurotypisch (NT) is een neologisme waarmee iedereen met een ‘doorsnee’ neurologische en psychologische ontwikkeling van de hersenen wordt bedoeld (Cashin, 2006).

nadelen en prioriteiten: geeft de keuze een goed gevoel, heeft de keuze een goed gevolg en zorgt deze keuze niet voor een nieuw probleem? (Plomp, 2009).

Zoals hierboven te lezen is zijn EF dus nodig om een keuze te maken, maar duurt de ontwikkeling hiervan twee decennia. Verwachten leerkrachten dan niet teveel van jonge leerlingen die een keuze moeten maken? Zijn hun vaardigheden al zover ontwikkeld?

2.4 Hoe zien de Centrale Coherentie en Executieve functies eruit bij jonge leerlingen met ASS?

Van den Bergh & Ros (2015) stellen dat leerlingen al jong de behoefte hebben eigen keuzes te maken, maar volgens Brouwers (2017) is dit voor veel jonge leerlingen moeilijk.

2.4.1 Centrale Coherentie

Tussen het tweede en vijfde levensjaar groeit de hersenomvang van de leerlingen van 75 procent naar 90 procent in vergelijking met de hersenomvang van volwassenen. Deze groei komt door het toenemende aantal verbindingen tussen hersencellen die de complexe communicatie tussen neuronen in de hersenen mogelijk maken (Nelis & Sark, 2009). Echter komen er ontzettend veel (nieuwe) prikkels op jonge leerlingen af waardoor zij niet overal meteen betekenis aan kunnen verlenen. Dit maakt het maken van een keuze complex. Volgens kleuterpedagoge Maria Montessori (1870-1952) kan jonge leerlingen geleerd worden betekenis te verlenen door 'gewoontelessen' te geven. In deze les doet een volwassene een aantal keer tot in detail voor hoe bijvoorbeeld een keuze gemaakt kan worden. Jonge leerlingen zullen het geleerde graag zelf precies zo toepassen (Brouwers, 2017). Jonge leerlingen met ASS is het maken van een keuze echter moeilijker aan te leren omdat bij hen de ontwikkeling van de hersenen anders verloopt dan bij de zogenaamde NT-leerlingen. Gedurende de levensloop zijn er afwijkingen te zien in de verbindingen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt: de neuronenvaden lopen minder efficiënt waardoor informatie pas later aankomt of zelfs verloren gaat (De Bruin, 2017; Clijsen & Leenders, 2006; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989). Gefragmenteerde informatieverwerking zorgt ervoor dat de leerling met ASS niet of moeilijk kan overgaan tot actie. Bij de leerlingen op School X zien we dan ook dat het maken van een keuze vaak erg lang duurt. De informatie blijft hangen in het werkgeheugen en de leerling weet niet wat hij ermee aan moet (De Bruin, 2017). Keuzevrijheden zijn vaak moeilijk en beangstigend voor jonge leerlingen met ASS omdat ze de keuzes niet overzien. Pas wanneer binnenkomende informatie betekenis heeft gekregen, kan een leerling met ASS ermee aan de slag en worden de EF ingezet (De Bruin, 2017).

2.4.2 Executieve Functies

Echter blijkt dat bij kinderen tot twaalf jaar de prefrontale cortex nog niet volledig uitontwikkeld is wat betekent dat de EF nog niet volledig inzetbaar zijn (Hersenstichting, 2018). Dit maakt dat deze leerlingen vooral vanuit hun emoties werken. De leerling kan de situatie niet overzien en hij kan geen inschatting maken van zijn eigen gedrag: hij heeft nog onvoldoende inzicht in oorzaak-gevolg. Dit bemoeilijkt het maken van een keuze (Peeters, 2008; Piaget, 1974).

Uit onderzoek van Klapwijk-Kuiper (2011) blijkt dat leerlingen vooral een keuze maken vanuit interesse, uitdaging en de keuze van andere leerlingen. Ook op School X wordt met regelmaat aan leerlingen gevraagd 'Waarom kies je voor deze activiteit?'. Dit wordt gedaan om leerlingen meer bewust te maken van hun keuzegedrag. De leerkrachten geven aan dat jonge leerlingen vooral

antwoorden met 'Weet ik niet' en oudere leerlingen met 'Omdat ik dat leuk vind'. Net als Peeters (2008) en Piaget (1974) schrijft Tieleman (2011) dat jonge leerlingen zich nog niet bewust zijn van hun eigen gedrag, in dit geval het maken van een keuze en de gevolgen daarvan. De mogelijkheden om bewuster en realistischer een keuze te maken komen op deze leeftijd pas net tot ontwikkeling. Daarbij komt dat het maken van een keuze voor jonge leerlingen met ASS extra moeilijk is. Naast dat de EF nog niet zijn uitontwikkeld, ervaren zij hierin vaak problemen. Deze problemen komen, zoals hierboven te lezen is, voort uit een zwakke CC die tot gevolg heeft dat de leerling moeilijk betekenis kan verlenen.

Uit bovenstaande blijkt dat bij jonge leerlingen met ASS sprake is van een zwakke CC en dat de EF nog niet uitontwikkeld zijn. Om tegemoet te komen aan de hieruit voortkomende behoeften van de leerlingen vind ik dat leerkrachten allereerst moeten begrijpen dat dit hoort bij de ontwikkeling en dat dit niet veranderd kan worden. Omdat uit de literatuur blijkt dat binnenkomende informatie betekenis moet krijgen voordat leerlingen een keuze kunnen maken, ben ik van mening dat de aanpassingen gedaan moeten worden in de omgeving. Dat maakt dat dit onderzoek gericht is op het aanpassen van de omgeving waardoor keuzemogelijkheden betekenis krijgen. Dit om ervoor te zorgen dat de jonge leerlingen met ASS zelfstandig een activiteit kunnen kiezen tijdens de werkles.

2.5 Op welke manier kan betekenis aan keuzemogelijkheden worden gegeven?

Betekenis kan verleend worden wanneer de omgeving veilig, duidelijk en voorspelbaar is (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2004). Op dit moment wordt deels tegemoet gekomen aan een veilige, duidelijke en voorspelbare omgeving. Zo is het volgens De Bruin (2009), Happé en Booth (2008), Noens en Van Berckelaer-Onnes (2002) en Thoonsen en Lamp (2016) van belang dat de omgeving waarin een keuze gemaakt wordt prikkelarm is en dat leerlingen met ASS de tijd krijgen om tot een keuze te komen. Leerlingen met ASS zijn namelijk over- of ondergevoelig voor zintuiglijke waarnemingen wat ervoor zorgt dat ze snel afgeleid zijn (Thoonsen & Lamp, 2016). Daarbij komt dat leerlingen zich door de trage informatieverwerking niet of pas laat bewust worden van wat om hen heen gebeurt (De Bruin, 2009; Happé & Booth, 2008; Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). In de kleutergroepen van School X wordt gezorgd voor een prikkelarme omgeving: er hangen weinig werkjes in het lokaal en leerlingen kunnen op een rustige plek werken. De leerkrachten houden zoveel mogelijk rekening met de trage informatieverwerking, maar behoren ook rekening te houden met de tijd die andere leerlingen moeten wachten en het dagprogramma. Afgesproken is dan ook dat de leerling vijf minuten de tijd krijgt om een activiteit te kiezen. Na vijf minuten wordt de keuze door de leerkracht gemaakt.

Meer veiligheid, duidelijkheid en voorspelbaarheid kan tijdens de werkles geboden worden door de keuzemogelijkheden meer overzichtelijk te maken. Dit kan door de keuzemogelijkheden te vereenvoudigen, structureren en visualiseren. Op dit moment gebeurt dit niet of weinig. De leerlingen kunnen namelijk uit ongeveer veertig verschillende reken- en taalactiviteiten kiezen. Zij moeten hun keuze verbaal kenbaar maken. Daarbij komt dat de materialen voor de activiteiten weinig geordend in verschillende kasten in het klaslokaal staan. Veel dozen waarin het materiaal voor de activiteiten is opgeborgen lijken op elkaar en zijn niet gelabeld.

2.5.1 Vereenvoudigen en structureren

Uit eerder onderzoek blijkt dat leerlingen met ASS makkelijker een keuze kunnen maken wanneer het aantal keuzemogelijkheden beperkt wordt. Dit kan gedaan worden door alleen de keuzes te geven die binnen een gegeven context haalbaar en zinvol zijn. De activiteiten moeten aansluiten op wat de leerling kan (Mesibov & Shea, 2009; Vermeulen, 1999).

Volgens Van der Ploeg (2007) is het van belang dat structuur wordt aangebracht in de

keuzemogelijkheden. Hij geeft aan dat het bieden van structuur aan leerlingen een kenmerk van effectief onderwijs is. Een te grote vrijheid zou het leerproces niet ten gunste komen. Structuur kan worden aangebracht door keuzemogelijkheden te categoriseren en door materialen op een vaste plek op te bergen zodat ze makkelijk vindbaar zijn (Van der Ploeg, 2007).

Mesibov en Shea (2009) geven aan dat een keuze niet definitief moet zijn. Leerlingen moeten uitwijkmogelijkheden hebben om terug te komen op hun keuze.

2.5.2 Visualiseren

Visualisaties zijn hulpmiddelen (tekeningen, afbeeldingen, pictogrammen, foto's, voorwerpen) om de geschreven of gesproken taal te verduidelijken en te ondersteunen (De Rijdt, 2017). Janssen-Vos (2008) geeft aan dat visualisaties bijdragen aan de zelfstandigheid van leerlingen. Ze helpen onder andere bij het ruimtelijk ordenen van materiaal, ter ondersteuning van opdrachten en bij het maken van keuzes (De Rijdt, 2017).

De Bruin (2017) en De Rijdt (2017) geven aan dat leerlingen met ASS behoefte hebben aan visuele ondersteuning. Leerlingen met ASS hebben namelijk moeite met het herkennen van sociale informatie waardoor verbale taken meestal slecht uitgevoerd worden. Visualisaties bieden dan structuur, veiligheid en houvast. Om deze reden worden in de kleutergroepen van School X visualisaties gebruikt in de dagplanning en binnen individuele handelingsplannen.

In dit onderzoek gaat het om keuzemogelijkheden overzichtelijk maken. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van pictogrammen die in dit geval ook wel receptief communicatie-ondersteunend materiaal worden genoemd. Pictogrammen horen concreet, eenvoudig en eenduidig te zijn (De Rijdt, 2017). Oskam en Scheres (2000) stellen dat het aanbieden van visualisatie altijd gebeurt in combinatie met gesproken of geschreven taal. De betekenis van het pictogram moet altijd bovenaan vermeld worden zodat de leerling het woord nog steeds kan lezen wanneer hij het pictogram aanwijst. Een tweede argument om geschreven taal erbij te gebruiken is dat de visualisatie eenduidig wordt geïnterpreteerd door de leerkrachten.

Bij het kiezen van een pictogram is het van belang dat gekeken wordt naar het communicatieniveau van de leerlingen en of zij al een bepaald systeem gewend zijn. Het is handig om hetzelfde systeem te nemen zodat de leerlingen niet hoeven over te stappen naar iets nieuws (De Rijdt, 2017). Op School X wordt schoolbreed gewerkt met het pictogrammensysteem 'Sclera': vierkante pictogrammen met een zwarte achtergrond. Echter staat hierbij de geschreven taal onderaan het pictogram.

Naast meer overzicht kan visuele ondersteuning ervoor zorgen dat leerlingen hun keuze non-verbaal kenbaar kunnen maken. Dat kan door het inzetten van een keuzebord. Dit bord biedt een visueel overzicht van de keuzemogelijkheden (Vermeulen, 1999). Leerlingen kunnen hun naam, foto of pictogram hangen bij het pictogram van de activiteit die zij willen gaan doen. Belangrijk bij visuele ondersteuning is dat de bedoeling achter het pictogram wordt uitgelegd zodat deze betekenis krijgt (De Rijdt, 2007).

2.5.3 Wanneer kiezen moeilijk blijft...

Wanneer het kiezen van een activiteit voor de leerling moeilijk blijft, kunnen voorselecties aangebracht worden. Dit kan onder andere door een beperkte keuze op het keuzebord te geven of door het inzetten van een taakkaart waarop de beperkte keuze wordt aangegeven (Vermeulen, 1999). Een voordeel van de taakkaart is dat de activiteiten waaruit gekozen kan worden hierop verduidelijkt kunnen worden door aan te geven wie welke activiteit wanneer en waar gaat doen (De Bruin, 2017).

Ten slotte is het van belang interventies stapsgewijs in te voeren omdat leerlingen met ASS moeilijk kunnen omgaan met veranderingen. Wat betreft de aanpassingen in de omgeving is het van belang

dat er zo weinig mogelijk onaangekondigde veranderingen zijn (De Bruin, 2017; De Rijdt, 2007; Mesibov & Shea, 2009).

2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de probleemanalyse en bovenstaand theoretisch kader zijn de volgende onderzoeksvraag en daarbij horende deelvragen geformuleerd:

“Op welke manier kan de omgeving aangepast worden zodat leerlingen met ASS tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X zelfstandig een activiteit kiezen?”

1. *Hoe lang duurt het maken van een keuze voor een activiteit tijdens de werkles op dit moment en wie maakt die keuze?*
2. *Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren?*
➔ De interventie wordt ingezet.
3. *Wat zijn de effecten van en ervaringen met de ingezette interventie?*
➔ De interventie wordt bijgesteld.
4. *Wat zijn de effecten van en ervaringen met de bijgestelde interventie?*

Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden

In dit hoofdstuk worden eerst de onderzoeksstrategie, methoden, interventies en respondenten beschreven. Daarna volgt een beschrijving van de onderzoeksinstrumenten met daarbij de mate van betrouwbaarheid en validiteit. Ten slotte wordt ingegaan op ethiek.

3.1 Procedure

3.1.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek was gericht op het verbeteren van de eigen beroepspraktijk door een alternatieve handelingswijze te ontwikkelen, uitproberen en toetsen. Dit gebeurde in de vorm van een ontwerponderzoek waarbij interventies als oplossingen voor een complex praktijkprobleem, zijnde moeilijk keuzes kunnen maken, werden ontwikkeld. Deze interventies zorgden tevens voor het vergroten van kennis over de kenmerken van deze interventies en de processen waarbinnen deze ontworpen en ontwikkeld werden (Plomp & Nieveen, 2007). Het praktijkprobleem werd bestudeerd in de specifieke context waarin het voorkwam, namelijk tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X. Het ontwerp, de evaluatie en bijstelling van de interventies werden gezien in relatie tot de gehele praktijk waarin deze een rol speelden. Dat maakt dit onderzoek holistisch (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011).

In dit ontwerponderzoek is praktijk gecombineerd met theorie. Het probleem is in de praktijk vastgesteld door middel van een observatie, vragenlijst en focusgroep waarna de interventies zijn ontworpen op basis van resultaten van nieuw theoretisch onderzoek (Plomp & Nieveen, 2007; Van Aken, 2006). Daarbij is rekening gehouden met de pragmatische aard van het onderzoek: het doel was een bruikbaar product opleveren dat aantoonbaar beter is dan het voorgaande product.

Van Aken (2007) schrijft over een cyclisch proces: een praktijkprobleem wordt vastgesteld, op grond van onderzoek wordt een nieuw of verbeterd product ontworpen en ingezet en ten slotte wordt er geëvalueerd. Deze evaluatie was aanleiding voor een nieuwe fase van onderzoek, interventie en evaluatie. In dit ontwerponderzoek werd de regulatieve cyclus van Van Strien (1984) gevolgd (figuur 1): vanuit de probleemstelling is een diagnose gesteld. Er werd een plan bedacht en van daaruit een ingreep gedaan. Ten slotte werd geëvalueerd. Volgens Van Strien (1984) is de regulatieve cyclus gericht op concrete problemen. Dit in tegenstelling tot de empirische cyclus die zich meer richt op verwisselbare, onpersoonlijke problemen.



Figuur 1: De regulatieve cyclus (Van Strien, 1984)

3.1.2 Onderzoeksmethoden

Om de deelvragen uit dit onderzoek te beantwoorden is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden (tabel 1).

Ontwerponderzoek bestaat uit een vooronderzoek, ontwerpfase en evaluatiefase. In dit onderzoek waren meerdere cycli van ontwerp.

3.1.2.1 Vooronderzoek

Tijdens het vooronderzoek is eerst een behoefte- en contextanalyse gemaakt. Deze analyse is gebruikt om deelvraag 1 en 2 te beantwoorden. Het ging daarbij om een beschrijving van de huidige en gewenste situatie en het verschil daartussen. Daarna is een literatuurstudie gedaan waarbij het ging om een oriëntatie op de centrale begrippen. Gekeken is naar voorbeelden uit de praktijk om inspiratie op te doen en zicht te krijgen op details waaraan gedacht moet worden (Plomp & Nieveen, 2007; Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Zo konden de interventies en antwoorden op de deelvragen onderbouwd worden met literatuur.

3.1.2.2 Ontwerpfase en evaluatiefase: inzetten interventie

Vanuit bovenstaande is tijdens de ontwerp- en evaluatiefase een interventie ontworpen, ingezet en geëvalueerd: de keuzemogelijkheden voor activiteiten in de reken- en taalkast zijn vereenvoudigd, gestructureerd en gevisualiseerd. Allereerst is dit gedaan door de activiteiten te sorteren omdat structuur aanbrengen een belangrijk kenmerk van effectief onderwijs is (Van der Ploeg, 2007). Alleen de activiteiten die compleet en niet verouderd waren en die bijdragen aan de leerdoelen zijn behouden. Mesibov en Shea (2009) en Vermeulen (1999) stellen namelijk dat activiteiten waaruit de leerling kan kiezen moeten aansluiten op wat de leerling kan. De overige activiteiten zijn weggegooid of op zolder gezet. De overgebleven activiteiten zijn per cito-categorie teruggezet in de kasten. Gekozen is voor cito-categorieën omdat op School X leerdoelen voor leerlingen worden opgesteld vanuit scores behaald op de citotoetsen. De citotoets rekenen bestaat uit de categorieën getalbegrip, meten en meetkunde en de citotoets taal bestaat uit de categorieën conceptueel bewustzijn en taalbewustzijn. De materialen in de kasten verdeeld over deze vijf categorieën zijn voorzien van een gekleurd label. Ten slotte is op beide kasten een pictogram geplaatst dat verwijst naar 'reken-activiteiten' en 'taal-activiteiten' (zie bijlage 1 voor foto's). Om aan te sluiten bij het bekende voor leerlingen is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de Sclera-pictogrammen. Oskam en Scheres (2000) schrijven dat de geschreven taal daarbij bovenaan het pictogram moet staan. Op School X staat deze onderaan het pictogram. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de geschreven taal onderaan het pictogram te zetten om zo een doorgaande lijn te behouden. In de evaluatie van de interventie is gekeken wat de effecten van de ingezette interventie zijn op het keuzegedrag van de leerlingen en wat de ervaringen van de leerkrachten daarbij zijn. Vanuit deze evaluatie is deelvraag 3 beantwoord.

3.1.2.3 Ontwerpfase en evaluatiefase: inzetten bijgestelde interventie

De ingezette interventie is bijgesteld en opnieuw ingezet en geëvalueerd: om nog meer tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen bij het kiezen van een activiteit is een taakkaart (bijlage 2) toegevoegd aan het keuzemoment. Voor deze taakkaart is gekozen omdat hierop concreet door de leerkracht kon worden aangegeven welke activiteit de leerling wanneer gaat doen, wat zorgt voor meer overzicht voor de leerling (De Bruin, 2017). Door het inzetten van de taakkaart hoefden de leerlingen uit nog minder mogelijkheden te kiezen. Op die manier is de keuze voorgestructureerd (Vermeulen, 1999). Ook in deze evaluatie is gekeken wat de effecten van de bijgestelde interventie zijn op het keuzegedrag van de leerlingen en wat de ervaringen van de leerkrachten daarbij zijn.

Vanuit hier is deelvraag 4 beantwoord. Bij het toetsen van de interventie zijn de onderzoeksvraag en deelvragen voor ogen gehouden zodat de evaluatie de juiste benodigde informatie gaf om deze vragen te beantwoorden (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008).

Deelvraag	Wie	Methode	Wanneer
Deel 1			
1. Hoe lang duurt het maken van een keuze voor een activiteit tijdens de werkles op dit moment en wie maakt die keuze?	Twaalf jonge leerlingen met ASS uit beide kleutergroepen van School X	Observatie	Week 1
2. Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren?	Zeven kleuterleerkrachten van School X	Vragenlijst	Week 1
		Focusgroep	Week 3
Deel 2			
Inzetten interventie → keuzemogelijkheden voor activiteiten en materialen in de reken- en taalkast vereenvoudigen, structureren en visualiseren: week 4 en 5			
3. Wat zijn de effecten van en ervaringen met de ingezette interventie?	Twaalf jonge leerlingen met ASS uit beide kleutergroepen van School X	Observatie	Week 6
	Zeven kleuterleerkrachten van School X	Focusgroep	Week 6
Deel 3			
Inzetten bijgestelde interventie → taakkaart: week 7 en 8			
4. Wat zijn de effecten van en ervaringen met de bijgestelde interventie?	Twaalf jonge leerlingen met ASS uit beide kleutergroepen van School X	Observatie	Week 9
	Zeven kleuterleerkrachten van School X	Focusgroep	Week 9

Tabel 1: Overzicht respondenten, onderzoeksmethoden en tijdspad per deelvraag

3.2 Respondenten

Ontwerponderzoek is een vorm van interventieonderzoek en participatief praktijkonderzoek. Dit betekent dat betrokkenen die met het probleem te maken hebben een belangrijke rol speelden in alle fasen van het onderzoek (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). In dit onderzoek was het totaal aantal respondenten N=19. De respondenten bestonden uit zeven kleuterleerkrachten en twaalf jonge leerlingen met ASS. Het onderzoek vond plaats in de twee kleutergroepen van School X. Iedere kleutergroep telt vier leerkrachten, waaronder de onderzoeker. De zeven kleuterleerkrachten vulden een vragenlijst in en vormden focusgroepen om in beeld te brengen hoe zij de keuzemogelijkheden zien en hoe zij deze willen verbeteren. Daarbij werden interventies opgesteld en geëvalueerd op basis van literatuuronderzoek en observaties in de praktijk. Door de kleuterleerkrachten actief te betrekken en een stem te geven in de focusgroepen, werd inhoud gegeven aan de ingezette interventie en het bijstellen van de interventie, ook wel Voicing genoemd (Den Otter, 2015).

Op het moment van dit onderzoek zaten in groep 1-2a dertien leerlingen van wie zes gediagnosticeerd met ASS. Groep 1-2b telde twaalf leerlingen van wie ook zes gediagnosticeerd met ASS. Voordat de interventie werd ingezet, werd door middel van een observatie de beginsituatie van de leerlingen wat betreft het maken van keuzes tijdens de werkles geschetst. Na het inzetten van de interventies werden de twaalf jonge leerlingen met ASS geobserveerd om de effecten van de interventie op het keuzegedrag van de leerlingen te bepalen.

De overige dertien jonge leerlingen uit de kleutergroepen van School X namen deel aan de interventies, maar werden niet meegenomen in de analyse en resultaten.

3.3 Methoden en instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie verschillende methoden: observaties, een vragenlijst en focusgroepen. Hieronder staat beschreven hoe de methoden zijn gebruikt en wat deze betrouwbaar en valide maken.

3.3.1 Observaties

Volgens De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) is het doel van een observatie om te komen tot bruikbare inzichten en kennis om daarna te evalueren wat effecten zijn van het eigen handelen. In dit onderzoek is dan ook gekozen voor observaties om het keuzegedrag van de twaalf jonge leerlingen met ASS tijdens de werkles en de effecten van de interventies op dit gedrag te achterhalen.

De eerste observatie (bijlage 3) heeft plaatsgevonden voordat de interventies zijn ingezet en had als doel de beginsituatie in keuzegedrag achterhalen. Uit de probleemanalyse blijkt dat de leerlingen niet of moeilijk een activiteit kunnen kiezen. Het duurt lang voordat de keuze wordt gemaakt of de keuze wordt uiteindelijk door iemand anders, bijvoorbeeld de leerkracht, gemaakt. Onbekend is hoe lang het maken van een keuze duurt en hoe vaak de keuze door een ander wordt gemaakt. Deze aspecten zijn daarom in het observatieformulier opgenomen. Dit is het gesloten gedeelte van de observatie: de observator kruist aan hoe lang de leerling doet over het maken van een keuze en wie uiteindelijk de keuze maakt. Met de zeven leerkrachten is afgesproken dat de leerkracht zich vijf minuten afzijdig houdt van het maken van een keuze door de leerling. Het doel van de observaties is namelijk om te kijken wat de leerling zelfstandig kan. Na vijf minuten wordt de keuze door de leerkracht gemaakt.

Gesloten observaties zorgen voor meer betrouwbaarheid omdat deze bij herhaalde meting van hetzelfde aspect vaker dezelfde uitkomst geven dan open observaties (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Om echter de validiteit van de observatie te verhogen bevat de observatie naast de gesloten vragen een open gedeelte waar de observator de vragen 'Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?' en 'Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?' beantwoordt. Er kunnen namelijk altijd onvoorziene omstandigheden ontstaan die invloed hebben op de situatie. Ten slotte schrijft de observator op het observatieformulier uit hoeveel activiteiten de leerling kan kiezen.

De tweede observatie (bijlage 4) heeft plaatsgevonden twee weken na het inzetten van de eerste interventie en de derde observatie (bijlage 5) heeft plaatsgevonden twee weken na het inzetten van de bijgestelde interventie. Deze observaties zijn met behulp van hetzelfde observatieformulier afgenomen als de eerste observatie. Dit om de drie situaties zo goed mogelijk met elkaar te kunnen vergelijken en de effecten van de ingezette interventies op het keuzegedrag van de leerlingen zo goed mogelijk weer te geven.

Het observatieformulier is opgesteld door de onderzoeker zodat deze zo goed mogelijk aansluit op de huidige situatie van School X. Hierdoor is de validiteit verhoogd. Daarbij komt dat de observaties

zijn uitgevoerd door één van de leerkrachten die normaliter ook in de klas aanwezig is wat ervoor zorgde dat de observator geen aanleiding kon zijn tot ander gedrag. Alle drie de observaties vonden plaats in de natuurlijke setting zonder ingrepen of manipulaties wat zorgde voor een hogere betrouwbaarheid.

Doordat met het observatieformulier gericht gekeken kon worden, werd de invloed van de observator zoveel mogelijk geneutraliseerd, zodat het bijna zeker is dat een andere observator in dezelfde situatie dezelfde gegevens registreert (Ponte, 2012).

Bij het afnemen van een observatie is het van belang dat de definitie van het te observeren aspect beschreven en gedefinieerd wordt om de betrouwbaarheid van het observatie-instrument te verhogen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). In dit onderzoek is dat gedaan door een beschrijving te geven van het te observeren aspect (tabel 2). Deze beschrijving is voorafgaand aan de observatie met twee Critical Friends besproken.

Te observeren aspect	Definitie
Hoe lang doet de leerling over het maken van een keuze?	= de tijd start op het moment dat de leerkracht aangeeft dat de leerling een activiteit uit de kast mag gaan kiezen, de tijd stopt op het moment dat de leerling een activiteit uit de kast pakt of aanwijst.
Wie maakt de uiteindelijke keuze?	--
Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?	= gedrag dat invloed heeft op de tijd die de leerling doet over het kiezen en gedrag dat invloed heeft op wie de uiteindelijke keuze maakt.
Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?	= situaties van buitenaf die invloed hebben op de tijd die de leerling doet over het kiezen en situaties van buitenaf die invloed hebben op wie de uiteindelijke keuze maakt.
Uit hoeveel activiteiten kan de leerling kiezen?	= het aantal activiteiten dat in de kast staat op het moment van kiezen.

Tabel 2: Definities te observeren aspecten

3.3.2 Vragenlijst

Ponte (2012) geeft aan dat vragenlijsten afgenomen worden omdat hiermee snel van meerdere personen gegevens verzameld kunnen worden. In dit onderzoek is dan ook gekozen voor een vragenlijst om ideeën rondom keuzemogelijkheden tijdens de werkles van alle zeven kleuterleerkrachten te verzamelen (bijlage 6). De vragenlijst was in dit geval de basis voor diepgaander onderzoek in de focusgroep. De lijst is 'klassiek' ingezet wat betekent dat deze persoonlijk is afgegeven aan de respondent waarbij aangegeven is wanneer de lijst opgehaald wordt. De items in de vragenlijst zijn op basis van de probleemanalyse en literatuurstudie samengesteld door de onderzoeker om zo goed mogelijk te kunnen afstemmen op de specifieke situatie in de kleutergroepen van School X. Zo is gevraagd op welke manier de leerkrachten de tegemoetkoming aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS (De Bruin, 2009; De Bruin, 2017; De Rijdt, 2017; Happé en Booth, 2008; Mesibov & Shea, 2009; Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002; Thoonsen & Lamp, 2016; Van der Ploeg, 2007; Vermeulen, 1999) terugzagen in de praktijk en welke verbeteringen daarin volgens hen mogelijk waren.

De vragenlijst bestaat uit vier items die eenduidig, eenvoudig, in heldere taal en neutraal geformuleerd zijn. Gekozen is voor zowel open als gesloten vragen waarbij gebruik is gemaakt van verschillende soorten vragen, namelijk de Likert-schaal en Rangordening.

De Likert-schaal is gebruikt voor item 1 *'In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten op dit moment terug te zien zijn in de werkles?'*. Hierbij is gekozen voor een 5-puntschaal met een middencategorie: *'1 helemaal niet mee eens, 2 niet mee eens, 3 er tussenin, 4 mee eens, 5 helemaal mee eens'*. Deze schaal past naar mijn mening het beste bij dit item omdat leerkrachten hun mening geven over de situatie, maar deze mening overzichtelijk moet blijven voor de onderzoeker. Door middel van de schaal wordt een getalcode gekoppeld aan de mening waardoor berekeningen mogelijk zijn (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

De Rangordening is gebruikt voor item 2 *'Welke drie punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst meer terug willen zien in de werkles?'*. Hierbij schreven de leerkrachten drie punten op volgorde van relevantie op. Ook aan de Rangordening is een getalcode gekoppeld waardoor berekeningen mogelijk zijn (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Items 3 en 4 zijn open vragen waarbij gevraagd werd naar opvattingen van de leerkracht: *'Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling?'* en *'Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?'*. Om de focus bij het thema van dit onderzoek te houden, is bij item 3 de lengte van het mogelijke antwoord beperkt door aan te geven dat er maximaal drie steekwoorden opgeschreven mochten worden.

Bij het ontwerpen van vragenlijsten is het van belang dat gebruikte begrippen vanuit de literatuur geoperationaliseerd worden. Dit draagt bij aan de validiteit van het onderzoeksinstrument (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). In dit onderzoek is geoperationaliseerd door een definitie van het gebruikte begrip direct bij dit begrip in de vragenlijst te geven. Twee Critical Friends hebben voorafgaand aan de afname van de vragenlijst feedback gegeven zodat alle begrippen, items en antwoordcategorieën duidelijk waren.

Door de resultaten van de zeven vragenlijsten naast elkaar te leggen ontstond een betrouwbare omschrijving van de ideeën rondom keuzemogelijkheden: er is vanuit verschillende perspectieven over hetzelfde aspect gedacht.

3.3.3 Focusgroepen

Litosseliti (2003) schrijft dat het doel van focusgroepen is meer inzicht krijgen in een van te voren vastgesteld onderwerp of thema, in een veilige en stimulerende omgeving. In dit onderzoek is dan ook gekozen voor een focusgroep op drie verschillende momenten om inzicht te krijgen in de ideeën van de kleuterleerkrachten over de keuzemogelijkheden tijdens de werkles en interventies. De focusgroepen bestonden uit drie of vier van de zeven leerkrachten. De leerkrachten die vanwege praktische redenen niet aanwezig konden zijn kregen de mogelijkheid om hun ideeën voorafgaand aan de focusgroep door te geven aan een collega of de onderzoeker. Dit is gedaan omdat ik van mening ben dat alle betrokkenen de kans behoren te krijgen mee te denken en om de betrokkenheid van alle kleuterleerkrachten te verhogen.

Tijdens de focusgroepen is een veilige en stimulerende omgeving gewaarborgd door de rol van 'moderator' die ik als onderzoeker op mij nam. In deze rol zorgde ik ervoor dat de groep gefocust bleef op het vastgestelde thema en dat alle leerkrachten de kans kregen mee te doen. Op die manier is de validiteit verhoogd (Litoselliti, 2003).

De eerste focusgroep (bijlage 7) heeft plaatsgevonden voordat de interventies zijn ingezet en had als doel in beeld brengen hoe de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden zien en hoe zij deze willen verbeteren. In de probleemanalyse werd duidelijk hoe de keuzemogelijkheden eruitzagen voordat de

interventies waren ingezet, maar onbekend was hoe de leerkrachten hierover dachten en wat zij graag anders zouden zien. Om gericht vragen te kunnen stellen tijdens de focusgroep is eerder een vragenlijst afgenomen. De combinatie van de vragenlijst en focusgroep zorgde ervoor dat de zwakte van de ene methode gecompenseerd werd met de kracht van de andere methode. Zo is de validiteit van de vragenlijst verhoogd door de focusgroep. In de vragenlijst was voor respondenten weinig ruimte om motieven en overwegingen voor bepaalde keuzes, dat wat onder de waterspiegel ligt (Spencer & Spencer, 1993), kenbaar te maken. Tijdens de focusgroep zijn de resultaten uit de vragenlijst besproken en hebben de respondenten de kans gekregen motieven en overwegingen te bespreken (Ponte, 2012). Dit is gedaan door de tegemoetkoming aan behoeften van leerlingen bespreekbaar te maken. Het ging daarbij met name om de tegemoetkoming in visuele ondersteuning (De Rijdt, 2017), structuur bieden in keuzemogelijkheden (Van der Ploeg, 2007) en door middel van welke interventie hierin verbetering mogelijk was. De interventie is gekozen door de leerkrachten een top-4 van interventies te laten maken, deze te onderbouwen en daarna te stemmen. Door middel van een member-check is de moderator steeds nagegaan of de resultaten klopten. Dit zorgde voor een verhoogde betrouwbaarheid. De focusgroep was dus een goede methode om te reflecteren op wat zich onder de waterspiegel bevindt. Ten slotte kon tijdens de focusgroep doorgevraagd worden naar informatie die nog nodig was wat bij heeft gedragen aan de validiteit.

De tweede focusgroep (bijlage 8) heeft plaatsgevonden twee weken na het inzetten van de eerste interventie en de derde focusgroep (bijlage 9) heeft plaatsgevonden twee weken na het inzetten van de bijgestelde interventie. Ook in deze focusgroepen werden de leerkrachten uitgenodigd om hun motieven, ideeën, denkwijzen en belangen te formuleren en uit te wisselen met elkaar (Ponte, 2012) met deze keren als doel inzicht te krijgen in ervaringen en nieuwe ideeën rondom de ingezette interventies. Dit is gedaan door voor- en nadelen van de interventies naast elkaar te zetten en door leerkrachten in tweetallen mee te laten denken over hoe de nieuwe interventie eruit moet komen te zien: *'Hoe zouden we voorstructurering kunnen aanbrengen zodat zelfstandigheid tijdens het kiezen bevorderd wordt?'*, *'Hoe ziet de taakkaart eruit en hoe kunnen we deze in de praktijk gebruiken?'*. Ook hieruit zijn nieuwe en betekenisvolle inzichten ontstaan die hebben gezorgd voor bijstelling van de eerste interventie en nieuwe ideeën voor vervolgonderzoek. Tijdens alle drie de focusgroepen is een onafhankelijke collega aangesloten om aantekeningen van het gesprek te maken.

3.4 Ethiek

Zowel in het vooronderzoek als in de ontwerpfasen en evaluatiefase van dit onderzoek moest rekening gehouden worden met verschillende ethische aspecten (Andriessen et al., 2010; De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Zo waren in mijn rol als onderzoeker twee aspecten erg belangrijk: de wijze van handelen en integriteit (Pring, 2000). In dit onderzoek is gezorgd voor transparantie door regelmatig in dialoog te gaan met respondenten en Critical Friends. Dit zorgde voor een evenwicht tussen het proces in de hand houden en het proces laten gebeuren. Systematisch is toegewerkt naar het beantwoorden van de onderzoeksvraag door met behulp van respondenten en Critical Friends middels observaties, een vragenlijst en focusgroepen de deelvragen stap voor stap te beantwoorden. In deze beantwoording was het belangrijk dat zij de mogelijkheid voelden het oneens te mogen zijn met de onderzoeker zonder dat dit op zich gevolgen had. Hoe opener het klimaat, hoe beter het proces verliep. Als onderzoeker heb ik dit gevoel gewaarborgd door betrouwbaar, vriendelijk, respectvol en geduldig te communiceren. Daarbij heb ik constant nagedacht over het onderzoeksproces en over mijn rol als onderzoeker. Dit was van belang voor een kritische reflectie (Wellington, 2000).

Tijdens de verschillende fasen van dit onderzoek zijn respondenten voornamelijk via de mail op de hoogte gebracht van het verloop van het onderzoeksproces. Op die manier konden alle

respondenten tegelijkertijd geïnformeerd worden en stond de informatie zwart-op-wit wat zorgde voor transparantie.

Respondenten werden vooraf geïnformeerd over de aard van het onderzoek, wat dit van hen zou vragen, wat het hen zou opleveren en wat er met de uitkomsten van het onderzoek gedaan zou worden. In dezelfde mail is toestemming gevraagd voor het verzamelen en gebruiken van gegevens. Vertrouwelijkheid en anonimiteit is gegarandeerd door nummers voor respondenten te gebruiken: leerkracht 1, leerling 1, et cetera.

Tijdens het onderzoek is rekening gehouden met respondenten door afspraken in overleg met hen te plannen in rustige perioden. Zo effectief en efficiënt mogelijk is data verzameld. De focusgroepen vonden plaats in een spreekkamer waar het gesprek niet verstoord kon worden. Voorafgaand aan de focusgroepen is afgesproken dat met respect naar elkaar geluisterd en gereageerd zou worden en dat wat gezamenlijk besproken werd, niet buiten de groep herhaald mocht worden. Regelmatig is nagegaan of de groep akkoord ging met een besluit. Deze werkwijze is bekend onder de leerkrachten van School X. Dezelfde afspraken gelden tijdens vergaderingen en overleg.

Tijdens de afronding van dit onderzoek zijn resultaten tijdig besproken met de respondenten. Ten slotte is in dit onderzoek gezorgd voor bronvermelding volgens de APA-norm.

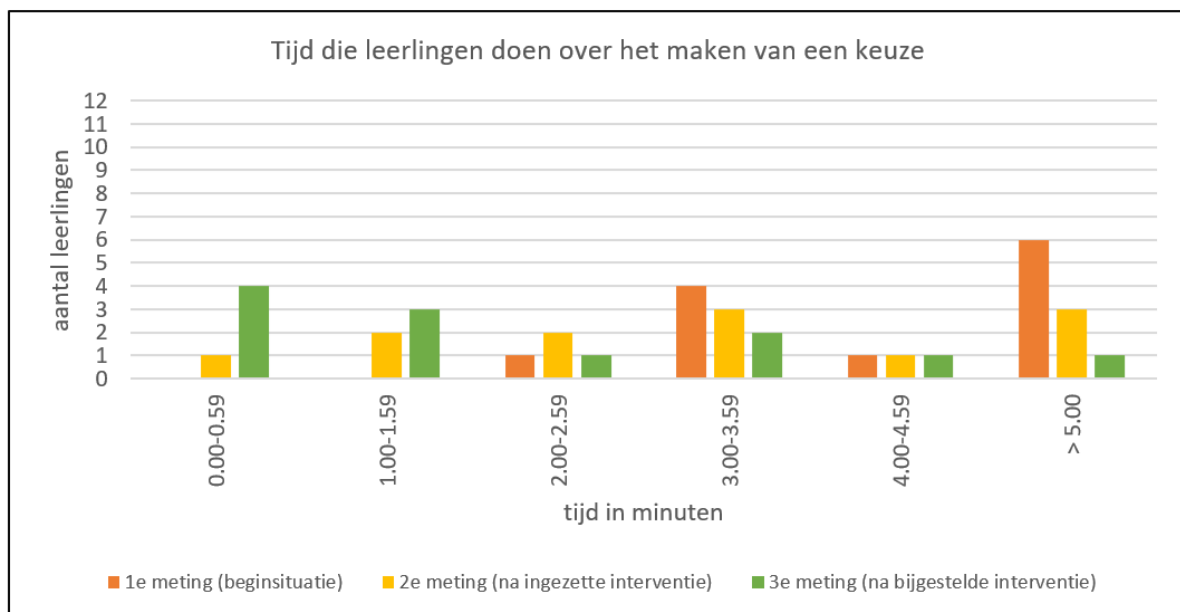
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per onderzoeksinstrument weergegeven.

4.1 Observaties leerlingen

Om de deelvragen ‘Hoe lang duurt het maken van een keuze voor een activiteit tijdens de werkles op dit moment en wie maakt die keuze?’, ‘Wat zijn de effecten van de ingezette interventie?’ en ‘Wat zijn de effecten van de bijgestelde interventie?’ te beantwoorden zijn de gegevens uit de zes observatieformulieren (bijlage 3 t/m 5) geanalyseerd. In de gegroepeerde kolomgrafiek (figuur 2) zijn de drie metingen zichtbaar gemaakt door de keuzetijden af te zetten tegen het aantal leerlingen (n=12). Hetzelfde is gedaan om erachter te komen wie de uiteindelijke keuze maken (figuur 3): de drie metingen zijn zichtbaar gemaakt door de personen die de keuze maken af te zetten tegen het aantal keer dat die persoon de keuze maakt.

4.1.1 Hoe lang duurt het maken van een keuze?

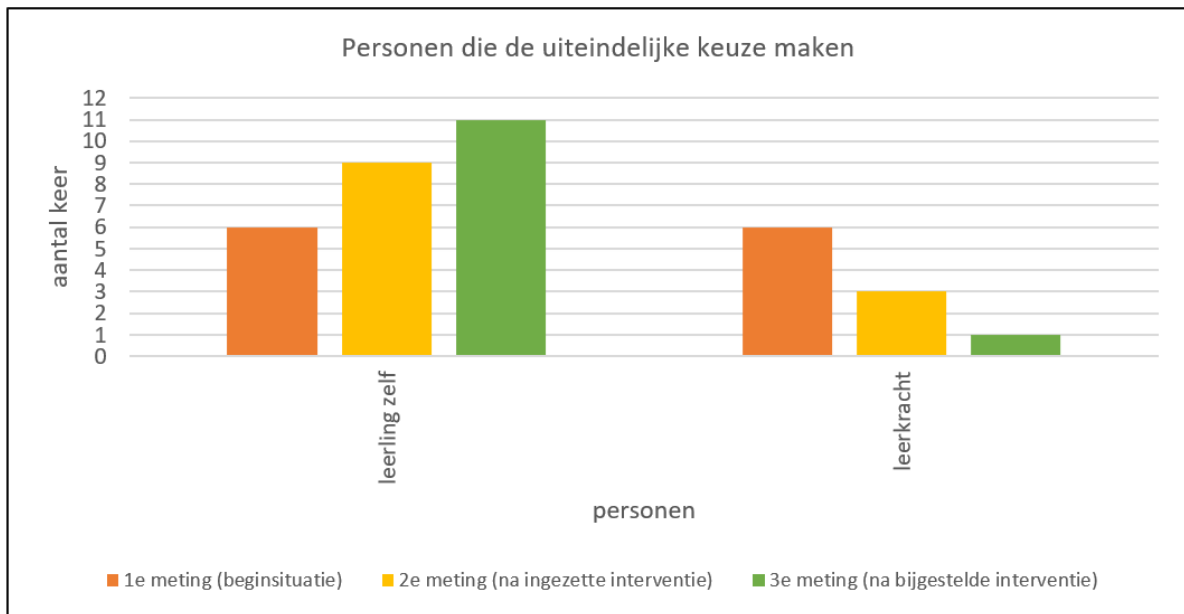


Figuur 2: Tijd die leerlingen doen over het maken van een keuze

In figuur 2 is te zien dat tijdens de eerste meting 6 van de 12 leerlingen langer dan 5.00 minuten deed over het maken van een keuze. Tijdens de tweede meting waren dat 3 van de 12 leerlingen en tijdens de derde meting was dat nog maar 1 van de 12 leerlingen. Ook is te zien dat tijdens de eerste meting geen enkele leerling korter dan 1.00 minuut deed over het maken van een keuze. Tijdens de tweede meting deed 1 van de 12 leerlingen er korter dan 1.00 minuut over en tijdens de derde meting 4 van de 12 leerlingen.

Het aantal leerlingen dat langer dan 5.00 minuten doet over het maken van een keuze neemt dus af en het aantal leerlingen dat korter dan 1.00 minuut doet over het maken van een keuze neemt toe.

4.1.2 Wie maakt de uiteindelijke keuze?



Figuur 3: Personen die de uiteindelijke keuze maken

In figuur 3 is te zien dat tijdens de eerste meting 6 van de 12 leerlingen zelf de keuze maken. Tijdens de tweede meting maken 9 van de 12 leerlingen de keuze zelf en tijdens de derde meting 11 van de 12 leerlingen.

Het aantal leerlingen dat zelf de keuze maakt neemt dus toe wat ervoor zorgt dat het aantal leerlingen bij wie de leerkracht de keuze maakt afneemt.

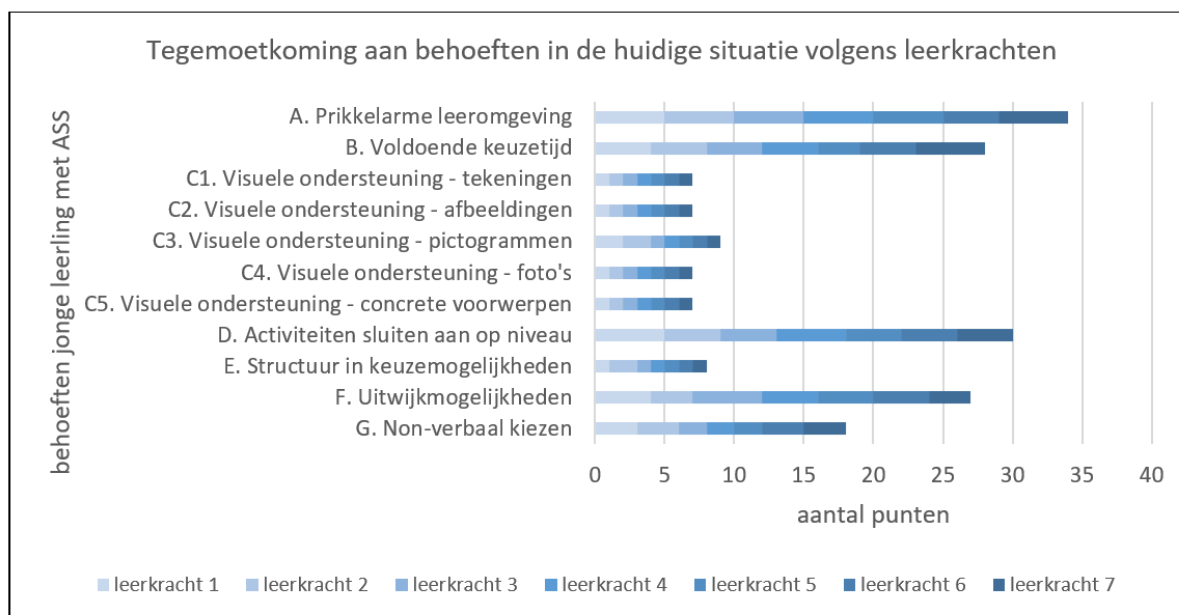
4.2 Vragenlijst leerkrachten

Om de deelvraag 'Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren?' te beantwoorden zijn de gegevens uit de zeven vragenlijsten (bijlage 6) geanalyseerd. In de gestapelde staafgrafiek (figuur 4) is zichtbaar gemaakt in hoeverre op dit moment volgens de leerkrachten tegemoetgekomen wordt aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Op die manier is in één oogopslag te zien aan welke behoeften van deze leerlingen het meest en minst tegemoetgekomen wordt.

In de daaropvolgende tabel (tabel 3) is per leerkracht de top-3 zichtbaar gemaakt zodat in één oogopslag te zien is aan welke behoeften de leerkrachten in de toekomst meer tegemoetkoming wenselijk achten.

Ten slotte zijn de gegevens uit deel B "Het belang van zelfstandig keuzes maken" en deel C "Overige opmerkingen" van de vragenlijst geanalyseerd. Dit is gedaan door de steekwoorden en opmerkingen van de leerkrachten overzichtelijk onder elkaar te noteren zodat deze tijdens de eerste focusgroep nader besproken konden worden.

4.2.1 In hoeverre wordt in de huidige situatie tegemoetgekomen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS en waar willen de leerkrachten in de toekomst meer tegemoetkoming in zien?



Figuur 4: Tegemoetkoming aan behoeften in de huidige situatie volgens leerkrachten

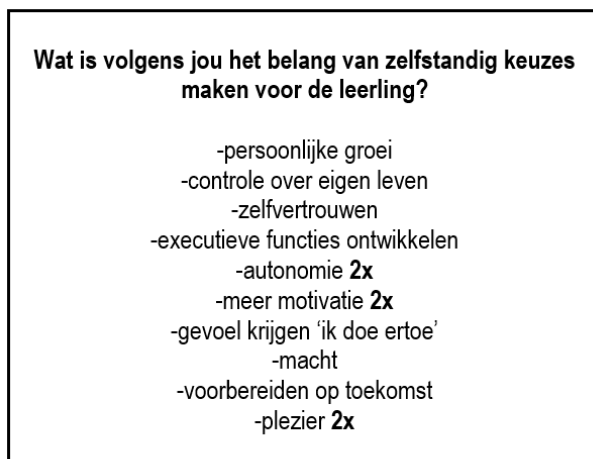
In figuur 4 is te zien dat in de huidige situatie het meest tegemoetgekomen wordt aan een prikkelarme leeromgeving (A), aansluiting van activiteiten op het niveau van de leerling (D) en voldoende keuzetijd (B). Het minst wordt tegemoetgekomen aan visuele ondersteuning (C), structuur in keuzemogelijkheden (E) en non-verbaal een keuze kunnen maken (G).

Top-3 behoeften per leerkracht waarin zij in de toekomst meer tegemoetkoming wenselijk achten			
	1	2	3
Leerkracht 1	E: Structuur in keuzemogelijkheden	C: Visuele ondersteuning	G: Non-verbaal kiezen
Leerkracht 2	C: Visuele ondersteuning	E: Structuur in keuzemogelijkheden	F: Uitwijkmogelijkheden
Leerkracht 3	E: Structuur in keuzemogelijkheden	C: Visuele ondersteuning	G: Non-verbaal kiezen
Leerkracht 4	E: Structuur in keuzemogelijkheden	C: Visuele ondersteuning	G: Non-verbaal kiezen
Leerkracht 5	C: Visuele ondersteuning	E: Structuur in keuzemogelijkheden	G: Non-verbaal kiezen
Leerkracht 6	E: Structuur in keuzemogelijkheden	C: Visuele ondersteuning	G: Non-verbaal kiezen
Leerkracht 7	E: Structuur in keuzemogelijkheden	C: Visuele ondersteuning	G: Non-verbaal kiezen
Totaal:	E: 5x C: 2x	E: 2x C: 5x	G: 6x F: 1x

Tabel 3: Top-3 behoeften per leerkracht waarin zij in de toekomst meer tegemoetkoming wenselijk achten

In tabel 3 is te zien dat leerkrachten in de toekomst vooral meer tegemoetkoming wenselijk achten in behoefte E: structuur in keuzemogelijkheden en C: visuele ondersteuning, maar ook in behoefte G: non-verbaal kiezen.

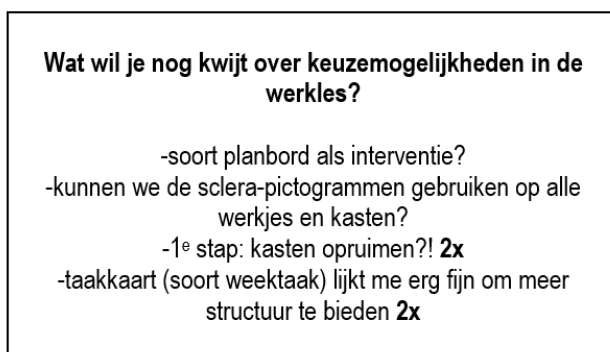
4.2.2 Wat is volgens leerkrachten het belang van zelfstandig keuzes maken?



Figuur 5: Steekwoorden uit vragenlijst

In figuur 5 is te zien welke tien steekwoorden uit de vragenlijsten naar voren komen. Tijdens de eerste focusgroep zijn de steekwoorden nader besproken (bijlage 7 en paragraaf 4.3.1).

4.2.3 Welke overige opmerkingen/ vragen/ ideeën hebben de leerkrachten?



Figuur 6: Opmerkingen uit vragenlijst

In figuur 6 is te zien welke opmerkingen zijn gegeven in de vragenlijst. Tijdens de eerste focusgroep zijn deze nader besproken (bijlage 7 en paragraaf 4.3.1).

4.3 Focusgroepen leerkrachten

Om de deelvragen 'Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren?', 'Wat vinden de kleuterleerkrachten van de ingezette interventie?' en 'Wat vinden de kleuterleerkrachten van de bijgestelde interventie?' te beantwoorden zijn de gegevens vanuit de complete verslagen van de drie focusgroepen (bijlagen 7 t/m 9) apart van elkaar geanalyseerd. Vanuit deze verslagen is per focusgroep puntsgewijs een samenvatting met daarin de belangrijkste bevindingen geschreven (figuur 7 t/m 9). De onderzoeker heeft hier een member-check gedaan door de samenvattingen aan de deelnemers van de focusgroepen te laten lezen.

4.3.1 Focusgroep 1: Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren?

Tijdens de eerste focusgroep zijn de resultaten van de ingevulde vragenlijsten nader besproken om in beeld te krijgen hoe de zeven kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment zien en hoe zij deze willen verbeteren.

- De zeven leerkrachten waren het unaniem eens dat het best tegemoetgekomen wordt aan een prikkelarme leeromgeving, aansluiting van activiteiten op het niveau van de leerling en voldoende keuzetijd. Een leerkracht maakt een opmerking over de keuzetijd: *“Het is lastig inschatten of een leerling voldoende tijd krijgt. Het blijft schipperen tussen wat de leerling nodig heeft en wat haalbaar is in de dagplanning. De vijf minuten uit de observatie leek niet voor alle leerlingen voldoende op dit moment”*.
- De leerkrachten waren het unaniem eens dat de minste punten gegeven worden aan visuele ondersteuning, structuur in keuzemogelijkheden en non-verbaal een keuze kunnen maken. Een aantal leerkrachten twijfelt welke behoefte het meest relevant is voor de toekomst: tegemoetkoming aan visuele ondersteuning of structuur in keuzemogelijkheden. *“Het is een beetje het kip en ei verhaal. Kunnen we structuur bieden door visualisatie of kunnen we zorgen we voor visualisatie door structuur?”*. Een leerkracht reageert: *“We zijn een beetje het overzicht kwijt. Niet alleen de leerlingen hoor, ik ook!”*. De andere leerkrachten reageren instemmend.
- Het vergroten van het gevoel van autonomie werd het meest van belang gevonden voor de leerlingen bij het inzetten van interventies.
- De ideale situatie blijkt om direct meer tegemoet te komen aan zowel visuele ondersteuning als structuur in keuzemogelijkheden als non-verbaal een keuze kunnen maken, maar dit wordt niet haalbaar gevonden door de leerkrachten. De voorkeur voor een eerste stap gaat unaniem uit naar structuur bieden door het opruimen en herindelen van de kasten en daarbij gebruik maken van visuele ondersteuning door middel van Sclera-pictogrammen en kleuren.
Bij de overige interventies rijzen de vragen: *“Is dit de eerste stap die gezet moet worden?”*, *“Is dit niet een te grote eerste stap?”* en *“Is deze interventie wel echt nodig?”* wat laat zien dat er twijfel is over het inzetten hiervan.

Figuur 7: Samenvatting focusgroep 1

4.3.2 Focusgroep 2: Hoe hebben de leerkrachten de ingezette interventie ervaren?

Tijdens de tweede focusgroep zijn de resultaten van de eerste en tweede observatie besproken en zijn de ervaringen van de zeven leerkrachten met betrekking tot de ingezette interventie besproken.

- De zeven leerkrachten laten overeenkomsten horen in hun ervaringen. Vooral overzicht en rust worden genoemd. *“Nu de kast opgeruimd is, is er overzicht voor zowel leerling als leerkracht. Dit zorgt voor rust”*. Het zelfstandig opruimen door leerlingen gaat heel goed, gestructureerd.
- Het doel om zelfstandig een activiteit te kiezen en daardoor het gevoel van autonomie te vergroten lijkt nog niet behaald. Het kiezen duurt nog lang, hulp van leerkracht is nog nodig, er zijn nog steeds veel activiteiten en leerlingen kiezen vaak dezelfde activiteit.
- Leerkrachten zijn het eens dat voorstructurering mist en dat dit geboden kan worden door het inzetten van een taakkaart waarop per dag staat aangegeven uit welke categorie een leerling een activiteit mag kiezen. Elke maand wordt door de leerkrachten een nieuwe taakkaart gemaakt afgestemd op het niveau van de leerling. De leerkrachten zijn het eens dat een taakkaart past bij onze doelen: *“We structureren voor, maar de kinderen gaan zelfstandig kiezen uit minder aanbod, lijkt me dat het gevoel van autonomie daardoor wel kan groeien”*.

Figuur 8: Samenvatting focusgroep 2

4.3.3 Focusgroep 3: Hoe hebben de leerkrachten de bijgestelde interventie ervaren?

Tijdens de derde focusgroep zijn de resultaten van de eerste, tweede en derde observatie en de ervaringen van de zeven leerkrachten met betrekking tot de bijgestelde interventie besproken.

- De zeven leerkrachten zijn unaniem positief over het inzetten van de taakkaart. *“Ik wil ‘m er absoluut inhouden”, “Het doel is behaald. Kiezen gaat sneller, meer zelfstandig, minder hulp van mij nodig”.*
- De belangrijkste positieve verandering in het keuzegedrag van de leerlingen is dat de meeste leerlingen sneller kiezen en minder hulp van de leerkracht nodig hebben waarmee het doel om zelfstandig een activiteit te kiezen en daardoor de autonomie te vergroten lijkt behaald.
- De leerkrachten zijn het niet helemaal eens met elkaar over de manier waarop leerlingen met het beperkte keuzeaanbod omgaan. Een van de leerkrachten ervaart meer strijd met leerlingen omdat ze maar uit een beperkt aanbod kunnen kiezen, terwijl een andere leerkracht een vermindering in strijd ziet omdat de leerling eerder van de taakkaart accepteert dat hij van het rode schap moet kiezen dan wanneer de leerkracht dit aangeeft: *“Ik vind ook dat de leerlingen zich er snel overheen zetten. Het moet nu eenmaal volgens de taakkaart”.*
- Voordelen van de taakkaart vinden de leerkrachten dat ze meer tijd hebben voor leerlingen die nog moeite hebben met keuzes maken of een activiteit opstarten omdat het merendeel van de leerlingen hen minder nodig heeft. Ook stemmen ze bewuster af op het didactische niveau van de leerling, zien ze minder frustratie omdat de keuzetijd korter duurt en vinden ze de taakkaart zelf overzichtelijk.
- Afsgesproken is dat een taakkaart niet altijd vier weken moet duren, in drukke perioden mag het ook iets langer duren voordat de kaart veranderd wordt in verband met de werkdruk van de leerkrachten op dat moment. Verder zien de leerkrachten op dit moment geen verbeterpunten in het werken met de taakkaart, ze zijn tevreden.
- Als vervolgstap zal gekeken gaan worden naar mogelijke veranderingen in het activiteitenaanbod: aansluiten bij thema, meer betekenisvol. De onderwijsassistenten hebben een RT-cursus gevolgd en zijn enthousiast geraakt om het activiteitenaanbod aantrekkelijker te maken voor de leerlingen: *“Ohh heb er nu al zin in. Ben echt helemaal enthousiast door die RT joh. Ik dacht: hier kunnen we wel wat mee in die kasten”.*

Figuur 9: Samenvatting focusgroep 3/

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk wordt vanuit antwoorden op de deelvragen de hoofdvraag beantwoord. Vervolgens worden de praktische opbrengst, discussie en aanbevelingen besproken.

5.1 Conclusie

5.1.1 Deelvraag 1: Hoe lang duurt het maken van een keuze voor een activiteit tijdens de werkles op dit moment en wie maakt die keuze?

Uit de resultaten blijkt dat aan het begin van het onderzoek 6 van de 12 leerlingen langer dan 5.00 minuten deed over het maken van een keuze. Bij deze leerlingen werd de uiteindelijke keuze dan ook door de leerkracht gemaakt. De oorzaak van moeilijk keuzes maken ligt in de ontwikkeling van de hersenen (De Bruin, 2017). Jonge leerlingen krijgen ontzettend veel prikkels binnen waaraan zij niet meteen betekenis kunnen verlenen (Brouwers, 2017). Daarbij komt dat bij leerlingen met ASS afwijkingen te zien zijn in de verbindingen tussen verschillende hersengebieden. Die afwijkingen zorgen voor een afwijkende wijze van informatieverwerking waardoor de leerlingen het geheel niet kunnen overzien (Clijsen & Leenders, 2006; Staal, 2016) met als gevolg dat het maken van een keuze in de praktijk dus lang duurt of helemaal niet lukt.

5.1.2 Deelvraag 2: Hoe zien de kleuterleerkrachten de keuzemogelijkheden op dit moment en hoe zouden zij deze willen verbeteren?

Aan het begin van het onderzoek vonden de leerkrachten dat het minst tegemoet gekomen werd aan visuele ondersteuning, structuur in keuzemogelijkheden en non-verbaal een keuze kunnen maken. Hun ideale situatie was dan ook om interventies in te zetten die ervoor zorgden dat er direct meer aan alle drie deze behoeften tegemoetgekomen zou worden, echter werd dit niet haalbaar gevonden door de leerkrachten. De Bruin (2017), De Rijdt (2007) en Mesibov en Shea (2009) benadrukken dan ook het belang van het stapsgewijs invoeren van interventies omdat leerlingen met ASS moeilijk kunnen omgaan met veranderingen. Gekozen is om als eerste stap structuur te bieden door het opruimen en herindelen van de kasten en daarbij gebruik te maken van visuele ondersteuning door middel van Sclera-pictogrammen en kleuren. Volgens Van der Ploeg (2007) is het bieden van structuur een kenmerk van effectief onderwijs. Het zorgt voor overzicht wat bijdraagt aan de veilige, duidelijke en voorspelbare leeromgeving die jonge leerlingen met ASS nodig hebben (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2004). Met deze interventie wilden de leerkrachten bereiken dat het gevoel van autonomie van de leerlingen werd vergroot.

5.1.3 Deelvraag 3: Wat zijn de effecten van en ervaringen met de ingezette interventie?

Uit de resultaten blijkt dat na het aanbrenge van structuur en visuele ondersteuning 3 van de 12 leerlingen langer dan 5.00 minuten deed over het maken van een keuze. Bij deze leerlingen werd de uiteindelijke keuze dan ook door de leerkracht gemaakt. Wanneer deze resultaten vergeleken worden met die aan het begin van het onderzoek is te zien dat het keuzegedrag van de leerlingen positief is veranderd: aan het begin van het onderzoek maakte 50,0% van de leerlingen de uiteindelijke keuze zelf, na het aanbieden van structuur en visuele ondersteuning maakte 75,0% van de leerlingen de uiteindelijke keuze zelf. Dat is een toename van 25%. Daarbij is te zien dat meer leerlingen na het aanbieden van structuur en visuele ondersteuning minder tijd nodig hadden om een keuze te maken. Door de interventie zijn prikkels weggenomen: keuzemogelijkheden zijn

beperkt, gecategoriseerd en op een vaste plek opgeborgen zodat ze makkelijk vindbaar zijn. Hierdoor konden de jonge leerlingen met ASS sneller betekenis verlenen en beter het geheel overzien (Mesibov & Shea, 2009; Van der Ploeg, 2007) wat ervoor zorgde dat bij een aantal leerlingen de keuze sneller gemaakt werd. Het aanbrenge van structuur en visualisaties zijn dus belangrijke interventies om zelfstandig keuzes maken te bevorderen (De Rijdt, 2017; Janssen-Vos, 2008; Van der Ploeg, 2007).

De leerkrachten ervoeren meer overzicht en rust voor leerlingen en leerkrachten door het aanbieden van structuur en visuele ondersteuning. Echter bleek het doel om zelfstandig een activiteit te kiezen en daarbij het gevoel van autonomie te vergroten nog niet behaald: hulp van leerkrachten bleek alsnog nodig omdat bij een aantal leerlingen het kiezen nog lang duurde. Daarnaast kozen leerlingen steeds dezelfde activiteit. De leerkrachten concludeerden dat zij voorstructurering misten: het keuzeaanbod bleek nog te groot. De interventie werd daarom bijgesteld door deze aan te vullen met een taakkaart afgestemd op het niveau van de individuele leerling. Door middel van voorstructurering zouden leerlingen volgens de leerkrachten meer zelfstandig kunnen kiezen waardoor het gevoel van autonomie zou vergroten. Deze zelfstandigheid is bevorderd door op de taakkaart aan te geven welke activiteit de leerling wanneer gaat doen (De Bruin, 2017).

5.1.4 Deelvraag 4: Wat zijn de effecten van en ervaringen met de bijgestelde interventie?

Uit de resultaten blijkt dat na het inzetten van de taakkaart nog maar 1 van de 12 leerlingen langer dan 5.00 minuten deed over het maken van een keuze. Alleen bij deze leerling werd de uiteindelijke keuze dan ook door de leerkracht gemaakt. Wanneer deze resultaten vergeleken worden met die na de eerste ingezette interventie is te zien dat het keuzegedrag van de leerlingen wederom positief is veranderd: na de eerste interventie maakte 75,0% van de leerlingen de uiteindelijke keuze zelf, na het inzetten van de taakkaart maakte 91,7% van de leerlingen deze keuze zelf. Dat is een toename van 16,7%. Daarbij is te zien dat wederom meer leerlingen na het inzetten van de taakkaart minder tijd nodig hadden om een keuze te maken. Door deze kaart is het keuzeaanbod aanzienlijk beperkt: in plaats van 25 activiteiten konden de leerlingen nog maar uit vijf activiteiten kiezen wat zorgde voor minder prikkels en meer overzicht (Mesibov & Shea, 2009; Van der Ploeg, 2007) en dus ervoor zorgde dat meer leerlingen zelfstandig en sneller een keuze konden maken. Het inzetten van een taakkaart waarop aangegeven staat uit welke categorie een leerling wanneer kan kiezen is dus een belangrijke interventie om zelfstandig keuzes maken te bevorderen (De Bruin, 2017; Vermeulen, 1999).

De leerkrachten waren unaniem positief over het inzetten van de taakkaart. Doordat de leerlingen sneller een keuze konden maken en daarbij minder hulp nodig hadden van de leerkracht, konden leerkrachten meer tijd besteden aan leerlingen die nog wel moeite hadden met het maken van een keuze of aan leerlingen die moeite hadden met het opstarten van een activiteit. Ook stemden leerkrachten door de taakkaart bewuster af op het didactische niveau van de leerling wat volgens Mesibov en Shea (2009) en Vermeulen (1999) van groot belang is. Ten slotte zagen de leerkrachten minder frustratie bij de leerlingen omdat de keuzetijd korter duurde en vonden ze de taakkaart zelf overzichtelijk.

5.1.5 Hoofdvraag: Op welke manier kan de omgeving aangepast worden zodat leerlingen met ASS tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X zelfstandig een activiteit kiezen?

Uit bovenstaande antwoorden is duidelijk geworden dat de zelfstandigheid bevorderd wordt door tijdens het keuzemoment voor de werkles meer overzicht te bieden. Zowel uit de literatuur als uit dit praktijkgericht onderzoek blijkt dat structuur daarbij erg belangrijk is (Van der Ploeg, 2007). Structuur zorgt voor overzicht en is allereerst geboden door het aanbod in activiteiten kleiner te maken, door de activiteiten te categoriseren op cito-categorieën en door de materialen op een vaste plek op te bergen (Mesibov & Shea, 2009; Vermeulen, 1999). De zelfstandigheid van jonge leerlingen met ASS is in de praktijk bevorderd door visuele ondersteuning (De Rijdt, 2017; Janssen-Vos, 2008). De keuze voor de Sclera-pictogrammen op de twee kasten en de verschillende kleuren per cito-categorie heeft daartoe bijgedragen. Naast de toename van de zelfstandigheid van de leerlingen in het maken van een keuze, zorgde het bieden van structuur en visualisaties er als bijkomstig voor dat de leerlingen de materialen beter opruimden. Dit gaf zowel de leerlingen als de leerkrachten rust.

Het doel om helemaal zelfstandig een activiteit te kiezen was nog niet behaald. De meeste leerlingen waren nog teveel afhankelijk van de leerkracht. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen nog uit een te groot aanbod van activiteiten konden kiezen (Mesibov & Shea, 2009). Om de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen is het kiezen van een activiteit voorgestructureerd door het inzetten van een taakkaart waarop per dag stond aangegeven van welke categorie de leerling een activiteit mocht kiezen (De Bruin, 2017; Janssen-Vos, 2008). Op die manier is het keuzeaanbod verder vereenvoudigd: de keuzemogelijkheid is beperkt naar vijf activiteiten. Bij de taakkaart is rekening gehouden met het didactische niveau van de individuele leerling wat zorgde voor meer en bewustere afstemming. Na het inzetten van de taakkaart is de zelfstandigheid van de leerlingen in het maken van een keuze verder toegenomen: de leerlingen deden korter over het maken van een keuze en minder leerlingen hadden daarbij hulp van de leerkracht nodig. Geconcludeerd kan worden dat vooral vereenvoudiging van het aantal activiteiten, maar ook het bieden van structuur en visuele ondersteuning hierbij nodig waren om de leerlingen met ASS zelfstandig een activiteit te laten kiezen tijdens de werkles in de kleutergroepen van School X.

5.2 Praktische opbrengst

Bovenstaande resultaten hebben een bijdrage geleverd aan de ontwikkelingen in de praktijk op School X. Door dit onderzoek zijn de kleuterleerkrachten van School X een andere werkwijze gaan hanteren tijdens de werkles. Deze werkwijze heeft ervoor gezorgd dat de zelfstandigheid van de jonge leerlingen met ASS is bevorderd. Ze kunnen sneller een keuze maken voor een activiteit en hebben daarbij minder hulp van de leerkrachten nodig. Daarbij komt dat de frustratie van klasgenoten tijdens het wachten is afgenomen door de verkorte wachttijd.

De leerkrachten hebben door het onderzoeksproces meer kennis opgedaan over de behoeften van jonge leerlingen met ASS wanneer het gaat om aanpassingen in de leeromgeving. Door aan deze behoeften tegemoet te komen hebben niet alleen de leerlingen meer overzicht gekregen in het keuzeaanbod, maar ook de leerkrachten zelf. Door het opnieuw inrichten van de kasten zijn zij onder andere tot de ontdekking gekomen dat op dit moment geen materialen aanwezig zijn om activiteiten binnen de categorie meten te kiezen. Ten slotte stemmen de leerkrachten door de nieuwe werkwijze met de taakkaart tijdens de werkles meer en bewuster af op het didactische niveau van de individuele leerling.

5.3 Discussie

Op dit moment hebben de onderzoeksresultaten vooral waarde voor de twee kleutergroepen van School X. Ik ben echter van mening dat de nieuwe werkwijze ook toepasbaar is in de midden- en bovenbouw van de school. Immers is de grootste groep leerlingen op deze school gediagnosticeerd met ASS of laat kenmerken hiervan zien. Daarbij bleek uit de probleemstelling dat ook in de midden- en bovenbouw van School X de leerkrachten ervaren dat deze leerlingen moeite hebben met het kiezen van een activiteit. De werkwijze kan bijvoorbeeld toepasbaar zijn bij de rekenmaterialen in groep 6, 7 en 8: wanneer de leerlingen klaar zijn met de verwerking van de basis-les, mogen zij een activiteit kiezen uit de kast met rekenmaterialen. Op dit moment staan in die kast ongeveer veertig rekenactiviteiten. Wellicht kan de kast opnieuw ingedeeld worden waarbij een verdeling wordt gemaakt in rekencategorieën en bijbehorende pictogrammen. Zoals uit dit onderzoek blijkt, ontstaat op die manier overzicht. Wanneer het kiezen moeilijk blijft, kan ook hier gebruik worden gemaakt van een taakkaart waardoor de keuze voorgestructureerd wordt.

Niet alleen voor School X kunnen de onderzoeksresultaten van waarde zijn. Sinds dit schooljaar wordt regelmatig expertise uitgewisseld met een reguliere school in de buurt. Wanneer de resultaten met de leerkrachten van deze school gedeeld worden, ben ik van mening dat ook daar de mogelijkheid bestaat om de zelfstandigheid van leerlingen met ASS te bevorderen door de werkwijze die door dit onderzoek ontstaan is. Het is echter van belang om hierbij rekening te houden met het feit dat dit onderzoek is uitgevoerd met een select groepje leerlingen. De betrouwbaarheid zou hoger zijn wanneer het onderzoek schoolbreed uitgevoerd zou zijn. Daarentegen zijn zowel de leerlingen als leerkrachten als participant meegenomen in het onderzoek wat ervoor heeft gezorgd dat vanuit verschillende perspectieven resultaten naar voren zijn gekomen. Belangrijk daarbij was de betrokkenheid van de kleuterleerkrachten. Volgens De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) dient er draagvlak te zijn binnen de school om te kunnen komen tot een zinvolle samenhang tussen het ontwerpen van een nieuwe werkwijze en het geheel van de schoolpraktijk. De kleutercollega's bevonden zich in fase 4 van 5 op de schaal van betrokkenheid bij onderzoek in de praktijk: gezamenlijk leren werd gerealiseerd door inzichten vanuit literatuur te delen en door interventies in te zetten en te bespreken (Van den Bergh & Ros, 2017). Een volgende keer is het van belang om ook de leerkrachten van de midden- en bovenbouw in het onderzoeksproces mee te nemen om meer draagvlak binnen de school te creëren (Senge et al., 2000). In dit onderzoek bevonden zij zich in fase 1 van 5 op de schaal van betrokkenheid bij onderzoek in de praktijk: collega's werden geïnformeerd over het thema en na afloop worden de resultaten gepresenteerd. De leerkrachten zouden meegenomen kunnen worden naar een hogere fase door tijdens teamvergaderingen een moment in te plannen om de voortgang van het onderzoek te delen (fase 2), maar nog beter om hen te stimuleren mee te denken (fase 3 en 4) (Van den Bergh & Ros, 2017). Tijdens dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet waardoor gezorgd is voor triangulatie. Interviews of focusgroepen met de leerlingen zouden van meerwaarde kunnen zijn geweest voor dit onderzoek. Op die manier zou bepaald kunnen worden of het gevoel van autonomie bij de leerlingen vergroot is. Tijdens interviews en focusgroepen kan namelijk ingegaan worden op de onderliggende waarden, gedachten en gevoelens: de processen onder de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993). Echter zijn de leerlingen uit dit onderzoek daar nog erg jong voor: zij kunnen geen inschatting maken van hun eigen gedrag en hebben nog onvoldoende inzicht in oorzaak-gevolg (Peeters, 2008; Piaget, 1974). Wanneer dit onderzoek bij oudere leerlingen herhaald wordt, kan wel gebruik gemaakt worden van interviews en focusgroepen om zo de betrouwbaarheid te vergroten.

5.4 Aanbevelingen

De eerste vervolgstap die gezet kan worden is een presentatie aan het hele schoolteam. In overleg met directie wordt gekeken welke bevindingen uit het onderzoek het meest van belang zijn om tijdens de presentatie aan bod te laten komen. Hierbij moet gedacht worden aan het belang van zelfstandig keuzes kunnen maken, aan de behoeften van leerlingen met ASS voortkomend uit een zwakke CC en problemen in EF en aan de effecten van de ingezette interventies. Omdat de presentatie zal worden gegeven aan alle leerkrachten, zal een vergelijking worden gemaakt met de ontwikkeling van oudere leerlingen van 7 t/m 13 jaar. Hoewel bij leerlingen tot 12 jaar de prefrontale cortex nog niet uitontwikkeld is, zijn EF bij de oudere NT-leerlingen meer inzetbaar dan bij de jonge leerlingen (Peeters, 2008; Piaget, 1974). Echter hebben we op School X te maken met leerlingen met ASS die ongeacht hun leeftijd problemen ervaren in de EF (De Bruin, 2017) en te maken hebben met een zwakke CC (Clijsen & Leenders, 2006). Ook in de afstemming op deze oudere leerlingen hebben leerkrachten dus te maken met specifieke behoeften zoals een prikkelarme leeromgeving, structuur en visuele ondersteuning. Voor de middenbouw (groep 3 t/m 5) zou een aanbeveling zijn om 's ochtends tijdens de inloop op het digibord aan te geven uit welke vier kleine activiteiten de leerling mag kiezen. Op dit moment is niet overzichtelijk gemaakt wat de leerlingen mogen doen tijdens de inloop wat zorgt voor onduidelijkheid en kan zorgen voor een onveilig gevoel waardoor leerlingen niet tot het maken van een keuze komen (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2004).

Een tweede vervolgstap die gezet kan worden in de kleutergroepen van School X is ondersteuning bij het maken van keuzes op andere momenten. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat tegemoetkoming door het bieden van structuur, visuele ondersteuning en voorstructurering de zelfstandigheid van de jonge leerlingen met ASS bevordert. Een aanbeveling voor de leerkrachten in de kleutergroepen zou zijn om ook tijdens het buiten spelen en het spelen in de speelklas tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van de leerlingen. Tijdens het buiten spelen kiezen veel leerlingen elke dag dezelfde activiteit: fietsen of schommelen. Naar mijn mening begint de tegemoetkoming in het buiten spelen bij de criteria die nog onbekend zijn voor de leerlingen: het is niet duidelijk welke activiteiten mogelijk zijn, wat deze activiteiten inhouden en wat de gevolgen zijn voor de leerling (Tiemeijer, 2011). Pas wanneer deze duidelijk zijn gemaakt, kan tegemoetgekomen worden aan de behoeften die voortkomen uit een zwakke CC en de nog niet uitontwikkelde EF. Ten slotte zijn bij het spelen in de speelklas de criteria wel bekend voor de leerlingen, maar kunnen zij hier (net als tijdens de werkles) uit veel verschillende activiteiten kiezen zoals de poppenhoek, de speeltrein, de zandtafel, de bouwhoek, de tekentafel, et cetera. Daarbij zijn de verschillende hoeken niet duidelijk afgebakend door ruimtegebrek wat ervoor zorgt dat overzicht mist. Een aanbeveling voor het kiezen in de speelklas zou zijn om te werken met een keuzebord. Op die manier wordt visueel gemaakt uit welke hoeken de leerling kan kiezen (Vermeulen, 1999). Daarbij kan gezorgd worden voor voorstructurering door de leerlingen per keer uit maximaal vijf hoeken te laten kiezen.

Literatuurlijst

- Aken, J. van. (2006). *Design Science and Design Science Research*. Niet gepubliceerde paper. Technische Universiteit Eindhoven.
- Aken, J. van. (2007). *Design Science and Design Science Research*. Niet gepubliceerde paper. Technische Universiteit Eindhoven.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Den Haag: HBO raad vereniging van hogescholen.
- AutismeTV. (2013, 22 maart). *Autisme: Wat is Centrale Coherentie?*[YouTube]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=yhRRHL2FNOW>
- Baltussen, M., Clijsen, A. & Leenders, Y. (2004). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en interne begeleiders*. Meppel: Landelijk Netwerk Autisme.
- Berg, E. van den. & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 22-26.
- Bergh, L. van den. & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bergh, L. van den. & Ros, A. (2017). *Beter Onderwijs? Zoek het uit!*. Dordrecht: Instondo B.V..
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Branden, K. van den. (2015). *Onderwijs voor de 21^e eeuw*. Den Haag: Acco Nederland.
- Brouwers, H. (2017). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bruin, C. de. (2009). *Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.
- Bruin, C. de. (2017). *Dit is autisme*. Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.
- Bruins-Slot, A. (2010). *Help, ik kan niet kiezen!!!* (eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN Gedragsspecialist). Geraadpleegd van https://www.hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_fontys/oai:surfsharekit.nl:d4716ae3-e34b-4dea-ad69-40b8b53ee2b1
- Cashin, A. (2006). Two Terms – One Meaning: The Conundrum of Contemporary Nomenclature in Autism. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 19(3), 137-144.
- Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Gillberg, C. (1989). *Diagnosis and Treatment of Autism*. New York: Plenum Press.
- Happé, F. & Booth, R. (2008). The power of the positive: Revisiting weak coherence in autism spectrum disorders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 50-63.

- Hart, T. & Jacobs, H. (1993). Rehabilitation and management of behavioral disturbances following frontal lobe injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 8, 1-12.
- Hersenstichting. (2018). *Frontaalkwab*. Geraadpleegd van <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/de-hersenen/anatomie/frontaalkwab>
- Janssen-Vos, F. (2008). Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Klapwijk-Kuiper, M. (2011). *Het kiezende kind* (afstudeeronderzoek pabo). Geraadpleegd van https://www.hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_che/oai:surfsharekit.nl:36c3628c-1535-4894-aeb2-5a36116f2f59
- Lange, R. de., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. London: Continuum.
- Mesibov, G. & Shea, V. (2009). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579.
- Nelis, H. & Sark, Y. van. (2009). *Puberbrein binnenstebuiten*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.
- Noens, I.L.J., & Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2002). Communicatie bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 4, 212-225.
- Oskam, E. & Scheres, W. (2000). Totale communicatie. Houten: Springer Media B.V..
- Otter, M. den. (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem*. Dordrecht: Instondo B.V..
- Peeters, J. (2008). *Ontwikkeling van emotieregulatie en de rol hierin van de prefrontale cortex*. Geraadpleegd van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/391/880/RUG01-001391880_2010_0001_AC.pdf
- Piaget, J. (1974). *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Inhelder.
- Ploeg, J. van der. (2007). *Gedragsproblemen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Plomp, J. (2009). *Beslissen doe je zo, psychologie van de keuze*. Houten: Uitgeverij Spectrum.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/international/publications/>
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Schiedam: Boom Lemma Uitgevers.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Rijdt, C. de. (2007). *Werken met visualisaties*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Rijdt, C. de. (2017). *Ondersteunend communiceren: werken met visualisaties*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Schoolgids School X. (2017). *Missie en Visie*. Geraadpleegd van X [wegens anonimiteit is de verwijzing naar de website verwijderd].
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: HighScope Press.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Staal, W. (2016). *Autismespectrumstoornissen*. In: Leerboek ontwikkelingsstoornissen in de levensloop. Een integrale medische en psychologische benadering. Utrecht: De Tijdstroom.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L. (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.
- Strien, P. (1984). Naar een verwetenschappelijking van de praktijk. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 13, 162-180.
- Thoonsen, M. & Lamp, C. (2016). *Wiebelen en friemelen in de klas. Over de invloed van zintuiglijke prikkelverwerking op leren*. Uitgeverij Pica.
- Tieleman, M. (2011). *Levensfasen*. Schiedam: Boom Lemma Uitgevers
- Tiemeijer, W. (2011). *Hoe mensen keuzes maken*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Dale. (2018). *Betekenis 'zelfstandig'*. Geraadpleegd van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/zelfstandig#.WwKduEiFM2x>
- Van Dale. (2018). *Betekenis 'keuze'*. Geraadpleegd van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/keuze#.WwKeCkiFM2x>
- Vermeulen, P. (1999). *Dit is de titel over autistisch denken*. Antwerpen: EPO Uitgeverij.
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills. Discussienota*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research – Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Wij-leren.nl. (2018). *Zelfstandigheid – zelfstandig werken*. Geraadpleegd van <https://wij-leren.nl/zelfstandigheid.php>

Bijlagen

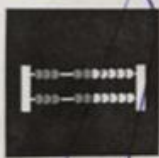
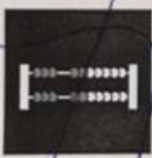
Op de volgende pagina's zijn de bijlagen horende bij dit onderzoeksverslag te vinden.

Na



Bijlage 2: Taakkaart

taakkaart van: _____ week: 15

 maandag	 dinsdag	 woensdag	 donderdag	 vrijdag
				
				

Bijlage 3: Observatieformulieren meting 1 (beginsituatie)

	Uit hoeveel activiteiten kan de leerling kiezen?*	Hoe lang doet de leerling over het maken van een keuze?**	Wie maakt de uiteindelijke keuze?	Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?***	Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?****
1	31	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min ☒ 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf ☒ Leerkracht Klasgenoot Anders		
2	42	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min ☒	Leerling zelf Leerkracht ☒ Klasgenoot Anders		
3	40	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min ☒	Leerling zelf Leerkracht ☒ Klasgenoot Anders		
4	30	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min ☒	Leerling zelf Leerkracht ☒ Klasgenoot Anders	kiest niet, loopt weg bij kast	
5	29	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ☒ ≥ 5.00 min	Leerling zelf ☒ Leerkracht Klasgenoot Anders		
6	34	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min ☒ 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf ☒ Leerkracht Klasgenoot Anders		andere lkr komt binnen

	Uit hoeveel activiteiten kan de leerling kiezen?*	Hoe lang doet de leerling over het maken van een keuze?**	Wie maakt de uiteindelijke keuze?	Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?***	Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?****
7	41	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf Leerkracht Klasgenoot Anders	X	
8	37	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf Leerkracht Klasgenoot Anders	X	
9	35	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf Leerkracht Klasgenoot Anders	X	zegt: ik wil hamertje tik En zegt: maar ik wil die zegt: is al gekozen door x. jy mag iets anders kiezen
10	42	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf Leerkracht Klasgenoot Anders	X	
11	32	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf Leerkracht Klasgenoot Anders	X	vraagt wat Lu & gaat doen, kiest uiteindelijk voor iets anders.
12	40	0.00 – 0.59 min 1.00 – 1.59 min 2.00 – 2.59 min 3.00 – 3.59 min 4.00 – 4.59 min ≥ 5.00 min	Leerling zelf Leerkracht Klasgenoot Anders	X	

* = aantal activiteiten dat in de kast staat op het moment van kiezen.

** = de tijd start op het moment dat de leerkracht aangeeft dat de leerling een activiteit uit de kast mag gaan kiezen, de tijd stopt op het moment dat de leerling een activiteit uit de kast pakt of aanwijst.

*** = gedrag dat invloed heeft op de tijd die de leerling doet over het kiezen en gedrag dat invloed heeft op wie de uiteindelijke keuze maakt.

**** = situaties van buitenaf die invloed hebben op de tijd die de leerling doet over het kiezen en situaties van buitenaf die invloed hebben op wie de uiteindelijke keuze maakt.

Bijlage 4: Observatieformulieren meting 2 (twee weken na ingezette interventie)

	Uit hoeveel activiteiten kan de leerling kiezen?*	Hoe lang doet de leerling over het maken van een keuze?**	Wie maakt de uiteindelijke keuze?	Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?***	Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?****
1	29	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	☒	In B roept door de klas
1.00 – 1.59 min		Leerkracht	☐		
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot	☐		
3.00 – 3.59 min		Anders	☒		
4.00 – 4.59 min			☐		
≥ 5.00 min			☐		
2	18	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	☒	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht	☒		
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot	☐		
3.00 – 3.59 min		Anders	☐		
4.00 – 4.59 min			☐		
≥ 5.00 min			☒		
3	25	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	☒	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht	☐		
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot	☐		
3.00 – 3.59 min		Anders	☐		
4.00 – 4.59 min			☐		
≥ 5.00 min			☒		
4	20	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	☒	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht	☐		
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot	☒		
3.00 – 3.59 min		Anders	☐		
4.00 – 4.59 min			☐		
≥ 5.00 min			☐		
5	23	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	☒	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht	☒		
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot	☐		
3.00 – 3.59 min		Anders	☐		
4.00 – 4.59 min			☐		
≥ 5.00 min			☐		
6	30	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	☒	In B roept door klas
1.00 – 1.59 min		Leerkracht	☐		
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot	☐		
3.00 – 3.59 min		Anders	☒		
4.00 – 4.59 min			☐		
≥ 5.00 min			☐		

	Uit hoeveel activiteiten kan de leerling kiezen?*	Hoe lang doet de leerling over het maken van een keuze?**	Wie maakt de uiteindelijke keuze?	Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?***	Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?****
7	30	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf		
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
8	27	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf		
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
9	19	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	Zegt: ik wil hamertje tik	Zegt: kan niet, is al gekozen, je moet anders kiezen.
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
10	29	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf		
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
11	24	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf		
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
12	25	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf		
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			

* = aantal activiteiten dat in de kast staat op het moment van kiezen.

** = de tijd start op het moment dat de leerkracht aangeeft dat de leerling een activiteit uit de kast mag gaan kiezen, de tijd stopt op het moment dat de leerling een activiteit uit de kast pakt of aanwijst.

*** = gedrag dat invloed heeft op de tijd die de leerling doet over het kiezen en gedrag dat invloed heeft op wie de uiteindelijke keuze maakt.

**** = situaties van buitenaf die invloed hebben op de tijd die de leerling doet over het kiezen en situaties van buitenaf die invloed hebben op wie de uiteindelijke keuze maakt.

Bijlage 5: Observatieformulieren meting 3 (twee weken na bijgestelde interventie)

	Uit hoeveel activiteiten kan de leerling kiezen?*	Hoe lang doet de leerling over het maken van een keuze?**	Wie maakt de uiteindelijke keuze?	Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?***	Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?****	
1	5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X		
1.00 – 1.59 min		Leerkracht	X			
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot				
3.00 – 3.59 min		Anders				
4.00 – 4.59 min						
≥ 5.00 min						
2	5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	Ikr & komt binnen	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht				
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot				
3.00 – 3.59 min		Anders				
4.00 – 4.59 min						
≥ 5.00 min						
3	5	0.00 – 0.59 min	X	Leerling zelf	X	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht				
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot				
3.00 – 3.59 min		Anders				
4.00 – 4.59 min						
≥ 5.00 min						
4	5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	kijkt 2 min om zich heen eerste	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht				
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot				
3.00 – 3.59 min		X	Anders			
4.00 – 4.59 min						
≥ 5.00 min						
5	5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X		
1.00 – 1.59 min		Leerkracht				
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot				
3.00 – 3.59 min		X	Anders			
4.00 – 4.59 min		X				
≥ 5.00 min						
6	5	0.00 – 0.59 min	X	Leerling zelf	X	
1.00 – 1.59 min		Leerkracht				
2.00 – 2.59 min		Klasgenoot				
3.00 – 3.59 min		Anders				
4.00 – 4.59 min						
≥ 5.00 min						

	Uit hoeveel activiteiten kan de leerling kiezen?*	Hoe lang doet de leerling over het maken van een keuze?**	Wie maakt de uiteindelijke keuze?	Wat is opvallend gedrag dat de leerling laat zien?***	Welke opvallende situaties doen zich voor in de omgeving?****
7	±5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
8	±5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
9	±5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	weigert van deze cat. te kiezen
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
10	±5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	Ik mag rood!
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
11	±5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			
12	±5	0.00 – 0.59 min	Leerling zelf	X	zucht bij het zien v.d. taakkaart
		1.00 – 1.59 min	Leerkracht		
		2.00 – 2.59 min	Klasgenoot		
		3.00 – 3.59 min	Anders		
		4.00 – 4.59 min			
		≥ 5.00 min			

* = aantal activiteiten dat in de kast staat op het moment van kiezen.

** = de tijd start op het moment dat de leerkracht aangeeft dat de leerling een activiteit uit de kast mag gaan kiezen, de tijd stopt op het moment dat de leerling een activiteit uit de kast pakt of aanwijst.

*** = gedrag dat invloed heeft op de tijd die de leerling doet over het kiezen en gedrag dat invloed heeft op wie de uiteindelijke keuze maakt.

**** = situaties van buitenaf die invloed hebben op de tijd die de leerling doet over het kiezen en situaties van buitenaf die invloed hebben op wie de uiteindelijke keuze maakt.

A. Behoeften van jonge leerlingen met ASS in het zelfstandig keuzes maken

Jonge leerlingen met ASS hebben specifieke onderwijsbehoeften wanneer het gaat om zelfstandig keuzes maken. Deze behoeften komen voort een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executieve Functies.

- Centrale Coherentie gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. Bij jonge leerlingen met ASS zijn afwijkingen te zien in de hersenen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt (De Bruin, 2017; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989).
- Executieve Functies zijn cognitieve, emotionele en motivationele processen in onze hersenen (Hersenstichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: "EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren".

Uit mijn literatuurstudie blijkt dat de omgeving aangepast kan worden om tegemoet te komen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Onderstaande vragen gaan over de tegemoetkoming hieraan in de praktijk.

1. In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten op dit moment terug te zien zijn in de werkles?

1 = helemaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = er tussenin
4 = mee eens
5 = helemaal mee eens

Behoefte jonge leerling met ASS	Score
A. Prikkelarme leeromgeving	5
B. Leerlingen krijgen voldoende tijd om een activiteit te kiezen	5
C. Visuele ondersteuning C1. Tekeningen C2. Afbeeldingen C3. Pictogrammen C4. Foto's C5. Concrete voorwerpen	C1: 1 C2: 1 C3: 1 C4: 1 C5: 1
D. De activiteiten waaruit de leerling kan kiezen sluiten aan op wat de leerling kan	4

E. Er wordt structuur geboden in keuzemogelijkheden (denk aan: logisch verdeeld over de kast, opgeborgen op een vaste plek, etc.)	1
F. Leerlingen hebben uitwijkmogelijkheden om terug te komen op hun keuze	3
G. Leerlingen kunnen hun keuze non-verbaal kenbaar maken	3

2. Welke 3 punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst meer terug willen zien in de werkles?

1. E

2. C

3. G

B. Belang van zelfstandig keuzes maken

Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek van Schweinhart et al. (2005) blijkt dat wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken het positieve effect op de kwaliteit van leven blijvend is. Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21st eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

3. Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling? Schrijf het op in maximaal drie steekwoorden. Ruimte voor toelichting wordt gegeven tijdens de focusgroep.

Executieve Functies ontwikkelen
macht

C. Overige opmerkingen/ vragen/ ideeën m.b.t. keuzemogelijkheden in de werkles

Heb je overige opmerkingen of vragen die je graag gezamenlijk tijdens de eerste focusgroep wilt bespreken? Of heb je ideeën voor interventies? Noteer deze dan hieronder.

4. Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?

taakbaart, goed werktaak
lijkt me erg fijn om meer structuur te bieden.

Bedankt voor het meedenken! ☺

Graag gedaan!

A. Behoeften van jonge leerlingen met ASS in het zelfstandig keuzes maken

Jonge leerlingen met ASS hebben specifieke onderwijsbehoeften wanneer het gaat om zelfstandig keuzes maken. Deze behoeften komen voort een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executieve Functies.

- Centrale Coherentie gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. Bij jonge leerlingen met ASS zijn afwijkingen te zien in de hersenen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt (De Bruin, 2017; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989).
- Executieve Functies zijn cognitieve, emotionele en motivationele processen in onze hersenen (Hersenstichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: "EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren".

Uit mijn literatuurstudie blijkt dat de omgeving aangepast kan worden om tegemoet te komen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Onderstaande vragen gaan over de tegemoetkoming hieraan in de praktijk.

1. In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten **op dit moment** terug te zien zijn in de werkles?

- 1 = helemaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = er tussenin
4 = mee eens
5 = helemaal mee eens

Behoeften jonge leerling met ASS	Score
A. Prikkelarme leeromgeving	4
B. Leerlingen krijgen voldoende tijd om een activiteit te kiezen	4
C. Visuele ondersteuning C1. Tekeningen C2. Afbeeldingen C3. Pictogrammen C4. Foto's C5. Concrete voorwerpen	C1: / C2: / C3: / C4: / C5: /
D. De activiteiten waaruit de leerling kan kiezen sluiten aan op wat de leerling kan	4

E. Er wordt structuur geboden in keuzemogelijkheden (denk aan: logisch verdeeld over de kast, opgeborgen op een vaste plek, etc.)	1
F. Leerlingen hebben uitwijkmogelijkheden om terug te komen op hun keuze	4
G. Leerlingen kunnen hun keuze non-verbaal kenbaar maken	3

2. Welke 3 punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst **meer** terug willen zien in de werkles?

1. e
2. c
3. g

B. Belang van zelfstandig keuzes maken

Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek van Schweinhart et al. (2005) blijkt dat wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken het positieve effect op de kwaliteit van leven blijvend is. Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21^e eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

3. Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling? Schrijf het op in maximaal drie steekwoorden. Ruimte voor toelichting wordt gegeven tijdens de focusgroep.

autonomie motivatie

C. Overige opmerkingen/ vragen/ ideeën m.b.t. keuzemogelijkheden in de werkles

Heb je overige opmerkingen of vragen die je graag gezamenlijk tijdens de eerste focusgroep wilt bespreken? Of heb je ideeën voor interventies? Noteer deze dan hieronder.

4. Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?

Kasten opruimen

Bedankt voor het meedenken! ☺

A. Behoeften van jonge leerlingen met ASS in het zelfstandig keuzes maken

Jonge leerlingen met ASS hebben specifieke onderwijsbehoeften wanneer het gaat om zelfstandig keuzes maken. Deze behoeften komen voort uit een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executieve Functies.

- Centrale Coherentie gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. Bij jonge leerlingen met ASS zijn afwijkingen te zien in de hersenen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt (De Bruin, 2017; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989).
- Executieve Functies zijn cognitieve, emotionele en motivationele processen in onze hersenen (Hersenichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: "EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren".

Uit mijn literatuurstudie blijkt dat de omgeving aangepast kan worden om tegemoet te komen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Onderstaande vragen gaan over de tegemoetkoming hieraan in de praktijk.

1. In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten op dit moment terug te zien zijn in de werkles?

- 1 = helemaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = er tussenin
4 = mee eens
5 = helemaal mee eens

Behoeftes jonge leerling met ASS	Score
A. Prikkelarme leeromgeving	5
B. Leerlingen krijgen voldoende tijd om een activiteit te kiezen	4
C. Visuele ondersteuning C1. Tekeningen C2. Afbeeldingen C3. Pictogrammen C4. Foto's C5. Concrete voorwerpen	C1: 1 C2: 1 C3: 2 C4: 1 C5: 1
D. De activiteiten waaruit de leerling kan kiezen sluiten aan op wat de leerling kan	5

* verdeeld

E. Er wordt structuur geboden in keuzemogelijkheden (denk aan: logisch verdeeld over de kast, opgeborgen op een vaste plek, etc.)	1
F. Leerlingen hebben uitwijkmogelijkheden om terug te komen op hun keuze	4
G. Leerlingen kunnen hun keuze non-verbaal kenbaar maken	3

2. Welke 3 punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst meer terug willen zien in de werkles?

1. e
2. C
3. G

B. Belang van zelfstandig keuzes maken

Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek van Schweinhart et al. (2005) blijkt dat wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken het positieve effect op de kwaliteit van leven blijvend is. Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21^e eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

3. Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling? Schrijf het op in maximaal drie steekwoorden. Ruimte voor toelichting wordt gegeven tijdens de focusgroep.

- persoonlijke groei
- autonomie
- controle over eigen leven

C. Overige opmerkingen/ vragen/ ideeën m.b.t. keuzemogelijkheden in de werkles

Heb je overige opmerkingen of vragen die je graag gezamenlijk tijdens de eerste focusgroep wilt bespreken? Of heb je ideeën voor interventies? Noteer deze dan hieronder.

4. Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?

- 1^e stap: kosten ruimen?
- soort planbied als interventie

Bedankt voor het meedenken! @

A. Behoeften van jonge leerlingen met ASS in het zelfstandig keuzes maken

Jonge leerlingen met ASS hebben specifieke onderwijsbehoeften wanneer het gaat om zelfstandig keuzes maken. Deze behoeften komen voort uit een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executieve Functies.

- Centrale Coherentie gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. Bij jonge leerlingen met ASS zijn afwijkingen te zien in de hersenen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt (De Bruin, 2017; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989).
- Executieve Functies zijn cognitieve, emotionele en motivationele processen in onze hersenen (Hersenstichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: "EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren".

Uit mijn literatuurstudie blijkt dat de omgeving aangepast kan worden om tegemoet te komen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Onderstaande vragen gaan over de tegemoetkoming hieraan in de praktijk.

1. In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten op dit moment terug te zien zijn in de werkles?

- 1 = helemaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = er tussenin
4 = mee eens
5 = helemaal mee eens

Behoeftes jonge leerling met ASS	Score
A. Prikkelarme leeromgeving	5
B. Leerlingen krijgen voldoende tijd om een activiteit te kiezen	3
C. Visuele ondersteuning C1. Tekeningen C2. Afbeeldingen C3. Pictogrammen C4. Foto's C5. Concrete voorwerpen	C1: 1 C2: 1 C3: 1 C4: 1 C5: 1
D. De activiteiten waaruit de leerling kan kiezen sluiten aan op wat de leerling kan	4

E. Er wordt structuur geboden in keuzemogelijkheden (denk aan: logisch verdeeld over de kast, opgeborgen op een vaste plek, etc.)	1
F. Leerlingen hebben uitwijkmogelijkheden om terug te komen op hun keuze	4
G. Leerlingen kunnen hun keuze non-verbaal kenbaar maken	2

2. Welke 3 punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst meer terug willen zien in de werkles?

1. visuele ondersteuning (C)
2. structuur (E)
3. non-verbaal (G)

B. Belang van zelfstandig keuzes maken

Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek van Schweinhart et al. (2005) blijkt dat wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken het positieve effect op de kwaliteit van leven blijvend is. Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21st eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

3. Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling? Schrijf het op in maximaal drie steekwoorden. Ruimte voor toelichting wordt gegeven tijdens de focusgroep.

- meer motivatie
- voorbereiding op toekomst
- (maatschappij)

C. Overige opmerkingen/ vragen/ ideeën m.b.t. keuzemogelijkheden in de werkles

Heb je overige opmerkingen of vragen die je graag gezamenlijk tijdens de eerste focusgroep wilt bespreken? Of heb je ideeën voor interventies? Noteer deze dan hieronder.

4. Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?

Kunnen we de sclera-pictogrammen gebruiken op alle werklesden kasten?

Bedankt voor het meedenken! ☺

A. Behoeften van jonge leerlingen met ASS in het zelfstandig keuzes maken

Jonge leerlingen met ASS hebben specifieke onderwijsbehoeften wanneer het gaat om zelfstandig keuzes maken. Deze behoeften komen voort een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executive Functies.

- Centrale Coherentie gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. Bij jonge leerlingen met ASS zijn afwijkingen te zien in de hersenen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt (De Bruin, 2017; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989).
- Executive Functies zijn cognitieve, emotionele en motivationele processen in onze hersenen (Hersenstichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: "EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren".

Uit mijn literatuurstudie blijkt dat de omgeving aangepast kan worden om tegemoet te komen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Onderstaande vragen gaan over de tegemoetkoming hieraan in de praktijk.

1. In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten op dit moment terug te zien zijn in de werkles?

1 = helemaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = er tussenin
4 = mee eens
5 = helemaal mee eens

Behoeftes jonge leerling met ASS	Score
A. Prikkelarme leeromgeving	5
B. Leerlingen krijgen voldoende tijd om een activiteit te kiezen	4
C. Visuele ondersteuning C1. Tekeningen C2. Afbeeldingen C3. Pictogrammen C4. Foto's C5. Concrete voorwerpen	C1: 1 C2: 1 C3: 2 C4: 1 C5: 1
D. De activiteiten waaruit de leerling kan kiezen sluiten aan op wat de leerling kan	4

E. Er wordt structuur geboden in keuzemogelijkheden (denk aan: logisch verdeeld over de kast, opgeborgen op een vaste plek, etc.)	2
F. Leerlingen hebben uitwijkmogelijkheden om terug te komen op hun keuze	3
G. Leerlingen kunnen hun keuze non-verbaal kenbaar maken	3

2. Welke 3 punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst meer terug willen zien in de werkles?

1. C
2. E
3. F

B. Belang van zelfstandig keuzes maken

Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek van Schweinhart et al. (2005) blijkt dat wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken het positieve effect op de kwaliteit van leven blijvend is. Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21^{ste} eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

3. Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling? Schrijf het op in maximaal drie steekwoorden. Ruimte voor toelichting wordt gegeven tijdens de focusgroep.

?

C. Overige opmerkingen/ vragen/ ideeën m.b.t. keuzemogelijkheden in de werkles

Heb je overige opmerkingen of vragen die je graag gezamenlijk tijdens de eerste focusgroep wilt bespreken? Of heb je ideeën voor interventies? Noteer deze dan hieronder.

4. Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?

X

Bedankt voor het meedenken! @ graag gedaan en succes met je onderzoek!

A. Behoeften van jonge leerlingen met ASS in het zelfstandig keuzes maken

Jonge leerlingen met ASS hebben specifieke onderwijsbehoeften wanneer het gaat om zelfstandig keuzes maken. Deze behoeften komen voort uit een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executieve Functies.

- Centrale Coherentie gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. Bij jonge leerlingen met ASS zijn afwijkingen te zien in de hersenen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt (De Bruin, 2017; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989).
- Executieve Functies zijn cognitieve, emotionele en motivationele processen in onze hersenen (Hersenstichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: "EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren".

Uit mijn literatuurstudie blijkt dat de omgeving aangepast kan worden om tegemoet te komen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Onderstaande vragen gaan over de tegemoetkoming hieraan in de praktijk.

1. In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten op dit moment terug te zien zijn in de werkles?

1 = helemaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = er tussenin
4 = mee eens
5 = helemaal mee eens

Behoefte jonge leerling met ASS	Score
A. Prikkelarme leeromgeving	5
B. Leerlingen krijgen voldoende tijd om een activiteit te kiezen	4
C. Visuele ondersteuning C1. Tekeningen C2. Afbeeldingen C3. Pictogrammen C4. Foto's C5. Concrete voorwerpen	C1: 1 C2: 1 C3: 1 C4: 1 C5: 1
D. De activiteiten waaruit de leerling kan kiezen sluiten aan op wat de leerling kan	5

E. Er wordt structuur geboden in keuzemogelijkheden (denk aan: logisch verdeeld over de kast, opgeborgen op een vaste plek, etc.)	1
F. Leerlingen hebben uitwijkmogelijkheden om terug te komen op hun keuze	4
G. Leerlingen kunnen hun keuze non-verbaal kenbaar maken	2

2. Welke 3 punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst meer terug willen zien in de werkles?

1. E

2. C

3. G

B. Belang van zelfstandig keuzes maken

Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek van Schweinhart et al. (2005) blijkt dat wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken het positieve effect op de kwaliteit van leven blijvend is. Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21^{ste} eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

3. Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling? Schrijf het op in maximaal drie steekwoorden. Ruimte voor toelichting wordt gegeven tijdens de focusgroep.

Zelfvertrouwen
plezier

C. Overige opmerkingen/ vragen/ ideeën m.b.t. keuzemogelijkheden in de werkles

Heb je overige opmerkingen of vragen die je graag gezamenlijk tijdens de eerste focusgroep wilt bespreken? Of heb je ideeën voor interventies? Noteer deze dan hieronder.

4. Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?

Bedankt voor het meedenken! ☺

A. Behoeften van jonge leerlingen met ASS in het zelfstandig keuzes maken

Jonge leerlingen met ASS hebben specifieke onderwijsbehoeften wanneer het gaat om zelfstandig keuzes maken. Deze behoeften komen voort uit een zwakke Centrale Coherentie en nog niet uitontwikkelde Executieve Functies.

- Centrale Coherentie gaat over het waarnemen van prikkels en hoe deze worden gefilterd. Bij jonge leerlingen met ASS zijn afwijkingen te zien in de hersenen tussen verschillende hersengebieden die ervoor zorgen dat de informatieverwerking bij deze leerlingen anders verloopt (De Bruin, 2017; Staal, 2016). Dit maakt dat leerlingen met ASS gefragmenteerd informatie verwerken waardoor ze moeite hebben met het geheel overzien en moeilijk betekenis kunnen verlenen: er is sprake van een zwakke CC (De Bruin, 2017; Frith, in Gillberg, 1989).
- Executieve Functies zijn cognitieve, emotionele en motivationale processen in onze hersenen (Hersenstichting, 2018). Hart en Jacobs (1993) schrijven dat EF nodig zijn om een keuze te maken: "EF helpen ons om te beslissen op welke activiteiten of taken we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren".

Uit mijn literatuurstudie blijkt dat de omgeving aangepast kan worden om tegemoet te komen aan de behoeften van jonge leerlingen met ASS. Onderstaande vragen gaan over de tegemoetkoming hieraan in de praktijk.

1. In hoeverre ben je het eens dat onderstaande punten op dit moment terug te zien zijn in de werkles?

- 1 = helemaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = er tussenin
4 = mee eens
5 = helemaal mee eens

Behoefte jonge leerling met ASS	Score
A. Prikkelarme leeromgeving	5
B. Leerlingen krijgen voldoende tijd om een activiteit te kiezen	4
C. Visuele ondersteuning C1. Tekeningen C2. Afbeeldingen C3. Pictogrammen C4. Foto's C5. Concrete voorwerpen	C1: 1 C2: 1 C3: 1 C4: 1 C5: 1
D. De activiteiten waaruit de leerling kan kiezen sluiten aan op wat de leerling kan	4

E. Er wordt structuur geboden in keuzemogelijkheden (denk aan: logisch verdeeld over de kast, opgeborgen op een vaste plek, etc.)	1
F. Leerlingen hebben uitwijkmogelijkheden om terug te komen op hun keuze	5
G. Leerlingen kunnen hun keuze non-verbaal kenbaar maken	2

2. Welke 3 punten op volgorde van relevantie (1 = het meest relevant) zou je in de toekomst meer terug willen zien in de werkles?

1. E: Structuur
2. C: Visueel onl.
3. G: Non-verbaal

B. Belang van zelfstandig keuzes maken

Zelf keuzes maken valt onder de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Uit onderzoek van Schweinhart et al. (2005) blijkt dat wanneer leerlingen op jonge leeftijd leren zelf keuzes te maken het positieve effect op de kwaliteit van leven blijvend is. Volgens Biesta (2011) en Stevens (2004) is autonoom zijn van belang om in de maatschappij van de 21st eeuw te kunnen participeren. De Nederlandse maatschappij verandert: deze gaat van een industriële samenleving naar een informatie- en kennismaatschappij waarin de keuzemogelijkheden oneindig zijn (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

3. Wat is volgens jou het belang van zelfstandig keuzes maken voor de leerling? Schrijf het op in maximaal drie steekwoorden. Ruimte voor toelichting wordt gegeven tijdens de focusgroep.

- Gevoel krijgen "ik doe er toe"
- plezier!!

C. Overige opmerkingen/ vragen/ ideeën m.b.t. keuzemogelijkheden in de werkles

Heb je overige opmerkingen of vragen die je graag gezamenlijk tijdens de eerste focusgroep wilt bespreken? Of heb je ideeën voor interventies? Noteer deze dan hieronder.

4. Wat wil je nog kwijt over keuzemogelijkheden in de werkles?

—
—
—
—
—

Bedankt voor het meedenken! @

Bijlage 7: Verslag focusgroep 1

Aanwezig: moderator, L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7

Doel: resultaten vragenlijst en visie op keuzemogelijkheden bespreken → van daaruit komen tot een interventie

Moderator:	<i>Welkom. Vandaag eerste focusgroep nav resultaten vragenlijst. Doel is om samen de resultaten te bespreken en in beeld te brengen hoe jullie de keuzemogelijkheden op dit moment zien, hoe je deze wilt verbeteren en van daaruit een interventie op te stellen. Het gaat erom dat de leerlingen meer zelfstandig een keuze voor een activiteit kunnen maken tijdens de werkles.</i>
	-leerkrachten knikken- -Opmerking: ben benieuwd!-
Moderator:	<i>Goed. Ik begin gewoon met het eerste deel van de vragenlijst. Het meest wordt tegemoet gekomen aan behoeften A, D, B. -laat resultaten vragenlijst zien- Zijn jullie het eens? Wie wil reageren?</i>
Leerkracht 5:	<i>Eens. Goed voor elkaar. Wel lastig inschatten of leerling voldoende tijd krijgt. Blijft schipperen tussen wat leerling nodig heeft en wat haalbaar is. 5 minuten van observatie leek niet voor iedereen haalbaar.</i>
Leerkracht 7:	<i>5 minuten hebben we als uitgangspunt genomen. Moet nog blijken of dit haalbaar is voor alle leerlingen.</i>
Moderator:	<i>Begrijp dat moeilijk inschatten is. Veel leerlingen doen lang over het kiezen van een activiteit. We hopen dat interventies gaan helpen zodat keuzetijd van 5 minuten voor iedereen haalbaar is. Natuurlijk wel belangrijk om naar individuele leerling te blijven kijken.</i>
	-leerkrachten knikken-
Moderator:	<i>We maken een rondje. L1 eens? L2 eens? L3 eens? etc.</i>
	-leerkrachten zijn het unaniem eens- -geen opmerkingen meer-

Moderator:	<i>Het minst wordt tegemoet gekomen aan behoeften C, E, G. -laat resultaten vragenlijst zien- Zijn jullie het eens? Wie wil reageren?</i>
Leerkracht 3:	<i>Ja, ik schrok stiekem toen ik de lijst invulde. We roepen altijd dat we structuur bieden, maar de kasten zien er niet uit.</i>
	-leerkrachten lachen-
Leerkracht 2:	<i>Visuele ondersteuning hebben we ook niet meer. Wel ooit geprobeerd, maar is erbij ingeschoten.</i>
Leerkracht 1:	<i>Was ook geen fijn systeem. Als we er iets mee gaan doen, dan op een andere manier. Andere picto's of kleuren of vormen of zo iets.</i>
Moderator:	<i>Waar zouden jullie meer van willen zien? C, E of G?</i>
Leerkracht 6 en 4:	<i>Twijfel. Beetje kip en ei verhaal. Kunnen we structuur bieden door visualisatie of kunnen we zorgen voor visualisatie door structuur?</i>
Leerkracht 3:	<i>Een beetje het overzicht kwijt. Niet alleen de leerlingen hoor, ik ook.</i>
	-leerkrachten lachen en knikken-
Leerkracht 4:	<i>Misschien eens opruimen?</i>
Moderator:	<i>Goed. Er wordt fijn meegedacht. Zo meteen komen we bij interventies. We zijn het dus allemaal eens dat we meer willen zien van C, E en misschien G? L1 eens? L2 eens? L3 eens? etc.</i>
	-leerkrachten zijn het unaniem eens- -geen opmerkingen meer-

Moderator:	<i>Heel fanatiek, dank, zijn tien steekwoorden gegeven over belang zelfstandig keuzes maken voor de leerling. -laat resultaten vragenlijst zien en geeft iedereen een blad met de tien steekwoorden- Welke vinden jullie het meest belangrijk? Lees ze even door, omcirkel en streep weg. Mag ook samen. Over paar minuten bespreken we het samen.</i>
	-leerkrachten overleggen, schrijven, maken nieuwe rijtjes-
Moderator:	<i>Ok. Wie wil delen wat ie meest belangrijk vindt?</i>
Leerkracht 2:	<i>Autonomie vergroten. Daar hoorden vond ik ook meeste steekwoorden bij: persoonlijke groei, controle eigen leven, zelfvertrouwen, ik doe ertoe, macht. Lijkt mij dus meest belangrijk.</i>
Leerkracht 5:	<i>Ik vond voorbereiden op toekomst ook wel belangrijk. Dat is wat we doen toch. Staat in schoolgids. We bereiden onze leerlingen voor op de toekomst. Ik denk dat het hele leven bestaat uit keuzes maken. Dus dat moeten we onze leerlingen leren.</i>
Leerkracht 4:	<i>Ik denk dat motivatie ook wel belangrijk is. Als je eigen keuzes mag maken heb je meer plezier toch.</i>
Moderator:	<i>Dan hebben we autonomie, voorbereiden op toekomst en motivatie. Zijn we het daarover eens?</i>

Leerkracht 2:	<i>Ik denk dat we het niet te groot moeten maken. Wat willen we nu echt bereiken door interventie?</i>
Moderator:	<i>Ik denk dat het goed is om 1 of 2 doelen voor ogen te houden. Wat willen we met onze interventie echt bereiken?</i>
Leerkracht 7:	<i>Stemmingsronde?</i>
Moderator:	<i>Goed. 1 interventie kiezen, welke vind je het meest belangrijk? L1? L2? L3? etc.</i>
	<i>-5x autonomie, 2x toekomst- -opmerking: meeste andere woorden vallen hier wel onder-</i>
Moderator:	<i>Duidelijk. We richten ons dus vooral op het vergroten van de autonomie. Dankjewel.</i>

Moderator:	<i>Vier ideeën zijn gegeven voor interventies. -laat ideeën zien- Ik ben benieuwd hoe jullie denken over de interventies. Wat is ideale situatie, hoe zien ze er uit in de praktijk, passen ze bij doelstellingen en zijn ze haalbaar? -geeft iedereen een blad met de vier ideeën- Willen jullie in tien minuten een top 4 maken van interventies die je in wil zetten? Denk daarbij aan of ze passen bij doelstellingen en haalbaar zijn. en bedenk ook vast hoe je dit in de praktijk voor je ziet. Mag individueel of samen.</i>
	<i>-leerkrachten overleggen, schrijven-</i>
Moderator:	<i>Goed. Hard gewerkt. Willen jullie allemaal de top 4 op tafel leggen?</i>
	<i>-leerkrachten leggen alle 4 blaadjes op tafel-</i>
Moderator:	<i>Ik zie 4 x opruimen op nummer 1. Dat is duidelijk. 4 x picto's op 2. Taakkaart en planbord wisselend 3 en 4. Wie wil iets over hun keuze vertellen?</i>
Leerkracht 1:	<i>Ideale situatie om alles in te zetten, maar niet haalbaar. Wij vinden opruimen de eerste stap. Daarna verder kijken wat nodig of mogelijk is.</i>
Leerkracht 6:	<i>Kan natuurlijk ook dat na het opruimen het kiezen al beter gaat.</i>
Leerkracht 2:	<i>Ja maar dadelijk is het weer net zo'n rommeltje als voorheen. Ik geef het 2 dagen.</i>
Leerkracht 5:	<i>Dus moeten we iets bedenken zodat er goed wordt opgeruimd. Dat zou kunnen met die picto's ofzo.</i>
Leerkracht 2:	<i>Die picto's komen er niet meer in. Gedoe was dat. Kleuren biedt meer overzicht.</i>
Moderator:	<i>Ok, laten we beginnen bij eerste stap. We zijn het eens dat dit opruimen is, klopt dat.</i>
	<i>-leerkrachten knikken allemaal-</i>
Moderator:	<i>Hoe zien jullie het opruimen voor je?</i>
Leerkracht 2:	<i>Veel weggooien.</i>
Leerkracht 4:	<i>Misschien wat nieuw aanbod vanuit K. ... maar is misschien al stap te ver. Laten we eerst opruimen en weggooien.</i>
Leerkracht 5:	<i>Indeling maken. Ene kant rekenen andere kant taal?</i>
	<i>-leerkrachten knikken allemaal- -Opmerking: lijkt me het meest overzichtelijk ja-</i>
Moderator:	<i>Ok. Kasten opruimen, veel weggooien, indeling rekenen-taal. Lijkt me haalbaar. En daarna? We willen dat de leerlingen makkelijker een keuze kunnen maken. Door weggooien minder aanbod, maar alsnog veel activiteiten in 1 kast. Kunnen we de kast onderverdelen in categorieën?</i>
Leerkracht 4:	<i>Cito-categorieën lijkt me overzichtelijk. Kunnen we meteen kijken wat leerlingen nog moeten oefenen.</i>
Leerkracht 2:	<i>Ja maar we willen dat ze zelf gaan kiezen.</i>
Leerkracht 4:	<i>Ja, maar sturing kan misschien wel.</i>
Leerkracht 3:	<i>-pakt cito-mappen erbij- Dan hebben we 5 categorieën. Ieder schap een categorie?</i>
	<i>-leerkrachten knikken- -Opmerking: komt precies goed uit, een schap over; zien we nog wel-</i>
Moderator:	<i>Per categorie een kleur dan?</i>
	<i>-leerkrachten knikken-</i>
Leerkracht 5:	<i>Misschien wel picto's gebruiken OP de kasten. Gewoon die van groep 3 rekenen en taal.</i>
Moderator:	<i>Ok. Eerste stap: kasten opruimen en herindelen. Tweede stap: per cito-categorie een kleur en voor rekenen en taal een picto. Voor hoeveel materialen per categorie gaan we? Moet overzichtelijk blijven natuurlijk.</i>
Leerkracht 1:	<i>Max 16 leerlingen. Ongeveer 5 per schap. Dan hebben we 25 activiteiten.</i>
Moderator:	<i>Dan hebben we nog het planbord en de taakkaart. Wie wil hier nog iets over kwijt?</i>
Leerkracht 5:	<i>Nee, denk dat we moeten beginnen met opruimen en zo.</i>
	<i>-alle leerkrachten knikken- -Opmerking: wel even genoeg zo haha; eerst maar eens overzicht scheppen-</i>
Moderator:	<i>Sluit interventie aan bij onze doelen: meer zelfstandig kiezen, autonomie vergroten?</i>

Leerkracht 1:	<i>Zeker. Door meer overzicht kunnen leerlingen denk ik beter zelf kiezen. Ze zien beter wat in de dozen zit en het zijn minder activiteiten, dus meer overzicht.</i>
Leerkracht 4:	<i>Ik denk dat vooral de visuele ondersteuning duidelijk is waardoor ze beter zelf kunnen kiezen en ons minder nodig hebben. Dat we een reken en taal kast hebben. En dat we verschillende kleuren per categorie gebruiken.</i>
Leerkracht 6:	<i>We gaan het zien. We kunnen nog altijd interventie aanpassen toch?</i>
Moderator:	<i>Ja zeker, over een paar weken zullen we weer een focusgroep houden. Dan kijken we hoe we de interventie hebben ervaren en kunnen we het eventueel aanpassen. Als laatste nog even een stemmingsronde dan. Zijn we het eens over de interventie die we inzetten? Opruimen, herindelen, kleur per cito-categorie, 5 werkjes per schap en picto's van groep 3? L1 eens? L2 eens? L3 eens? etc.</i>
	<i>-leerkrachten zijn het unaniem eens- -geen opmerkingen meer-</i>
Moderator:	<i>Top. Wanneer gaan we het inzetten? Misschien een idee dat L1 en ik vrijdagmiddag vast beginnen? Daarna verder kijken?</i>
	<i>-leerkrachten knikken-</i>
Moderator:	<i>Bedankt voor het meedenken. Afspraken komen weer op mail.</i>

Bijlage 8: Verslag focusgroep 2

Aanwezig: moderator, L3, L5, L6, L7

Doel: ervaringen ingezette interventie delen → van daaruit komen tot nieuwe ideeën

Moderator:	<i>Welkom. Vandaag tweede focusgroep nav ingezette interventie. Doel is om onze ervaringen met de interventie te bespreken en eventuele nieuwe ideeën of verbeteringen bedenken. We bespreken hoe onze ervaring met de interventie is, maar ook of het de leerlingen helpt. Ons doel is daarbij belangrijk: zelf kiezen en autonomie vergroten.</i>
	<i>-leerkrachten knikken-</i>
Moderator:	<i>We beginnen met onze ervaring als leerkracht. Hoe heb je de interventie ervaren in 1 woord? -moderator deelt blaadjes uit, leerkrachten schrijven een woord op- We maken een rondje. Welk woord en waarom? Ik zal beginnen met L1, L4 en L2 die niet aanwezig zijn: L1: Plezier: leerlingen hebben plezier in opruimen en helpen elkaar daarbij L4: Goede weg: eerste stap, geeft overzicht, doelen zelfstandigheid nog niet bereikt L2: Overzicht: geeft rust voor leerlingen en mij, kast netjes, opruimen gaat goed, leerlingen snel gewend</i>
Leerkracht 3:	<i>Net niet/bijna: overzicht, maar kiezen duurt nog lang, nog veel activiteiten</i>
Leerkracht 5:	<i>Overzicht: duidelijker welke activiteiten we in huis hebben; geschrokken dat we weinig/niks aan activiteiten meten hebben</i>
Leerkracht 6:	<i>Rust: kast straalt rust en overzicht uit, werkt prettig. Plezier om 'm open te maken</i>
Leerkracht 7:	<i>Opgeruimd: opgeruimd gevoel, indd fijn om 'm open te maken. Meer overzicht op activiteiten, meten is wel schandalig, veel leerlingen kiezen nog vaak hetzelfde</i>

Moderator:	<i>Dankjewel. Ik hoor veel overeenkomsten. Laten we de plus- en minpunten op een rijtje zetten. Kijk ook naar de resultaten van de observaties. Wat gaat goed, welke positieve verandering zie je in keuzegedrag leerlingen? Wat zie je graag anders, welke negatieve verandering zie je in keuzegedrag leerlingen? Je mag het samen bedenken. -moderator deelt resultaten observaties uit, leerkrachten maken lijstjes plus en min- We gaan de rijtjes even onder elkaar zetten. Ik begin weer met de rijtjes van L1, L4 en L2. Plus: -rust in kast is fijn voor leerkrachten en leerlingen -wanneer ik als leerkracht keuze kleiner maak, kiezen ze sneller (bijv. vandaag alleen kiezen uit rekenkast) -opruimen Min: -nog erg veel activiteiten -kiezen duurt nog best lang -sommige kinderen kiezen elke dag hetzelfde Wat hebben jullie opgeschreven?</i>
Leerkracht 7, 5:	<i>Plus: -opruimen gaat top -overzicht in activiteiten voor leerkracht -kast rustige uitstraling Min: -kiezen duurt nog lang, nog wel hulp van ons nodig -leerlingen kiezen nog veel dezelfde werkjes</i>
Leerkracht 3 en 6:	<i>Plus: -inzicht voor leerlingen (rekenen = getallen, meten, etc.; taal = letters, rijmen, etc.) -opruimen vinden ze leuk -sommige leerlingen kiezen makkelijker (oorzaak onbekend) -overzicht in kast voor leerkrachten en leerlingen Min: -sommige leerlingen missen sturing, moeten nog uit teveel activiteiten kiezen -nog steeds veel activiteiten om uit te kiezen -nog niet allemaal zelfstandig</i>
Moderator:	<i>Veel overeenkomsten. Even samenvatten: Plus: -zelfstandig opruimen door leerlingen gaat goed -kast ziet er rustig uit -overzicht in activiteiten voor ons Min: -zelfstandigheid mist nog, dus doel zelfstandigheid en autonomie is nog niet behaald:</i>

	-kiezen duurt nog lang -nog steeds veel activiteiten -leerlingen kiezen vaak dezelfde activiteit Kan ik zeggen dat we voorstructurering missen? Leerlingen hebben het nodig om uit minder activiteiten te hoeven kiezen?
	-leerkrachten knikken- -Opmerking leerkracht 5: minder activiteiten is lastig. Ze moeten nog wel kunnen kiezen, ook als ze als laatste aan de beurt zijn. Afwisseling zeg maar.-

Moderator:	Hoe zouden we voorstructurering kunnen aanbrengen zodat zelfstandigheid tijdens het kiezen bevorderd wordt?
Leerkracht 6:	Meer helpen met kiezen, meer sturen.
Leerkracht 5:	Maar als we dat tijdens kiezen gaan doen, zijn ze nog niet zelfstandig. En nog niet autonoom dus.
Leerkracht 6:	Misschien iets in de planning. Dat wij kiezen uit welke werkjes ze mogen kiezen?
Leerkracht 7:	We zouden planbord of taakkaart kunnen gebruiken. Dan kunnen ze nog zelf kiezen, maar wij sturen. We beperken de keuze zeg maar.
Leerkracht 3:	Lijkt me goed plan. Taakkaart lijkt me wel wat. Heb ik ooit eerder willen gebruiken, maar ja .. schiet er altijd bij in he.
Moderator:	Wil je even voor jezelf bedenken of je meer voelt voor een taakkaart of planbord en waarom? Wat is het meest haalbaar/ praktisch? -leerkrachten krijgen bedenktijd- We maken weer even een rondje.
	-leerkrachten kiezen unaniem taakkaart. Deze zijn zo te maken, planbord kost meer tijd/ruimte om te maken. Taakkaart is ook voorbereiding op groep 3 weektaak-
Moderator:	Hoe ziet de taakkaart eruit en hoe kunnen we 'm in de praktijk gebruiken? Wat moet er op staan? Overleg even in tweetallen. -leerkrachten overleggen- Wie kan wat benoemen? Dan maak ik een overzichtje.
Leerkracht 6:	Per dag aangeven waaruit de leerling kan kiezen. Bijvoorbeeld picto's of kleuren van de dag gebruiken. Dan aangeven welke categorie door een kleur. En ik denk een aftekenhokje.
Leerkracht 5:	Ja, wij hadden picto van de dag, want kleur is al van categorie. Dus picto van de dag bovenaan. En dan welke kast: rekenen of taal en dan welke categorie: kleur.
Leerkracht 3:	Juf moet denk ik een kruisje ofzo zetten als de dag voorbij is. Of moeten we per dag een taakkaart?
Leerkracht 7:	Denk niet dat per dag een nieuwe nodig is. Teveel organisatorisch gedoe. Gewoon een kaart per week en dan afkruisen lijkt me voldoende. Moeten ze ook leren voor volgend jaar he.
Moderator:	Ok. En hoe bepalen we uit welke categorie de leerlingen mogen kiezen?
Leerkracht 5:	Ik denk door uitslagen cito. En wat je verder ziet wat leerling nog moeilijk vindt of juist leuk vindt. Of een dag zelf kiezen bijvoorbeeld.
Leerkracht 6:	Per leerling dus bekijken wat ie nodig heeft. En dan om de maand ofzo een nieuwe taakkaart. Dat ie een maand bijvoorbeeld rijmen oefent en daarna een andere categorie.
Leerkracht 5:	Afwisseling lijkt me wel goed. Niet 5 dagen alleen rijmen. Ik zou gek worden.
Leerkracht 6:	Ja maar bijv. elke dinsdag rijmen en rest kijken wat ie nog meer nodig heeft.
Moderator:	Ok. Ik neem jullie ideeën mee en dan wil ik wel een voorbeeld maken. We kunnen dan evt. nog aanpassen. Is het werken met een taakkaart haalbaar? Het betekent ook wat voor de werkdruk natuurlijk.
Leerkracht 7:	Ja, maar ik denk dat we het moeten proberen. En als het niet werkt, werkt het niet. 1x in de maand nieuwe kaarten maken, moet te doen zijn. Assistenten kunnen dit ook he, we zijn met 4 man in een klassenteam. Komt goed.
Moderator:	Past de taakkaart bij de doelstelling?
	-leerkrachten knikken allemaal- -Opmerking leerkracht 6: we structureren voor, maar de kinderen gaan zelfstandig kiezen uit minder aanbod, lijkt me dat het gevoel van autonomie daardoor wel kan groeien-
Moderator:	Voor de zekerheid. Nog even een stemronde. Is iedereen het eens met het inzetten van een taakkaart?
	-leerkrachten zijn het unaniem eens-
Moderator:	Ik maak een voorbeeld kaart. Volgende week even via de mail reageren of je aanpassingen nodig vindt. Thanks again!

Bijlage 9: Verslag focusgroep 3

Aanwezig: moderator, L3, L5, L6, L7

Doel: ervaringen bijgestelde interventie delen → van daaruit komen tot nieuwe ideeën

Moderator:	Welkom. Vandaag derde focusgroep nav bijgestelde interventie, de taakkaart. Doel is om onze ervaringen met de interventie te bespreken en eventuele nieuwe ideeën of verbeteringen bedenken. Kunnen de leerlingen beter zelf kiezen en wordt hun gevoel van autonomie daardoor vergroot? Hoe voelen wij ons bij de opnieuw ingedeelde kast en de taakkaart? We beginnen weer met een rondje in 1 woord noemen hoe je het inzetten van de taakkaart hebt ervaren en waarom. Ik begin met de woorden van L2, L1 en L4 die niet aanwezig zijn. L2: Leuk → leerlingen vinden het leuk een eigen kaart te hebben, iets van henzelf. L1: Ja → doel behaald: kiezen gaat sneller, meer zelfstandig, minder hulp van mij nodig. L4: Afstemming → beter afstemmen op individueel didactisch niveau, geeft overzicht. Ook meteen voor rapporten en groeidocumenten.
Leerkracht 6:	Structuur → kiezen gaat gestructureerd, leerlingen weten waar ze aan toe zijn door middel van de taakkaart.
Leerkracht 7:	Invloed → fijn om beetje invloed te hebben. Hoef op het moment van kiezen niet meer zo de strijd aan te gaan als ik een kind wil sturen naar een bepaalde categorie. Ze zijn al voorbereid door de taakkaart.
Leerkracht 5:	Rust → grootste voordeel rust voor leerkracht. Ik ben minder nodig voor de meeste leerlingen waardoor ik me kan richten op leerlingen die het echt nog lastig vinden. Doel lijkt me zeker behaald.
Leerkracht 3:	Duidelijk → kaart wijst zich vanzelf. Gaat allemaal vanzelf.

Moderator:	Ik hoor alleen maar positieve geluiden, klopt dat? Zijn we tevreden met het inzetten van de taakkaart? -leerkrachten knikken- -Opmerkingen: 'Zeker' 'Wil 'm er absoluut inhouden'- Welke positieve veranderingen zien jullie in het keuzegedrag van de leerlingen? Je mag daarin de drie observatiemomenten meenemen, de verschillen daarin.
Leerkracht 5:	Ik denk dat het meest positieve verschil is dat veel leerlingen veel minder afhankelijk zijn van mij. Ze kiezen zelfstandig. Dat was het belangrijkste doel toch?
Leerkracht 3:	Zeker mee eens, de taakkaart wijst zich vanzelf. Het is voor leerlingen en voor leerkrachten duidelijk.
Leerkracht 6:	Ik zie ook wel verschil in tijd hoor. Tijdens de eerste en tweede observatie hadden de leerlingen toch wel echt meer tijd nodig dan nu.
Moderator:	En welke negatieve veranderingen zien jullie in het keuzegedrag?
Leerkracht 3:	Sommige leerlingen vinden het wel lastig dat de keuze wat beperkt is. Zij willen dan bijvoorbeeld van het rode schap kiezen in plaats van de gele. Op de taakkaart staat dan de gele. Dat levert wel eens strijd op.
Leerkracht 7:	Oh ik zie dat juist andersom. Eerst was er regelmatig strijd als ik toch wat probeerde te sturen in de keuze. S bijv, koos altijd de rekenschappen. Als ik naar taal wilde sturen, hadden we ruzie hoor. Nu weet hij waar hij aan toe is en kan hij de taakkaart de schuld geven, die vergeeft hij eerder haha.
Leerkracht 5:	Ik zie wel dat sommige leerlingen het moeilijk vinden dat ze van het rode schap moeten kiezen terwijl ze oranje willen. Maar ik vind ook dat ze zich er snel overheen zetten. Het moet nou eenmaal volgens de taakkaart.

Moderator:	Wat doet de interventie van de taakkaart dan met jou als leerkracht? Wat vind je fijn?
leerkracht 5:	Ik vind het vooral fijn dat ik wat meer tijd heb voor de leerlingen die echt nog moeite hebben met keuzes maken of die moeilijk hun activiteit opstarten. De meeste leerlingen kiezen echt sneller een activiteit dan eerst.
Leerkracht 7:	Klopt, denk dat dit vooral komt door beperkte aanbod. Keuze is makkelijker geworden. Wat ik ook heel fijn vind is dat we bewuster afstemmen op het niveau van de leerling. Ben me meer bewust van de didactische ontwikkeling.
Moderator:	En jullie, L6 en L3?
Leerkracht 6:	Nou de taakkaart zelf vind ik heel prettig werken. Ik vind 'm overzichtelijk, maar ook vorige week G die bij ons inviel had weinig uitleg nodig. Hij stond er ook van te kijken dat de leerlingen er zo makkelijk mee over weg gingen.
Leerkracht 3:	Ben het wel eens met wat jullie net zeiden. Denk ook wel dat er minder frustratie ontstaat nu. De keuzetijd is wat korter geworden, dus leerlingen hoeven niet meer zo lang op elkaar te wachten. Was ook een van de doelen toch.

Moderator:	<i>Wat zou je graag anders zien in het werken met de taakkaart?</i>
Leerkracht 3:	<i>Ik vraag me af of het straks niet teveel van ons vraagt om de taakkaart aan te passen op de individuele leerling. Als we ook met groeidocumenten en rapporten zitten.</i>
Leerkracht 5:	<i>Ja daar ben ik ook benieuwd naar.</i>
Moderator:	<i>Kunnen we daar alvast iets voor bedenken? Het is niet de bedoeling dat het werkdrukverhogend gaat werken namelijk.</i>
Leerkracht 6:	<i>Ik had eigenlijk wel al bedacht dat ik het in die periode misschien heel even loslaat. Dus de taakkaart iets langer laten zoals ie is of wat categorieën wisselen van dag. Maar niet helemaal aanpassen. Had er ook al aan gedacht om 'm misschien een periode dan niet te gebruiken, maar denk dat dat weer veel onrust geeft. Dan geef je ze ineens weer veel vrijheid.</i>
Leerkracht 3:	<i>Ja ik zou dat niet doen. Ze zijn nu gewend aan de taakkaart, werken daarmee gaat soepel. En we zien dat ze nu beter kunnen kiezen. Dat was het doel, zou het dan niet meteen weer loslaten.</i>
Moderator:	<i>Ok. Dus we kunnen de taakkaart misschien wel iets langer laten doorlopen. Het is niet erg he, als we een keer de taakkaart 6 weken gebruiken en daarna pas aanpassen. Dan kun je gelijk de nieuwe cito-resultaten erin meenemen.</i> -leerkrachten knikken- <i>-Opmerking leerkracht 5: Laten we dat maar afspreken. Dat we 'm deze keer 6 weken laten doorlopen. En dan nog een laatste taakkaart voor de laatste weken van het schooljaar.-</i>
Moderator:	<i>Goed. Ik zal het noteren in de agenda.</i> <i>Zijn er nog andere dingen waar we tegenaan lopen in het werken met de taakkaart?</i> -leerkrachten schudden hun hoofd-

Moderator:	<i>Mooi. Jullie ervaringen lijken positief. Maar dat had ik eigenlijk de afgelopen week al door door jullie opmerkingen. Kunnen we trots op zijn he!</i> <i>Naar mijn mening is er altijd ergens ruimte voor verbetering of ideeën voor vervolgonderzoek. Hebben jullie daar nog over nagedacht? Het hoeft niet gericht te zijn op alleen de taakkaart, mag ook op de kast, het kiezen in zijn geheel.</i>
Leerkracht 7:	<i>Ik merk wel heel erg dat ik de activiteiten niet zo betekenisvol meer vind. De leerlingen klagen niet hoor, ze werken hier wel mee. Maar ik denk dat we de activiteiten zoveel leuker kunnen maken. Als ik kijk wat er allemaal mogelijk is met maar een paar materialen of een beetje voorbereiding...</i>
Leerkracht 3:	<i>Ja als ik zie wat K voor leuke voorbeelden heeft van andere scholen. K is van die RT. Daar kunnen we echt wel wat mee. Is niet zo moeilijk om te maken. Die getallenlijn van jou L7, kun je natuurlijk ook in de kast leggen als activiteit om zelfstandig mee te werken he. Is niet alleen goed voor in de kring. Als we dat soort opdrachten bedenken, lijkt het mij ook iets aantrekkelijker voor de leerlingen.</i>
Moderator:	<i>Dus je bedoelt het aanbod veranderen? In plaats van de dozen ontwikkelingsmateriaal meer zelf maken?</i>
Leerkracht 3:	<i>Ja vanuit die RT kunnen wij als assistenten echt wel al wat opzetten.</i>
Leerkracht 6:	<i>Misschien wel een leuk projectje om volgend schooljaar mee te beginnen. Dan kunnen we per thema wat bedenken. Beetje aantrekkelijke en betekenisvolle materialen.</i>
Leerkracht 5:	<i>Klinkt erg leuk. En dan, zeg maar zelf materialen maken en verzamelen of mee te laten werken?</i>
Leerkracht 3:	<i>Ja, is zeker de moeite waard.</i>
Leerkracht 7:	<i>Ohh heb er nu al zin in. Ben echt helemaal enthousiast door die RT joh. En ik dacht: hier kunnen we wel wat mee in die kasten. In plaats van allemaal die dozen.</i>
Moderator:	<i>Is het een idee om hier tijdens de studiedag op terug te komen met z'n allen? Dan zijn L4, L1 en L2 er ook bij. Wie weet kunnen we dan even een planning maken of brainstormen over de inhoud van de werkjes en wie wat gaat doen.</i> -leerkrachten knikken- <i>Goed. Dan gaan we deze focusgroep afronden. Denk dat we kunnen concluderen dat we tevreden zijn met het inzetten van de taakkaart. Het was nodig om een beetje voor te structureren. Tijdens de studiedag zullen we nogmaals kort met z'n allen evalueren hoe het gaat en welke veranderingen nog nodig zijn. Bijvoorbeeld die ideeën vanuit jullie RT-cursus.</i> <i>Thanks weer allemaal!</i>