

Ga eens iets doen!

Een onderzoek naar het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school onder leerlingen met een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS) en een licht verstandelijke beperking (LVB) op het voortgezet speciaal onderwijs (VSO)

Fontys Hogeschool, OSO.
Onderzoeksrapportage in het kader van de
leerroute master SEN Gedragsspecialist;
'Praktijkgericht Onderzoek' (PGO).
Begeleider: C. de Kleijn
Eindhoven, 17 juni 2016
Aantal woorden: 11.990

Student: Laura Koning
Studentnummer: 2876221
laura.koning@student.fontys.nl

Inhoud

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse en probleemstelling	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
1.2.1 Vooronderzoek.....	6
1.2.2 Conclusie vooronderzoek.....	8
1.2.3 Probleemstelling.....	8
1.3 Vraagstelling en doel van het onderzoek.....	8
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....	9
2.1 Theoretisch kader.....	9
2.1.1 ASS.....	9
2.1.2 Verstandelijke beperking.....	10
2.1.3 Overeenkomsten ASS en LVB.....	12
2.1.4 Keuzes maken.....	13
2.1.5. Is de keuze een keuze?.....	14
2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	15
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden.....	16
3.1 Onderzoeksparadigma	16
3.2 Onderzoeksstrategie	16
3.3 Respondenten	17
3.4 Onderzoeksmethoden.....	18
3.4.1 Deelvraag 1: leerlingen.....	18
3.4.2 Deelvraag 2: leerkrachten	19
3.4.3 Deelvraag 3: ervaringen leerlingen en leerkrachten.....	20
3.5 Ethische aspecten.....	22
3.6 Kwaliteit van het onderzoek.....	22
3.6.1 Betrouwbaarheid en validiteit.....	22
3.6.2 Triangulatie.....	23
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	24
4.1 Resultaten deelvraag 1: leerlingen.....	24
4.2 Resultaten deelvraag 2: leerkrachten	26
4.3 Resultaten deelvraag 3: ervaringen leerlingen en leerkrachten.....	27
4.3.1 De keuzekist.....	28

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	34
5.1 Conclusie	34
5.2 Discussie	37
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	38
Literatuurlijst	40
Bijlagen	45
Bijlage 1: Verwijzing prestatie indicatoren.....	45
Bijlage 2: Buitenspelen in de grote pauze - deelvraag 1	47
Bijlage 3: Vragenlijst open interview leerlingen.....	48
Bijlage 4: Persoonlijk stoplicht boekje.....	49
Bijlage 5: Vragenlijst open interview leerkrachten	50
Bijlage 6: Buitenspelen in de grote pauze – deelvraag 3	51
Bijlage 7: Vragenlijst open interview leerlingen tijdens inzet keuzekist	52
Bijlage 8: Vragenlijst interview leerkrachten n.a.v. keuzekist.....	53
Bijlage 9: Gemarkeerde antwoorden open interview leerlingen.....	54
Bijlage 10: Gemarkeerde antwoorden open interview leerlingen n.a.v. keuzekist	57

Samenvatting

Voor de afstudeerrichting gedrag heb ik een onderzoek uitgevoerd in klas 3W van VSO school X. Hierin zitten tien leerlingen met een licht verstandelijke beperking (LVB) en een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS). Het merendeel van de leerlingen doet tijdens het buitenspelen in de pauze niets en/of staat bij de pleinwachten.

De inspiratie voor het onderzoek ontstond tijdens de module autisme en sociale regels (GAUT4). Hier werd ik mij bewust van de hoeveelheid keuzes die ik veelal onbewust op een dag maak en de vanzelfsprekendheid waarmee ik mijn vrije tijd invul. Voor een leerling met ASS is dit niet vanzelfsprekend.

Door literatuuronderzoek is de volgende hoofdvraag ontstaan:

Hoe kunnen leerlingen met een licht verstandelijke beperking (LVB) en een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS) uit klas 3W van voortgezet speciaal onderwijs (VSO) school X voor zeer moeilijk lerend (ZML) onderwijs geholpen worden bij het maken van keuzes tijdens het buitenspelen op school?

Uit interviews met leerkrachten en leerlingen, gesloten observaties en het aangeven van ervaringen bij het buitenspelen in de pauze bleek de inzet van een keuzekist bij te dragen aan het maken van keuzes.

Na het werken met de keuzekist en het verwerken van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de keuzekist de leerlingen met ASS en een LVB uit klas 3W van VSO school X helpt bij het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze.

[Bijlage 1](#) geeft de verwijzing naar de prestatie indicatoren weer.

-Laura Koning, 17 juni 2016

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse en probleemstelling

De eerste paragraaf beschrijft de aanleiding voor dit onderzoek. Waar loop ik tegenaan en wat voor concreet gedrag zie ik? Paragraaf twee beschrijft de probleemstelling. Het hoofdstuk sluit af met de vraagstelling en het doel van het onderzoek.

1.1 Aanleiding

VSO school X is een cluster 3 school voor voortgezet speciaal onderwijs (VSO) voor leerlingen van 12 tot circa 20 jaar. Op een cluster 3 school zitten leerlingen met een enkelvoudige of meervoudige beperking, een verstandelijke beperking en/of leerlingen die langdurig ziek zijn, aldus Leraar 24 (2010).

In de oriëntatiefase, klas 3W, van school X zitten tien leerlingen met een licht verstandelijke beperking (LVB) en een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS).

Ik merk op dat het merendeel van deze leerlingen tijdens momenten van vrije tijd steeds hetzelfde of niets doet, zelf niet tot initiatief komt en/of zonder aansturing geen keuze kan maken.

In de huidige praktijk worden onder vrije tijd de volgende activiteiten beschouwd: de inloop, het kiezen uit een lijst van activiteiten op vrijdagmiddag als beloning en het buitenspelen in de grote en kleine pauze.

Tijdens de inloop kiezen de leerlingen een activiteit die aan hun tafel wordt uitgevoerd, zoals een boek lezen of spelen met Knex.

Volgens De Leeuw (2015) zijn leerlingen met ASS gevoeliger voor prikkels uit hun omgeving dan de gemiddelde mens. De leerkrachten van VSO school X zien de inloop als moment om prikkels te verwerken. Ik zie leerlingen vrijwel altijd dezelfde activiteit kiezen en hier mee aan de slag gaan. Ook zitten enkele leerlingen aan hun tafel zitten en kijken voor zich uit. Zij maken weinig tot geen contact met anderen. Wanneer de leerkracht hun naam noemt en zegt dat ze iets moeten gaan doen, kiezen zij een activiteit en gaan hiermee aan de slag. Een aantal van hen kiezen na deze aansturing een willekeurige activiteit en zetten deze voor zich neer. Zij doen hier vervolgens weinig tot niets mee.

Iedere schooldag kunnen de leerlingen bij goed gedrag twee muntjes verdienen. Als de leerling tien muntjes heeft verdiend, mogen zij een beloning kiezen uit een lijst met activiteiten. Hierbij is ook ruimte voor eigen ideeën. Het merendeel van de leerlingen weet direct wat hij gaat kiezen. Dit is vaak hetzelfde als de vorige keer. Sommige leerlingen moeten lang nadenken over wat ze gaan kiezen. Deze leerlingen bekijken, eventueel met de leerkracht, de lijst met activiteiten waaruit gekozen kan worden. Nadat de lijst is afgegaan, kiezen de leerlingen een activiteit en voeren deze uit. Eén leerling geeft vrijwel altijd aan dat

hij niet weet wat hij moet kiezen. Wanneer de leerkracht hem niet helpt met kiezen, zit hij aan zijn tafel niets te doen. Deze leerling voert vaak taakjes uit voor de leerkracht en de klas. Twee keer per dag spelen de leerlingen een kwartier buiten. Eén leerling blijft tijdens beide pauzes binnen. Tijdens het buitenspelen staan een aantal leerlingen altijd bij de pleinwachten. Zij dralen rond en mengen zich met het gesprek van de leerkrachten die op dat moment pleinwacht hebben. Zij stellen veel vragen en houden in de gaten of je nog voorzien bent van koffie of thee. Wanneer de pleinwachten tegen deze leerlingen zeggen dat ze 'iets moeten gaan doen', gaan zij verderop staan, maar ondernemen geen activiteit. De leerlingen nemen tijdens het buitenspelen in de pauze een afhankelijke houding aan. Ze lijken niet te weten wat ze moeten gaan doen. Op dit moment voel ik mij handelingsverlegen om de leerlingen een goed alternatief aan te bieden. Een aantal leerlingen zitten in hun eigen fantasiewereld. Deze leerlingen maken bewegingen met hun armen en praten zonder wezenlijke interactie met anderen. Daarnaast zie ik leerlingen op een bankje zitten. Ze praten niet tegen elkaar, maar kijken wat rond. Tot slot kletst een leerling met schoolgenoten en een andere leerling speelt individueel badminton.

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Vooronderzoek

Om vast te stellen of de beschreven aanleiding juist is, wordt een vooronderzoek op basis van een gesloten observatie uitgevoerd. Tijdens de gesloten observatie wordt drie weken lang geturfd wat de tien leerlingen kiezen, hoe vaak de leerlingen voor een activiteit kiezen en hoe vaak voor niets wordt gekozen tijdens drie momenten die door VSO school X als vrije tijd worden gezien.

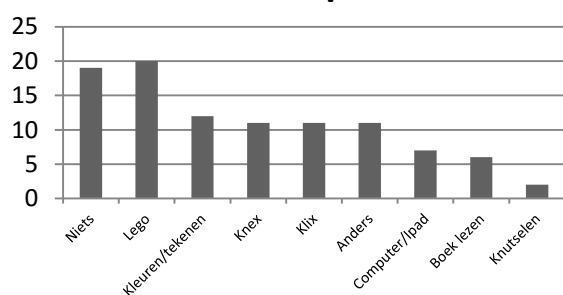
Het vooronderzoek meet niet of de leerlingen een activiteit kiezen na aansturing van de leerkracht en of de leerlingen zelf tot initiatief komen.

De inloop is iedere dag drie weken lang geturfd. Dit komt uit op een totaal van vijftien keer.

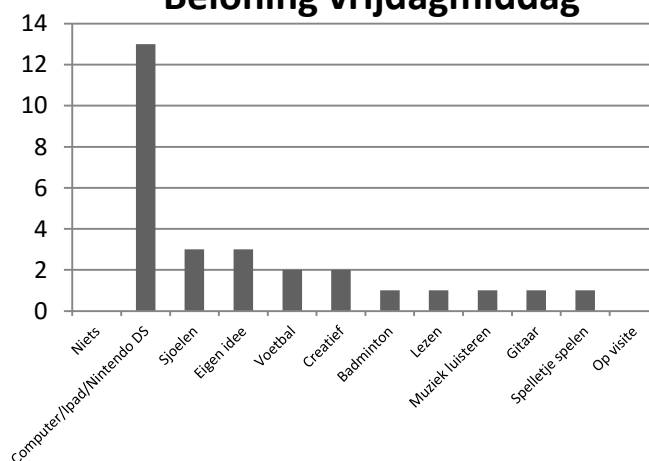
De beloning op vrijdagmiddag is de afgelopen drie weken drie keer gemeten.

Tot slot is uit praktische overwegingen enkel het buitenspelen in de grote pauze op donderdag en vrijdag gedurende drie weken gemeten. Dit leidt tot een totaal van zes meetmomenten.

Inloop



Beloning vrijdagmiddag



Figuur 1: Aantal keer gekozen voor activiteiten tijdens de inloop.

Onder *niets* wordt onder andere rondkijken en aan tafel zitten verstaan.

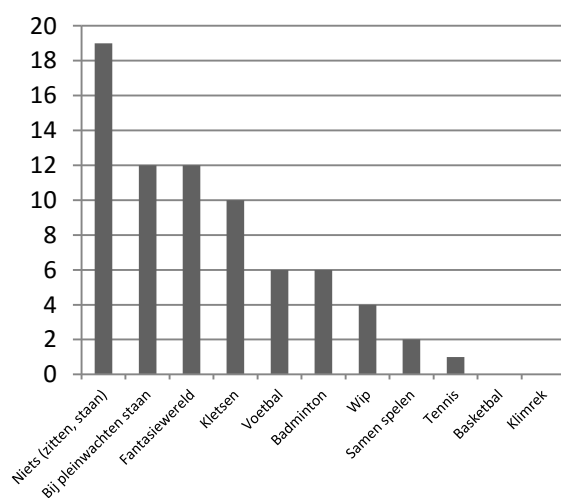
Onder *anders* vallen activiteiten zoals: bestelling opnemen, taakjes doen of werk afmaken.

Figuur 2: Aantal keer gekozen activiteiten tijdens de beloning op vrijdagmiddag.

Op bezoek bij een andere klas wordt onder *visite* verstaan.

Onder *eigen idee* wordt het meegenomen speelgoed van thuis of het uitvoeren van taakjes verstaan.

Buitenspelen



Figuur 3: Aantal keer gekozen activiteiten tijdens het buitenspelen in de pauze.

Onder *niets* wordt het 'alleen' zitten of staan verstaan.

Onder *fantasiewereld* wordt stereotiep gedrag van de leerlingen verstaan zoals in zichzelf praten.

1.2.2 Conclusie vooronderzoek

Tijdens de inloop scoort het spelen met de lego 20 punten. De leerlingen kiezen met enige herhaling voor deze activiteit. Daarnaast is tijdens het vooronderzoek 19 keer van de 15 gemeten dagen gekozen voor niets. Tijdens iedere inloop doen een of meerdere leerlingen niets.

Opvallend is dat geen enkele leerling niets doet tijdens de beloning op vrijdagmiddag. Van de drie gemeten vrijdagen is dertien keer gekozen voor elektronische middelen.

Tijdens het buitenspelen in de pauze wordt van de zes gemeten pauzes 19 keer voor niets gekozen. Dit betekent dat er iedere pauze leerlingen zijn die niets doen. Bij de pleinwachten staan en eigen fantasiewereld scoren beide 12 punten.

1.2.3 Probleemstelling

Uit het vooronderzoek blijkt dat tijdens de inloop en het buitenspelen in de grote pauze veel leerlingen niets doen. Eerder is beschreven dat uit gesprekken met collega's blijkt dat de inloop door velen als moment voor prikkelverwerking wordt gezien. Nadat de leerkracht tijdens de inloop enige leerlingen heeft aangestuurd door keuzes aan te bieden, kiezen de leerlingen over het algemeen voor een activiteit.

Tijdens mijn functie als pleinwacht voel ik mij handelingsverlegen om keuzes aan te bieden, omdat ik niet weet wat past bij de ontwikkelingsleeftijd en verwachtingen van de leerlingen.

1.3 Vraagstelling en doel van het onderzoek

Het bovenstaande leidt tot de volgende vraagstelling: Wat kan ik als leerkracht inzetten om er voor te zorgen dat de leerlingen uit klas 3W met ASS en een LVB een keuze maken voor een activiteit in de pauze¹?

Het doel van dit onderzoek is dat ik als leerkracht weet welk(e) middel(en) ik kan inzetten en welke alternatieven er zijn om leerlingen met ASS en een LVB te helpen om een keuze te maken voor een activiteit tijdens het buitenspelen in de pauze.

Tevens draagt het (leren) maken van keuzes volgens Zwijnenburg en Centrum Educatieve Dienstverlening (CED-Groep, 2004) op langere termijn bij aan de ontwikkeling van zelfstandigheid, een belangrijk aspect van volwassenheid.

Het derde doel is volgens Peeters (1978) het zinvol invullen van beschikbare tijd. Dit is een van de voorwaarden om (gedeeltelijk) zelfstandig te kunnen functioneren in de maatschappij. Mijn persoonlijke doel van het onderzoek is het opdoen van kennis over ASS, een LVB en het maken van keuzes.

¹ Bij pauze, wordt altijd de grote middagpauze bedoeld. Deze pauze is van 12.55 tot 13.15 en duurt 20 minuten.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt een theoretisch kader weergegeven dat is beschreven vanuit de kernbegrippen. Eerst wordt beschreven wat ASS en een LVB is en hoe dit zich uit in de praktijk. Vervolgens worden de overeenkomsten beschreven en wordt literatuur gegeven over het maken van keuzes. Tot slot wordt beschreven waardoor het voor leerlingen met ASS en een LVB moeilijk is om keuzes te maken.

Het hoofdstuk sluit af met de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen.

2.1 Theoretisch kader

2.1.1 ASS

Zwijnenburg & CED-Groep (2004) omschrijven ASS als een pervasieve ontwikkelingsstoornis, een stoornis dat ingrijpt op alle delen van de persoonlijkheid. Peeters & Gillberg (2003) stellen dat ASS een gevolg is van een hersenafwijking die genetisch bepaald is. Ook Zwijnenburg & CED-Groep stellen dat ASS biologisch van aard en voornamelijk erfelijk bepaald is.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat geen genezing mogelijk is, maar met een specifieke aanpak kan wel vooruitgang worden geboekt.

Onder ASS vallen alle verschijningsvormen van de stoornis. Voor dit onderzoek is het minder van belang om in te gaan op de verschillende vormen van ASS. Daarnaast stellen C. De Bruin (2004), A. De Bruin (2012) en Zwijnenburg & CED-Groep dat ieder persoon met (een vorm van) ASS verschillend is. Ook het diagnostisch en statistisch handboek voor psychische stoornissen (DSM) hanteert volgens Van der Gaag (2011) alleen de term ASS. Daarom zal in dit onderzoek de term ASS gebruikt worden.

Wing (1993) stelt dat alle verschijningsvormen overeenkomstige kenmerken hebben die zich min of meer uiten tijdens wederkerige sociale interactie, de (non)verbale communicatie en het voorstellingsvermogen (de verbeelding). Dit heeft volgens American Psychiatric Association (APA, 1994), Zwijnenburg & CED-Groep en Van der Meijden & Van der Stegen (2009) beperkte, zich herhalende en stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten tot gevolg.

Ik herken deze gedragingen in de onderwijspraktijk van klas 3W op VSO school X. In de groep zitten een aantal leerlingen die gefixeerd zijn op een bepaalde prikkel of sensatie, zoals alles wat ronddraait, de schuifdeuren, brandalarmen, stofzuigers en wasmachines. Daarnaast is vaak sprake van een beperkte interesse in één onderwerp waar de leerlingen alles over (willen) weten. In deze onderwijspraktijk komen onder andere haaien en tekenfilmfiguren regelmatig aan bod.

Tot slot vertonen de leerlingen opvallend gedrag op het gebied van sociale interacties. Zo is weinig sprake van een wederkerig gesprek en de meeste leerlingen vermijden grotendeels oogcontact.

Zwijnenburg & CED-Groep (2004) beweren dat de schattingen van het aantal mensen met ASS sterk uiteen loopt doordat het een moeilijk stoornis is om te diagnosticeren. In 2002 werd het aantal mensen met ASS geschat op 1 op de 500 (Vermeulen, 2002). Baird et al. (2000) stellen dat 50 procent van deze mensen met ASS een lichte tot diepe verstandelijke beperking heeft waarvan een groot deel niet spreekt.

2.1.2 Verstandelijke beperking

Naast ASS is in de onderwijspraktijk van klas 3W op VSO school X sprake van een verstandelijke beperking. Een verstandelijke beperking is volgens het American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAID, 2010) iemand met een aangeboren of voor het achttiende levensjaar optredende beperking in het intellectueel functioneren. Het AAID stelt de grens voor een verstandelijke beperking bij een intelligentiequotiënt (IQ) tussen de 70 en 75. Ook het classificatiesysteem in de DSM-V hanteert deze definitie (APA, 2013). Daarom zal in dit onderzoek worden aangesloten bij de definitie van het AAID en de DSM-V.

Van Balkom & Welle Donker-Gimbrère (1994) maken aan de hand van het IQ een onderscheid in de mate van een verstandelijke beperking. Het IQ van de leerlingen in de onderwijspraktijk van klas 3W op VSO school X zit tussen de 65 en 75, wat maakt dat deze leerlingen volgens Van Balkom & Welle Donker-Gimbrère een LVB hebben.

Concluderend uit het bovenstaande wordt de mate van een verstandelijke beperking ingedeeld aan de hand van het IQ. Zwijnenburg & CED-Groep (2004) stellen echter dat het moeilijk is om het IQ vast te stellen wanneer sprake is van ASS. Het IQ is omstreden doordat het intelligentieprofiel van leerlingen met ASS vaak disharmonisch is. Zo kan het voorkomen dat een leerling met ASS tijdens het intelligentieonderzoek uiteenlopende scores behaalt. De totaalscore zegt hierdoor weinig over de leerling met ASS, aldus Zwijnenburg & CED-Groep. Daarnaast stellen Zwijnenburg & CED-Groep dat de scores lager kunnen uitvallen doordat sprake is van een nieuwe en onvoorspelbare situatie. Feldman (2009) en Sternberg & Grigorenko (1996) voegen hier aan toe dat de intelligentietest in eerste instantie ontwikkeld is om problemen bij leerlingen op school te kunnen identificeren.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat alleen het afnemen van een IQ-test in een aantal gevallen ontoereikend is om de mate van een verstandelijke beperking te bepalen. Bijvoorbeeld zoals hierboven geschetst bij leerlingen met ASS.

In mijn onderwijspraktijk houd ik niet vast aan de IQ score van de leerlingen, omdat alleen de cognitieve vaardigheden van een persoon worden gemeten en het een momentopname is. Daarnaast omvat intelligentie meer dan één cijfer waardoor ik volgens S. Kagan, M. Kagan, Kopmels & Alexander (2000) aansluit bij de meervoudige intelligentie theorie van Gardner. Deze theorie stelt volgens Kagan et al. dat er acht manieren zijn om 'knap' te zijn. Iedereen heeft alle intelligenties in zich, maar iedereen ontwikkelt de intelligenties op een andere manier, aldus Gardner (1983).

Kortom, als leerkracht ga ik uit van de meervoudige intelligentie waarbij ik gebruik maak van pedagogisch optimisme. Dit optimisme is volgens Van Meersbergen, Beets-Kessens, Jeninga & De Vroedt (2014) nodig om tot denken in mogelijkheden te komen.

Volgens De Beer (2011) gaat de wetenschap ervan uit dat het IQ in aanleg bepaald is. Ook Bisschop & Compennolle (1997) beweren dat intelligentie de enige vaardigheid is die aangeboren is. Wel voegen zij eraan toe dat de omgeving van de leerling van invloed is op de intelligentie. Deze omgeving kan stimulerend, maar ook juist remmend werken. Er is daarentegen volgens Zoon (2013) geen eenduidig antwoord te geven of een LVB aangeboren is of door de omgeving wordt bepaald. Een verbetering van de pedagogische- en sociale omstandigheden dragen bij aan het terugdringen van de prevalentie van een LVB. De Beer stelt dat een LVB kan ontstaan door verschillende biologische factoren voor, tijdens en/of na de geboorte. Ook de combinatie van sociaaleconomische en psychosociale problemen zijn volgens De Beer van invloed op een verstandelijke beperking. De ouder(s) heeft/hebben volgens Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro & Matthys (2006) in veel gevallen zelf een laag intelligentieniveau, missen opvoedingsvaardigheden en zijn niet in staat om hun kind in zijn of haar ontwikkeling te stimuleren.

Naast een beneden gemiddeld IQ en een beperkt sociaal aanpassingsvermogen heeft een LVB ook een aantal complexe factoren die zich uiten in de praktijk. Hieronder worden de kenmerken genoemd die relevant zijn voor mijn onderzoeksvraag en voor de onderwijspraktijk van klas 3W op VSO school X.

Het eerste kenmerk van een LVB is volgens Boertjes & Lever (2007) moeite hebben met het onthouden en verwerken van informatie door onderontwikkelde executieve functies. Volgens Paternotte (2011) is executieve functies een verzamelnaam voor verschillende denkprocessen (functies) die we nodig hebben bij het aansturen en uitvoeren (executie) van ons gedrag (en onze emoties). Door het niet goed kunnen onthouden en verwerken van informatie hebben leerlingen met een LVB volgens De Beer moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, kortom met het filteren van informatie. In de onderwijspraktijk van klas 3W op VSO school X komt dit regelmatig voor.

Toen een leerling laatst terug van vakantie kwam, kon hij alleen maar vertellen over de vogel die hij op vakantie had gezien.

Doordat informatie niet gelijktijdig opgeslagen en bewerkt wordt, blijft het taalbegrip achter. Hierdoor wordt het praten en lezen moeilijker en begrijpen leerlingen met een LVB minder goed wat er gezegd of geschreven wordt. De focus ligt meer op letterlijk gesproken taal. Hierdoor schatten de leerlingen volgens Nieuwenhuijzen et al. de situatie vaak kwaadwilliger en negatiever in dan de situatie daadwerkelijk is..

Het derde kenmerk van een LVB is volgens Nieuwenhuijzen et al. moeite hebben met het terughalen van situaties die zijn gebeurd. De leerlingen hebben moeite met het hypothetisch en abstract denken. Ook het generaliseren kost veel moeite. "Ervaringen worden niet vanzelf gegeneraliseerd, waardoor leerervaringen minder goed worden toegepast in andere, vergelijkbare situaties" (Boertjes & Lever, 2007, p. 3).

In de onderwijspraktijk van klas 3W op school X merk ik op dat de emotionele ontwikkeling stagneert op het niveau van een kleuter op de basisschool. Bij veel leerlingen loopt fantasie en werkelijkheid door elkaar. Een voorbeeld hiervan is een 15-jarige leerling uit klas 3W die ervan overtuigd was dat zwarte piet 's nachts op zijn raam had geklopt.

Volgens Vugts (2009) past de verwarring tussen fantasie en werkelijkheid bij een ontwikkelingsleeftijd van drie tot zes jaar.

Ook zie ik in klas 3W regelmatig leerlingen naast elkaar spelen met hetzelfde materiaal, maar dan zonder wezenlijke interactie. Parten (1932) omschrijft dit als parallel spel wat past bij leerlingen van twee en drie jaar. Het samenspelen ontwikkelt zich volgens Vugts in de kleutertijd en is soms volgens Peeters & Gillberg (2003) de hoogst haalbare vorm van sociale interactie voor leerlingen met ASS.

Daarnaast zijn een beperkte impulscontrole en een gebrek aan empathie (inlevingsvermogen) kenmerken van een LVB.

2.1.3 Overeenkomsten ASS en LVB

Naar aanleiding van het bovenstaande zijn het beperkte sociale aanpassingsvermogen en problemen met de (non)verbale communicatie als overeenkomsten tussen ASS en een LVB te noemen.

Een gebrek aan empathie is eveneens een overeenkomst tussen ASS en een LVB. Frith (1996) omschrijft dit als Theory of Mind: "Het innerlijk van de ander begrijpen en er rekening mee houden en daarnaast ook het innerlijk van jezelf herkennen, kunnen verwoorden en er naar handelen" (De Bruin, 2004, p. 19). Hierdoor bekijken leerlingen met ASS en een LVB volgens Zwijnenburg & CED-Groep (2004) alles vanuit eigen perspectief.

Daarnaast is, net als bij een LVB, het filteren van informatie voor leerlingen met ASS moeilijk. Dit komt volgens De Bruin (2004) door een gebrek aan centrale coherentie doordat

zij op een gefragmenteerde wijze waarnemen. Hierdoor ontgaat volgens Zwijnenburg & CED-Groep de betekenis van het geheel.

Door deze gebrekkige centrale coherentie ervaart de leerling met ASS volgens Frith (1996) de wereld als een onvoorspelbare chaos waarin plannen en organiseren moeilijk is. Frith en Zwijnenburg & CED-Groep stellen dat de leerling met ASS dan op zoek gaat naar veiligheid in herhalende handelingen, routines en structuren.

2.1.4 Keuzes maken

Het op zoek gaan naar herhalende handelingen, routines en structuren valt in de onderwijspraktijk van klas 3W op VSO school X met name op tijdens het buitenspelen. Er zijn leerlingen die altijd dezelfde activiteit kiezen en leerlingen die zelden tot nooit tot een activiteit komen.

Buitenspelen is een moment van vrije tijd waarbij het belangrijkste kenmerk volgens Degrieck & Dekeukeleire (2004) is dat gekozen kan worden en dat de leerling vrij is om te doen wat hij wil.

Om te beslissen wat je gaat doen in je vrije tijd maak je keuzes. Om een keuze te maken, moet je volgens Degrieck & Dekeukeleire over een aantal vaardigheden beschikken.

Ten eerste moet de leerling weten wat de keuzeopties zijn, vervolgens de gevolgen van de keuze in kunnen beelden en tot slot moet de leerling mededelen welke activiteit hij heeft gekozen.

Om te weten welke keuzeopties er zijn en de gevolgen in te kunnen schatten, moet een leerling volgens Vermeulen & Degrieck (2015) beschikken over een goede verbeelding en inschattingsvermogen. Dit inschattingsvermogen is volgens Vermeulen & Degrieck gebaseerd op samenhang denken, ook wel centrale coherentie genoemd. Eerder is beschreven dat de centrale coherentie onderontwikkeld is bij leerlingen met ASS en een LVB en zorgt voor een onvoorspelbare kijk op de wereld. Daarnaast stelt Tovey, Kessels & Van Balkom (2011) dat de buitenomgeving onvoorspelbaar is door continue veranderlijkheid. Dit komt doordat buiten sprake is van een dynamische omgeving die steeds wisselt, zoals lucht, temperatuur, weersomstandigheden en seizoenen.

Naast een onderontwikkelde centrale coherentie voegt Wing (1993) een gebrek aan verbeelding toe als een van de kenmerken van ASS.

Door de hierboven beschreven ontbrekende factoren is het voor leerlingen met ASS en een LVB moeilijk om een keuze te maken. Dit kan volgens Vermeulen & Degrieck leiden tot besluiteloosheid, passiviteit, stress en frustratie. Vooral passiviteit heb ik in het vooronderzoek ([1.2.1](#)) opgemerkt. Uit het vooronderzoek blijkt dat het merendeel van de leerlingen tijdens het buitenspelen in de pauze niets doet of bij de pleinwachten staat.

Maar op welke manier kan het maken van keuzes verduidelijkt worden? Ten eerste raden Zwijnenburg & CED-Groep (2004) aan om het aantal keuzemogelijkheden beperkt te houden. Dit helpt om hen zelf tot een beslissing te laten komen. Daarnaast adviseren Peeters & Gillberg (2003) om de keuzeopties te visualiseren. Dit kan volgens Van Balkom & Welle Donker-Grimbrère (1994) door gebruik te maken van de meest concrete vorm van visuele ondersteuning zoals voorwerpen en foto's. Tekeningen, pictogrammen en geschreven taal zijn visuele hulpmiddelen op een abstracter niveau, aldus Van Balkom & Welle Donker-Grimbrère.

Langermans & Zwart (2008) stellen dat leerlingen wel moeten beschikken over een aantal basisvaardigheden om visuele hulpmiddelen te begrijpen. Ten eerste moet de leerling beschikken over een redelijk tot goed zichtvermogen. Ten tweede is het niveau van het toekennen van een betekenis aan de waarneming van belang. Zo stelt Verpoorten (1996) dat wanneer een leerling de meest concrete vorm van visuele hulpmiddelen wil begrijpen de leerling minimaal moet beschikken over een betekenisverlening op representatieniveau. Maar wanneer beschikt een leerling over het representatieniveau?

Maljaars & Noens (2010) stellen voor het functioneren op representatieniveau objectpermanentie als een belangrijke voorwaarde. Leerlingen ontwikkelen dit volgens Feldman (2009) in de leeftijd tussen de acht en twaalf maanden waarbij ze beseffen dat mensen en objecten niet ophouden te bestaan, ook al zijn ze onzichtbaar.

Ook beschrijft Feldman dat ongeveer 90 procent van de verstandelijk beperkten een relatief kleine achterstand heeft. Hieruit valt te concluderen dat het merendeel van de verstandelijk beperkten de meest concrete vorm van visuele hulpmiddelen zullen begrijpen. De ontwikkelingsleeftijd van een LVB ligt namelijk hoger dan tussen de acht en twaalf maanden, aldus Feldman.

Tot slot stelt Serra (2002) dat de inzet van voorwerpen als visueel hulpmiddel kan bijdragen om zicht te krijgen op de onvoorspelbare wereld die ontstaat doordat de leerlingen waarnemen op een gefragmenteerde wijze, ook wel een gebrek aan centrale coherentie genoemd. De voorwerpen kunnen zorgen voor voorspelbaarheid waardoor de executieve functie plannen en organiseren volgens Frith (1996) gestimuleerd wordt. Hierdoor kan de kans dat de leerlingen voor een activiteit kiezen aanzienlijk worden vergroot.

2.1.5. Is de keuze een keuze?

Leerlingen met ASS ondernemen niets of kiezen vaak dezelfde activiteit doordat ze volgens Zwijnenburg & CED-Groep (2004) uit zichzelf weinig gemotiveerd zijn om iets nieuws te leren. "Ze vallen graag terug op hun vertrouwde omgeving en gaan onvoldoende op zoek naar nieuwe, voor hen onbekende onderwerpen" (Zwijnenburg & CED-Groep, 2004, p. 37). Daarnaast stelt Frith (1996) dat een leerling met ASS vaak hetzelfde doet om grip te krijgen

op de wereld. Maar doet de leerling hetzelfde of niets vanwege een bepaalde motivatie of omdat de leerling niet beter weet? Volgens Clijsen & Leenders (2006) draagt het prikkelen van de omgeving en het uitdagen om andere activiteiten uit te proberen bij aan het bepalen of hun keuze ook een échte keuze wordt.

2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Naar aanleiding van het theoretisch kader, kan de volgende onderzoeksvraag met deelvragen worden geformuleerd:

Hoe kunnen leerlingen met een licht verstandelijke beperking (LVB) en een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS) uit klas 3W van voortgezet speciaal onderwijs (VSO) school X voor zeer moeilijk lerend (ZML) onderwijs geholpen worden bij het maken van keuzes tijdens het buitenspelen op school?

1. Hoe ervaren de leerlingen uit klas 3W het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?
2. Hoe kunnen de leerkrachten van VSO school X bijdragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?
3. Hoe ervaren de leerlingen en de leerkrachten van VSO school X het werken met een keuzekist tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden

De eerste paragraaf geeft uitleg over het gekozen onderzoeksparadigma. Vervolgens wordt beschreven waarom dit onderzoek een actieonderzoek is. Daarna worden de respondenten beschreven. De paragraaf onderzoeksmethoden geeft per deelvraag de meetinstrumenten en wijze van data-analyse weer. De derde deelvraag is afhankelijk van de uitkomst uit de eerste en tweede deelvraag. De deelvragen volgen elkaar logisch op. De vierde paragraaf beschrijft de ethische aspecten. Het hoofdstuk sluit af met een uitwerking van de begrippen betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.

3.1 Onderzoeksparadigma

In dit onderzoek wordt het kritisch emancipatorisch paradigma gehanteerd. Volgens De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) kenmerkt dit paradigma zich door het kritisch bevragen van de onderzoekssituatie. In dit onderzoek worden de leerlingen en leerkrachten van VSO school X kritisch bevraagd door middel van interviews waarbij ik als onderzoeker kritisch reflecteer.

Volgens De Lange et al. moet bij het kritisch reflecteren rekening worden gehouden met de normatieve opvattingen die de onderzoeker, bewust of onbewust, met zich meebrengt en de opvattingen die de onderwijscontext bepalen. Dit maakt dat het onderzoek gebaseerd is op tegengestelde meningen voortkomend uit tegengestelde belangen. De Lange et al. stellen dat hierdoor de reflectie zuiver en duidelijk moet zijn.

Daarnaast is de wens om iets aan de bestaande situatie te veranderen een kenmerk van het kritisch emancipatorisch paradigma. In deze onderzoekssituatie is het grondmotief een verandering teweegbrengen in het maken van keuzes bij leerlingen met ASS en een LVB tijdens het buitenspelen in de pauze.

Concluderend stellen De Lange et al. dat bij het kritisch emancipatorisch paradigma rekening moet worden gehouden met de belangen van alle betrokkenen (leerlingen en leerkrachten). Door verschillende betrokkenen een stem te geven, houd ik als onderzoeker in dit onderzoek rekening met de behoeften en belangen van de respondenten.

3.2 Onderzoeksstrategie

Een kenmerk van actieonderzoek is volgens Baarda (2009) het bedenken van acties met betrokkenen om het probleem waar de betrokkenen mee te maken hebben te verminderen. In dit onderzoek wordt door middel van een interview met de betrokkenen gevraagd welke acties kunnen worden ingezet om het probleem te verminderen.

Senge (1990) stelt dat de onderzoeker eigen ideeën concreet moet bekritisieren en ter discussie moet stellen. Dit betekent dat de onderzoeker in staat moet zijn om kennis en

opvattingen bij te stellen. Daarbij staat volgens Kelchtermans (2001) de kwaliteit van het handelen in de praktijksituatie centraal. Aan de praktische informatie uit literatuur moet een persoonlijke betekenis en invulling gegeven worden, aldus Kelchtermans. Dit uit zich door de laatste vraag van het interview waarbij de respondenten kunnen kiezen uit vier hulpmiddelen die gekozen zijn op basis van literatuur. op persoonlijke betekenis en invulling van mijzelf als onderzoeker.

Tot slot impliceert actieonderzoek volgens Schön (1983) dat de onderzoeker tijdens het onderzoek continu reflecteert over het proces. Tijdens dit onderzoek zal voortdurend gereflecteerd worden op de kwaliteit van het ontwikkelde materiaal en het gebruik hiervan.

3.3 Respondenten

De onderzoeksgroep bestaat uit zes leerlingen (vijf jongens en één meisje) tussen de twaalf en vijftien jaar met ASS en een LVB van VSO school X. Wanneer in het vervolg van dit onderzoek gesproken wordt van ‘de zes leerlingen’ zullen Stefan, Niels, Werner, Floris, Tom en Chantal² worden bedoeld.

Om de identiteit van de leerlingen te beschermen, kies ik als onderzoeker niet voor het werken met de hele groep, maar met zes leerlingen. Naast dat uit de gesloten observatie blijkt dat deze leerlingen vaak niets doen en/of bij de pleinwachten staan, geven deze leerlingen tijdens gesprekken aan dat ze ondersteuning willen bij het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze. Ook stellen Zwijnenburg & CED-Groep (2011) ontspanning als belangrijkste uitgangspunt voor deze vorm van vrije tijd. Degrieck & Dekeukeleire (2004) voegen hier aan toe dat je tijdens het buitenspelen ‘vrij bent om te doen wat je wilt’. Hierdoor besluit ik als onderzoeker om te werken met de zes leerlingen.

Aan de leerlingen wordt gevraagd of zij toestemming geven voor het meewerken aan het onderzoek. Leerlingen die niet instemmen, worden buiten beschouwing gelaten. In deze onderzoekssituatie is sprake van zes leerlingen die allen instemmen met het onderzoek.

Overige respondenten in dit onderzoek zijn elf leerkrachten van VSO school X. Deze respondenten hebben regelmatig pleinwacht en geven tijdens gesprekken met de onderzoeker aan dat zij zich handelingsverlegen voelen wanneer de leerlingen geen activiteit kunnen kiezen.

Tot slot fungeer ik in dit onderzoek tevens als respondent omdat ik de rol van leerkracht vervul op VSO school X.

² Fictieve namen.

3.4 Onderzoeksmethoden

3.4.1 Deelvraag 1: leerlingen

Hoe ervaren de leerlingen uit klas 3W het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Meetinstrumenten en wijze van data-analyse

Gesloten observatie

Ten eerste voer ik als onderzoeker een observatie uit tijdens het buitenspelen in de pauze om vast te stellen wat voor activiteiten de tien leerlingen uit klas 3W kiezen. Zoals eerder beschreven, blijft één leerling tijdens de pauze binnen.

Het resultaat van deze gesloten observatie vormt de aanleiding voor het onderzoek, maar is tevens een resultaat dat gebruikt wordt voor het beantwoorden van de eerste deelvraag.

Vooraf maak ik een lijst ([bijlage 2](#)) met activiteiten die gekozen kunnen worden.

Janson & Memelink (2005) omschrijven dit als een gesloten observatie omdat door de lijst vaststaat op welk gedrag de observatie is gericht. Daarnaast wordt de observatie niet-participerend uitgevoerd waarbij volgens Van der Donk & Lanen (2012) de leerkracht de rol van buitenstaander aanneemt.

Als onderzoeker turf ik drie weken lang op donderdag en vrijdag welke activiteiten de leerlingen kiezen tijdens het buitenspelen in de pauze.

Deze gesloten observatie meet tijdens het buitenspelen in de pauze of de leerlingen een activiteit kiezen, welke activiteiten worden gekozen en hoe vaak de activiteiten worden gekozen.

Open interview met leerlingen

Om achter de motieven en gevoelens van het geobserveerde gedrag te komen, is het tweede meetinstrument voor deze deelvraag een open interview. Dit interview wordt individueel afgenomen met de zes leerlingen. Hierdoor verzamel ik als onderzoeker kwantitatief meetbare informatie ten aanzien van meningen en opvattingen van de leerlingen (Kallenberg, 2007). Ook draagt volgens Castelijns, Koster & Vermeulen (2004) het bevragen van leerlingen bij aan een proces van collectief actieonderzoek.

Het doel van het interview is doelgericht informatie verzamelen over het maken van keuzes door de leerlingen tijdens het buitenspelen.

Omdat de dataverzameling van een open interview volgens Kallenberg, Veerman & Meijwaard arbeidsintensief is, kies ik als onderzoeker voor het werken met een vooraf opgestelde vragenlijst ([bijlage 3](#)). Hierdoor zijn de resultaten van de interviews beter

vergelijkbaar. Ook worden voor het overzicht de antwoorden van de leerlingen geclusterd op basis van kernwoorden.

Daarnaast worden, met toestemming van de leerlingen geluidsopnames gemaakt van de interviews om zo volledig mogelijk in de antwoorden te zijn en om te voorkomen dat informatie op verkeerde wijze wordt geïnterpreteerd. Om tot de belangrijkste inzichten te komen, worden de interviews getranscribeerd.

Een tweetal voorbeelden van vragen die worden gesteld zijn:

- Wat vind jij moeilijk aan buitenspelen?
- Welk(e) hulpmiddel(en) helpt/helpen jou om een activiteit te kiezen tijdens het buitenspelen in de pauze?

De hulpmiddelen zijn gebaseerd op Van Balkom & Welle Donker-Gimbrère (1994) en Peeters & Gillberg (2003). Zij stellen dat de keuzeopties gevisualiseerd moeten worden door gebruik te maken van de meeste concrete vorm van visuele ondersteuning. Dit kan volgens hen door gebruik te maken van voorwerpen, foto's, pictogrammen en geschreven taal.

Stoplicht

Om vast te stellen hoe de zes leerlingen het buitenspelen in de pauze ervaren, wordt een stoplicht ingezet. Vooraf geef ik als leerkracht een instructie tijdens een groepsgesprek over de betekenis van de kleuren.

De leerlingen kruisen, gedurende drie weken, in een persoonlijk boekje met stoplichten ([bijlage 4](#)) één keer per dag direct na de pauze aan hoe ze de pauze hebben ervaren. De leerling kruist rood aan als de pauze niet leuk is ervaren, oranje bij een gemiddelde pauze en groen als de pauze als leuk is ervaren.

Het doel van het stoplicht is meten hoe de leerlingen het buitenspelen in de pauze ervaren. Daarnaast laat het stoplicht door visualisatie van de kleuren zien welke keuzeopties mogelijk zijn.

3.4.2 Deelvraag 2: leerkrachten

Hoe kunnen de leerkrachten van VSO school X bijdragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Meetinstrumenten en wijze van data-analyse

Open interview met leerkrachten

Tijdens een teamvergadering neem ik als onderzoeker een open groepsinterview af met elf leerkrachten. Net als bij het interview met de leerlingen wordt gewerkt met een vooraf opgestelde vragenlijst ([bijlage 5](#)).

Doordat meerdere respondenten tegelijk geïnterviewd worden, kan volgens Interactum Lectoraat (z.d.) interactie ontstaan waardoor meer informatie naar boven komt dan bij een individueel interview. Een ander voordeel is volgens Verhoeven (2007) dat de respondenten weten wat iedereen heeft gezegd en wat de topics van het onderzoek zijn. Een nadeel van het groepsinterview is volgens Baarda (2009) dat niet iedere respondent hoeft te reageren en antwoord kan geven.

Het doel van het open interview is ontdekken hoe de leerkrachten het buitenspelen en het maken van keuzes tijdens het buitenspelen ervaren. Daarnaast wil ik als onderzoeker weten welk hulpmiddel volgens de leerkrachten kan bijdragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze. Hieronder volgen een tweetal voorbeelden van vragen die gesteld worden tijdens het interview:

- Hoe ervaren jullie het buitenspelen op dit moment?
- Hoe ervaren jullie het maken van keuzes van leerlingen tijdens het buitenspelen?

Om te voorkomen dat informatie verkeerd wordt geïnterpreteerd en om zo volledig mogelijk te zijn in de antwoorden worden met toestemming van de leerkrachten geluidsopnames van de interviews gemaakt. Om tot de belangrijkste inzichten te komen, worden de interviews getranscribeerd.

Resultaten uit interview met de leerlingen en de leerkrachten

Voor dit meetinstrument worden de resultaten op de laatste vraag van het interview van de leerlingen en de leerkrachten met elkaar vergeleken. Op basis van deze resultaten komt de derde deelvraag tot stand.

3.4.3 Deelvraag 3: ervaringen leerlingen en leerkrachten

Hoe ervaren de leerlingen en de leerkrachten het werken met een keuzekist tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Meetinstrumenten en wijze van data-analyse

Gesloten observatie

Gedurende de inzet van de keuzekist voer ik als onderzoeker drie weken lang op donderdag en vrijdag een gesloten observatie uit tijdens het buitenspelen in de pauze. Als onderzoeker turf ik of de zes leerlingen een activiteit kiezen, welke activiteiten worden gekozen en hoe vaak de activiteiten worden gekozen.

Het doel van deze observatie is meten of er een verandering plaatsvindt in het maken van keuzes door de leerlingen tijdens de inzet van de keuzekist.

Zie [bijlage 6](#) voor de observatielijst die is opgesteld aan de hand van activiteiten die gekozen kunnen worden.

Open interview met leerlingen

Tijdens dit interview wordt op dezelfde wijze als in deelvraag één een open interview afgenomen.

Het doel van het interview is doelgericht informatie verzamelen over het maken van keuzes tijdens de inzet van de keuzekist.

Van de interviews worden geluidsopnames gemaakt. Daarnaast worden de interviews getranscribeerd en er wordt gebruik gemaakt van een vooraf opgestelde vragenlijst ([bijlage 7](#)).

Een tweetal voorbeelden van vragen die worden gesteld zijn:

- Wat vind je van het werken met de keuzekist?
- Helpt de keuzekist om een keuze te maken tijdens het buitenspelen in de pauze?

Open interview leerkrachten

Naar aanleiding van de inzet van de keuzekist neem ik als onderzoeker tijdens een teamvergadering een open groepsinterview af met dezelfde elf leerkrachten. Er wordt gewerkt met een vooraf opgestelde vragenlijst ([bijlage 8](#)).

Het doel van het open interview is doelgericht informatie verzamelen over hoe de leerkrachten het maken van keuzes van de leerlingen sinds de inzet van de keuzekist ervaren. Ook wil ik als onderzoeker weten wat nog verbeterd kan worden.

Een tweetal vragen die gesteld worden tijdens het interview:

- Hoe ervaren jullie het buitenspelen in de pauze sinds de inzet van de keuzekist?
- Welke vervolgstappen kunnen worden gezet voor optimaal gebruik van de keuzekist?

Om tot de belangrijkste inzichten te komen, worden geluidsopnames gemaakt van het en deze worden getranscribeerd.

Stoplicht tijdens inzet keuzekist

Tijdens de eerste drie weken dat de zes leerlingen het stoplicht invullen wordt geen gebruik gemaakt van een hulpmiddel dat het maken van keuzes ondersteunt.

Op het moment dat de keuzekist wordt ingezet, kruisen de zes leerlingen gedurende drie weken aan hoe ze de pauze hebben ervaren: groen, oranje of rood. Dit doen zij één keer per dag, direct na de pauze, in hun persoonlijke boekje met stoplichten ([bijlage 4](#)).

Het doel van het stoplicht is meten hoe de leerlingen het buitenspelen in de pauze ervaren tijdens de inzet van de keuzekist.

3.5 Ethische aspecten

Alle gegevens van dit onderzoek worden vertrouwelijk verwerkt en anoniem gepresenteerd. De respondenten hebben toestemming gegeven voor het maken van geluidsopnames. Ook wordt gewerkt met afkortingen waardoor de privacy van de betreffende leerling en leerkracht wordt gewaarborgd. Om dezelfde reden zullen de letterlijk uitgeschreven interviews en gesprekken niet worden opgenomen in de bijlagen. Deze zijn op te vragen bij de onderzoeker.

De datagegevens worden op een professionele wijze verzameld, geanalyseerd en verwerkt. Op aanraden van De Lange et al. (2011) zullen na afloop van het onderzoek de aanbevelingen en uitkomsten bewaard blijven en de vergaarde data zal vernietigd worden. Daarnaast vraag ik als onderzoeker aan de leerlingen en leerkrachten of zij willen meewerken aan het onderzoek en of de eindresultaten in het onderzoek mogen worden verwerkt. Uiteraard zal de leerling of leerkracht buiten beschouwing worden gelaten wanneer zij hier niet mee akkoord gaan.

3.6 Kwaliteit van het onderzoek

In dit onderzoek worden drie soorten meetinstrumenten gebruikt, te weten: gesloten observaties, open interviews en het gebruik van het stoplicht.

3.6.1 Betrouwbaarheid en validiteit

“Een onderzoek is betrouwbaar wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert” (De Lange et al., 2011, p. 62).

De validiteit van een onderzoeksinstrument heeft volgens De Lange et al. te maken met de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten.

Om ingrepen en manipulaties te voorkomen, wordt de observatie gehouden in een natuurlijke setting, namelijk het speelplein (Scholten, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Om dezelfde reden zijn de leerlingen niet op de hoogte van de observatie, omdat dit anders het resultaat van de observatie zou kunnen beïnvloeden.

Daarnaast wordt getracht de toevalsfactoren te verminderen door de observatie meerdere malen uit te voeren en geobserveerd gedrag zonder interpretaties te formuleren.

Het afnemen van een interview scoort relatief laag op betrouwbaarheid. ‘Door de grote afhankelijkheid van de situatie, het moment en de interactie tussen de betrokken personen is exacte herhaling uitgesloten’ (De Lange et al., 2011, p. 175).

Ten tweede kan sprake zijn van een verstorend interviewereffect. Dit betekent volgens De Lange et al. dat de onderzoeker van invloed is op de inhoud en het verloop van het onderzoek.

Hierdoor kunnen de respondenten zich geremd voelen en sociaal wenselijke antwoorden geven. Daarnaast stelt Verhoeven (2007) dat bij een groepsinterview de leden elkaars bevindingen kunnen beïnvloeden waardoor de betrouwbaarheid wordt verminderd. Tot slot fungeer ik in dit onderzoek als respondent waardoor de objectiviteit in het geding komt. Kortom, de subjectiviteit bij een open interview is groot, maar geen reden om deze vorm van onderzoek niet te beoefenen. Ondanks dat het interview laag scoort op betrouwbaarheid, scoort een interview na goede voorbereiding, uitvoering en uitwerking hoog op validiteit (De Lange et al.). Het interview bestrijkt een groot deel van het bedoelde terrein doordat ook gevraagd wordt naar de vrijetijdsbesteding van de leerlingen. Door het vooraf formuleren van vragen wordt de continuïteit en structuur gehanteerd. Om de betrouwbaarheid te vergroten, worden de respondenten meerdere malen tijdens de onderzoeksperiode bevraagd.

Het stoplicht is betrouwbaar, omdat de meting dagelijks wordt uitgevoerd en de handeling iedere dag wordt herhaald. Steeds kruisen de leerlingen direct na de pauze aan wat ze van de pauze vonden. Daarnaast wordt het stoplicht gecombineerd met een open interview met de leerlingen wat ten goede komt aan de validiteit en triangulatie ([3.6.2](#)).

Om de validiteit te realiseren, kan gesteld worden dat wanneer de kernbegrippen in een onderzoeksinstrument worden genoemd, de definitie uit het theoretisch kader geldt.

3.6.2 Triangulatie

Triangulatie is volgens De Lange et al. (2011) hetzelfde verschijnsel vanuit verschillende soorten methoden van dataverzameling en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestuderen. "Indien zorgvuldig toegepast, leidt triangulatie veelal tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek" (De Lange et al., p. 27).

In dit onderzoek wordt tegemoet gekomen aan triangulatie doordat vanuit verschillende gezichtspunten naar het niet kunnen maken van keuzes wordt gekeken. In de eerste en derde deelvraag wordt een combinatie gemaakt tussen de ervaringen van de leerlingen middels het interview en het stoplicht en het afnemen van een gesloten observatie. Zo kan bekeken worden of hetzelfde verschijnsel optreedt vanuit verschillende methoden van dataverzameling.

Daarnaast wordt gebruik gemaakt van literatuur en interviews met leerkrachten. Door meerdere theoretische benaderingen te bestuderen en leerlingen en leerkrachten te bevragen, kan gesteld worden dat het praktijkprobleem vanuit meerdere gezichtspunten wordt bekeken (De Lange et al.).

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

Dit hoofdstuk geeft een weergave van de analyse en resultaten per ingezet meetinstrument. Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag wordt de gesloten observatie gepresenteerd, vervolgens de uitkomsten van het open interview met de leerlingen en tot slot de resultaten van het stoplicht.

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag worden de resultaten uit de interviews met de leerlingen en de leerkrachten gegeven.

De daaropvolgende paragraaf geeft een uitleg van de keuzekist, het gekozen hulpmiddel, weer. Vervolgens worden de resultaten van de gesloten observatie, het open interview met de leerlingen en leerkrachten en de resultaten van het stoplicht tijdens de inzet van de keuzekist weergegeven.

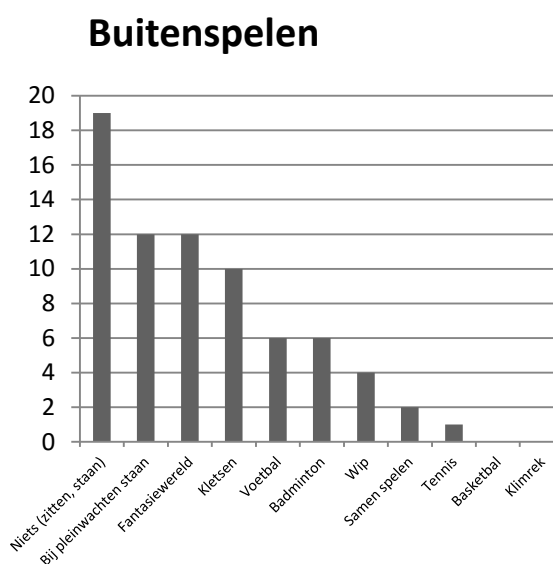
Rekening houdend met de ethische aspecten van de interviews en observaties worden hiervan alleen de belangrijkste inzichten beschreven.

4.1 Resultaten deelvraag 1: leerlingen

Hoe ervaren de leerlingen uit klas 3W het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Gesloten observatie

Figuur 4 geeft aan welke keuzes de tien leerlingen uit klas 3W maken tijdens het buitenspelen in de pauze. De leerlingen zijn gedurende drie weken geobserveerd op donderdag en vrijdag tijdens de pauze. Dit figuur vormt de aanleiding voor het onderzoek, maar is tevens een resultaat van de eerste deelvraag.



Figuur 4: Aantal keer gekozen activiteiten tijdens het buitenspelen in de pauze.

Open interview met leerlingen

Met de zes leerlingen is individueel een interview afgenomen in een aparte ruimte zodat afleiding minimaal is. Voor het overzicht zijn de antwoorden van de leerlingen geclusterd op basis van kernwoorden, zie [bijlage 9](#).

Wanneer aan de leerlingen gevraagd wordt waar ze zich vooral mee bezig houden in hun vrije tijd geven vijf van de zes leerlingen aan veel spelletjes op hun telefoon en/of op de computer te spelen. Eén leerling speelt graag met zijn hond en helpt zijn moeder in het huishouden. Twee leerlingen geven aan buiten te spelen, maar alleen als ze van hun ouders niet op de computer of met hun telefoon mogen spelen.

Een tweetal leerlingen weet niet hoe ze beslissen wat ze in hun vrije tijd willen doen en vragen aan hun moeder wat ze kunnen doen. De overige leerlingen weten geen antwoord op de vraag, doen vaak dezelfde activiteit of 'doen het gewoon'.

Twee van de zes leerlingen spelen buiten. Twee leerlingen spelen soms buiten, maar geven aan dat ze liever spelletjes spelen op de computer en telefoon. De overige twee spelen nooit buiten. Eén hiervan drinkt liever een kop thee in het zonnetje.

Op de vraag hoe het komt dat de leerlingen weinig tot niets doen tijdens het buitenspelen op school geeft één leerling aan dat dit komt door het gebrek aan speelmateriaal. Wanneer er stoepkrijt is, zal hij dit gaan doen tijdens het buitenspelen. De andere leerlingen geven de volgende redenen op: ik praat graag tegen mezelf, ik praat graag met vrienden, buitenspelen is moeilijk omdat ik dan iets moet gaan verzinnen en ik speel niet graag alleen. Eén leerling heeft geen idee waarom hij vaak niets doet in de pauze.

Alle leerlingen kunnen benoemen wat ze leuk vinden om buiten te doen. Drie leerlingen geven basketbal en voetbal aan, één leerling stoepkrijt en één leerling vindt hockey leuk om te doen. Daarnaast noemt één leerling nog lummelen, fietsen en verstoppertje.

Opvallend is dat vijf van de zes leerlingen aangeven dat het niet weten waar je uit kunt kiezen en het moeten maken van een keuze ervoor zorgt dat buitenspelen moeilijk wordt. Eén leerling vindt buitenspelen vervelend omdat hij een keer gestoken is door een wesp.

Op de vraag wat de leerlingen nog graag willen leren bij het buitenspelen geven twee leerlingen aan dat spelen met (onbekende) leerlingen een leerpunt is.

Dezelfde twee leerlingen willen daarnaast leren om een keuze te maken en ontdekken wat de keuzemogelijkheden zijn. Eén leerling geeft aan bekende sporten zoals korfbal en volleybal te willen leren. De overige twee leerlingen willen niets leren bij het buitenspelen.

Op de vraag hoe ik als leerkracht kan helpen bij het maken van keuzes tijdens het buitenspelen kunnen vijf leerlingen geen antwoord geven. Eén leerling geeft aan dat de leerkracht moet zeggen wat ze moet gaan doen tijdens het buitenspelen.

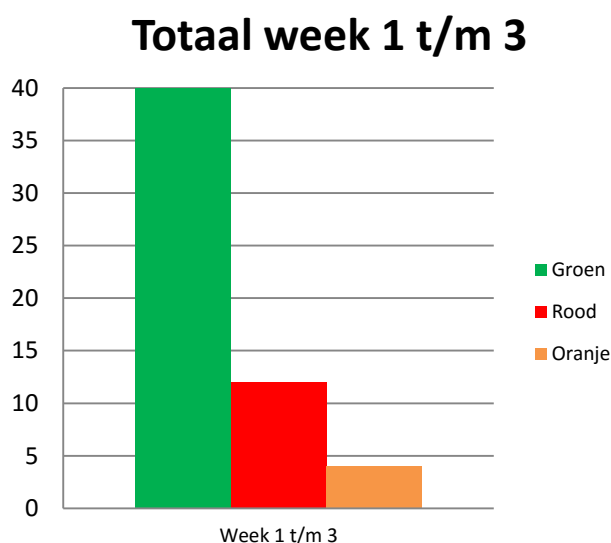
Wanneer de leerlingen de vier hulpmiddelen wordt getoond, kiezen twee leerlingen voor twee opties, namelijk het keuzebord en de keuzekist. De leerlingen geven aan het keuzebord
Ga eens iets doen! - Het maken van keuzes tijdens het buitenspelen bij leerlingen met ASS en een LVB – Laura Koning – PGO

te herkennen van de vorige school. De overige vier leerlingen kiezen alleen voor de keuzekist als hulpmiddel voor het kiezen van een activiteit tijdens het buitenspelen. Drie leerlingen vinden het kiezen uit voorwerpen een pluspunt. Eén leerling vindt de keuzekist duidelijk, vooral als er een bal in zit.

Stoplicht

Na iedere pauze kruisen de zes leerlingen aan wat ze van de pauze vonden.

Figuur 5 geeft het totaal aantal keer rood, oranje en groen weer over een periode van drie weken.



Figuur 5: Wat vond je van de pauze?

4.2 Resultaten deelvraag 2: leerkrachten

Hoe kunnen de leerkrachten van VSO school X bijdragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Open interview met leerkrachten

Tijdens de teamvergadering zijn elf leerkrachten aanwezig die antwoord geven op de vragen die ik als onderzoeker stel.

Op dit moment ervaren de leerkrachten van VSO school X het buitenspelen in de pauze als moeilijk.

De leerlingen lijken niet te weten wat ze moeten doen. Dezelfde 'stoere' jongens voetballen altijd waardoor een aantal leerlingen niet mee durven doen. De meiden hangen graag wat rond en spelen niet want het zijn pubers. Een andere leerkracht geeft aan dat het moeilijk is om te beslissen of je buitenspelen nog kunt verwachten van de leerlingen. Wanneer ze in de nabije toekomst naar hun werkplek gaan, kunnen ze ook niet spelen in de pauze.

Op de vraag hoe de leerkrachten het maken van keuzes tijdens het buitenspelen ervaren, antwoorden ze dat de leerlingen niet weten wat de keuzemogelijkheden zijn.

Dit komt volgens hen doordat het materiaal schaars is en doordat het aanwezige materiaal zich niet op een zichtbare plek bevindt.

De leerkrachten kiezen dan ook allemaal voor de keuzekist als hulpmiddel om het maken van keuzes tijdens het buitenspelen te bevorderen. De leerkrachten stellen dat wanneer de keuzemogelijkheden op voorwerpniveau worden aangeboden de leerlingen hiervan gebruik gaan maken. Dit omdat de voorwerpen direct zichtbaar zijn. Het keuzebord vinden de leerkrachten meer iets voor het SO (speciaal onderwijs) en niet voor het VSO. Leerlingen moeten weten en zien wat de mogelijkheden zijn, maar moeten niet verplicht worden om met het speelmateriaal aan de slag te gaan. Alle leerkrachten vinden dat het doel van buitenspelen ontspanning moet zijn.

De laatste vraag van het interview is gericht op het materiaal voor bij het gekozen hulpmiddel. De leerkrachten willen graag meerdere voetballen zodat de leerlingen niet alleen met het 'stoerdere' groepje mee hoeven doen. Eén leerkracht raadt aan om een bal van goede kwaliteit te kopen, omdat deze langer meegaan. Daarnaast willen de leerkrachten graag een basketbal en een picknickkleed zodat de meiden hier bij lekker weer op kunnen zitten.

Resultaten uit interview met de leerlingen en de leerkrachten

De laatste vraag van beide interviews is gericht op een hulpmiddel dat het maken van keuzes kan ondersteunen ([bijlage 3](#)).

Hieronder worden de resultaten op de laatste vraag van beide interviews weergegeven:

Leerlingen	Leerkrachten
Vier van de zes leerlingen kiezen voor de keuzekist. Twee van de zes leerlingen kiezen voor de keuzekist en het keuzebord.	Elf van de elf leerkrachten kiezen voor de keuzekist.

4.3 Resultaten deelvraag 3: ervaringen leerlingen en leerkrachten

Uit de resultaten van de meetinstrumenten van deelvraag twee kan opgemerkt worden dat de uitkomst van deelvraag een en twee de keuzekist is. Hierdoor ontstaat de volgende deelvraag:

Hoe ervaren de leerlingen en de leerkrachten het werken met een keuzekist tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

4.3.1 De keuzekist

De keuzekist is een echte kist gevuld met concreet speelmateriaal. In de keuzekist zitten onder andere: (voet)ballen, picknickkleed, tennisballen, badmintonrackets, tennisrackets en stoepkrijt.

De keuzekist voldoet aan visuele ondersteuning doordat gebruik wordt gemaakt van voorwerpen. Volgens Van Balkom & Welle Donker-Gimbrère (1994) is dat de meest concrete vorm van visuele ondersteuning.

Het speelmateriaal is aangeschaft nadat ik als onderzoeker door middel van het interview bij de leerkrachten en leerlingen heb geïnventariseerd aan welk materiaal behoefte is. De keuzekist komt in de hal te staan. Wanneer de leerlingen naar buiten gaan, kunnen ze speelmateriaal kiezen uit de keuzekist.

Na afloop van de pauze, leggen de leerlingen het gekozen materiaal weer terug in de keuzekist. Figuur 6 geeft de vorm en de

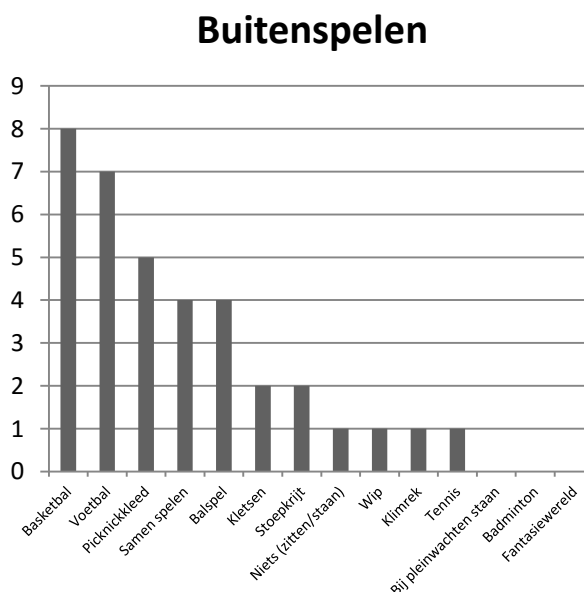
inhoud van de keuzekist weer.



Figuur 6: De keuzekist

Gesloten observatie

Figuur 7 geeft aan welke keuzes de zes leerlingen uit klas 3W tijdens de inzet van de keuzekist en gedurende drie weken op donderdag en vrijdag tijdens het buitenspelen in de pauze maken.



Figuur 7: Aantal keer gekozen activiteiten tijdens het buitenspelen in de pauze.

Open interview met leerlingen

Nadat drie weken iedere pauze is gewerkt met de keuzekist, wordt nogmaals met de zes leerlingen individueel een interview afgenomen in een aparte ruimte.

Voor het overzicht zijn de antwoorden van de leerlingen geclusterd op basis van kernwoorden, zie [bijlage 10](#).

Vier van de zes leerlingen vinden het werken met de keuzekist leuk en handig. Eén van deze vier leerlingen geeft aan dat ze graag gestimuleerd wil worden door de leerkrachten om iets uit de keuzekist te pakken. Uit zichzelf doet ze dit niet. De overige drie leerlingen zeggen dat ze nu gemakkelijker de materialen kunnen zien en ergens uit kunnen kiezen. Eén leerling gebruikt de keuzekist niet vaak, maar weet niet waarom hij hem niet vaak gebruikt. Een andere leerling kiest alleen de bal uit de keuzekist.

Voor vijf van de zes leerlingen helpt de keuzekist om een keuze te maken. Alle vijf geven ze aan dat het makkelijker wordt doordat de materialen zichtbaar zijn. Eén leerling geeft hierbij aan dat het voor hem moeilijker wordt om te kiezen wanneer er teveel materialen in de keuzekist zitten. Een andere leerling heeft geen idee of de keuzekist hem helpt om een keuze te maken.

Vijf van de zes leerlingen geven aan dat ze door de keuzekist weten waar ze uit kunnen kiezen. Ze noemen onder andere ballen en tennisrackets op. Eén leerling zegt niet uit haar hoofd te weten waar je uit kunt kiezen.

Van de materialen uit de keuzekist wordt onder de zes leerlingen de (voet)bal en de basketbal het meest gekozen. Het meisje zegt het picknickkleed vaak te kiezen. Eén leerling zegt dat hij niet vaak iets uit de keuzekist kiest.

Drie van de zes leerlingen vinden niet dat er extra materiaal in de keuzekist moet komen. Eén van deze drie leerlingen zegt dat er anders te veel materiaal in de keuzekist komt. Andere opties die genoemd worden zijn: twister, bellenblaas, hockeystick en een waterpistool.

Tot slot geven twee leerlingen aan geen leerpunten meer te hebben tijdens het buitenspelen in de pauze. Eén leerling wil graag leren hoe ze er voor kan zorgen dat anderen mee gaan spelen. Daarnaast wil een andere leerling leren om te voetballen met drie vrienden. De leerling die weinig gebruik maakt van de keuzekist, wil zichzelf graag aanleren om meer gebruik te maken van de keuzekist.

Interview leerkrachten

Tijdens de teamvergadering zijn dezelfde elf leerkrachten als de vorige keer aanwezig. Zij geven antwoord op de vragen die ik als onderzoeker stel.

Sinds de inzet van de keuzekist ervaren de leerkrachten van VSO school X het buitenspelen in de pauze als prettig. Door de uitbreiding van het speelmateriaal zien de leerkrachten dat

de leerlingen meer en beter zijn gaan spelen. Daarnaast is volgens de leerkrachten meer samenspel ontstaan en zijn de leerlingen enthousiast over het nieuwe speelmateriaal. Een leerkracht voegt hier aan toe dat de keuzemogelijkheden door de leerlingen als positief worden ervaren. De leerlingen zijn nu op een andere manier bezig met vrije tijd in hun pauze. Sinds de inzet van de keuzekist merken de leerkrachten voornamelijk op dat het buitenspelen gezelliger verloopt. De leerlingen kunnen zich nu beter vermaken en staan niet steeds bij de pleinwachten of alleen. Eén leerkracht benoemt dat vooral de leerlingen uit klas 3W actiever buitenspelen in de pauze. Een andere leerkracht voegt hier aan toe dat de keuzekist soms ook voor onrust zorgt doordat de leerlingen niet goed met het materiaal om kunnen gaan.

Op de vraag hoe de leerkrachten het maken van keuzes van de leerlingen tijdens het buitenspelen in de pauze ervaren, antwoorden zij dat sommige leerlingen graag steeds hetzelfde kiezen. Dit wordt door de leerkrachten niet als erg ervaren. Daarnaast stelt een leerkracht dat hij een aantal leerlingen uit zijn groep sinds de inzet van de keuzekist in de weer ziet met allerlei materialen. Dit terwijl zij zich voorheen niet zo goed konden vermaken. Volgens de leerkrachten wordt het maken van keuzes door de leerlingen tijdens het buitenspelen in de pauze ondersteund door de keuzekist. Nieuwe materialen nodigen voor hen uit omdat het zichtbaar en aanwezig is. Daarnaast leren de leerlingen van anderen die al eerder met het materiaal hebben gespeeld. Door de keuzekist worden volgens de leerkrachten verschillende ideeën aangereikt, waardoor de leerlingen het niet zelf hoeven te verzinnen.

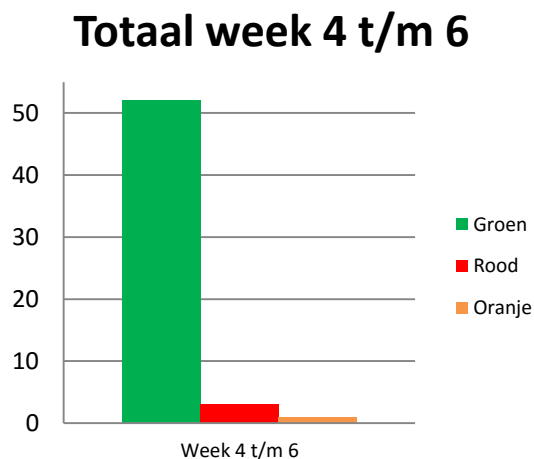
Welke materialen kunnen volgens de leerkrachten worden toegevoegd aan de keuzekist? De leerkrachten noemen de volgende materialen: picknickkleden, een kaartspel, skelters, een knikkerpotje met knikkers, een groot springtouw, zachte ballen en *balance boards*.

Tot slot worden als vervolgstappen onder andere een aanpassing van de materialen naargelang het seizoen genoemd, een uitbreiding van de keuzekist naar de verschillende bouwen en een traject om te leren variëren in activiteiten genoemd.

Stoplicht tijdens inzet keuzekist

Voor het beantwoorden van de derde deelvraag wordt gebruik gemaakt van het stoplicht waarbij de leerlingen kunnen aankruisen wat ze van de pauze vonden.

Figuur 8 geeft het totaal aantal keer rood, oranje en groen weer over een periode van drie weken. Tijdens deze periode wordt de keuzekist ingezet.

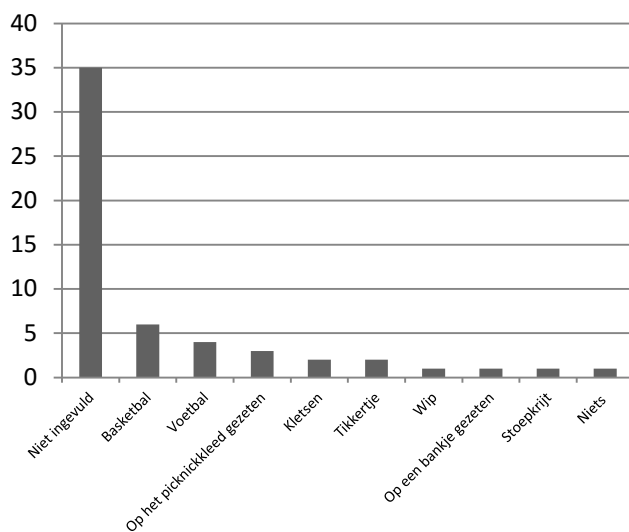


Figuur 8: Wat vond je van de pauze?

Aanpassing

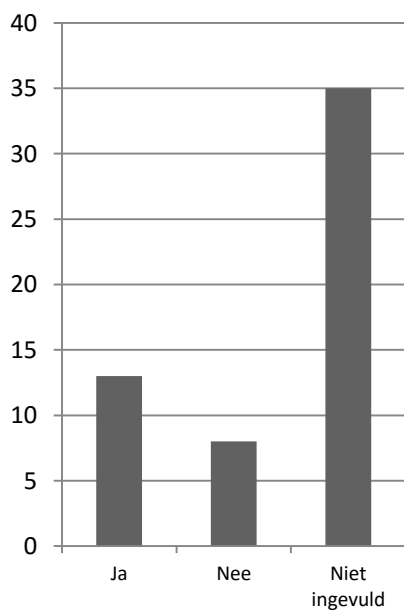
Gedurende de inzet van de keuzekist wilde ik als onderzoeker weten welke activiteiten de leerlingen kozen tijdens het buitenspelen in de pauze, of de leerlingen gebruik hadden gemaakt van de keuzekist en wat de reden was voor de gekozen kleur. Vooral het laatstgenoemde heb ik tijdens het afnemen van het stoplicht voor de inzet van de keuzekist als een gemis ervaren. Hierdoor is het stoplicht bij de inzet van de keuzekist bijgesteld en zijn onderstaande vragen toegevoegd.

1. Wat heb je gedaan in de pauze?



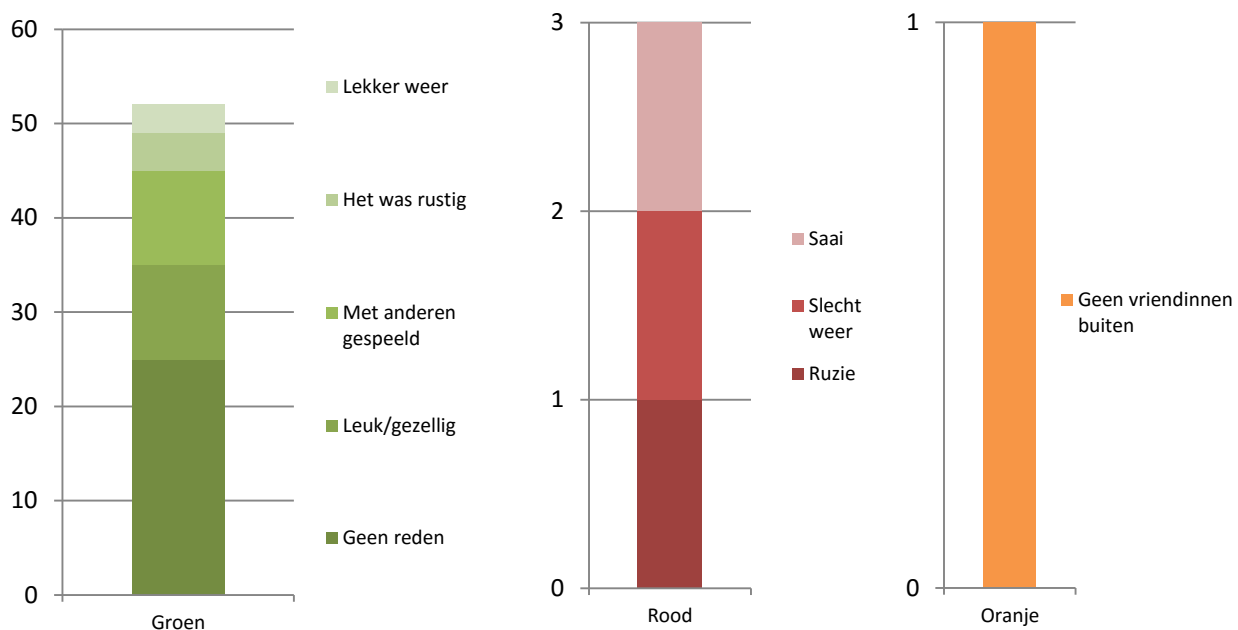
Figuur 9: Resultaten vragen stoplicht

2. Heb je iets gekozen uit de keuzekist?



Figuur 10: Resultaten vragen stoplicht

3. Ik vond het buitenspelen in de pauze



Figuur 11 t/m 13: Resultaten vragen stoplicht.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

De eerste paragraaf geeft per deelvraag de conclusies. De volgende paragraaf beschrijft de beperkingen van het onderzoek. Tot slot wordt beschreven wat de praktische opbrengst van het onderzoek is en de aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek.

5.1 Conclusie

Deelvraag 1: Hoe ervaren de leerlingen uit klas 3W het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Uit de resultaten van de gesloten observatie blijkt dat 19 keer van de zes meetmomenten de leerlingen uit klas 3W niets doen. Bij de pleinwachten staan, scoort 12 punten. Deze passiviteit kan verklaard worden vanuit een onderontwikkelde centrale coherentie en een gebrek aan verbeelding volgens Vermeulen & Degrieck (2015) een van de overeenkomsten tussen ASS en een LVB.

Daarnaast laat de observatie zien dat ook de eigen fantasiewereld twaalf punten scoort. Dit valt te verklaren vanuit de verwarring tussen fantasie en werkelijkheid dat volgens Vugts (2009) past bij een ontwikkelingsleeftijd van drie tot zes jaar. De ontwikkelingsleeftijd die volgens De Beer (2011) past bij een LVB.

Tijdens het interview geven vijf van de zes leerlingen aan dat zij niets doen in de pauze doordat zij niet weten waar ze uit kunnen kiezen en doordat er een gebrek is aan speelmateriaal. Om te kunnen kiezen moet je volgens Degrieck & Dekeukeleire (2004) beschikken over een goede verbeelding en inschattingsvermogen (centrale coherentie). Eerder is beschreven dat het maken van keuzes wordt bemoeilijkt doordat dit inschattingsvermogen bij leerlingen met ASS en een LVB ontbreekt.

De keuzekist waarin speelmateriaal wordt opgenomen, zou volgens de zes leerlingen een mogelijkheid bieden om het maken van een keuze tijdens het buitenspelen in de pauze te ondersteunen. De leerlingen tonen hiermee aan op representatieniveau te functioneren en voorwerpen als visuele ondersteuning te begrijpen (Maljaars & Noens, 2010).

Ondanks dat de leerlingen niet weten waar ze uit kunnen kiezen en een gebrek aan speelmateriaal ervaren, vinden de leerlingen het buitenspelen in de pauze niet vervelend. Van de 56 invulmomenten (100%) bestrijkt de kleur groen 71%. Rood scoort 21% en oranje 7%. Dit zou volgens Degrieck & Dekeukeleire (2004) kunnen doordat buitenspelen een moment van vrije tijd is waarbij de leerling 'vrij is om te doen wat hij wil'.

Deelvraag 2: Hoe kunnen de leerkrachten van VSO school X bijdragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Tijdens een interview geven de leerkrachten van VSO school X aan dat het erop lijkt dat de leerlingen tijdens het buitenspelen in de pauze niet weten wat de keuzemogelijkheden zijn. Het schaarse materiaal dat zich op een niet zichtbare plek bevindt, zien zij mede als oorzaak hiervan. Alle leerkrachten stellen dat de keuzekist kan bijdragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze. Hiermee sluiten zij aan bij Peeters & Gillberg (2003) die stellen dat de keuzeopties moeten worden gevisualiseerd.

Ook worden de resultaten van beide vragen van de interviews met elkaar vergeleken. Hieruit valt te concluderen dat beide partijen kiezen voor de inzet van de keuzekist.

Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen en de leerkrachten het werken met de keuzekist tijdens het buitenspelen in de pauze op school?

Voor deze deelvraag is weer een gesloten observatie afgenomen, maar dit keer tijdens de inzet van de keuzekist. Ondanks dat deze observatie niet hetzelfde aantal leerlingen bestrijkt als in deelvraag één, kunnen toch conclusies worden geformuleerd. Dit kan doordat de zes geobserveerde leerlingen geselecteerd zijn op basis van de volgende activiteiten: niets doen en/of bij de pleinwachten staan. Dit is de aanleiding voor het onderzoek.

Voorafgaand het werken met de keuzekist scoorde het onderdeel niets 19 punten. Het merendeel van de zes leerlingen deed niets tijdens het buitenspelen in de pauze. Tijdens het werken met de keuzekist is één keer gekozen voor niets. Opvallend is dat bij de pleinwachten staan voorheen 12 punten scoorde en in deze gesloten observatie niet meer heeft plaatsgevonden. De keuzekist lijkt hier een aandeel in te hebben.

Door de aanschaf van meerdere (voet)ballen valt te verklaren dat nu met enige regelmaat voor voetbal (7) wordt gekozen doordat meerdere leerlingen tegelijkertijd kunnen voetballen. Sinds de aanschaf van de basketbal is tijdens de zes meetmomenten 8 keer gebasketbald. Daarnaast scoort het samenspelen 5 punten ondanks dat Peeters & Gillberg (2003) stellen dat parallel spel soms de hoogst haalbare vorm van sociale interactie is voor leerlingen met ASS. Als onderzoeker heb ik gedurende de inzet van de keuzekist regelmatig wederkerige sociale interactie waargenomen dat lijkt op associatief spel. Dit is volgens Parten (1932) een vorm na parallel spel dat al begint te lijken op samenspelen.

De leerlingen vinden het werken met de keuzekist leuk en handig. Alle leerlingen geven aan dat het maken van een keuze makkelijker wordt doordat de materialen zichtbaar zijn. Toch geven de leerlingen aan dat er geen extra materiaal in de keuzekist moet komen, omdat het anders te veel wordt.

Dit sluit aan bij Zwijnenburg & CED-Groep (2004) die stellen dat voor het verduidelijken van het maken van een keuze het aantal keuzemogelijkheden beperkt moet worden gehouden. Ook de leerkrachten van VSO school X vinden het buitenspelen in de pauze sinds de keuzekist prettig. De leerlingen staan nu niet meer bij de pleinwachten of doen niets. Het valt de leerkrachten op dat een aantal leerlingen sinds de keuzekist vaak hetzelfde kiezen. Zoals eerder gesteld door Zwijnenburg & CED-Groep komt dit doordat de leerlingen graag terugvallen op hun vertrouwde omgeving en onvoldoende op zoek gaan naar nieuwe, voor hen onbekende voorwerpen. Daarnaast stellen zij dat het door een gebrekkige centrale coherentie moeilijk is om te plannen en te organiseren doordat de wereld als onvoorspelbare chaos wordt ervaren. Hierdoor gaat een leerling met ASS volgens Zwijnenburg & CED-Groep op zoek naar veiligheid in herhalende handelingen, routines en structuren. De leerkrachten reiken onder andere als vervolgstap een traject met als doel het variëren in materialen en activiteiten aan. Hierdoor kan volgens Clijsen & Leenders ontdekt worden of de keuze van de leerlingen ook een échte keuze wordt. Tot slot ervaren de zes leerlingen van de 56 invulmomenten (100%) de pauze 93% als groen, 5% als rood en 2% als oranje. De redenen die de leerlingen opgeven, hebben niet altijd met de materialen uit de keuzekist te maken. Naast het leuk en gezellig vinden van de pauze, spelen ook de weersomstandigheden, of vriendinnen er wel of niet zijn en ruzie mee met de ervaring van het buitenspelen in de pauze. Aan de vragen wat de leerlingen hebben gedaan en of ze iets hebben gekozen uit de keuzekist kan geen conclusie worden verbonden, omdat de leerlingen deze vragen grotendeels niet hebben beantwoord.

Onderzoeksvraag: Hoe kunnen leerlingen met een licht verstandelijke beperking (LVB) en een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS) uit klas 3W van voortgezet speciaal onderwijs (VSO) voor school X voor zeer moeilijker leren (ZML) onderwijs geholpen worden bij het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze?

Aan de hand van de bestudeerde theorieën heb ik als onderzoeker een beeld gevormd van de kernbegrippen ASS, LVB en keuzes maken. Met deze kennis heb ik als onderzoeker het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze onder leerlingen met ASS en een LVB geobserveerd. Daarnaast ben ik als onderzoeker in gesprek gegaan met de leerlingen en leerkrachten om te ontdekken op welke manier kan worden bijgedragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze. Op basis van inzichten die hieruit naar voren zijn gekomen, is de keuzekist ingezet tijdens het buitenspelen in de pauze. De leerkrachten en de leerlingen geven aan dat het maken van keuzes is verbeterd doordat de materialen nu zichtbaar en aanwezig zijn. Dit lijkt de komen door de inzet van de keuzekist.

De gesloten observatie toont aan dat de leerlingen sinds de inzet van de keuzekist zelden bij de pleinwachten staan en/of niets doen tijdens het buitenspelen in de pauze.

Ook is sinds de inzet van de keuzekist het ervaren van de pauze als 'leuk' verhoogt met 22%. Uit de resultaten is echter gebleken dat dit niet direct met de keuzekist te maken heeft, maar dat onder andere weersomstandigheden hierbij een rol spelen.

Concluderend kan gesteld worden dat door de inzet van de keuzekist de omgeving is geprikkeld om speelmateriaal te kiezen en/of ander speelmateriaal uit te proberen om er voor te zorgen dat de leerlingen 'eens iets gaan doen'.

5.2 Discussie

Ondanks dat het erop lijkt dat het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze is verbeterd, kan niet algemeen gesteld worden dat dit komt door de inzet van de keuzekist. Er is namelijk sprake van enige beperkingen van het onderzoek.

Ten eerste is de betrouwbaarheid bij praktijkgericht onderzoek discutabel te noemen. De Lange et al. (2011) beschrijven dat door de grote afhankelijkheid van de situatie exacte herhaling is uitgesloten. Doordat sprake is van een specifieke doelgroep in een specifieke onderzoekssituatie is het onderzoek moeilijk te generaliseren.

Daarnaast komt de betrouwbaarheid van het onderzoek in het geding, omdat de onderzoekspopulatie beperkt is.

Delnooz (2010) stelt dat de betrouwbaarheid van eenmalig onderzoek de vraag oproept naar de nauwkeurigheid ervan. Het inzetten van de keuzekist voor een langere periode kan noodzakelijk zijn om de verbetering van het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze optimaal te kunnen meten. Hoewel uit de resultaten blijkt dat het maken van keuzes bij de zes leerlingen tijdens het buitenspelen in de pauze is verbeterd, kan niet gesteld worden dat dit komt door de inzet van de keuzekist. Deze verbetering valt wellicht te wijten aan de extra oefenmomenten die de respondenten kregen waarbij extra aandacht is besteed aan het omgaan met de keuzekist en het kiezen van materiaal. Ook de extra aandacht die de respondenten kregen, door het interview en het dagelijks invullen van het stoplicht, kunnen bijdragen aan de ondersteuning van het maken van keuzes tijdens het buitenspelen.

Een vervolgonderzoek met een grotere onderzoeksgroep zal moeten uitwijzen of de inzet van de keuzekist ook daadwerkelijk een positief effect heeft op het maken van keuzes tijdens het buitenspelen op school.

In dit onderzoek heb ik als onderzoeker voor de eerste en derde deelvraag een gesloten observatie afgenomen tijdens het buitenspelen in de pauze. Celestin-Westreich & Celestin (2012) beweren dat een observatie pas betrouwbaar is als de waarneming overeenkomt met

meerdere observatoren of als herhaalde waarneming van hetzelfde gedrag hetzelfde observatiebesluit oplevert. Om de kwaliteit van het onderzoek te vergroten is het raadzaam om in het vervolg met meerdere observatoren te werken.

Ondanks de verbeterpunten is het gebruik van triangulatie een sterk punt aan dit onderzoek. Door te werken vanuit verschillende soorten methoden van dataverzameling kom ik volgens De Lange et al. (2011) tegemoet aan triangulatie. In dit onderzoek is gewerkt vanuit observaties, de leerlingen en de leerkrachten. Doordat de leerlingen de stoplichten zelf in mochten vullen, in het interview zelf aan konden geven wat hun wensen waren en vanuit ethische aspecten niet verplicht waren om gebruik te maken van de keuzekist, sluit ik aan bij de visie van de school: 'regie in eigen hand'.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het idee om de keuzekist in te zetten tijdens het buitenspelen in de pauze heeft op VSO school X gewerkt als een olievlek. Tijdens het interview met de leerkrachten werd het idee geopperd om de keuzekist niet alleen in te zetten voor de zes leerlingen, maar voor de hele school.

Op basis van een ontwerp dat is gemaakt door de leerlingen uit een andere klas, is samen met een leerkracht de keuzekist gemaakt. Tijdens de thema gerichte keuzeochtend, werd bij het onderdeel meubeltjes opknappen de keuzekist, met twee leerkrachten en de leerlingen die dat onderdeel hadden gekozen, vormgegeven. Ook dit gebeurde op basis van een ontwerp dat de leerlingen zelf op hadden gesteld.

Concluderend kan gesteld worden dat voor VSO school X de inzet van de keuzekist tijdens het buitenspelen in de pauze nieuw en innovatief is en dat hierbij het enthousiasme van de leerkrachten en leerlingen gewekt is.

Voor gebruik op VSO school X en voor mogelijk vervolgonderzoek, kunnen onderstaande vervolgstappen en aanbevelingen van belang zijn.

VSO school X is verspreid over vier locaties. Tijdens dit onderzoek is de keuzekist ingezet op één van de vier locaties met als doel de leerlingen met ASS en een LVB te helpen bij het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze. Echter bleek in de praktijk en uit het interview met de leerkrachten dat het niet kunnen maken van keuzes een bredere groep betreft dan alleen leerlingen met de diagnose ASS. Dit komt overeen met De Beer (2011) die stelt dat leerlingen met een LVB moeite hebben met het filteren van informatie, ook wel de centrale coherentie genoemd.

Een aanbeveling is om op de andere locaties van VSO school X een keuzekist in te zetten die mogelijk kan bijdragen aan het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze al dan niet voor leerlingen met ASS. Wanneer met een grotere groep wordt gewerkt, is het

raadzaam om een handleiding te maken over de regels en afspraken rondom het gebruik van de keuzekist en het speelmateriaal. Deze kan voorafgaand het werken met de keuzekist in de klas worden besproken.

Een tweede aanbeveling kan het inzetten van de keuzekist tijdens andere momenten van vrije tijd zijn. Bruins Slot (2010) onderzocht het inzetten van keuzekisten tijdens vrije spelmomenten. Hij ontdekte dat de keuzekist een positief effect had op de keuzevaardigheden en de invulling van vrije tijd.

Om alle leerlingen gebruik te kunnen laten maken van de keuzekist is het van belang dat de leerlingen over een redelijk tot goed zichtvermogen beschikken (Langermans en Zwart, 2008).

Ondanks dat de keuzemogelijkheden visueel zijn gemaakt door een keuzekist met concrete voorwerpen, kan het volgens Degrieck (2004) voor leerlingen met ASS nog steeds moeilijk zijn om een keuze te maken. “Wanneer iemand geen betekenis kan hechten aan voorwerpen kan deze persoon ook geen doordachte keuze maken” (Degrieck, 2004, 89). Zo kan het volgens Degrieck voor komen dat een leerling steeds kiest voor wat links in de kist ligt of voor het grootste voorwerp. Mogelijk vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen of de leerling een keuze maakt op criteria die er niet toe doen. Dit kan door variatie in het materiaal aan te brengen, de volgorde en/of de lay-out te veranderen (Degrieck).

In dit onderzoek is voornamelijk een bijdrage geleverd aan het proces van het kiezen voorafgaand het spelen met het speelmateriaal. Tijdens het interview met de leerlingen geven een aantal leerlingen aan dat ze graag bekende sporten willen leren en dat ze willen leren hoe ze met (on)bekenden moeten spelen.

Een aanbeveling is dan ook om de spelvaardigheden van de leerlingen te verbeteren. Volgens Van Pul & Van Poppel (2010) kan de inzet van een beweegteam hieraan bijdragen door de transfer van een spel dat aangeleerd is in de gymzaal te maken naar de praktijk. Volgens Boertjes & Lever (2007) worden ervaringen bij leerlingen met ASS en een LVB niet vanzelf gegeneraliseerd, waardoor leerervaringen minder goed worden toegepast in andere, vergelijkbare situaties.

Tot slot beveel ik als leerkracht en onderzoeker de ouders van de leerlingen en de leerlingen aan om een bezoek te brengen aan het Autisme Informatie Centrum (AIC) een informatie- en documentatiecentrum rond ASS. Het AIC beschikt over veel informatie rondom de invulling van vrije tijd in de buurt voor mensen met een beperking.

Literatuurlijst

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Mental Retardation: Definition, classification, and systems of support (11th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5.

Baarda, B. (2009). Dit is onderzoek!: Richtlijnen voor het opzetten, uitvoeren en evalueren van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Groningen [etc.: Noordhoff.].

Baird, G., Charman, T., Baron-Cohen, S., Cox, A., Swettenham, J., Wheelwright, S. & Drew, A. (2000). 'A screening instrument for autism at 18 months of age: a 6 year follow-up study'. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 39, pp. 694-702.

Balkom, H. van & Welle Donker-Gimbrère, M. (1994). Kiezen voor communicatie. Een handboek van mensen met een motorische of meervoudige handicap. Nijkerk: Intro.

Beer, Y. de. (2011). De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking. Deventer: Kluwer.

Bisschop, M., & Compennolle, T. (1997). Je leerling kan het zelf: Een vlotte en plezierige methode voor het aanleren van zelfredzaamheid. Antwerpen: Standaard.

Boertjes, M. J., & Lever, M. S. (2007). LVG en jeugdcriminaliteit. Diemen: Expertisecentrum Jeugdzorg –Gehandicaptenzorg William Schrikker.

Bruin, A. de. (2012). De effectiviteit van Geef me de 5. Geraadpleegd op 5 april 2016, via <https://www.autimaat.nl/Userfiles/1/pdf/2012-juli--onderzoek-anouk-effectiviteit-van-geef-me-de-5.pdf>.

Bruin, C. de. (2004). Geef me de 5: Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme. Doetinchem: Graviant educatieve uitgave.

Ga eens iets doen! - Het maken van keuzes tijdens het buitenspelen bij leerlingen met ASS en een LVB – Laura Koning – PGO

Bruins Slot, A. (2010). Help ik kan niet kiezen! Hoe je kinderen in het ZML-onderwijs kunt helpen hun eigen keuzes te maken. Geraadpleegd op 25 maart 2016, via <https://hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:27246>.

Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2004). Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen. Utrecht: Interactum.

Celestin-Westreich, S., Celestin, & L.-P. (2012). Observeren en rapporteren in FACE perspectief. Amsterdam: Pearson.

Degrieck, S., & Dekeukeleire, D. (2004). Werk maken van vrije tijd: Autisme en vrije tijd. Berchem: EPO.

Delnooz, P. (2010). Creatieve actie methodologie: De kunst van het zoeken naar pragmatische en innovatieve oplossingen in praktijkonderzoek. Den Haag: Boom Onderwijs.

Donk, C. van der., & Lanen, B. (2012). Praktijkonderzoek in de school. Bussum: Coutinho.

Feldman, R. S. (2009). Ontwikkelingspsychologie. Amsterdam: Pearson Education.

Frith, U. (1996). Autisme, Sleutel tot het raadsel. Antwerpen: Hadewijch.

Gaag, R. J. van der (2011). Op weg naar DSM 5. Wetenschappelijk Onderzoek Autisme, 2, 38-40.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind. London: Heinemann.

Interactum Lectoraat (z.d.). Groepsinterview. Geraadpleegd op 25 mei, via <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Groepsinterview>

Janson, D., & Memelink, D. (2005). Observeren kun je leren. Baarn: HB Uitgevers.

Kagan, S., Kagan, M., Kopmels, D., & Alexander, M. (2000). Meervoudige intelligentie: Het complete MI boek. Middelburg: RPCZ educatieve uitgaven.

Kallenberg, T. (2007). Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren. Utrecht [etc.]: ThiemeMeulenhoff.

Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. Deurne: Wolters Plantyn.

Lange, R. de., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. Garant.

Langermans, S., & Zwart, J. (2008) Eenheid in beeld. Geraadpleegd op 10 mei, via <http://surfsharekit.nl:8080/get/smpid:24850/DS1/>.

Leraar24. (2010). Dossier: Speciaal onderwijs - cluster 3. Geraadpleegd op 25 maart 2016, via <https://www.leraar24.nl/dossier/1385/speciaal-onderwijs-cluster-3>.

Maljaars, J. P. W. & Noens, J. (2010). Communicatie zonder representatie: ondersteunende communicatie op maat. Geraadpleegd op 10 mei, via <http://www.wta.nu/wp-content/uploads/2010/10/200802-communicatie-zonder-representatie.pdf>.

Meersbergen, Drs, H. J. A. L. van., Beets-Kessens, Jeninga, J. & Vroedt, de. (2014). Van houding naar handelen: -3: notitie van de domeingroep gedrag. Tilburg: Fontys OSO m SEN.

Meijden, S. van der., & Stegen, B. van der. (2009). Ik heb iets van autisme of zo...: Psycho-educatie voor slimme jongeren met ASS. Kind en adolescent praktijk, 4, 187-197.

Nieuwenhuijzen, M. van, Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2006). LVG jeugdigen: Specifieke problematiek en behandeling. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG.

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. S.I.

Paternotte, A. (2011). Nieuwe inzichten in het niet-kunnen. 'Dat moet hij toch kunnen!' Balans magazine. Augustus/september 2011. P 46-47.

Peeters, T., & Gillberg, C. (2003). Autisme: Medisch en educatief. Antwerpen: Houtekiet.

Peeters, Th. (1978). Autisme vanaf de adolescentie: overlevingskansen binnen de gemeenschap. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.

Poppel, M. van., & Pul, F. van. (2010). Spelen op SBO Westerhage. Hoe maken we buiten spelen weer leuk? Geraadpleegd op 6 juni 2016, via <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:27724/DS1/>.

Serra, M. (2002). Verwerking van sociale informatie bij kinderen met pervasieve ontwikkelingsstoornissen: theorieën en modellen. Geraadpleegd op 10 mei, via http://download.springer.com.lib.fontys.nl/static/pdf/401/art%253A10.1007%252FBF03060279.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2FBF03060279&token2=exp=1462881480~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F401%2Fart%25253A10.1007%25252FBF03060279.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252FBF03060279*~hmac=5533dbe5350c21fdb655cf8339aaa5d35be0996981f846dc9c74133e34fc6bd.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How professionals think in action. Londen: Basic Books.

Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Currency Doubleday.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.) (1996). Intelligence, heredity, and environment. New York: Cambridge University Press.

Swet, van J., & Van Huijgevoort, H. (2012). Triade Master SEN. De Triade. Eindhoven: Fontys OSO.

Tiemeijer, W. L., & Wetenschappelijke, R. R. (2010). Hoe mensen keuzes maken: De psychologie van het beslissen. Amsterdam University Press.

Tovey, H., Kessels, M. N., & Balkom, van. J. (2011). Laat ze buiten spelen: Pleidooi voor gezonde risico's. Antwerpen: Garant.

Verhoeven, N. (2007). Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs. Den Haag: Boomonderwijs.

Vermeulen, P., & Degrieck, S. (2015). Mijn kind heeft autisme: Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners. Tiel: Uitgeverij Lannoo.

Vugts, G. B. (2009). Werken met ontwikkelingsleeftijden: Afstemmen op mensen met een verstandelijke beperking. Barneveld: HNB/Nelissen.

Vermeulen, P. (2002). Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewone onderwijs. Berchem: EPO.

Verpoorten, R., (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Bekeken vanuit een multi-dimensioneel communicatiemodel. Nederland Tijdschrift voor Zorg aan verstandelijk gehandicapten, jaargang 22 nr.2, pp. 106-120.

Wing, L. (1993). Autistic continuum disorders: An aid to diagnosis. Londen: NAS.

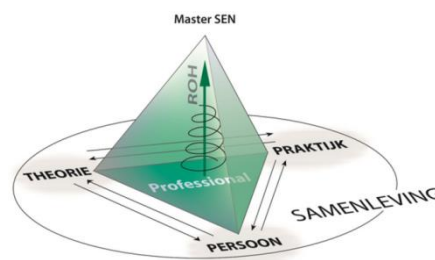
Zoon, M. (2013). Kenmerken en oorzaken van een licht verstandelijke beperking. Geraadpleegd op 28 maart 2016, via http://www.zat.nl/nji/dossierDownloads/LVB_Kenmerken_en_oorzaken.pdf.

Zwijnenburg, C., & CED-Groep. (2004). Wijzer onderwijs: Autisme. Rotterdam: Partners.

Bijlagen

Bijlage 1: Verwijzing prestatie indicatoren

Figuur 15 toon een uitwerking van de triade van de master SEN en laat zien dat de kernbegrippen theorie, praktijk en persoon met elkaar in verbinding staan (Van Swet & Van Huijgevoort, 2012).



Figuur 14: triade master SEN

1B: Kan zelfstandig een eigen leercyclus doorlopen om de communicatie in complexe situaties onderbouwd af te stemmen op belemmerende en bevorderende factoren bij alle betrokkenen.	2B: Kan via het doorlopen van de professionele cyclus komen tot onderbouwde keuzes met betrekking tot planmatig handelen bij de ontwikkeling van de sociaal emotionele competenties en burgerschap en het vormgeven van een leeromgeving met een bij leerlingen en groep passende verhouding tussen ondersteuning (structuur, veiligheid) en uitdaging.
Dit toon ik aan in: 1.1 Aanleiding 1.2 Probleemstelling 1.2.3. Probleemstelling 2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen 3.3 Respondenten 3.5 Ethische aspecten 3.6.1 Betrouwbaarheid en validiteit 5.1 Conclusie 5.2 Discussie 5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen - Bijlage 3: Vragenlijst open interview leerlingen - Bijlage 5: Vragenlijst open interview leerkrachten - Bijlage 7: Vragenlijst open interview	Dit toon ik aan in: 1.2.2 Conclusie vooronderzoek 1.2.3. Probleemstelling - Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag 3.1 Onderzoeksparadigma 3.2 Onderzoeksstrategie 3.3 Respondenten 3.4 Onderzoeksmethoden 3.5 Ethische aspecten 3.6 Kwaliteit van het onderzoek - Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

leerlingen tijdens inzet keuzekist Bijlage 8: Vragenlijst interview leerkrachten n.a.v. keuzekist Bijlage 9: Gemarkeerde antwoorden open interview leerlingen Bijlage 10: Gemarkeerde antwoorden open interview leerlingen n.a.v. keuzekist	
--	--

7A: Heeft een vanuit een persoonlijke professionaliteit onderbouwde visie op 'educational needs' en toont aan hoe hij deze in de praktijk vormgeeft.	7B: Kan systematisch onderzoek uitvoeren uitgaande van praktijkvragen; op basis daarvan onderzoeksvragen formuleren; passende onderzoeksmethoden hanteren; conclusie formuleren en, integreren t.b.v. het eigen professioneel handelen en bijdragen aan de ontwikkeling van de praktijktheorie van zijn beroep.
Dit toon ik aan in: Hoofdstuk 1: Probleemanalyse en probleemstelling Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag 1.3 Respondenten 1.4 Ethische aspecten Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	Dit toon ik aan in: 1.1 Aanleiding 1.2 Probleemstelling 2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen 3.4 Onderzoeksmethoden 3.6 Kwaliteit van het onderzoek Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

Bijlage 2: Buitenspelen in de grote pauze - deelvraag 1

Buitenspelen in de pauze

	Activiteit										
Naam	Niets (zitten, staan)	Bij plein- wachten staan	Fantasie- wereld	Kletsen	Voetbal	Badminton	Wip	Samen spelen	Tennis	Basketbal	Klimrek
Floris											
Tom											
Lisanne											
Niels											
Stefan											
Pieter											
Werner											
Chantal											
Jordy											
Melanie											

Bijlage 3: Vragenlijst open interview leerlingen

1. Wat vind je leuk om te doen in je vrije tijd?
2. Hoe beslis je wat je in je vrije tijd wil doen?
3. Speel je thuis buiten? Zo ja, wat doe je dan buiten?
4. Welk cijfer geef je het buitenspelen in de pauze op school?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Het is mij opgevallen dat je buiten (vaak) niets doet, hoe komt dit?
6. Wat vind je leuk om buiten te doen?
7. Wat vind jij moeilijk aan buitenspelen?
8. Wat wil je nog graag leren bij het buitenspelen?
9. Hoe kan ik jou helpen om een activiteit te kiezen om buiten te doen?
10. Welk(e) hulpmiddel(en) helpt/helpen jou om een activiteit te kiezen tijdens het buitenspelen in de pauze?



1. Een keuzebord
0 JA 0 NEE

Activiteitenlijst
1.....
2.....
3.....

2. Een activiteitenlijst
0 JA 0 NEE



3. Een keuzekist
0 JA 0 NEE



4. Kaartenbak met spellen erop
0 JA 0 NEE

Bijlage 4: Persoonlijk stoplicht boekje

Maandag

Ik vond het buitenspelen in de grote pauze:

\

	☐
	☐
	☐

Dinsdag

Ik vond het buitenspelen in de grote pauze:

	☐
	☐
	☐

Woensdag

Ik vond het buitenspelen in de grote pauze:

	☐
	☐
	☐

Donderdag

Ik vond het buitenspelen in de grote pauze:

	☐
	☐
	☐

Vrijdag

Ik vond het buitenspelen in de grote pauze:

	☐
	☐
	☐

Bijlage 5: Vragenlijst open interview leerkrachten

1. Hoe ervaren jullie het buitenspelen op dit moment?
2. Hoe ervaren jullie het maken van keuzes van leerlingen tijdens het buitenspelen?
3. Welke van de vier hulpmiddelen kan volgens jullie het maken van keuzes tijdens het buitenspelen in de pauze ondersteunen?
 - Keuzebord ja/nee
 - Activiteitenlijst ja/nee
 - Keuzekist ja/nee
 - Kaartenbak met spellen erop ja/nee
4. Welk materiaal wil je graag bij het gekozen hulpmiddel?

Bijlage 6: Buitenspelen in de grote pauze – deelvraag 3

Buitenspelen in de pauze

	Activiteit												
Naam	Niets (zitten, staan)	Bij plein- wachten staan	Fantasie- wereld	Kletsen	Voetbal	Badminton	Wip	Samen spelen	Tennis	Basketbal	Klimrek	Balspel	Stoepkrijt
Stefan													
Niels													
Werner													
Floris													
Tom													
Chantal													

Bijlage 7: Vragenlijst open interview leerlingen tijdens inzet keuzekist

1. Wat vind je van het buitenspelen sinds de inzet van de keuzekist?
2. Hoe vind je het werken met de keuzekist?
3. Wat kies je graag uit de keuzekist?
4. Welk cijfer geef je het buitenspelen nu met het werken met de keuzekist?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Helpt de keuzekist jou om een activiteit te kiezen?
6. Welk materiaal wil je nog graag in de keuzekist?
7. Wat kan er nog veranderd worden? / Heb je nog tips?

Bijlage 8: Vragenlijst interview leerkrachten n.a.v. keuzekist

1. Hoe ervaren jullie het buitenspelen in de pauze sinds de inzet van de keuzekist?
2. Merk je veranderingen in het buitenspelen sinds de inzet van de keuzekist?
3. Hoe ervaren jullie het maken van keuzes van de leerlingen tijdens het buitenspelen sinds de inzet van de keuzekist?
4. Denken jullie dat de keuzekist het maken van keuzes door de leerlingen tijdens het buitenspelen ondersteund? Waarom?
5. Wat kan er nog veranderd worden aan het werken met de keuzekist / Kortom, welke vervolgstappen kunnen worden gezet voor optimaal gebruik van de keuzekist?
6. Welke materialen kunnen nog worden toegevoegd aan de keuzekist?
7. Heb je nog tips voor het werken met de keuzekist?

Bijlage 9: Gemarkte antwoorden open interview leerlingen

Vraag interviewer	Antwoord respondenten
1. Wat vind je leuk om te doen in je vrije tijd?	Chantal: Paardrijden , leuke dingen doen met vriendinnen, spelletjes op telefoon.
	Niels: Met de hond spelen en mamma helpen .
	Stefan: Computeren , buitenspelen.
	Tom: Met figuurtjes spelen , legotrein, computerspelletjes doen
	Floris: Spelletjes op telefoon spelen , computerspelletjes.
	Werner: Computeren , op telefoon spelen, uitstapjes doen, buitenspelen.
2. Hoe beslis je wat je in je vrije tijd wil doen?	Chantal: Mijn ouders zeggen wat ik in mijn vrije tijd kan doen.
	Niels: Weet ik niet .
	Stefan: Ik doe het gewoon .
	Tom: -
	Floris: Ik doe vaak hetzelfde .
3. Speel je wel eens buiten?	Werner: Vragen aan mamma of ik iets mag doen.
	Chantal: Soms . Ik heb niet veel te doen buiten.
	Niels: Nee , ik speel niet buiten, maar ik zit met een kop thee buiten.
	Stefan: Ja
	Tom: Nee , nooit.
	Floris: Ja , ik ga naar de speeltuin voor de nestschommel.
4. Het is mij opgevallen dat je buiten (vaak) niets doet, hoe komt dit?	Werner: Soms . Ik zit meer op mijn telefoon en op de computer.
	Chantal: Mijn vriendinnen zitten meestal binnen of naar een praktijkvak. De jongens uit de klas maken weinig contact en doen dingen die ik leuk vind. Ik speel niet graag alleen .
	Niels: Ik vind het moeilijk om iets te verzinnen om te gaan doen.
	Stefan: Op school vind ik het leuk om met vrienden te praten .
	Tom: Geen idee
	Floris: Op school is geen stoepkrijt daarom doe ik niets.
5. Wat vind je leuk om buiten te doen?	Werner: Ik praat graag tegen mezelf .
	Chantal: Hockey , basketbal .
	Niels: Basketbal .
	Stefan: Voetballen met vrienden, basketbal .
	Tom: Voetbal , overschieten.
	Floris: Stoepkrijten .
6. Wat vind jij moeilijk aan buitenspelen?	Werner: Voetballen , lummelen (lievelingsspel) , fietsen en verstoppertje .
	Chantal: Ik vind het moeilijk om ergens aan te beginnen en een keuze te maken wat ik wil gaan doen .
	Niels: Ik weet niet waar ik uit kan kiezen .
	Stefan: Ik weet niet waar ik uit kan kiezen .
	Tom: Ik vind buitenspelen vervelend. Ik ben een keer gestoken door een wesp.
	Floris: Iets kiezen . Er zit bijna niets in mijn hoofd
7. Wat wil je nog graag leren bij het buitenspelen?	Werner: Dat ik moet kiezen wat ik moet gaan doen. Hier moet ik lang over nadenken.
	Chantal: Ik wil meer dingen doen met andere kinderen en een keuze maken om iets te gaan doen.
	Niels: Weet ik niet .

	Stefan: Ontdekken waar ik uit kan kiezen, spelen met kinderen die ik niet goed ken.
	Tom: Nee, niets.
	Floris: Nee, niets.
	Werner: Bekende sporten zoals korfbal en volleybal.
8.Hoe kan ik jou helpen om een activiteit te kiezen om buiten te doen?	Chantal: Zeggen wat ik kan gaan doen.
	Niels: Weet ik niet.
	Stefan: Weet ik niet.
	Tom: Uhm..
	Floris: Weet ik niet.
9.Welk(e) hulpmiddel(en) helpt/helpen jou om een activiteit te kiezen tijdens het buitenspelen? (leerling kiest uit vier hulpmiddelen, zie bijlage 2)	Werner: Ik vind het verzinnen van een oplossing heel moeilijk.
	Chantal: Keuzebord en keuzekist.
	Niels: Keuzekist.
	Stefan: Keuzekist.
	Tom: Keuzekist. Vooral als er een bal in zit.
	Floris: Keuzebord en keuzekist.
	Werner: Keuzekist is duidelijk.

1. Vrijtijdsbesteding

Buitenspelen	2
Computer/tv/ipad	5
Uitstapjes/vriendinnen	2
Dieren (verzorgen)	2
Overig: moeder helpen, spelen met speelgoed	2

2. Beslissen wat je gaat doen

Ouders beslissen	2
Weet ik niet/gaat vanzelf	3

3. Buitenspelen

Ja	2
Nee	2
Soms	2

4. Niets doen tijdens het buitenspelen in de pauze

Te weinig materiaal	1
Liever praten met vrienden	1
Moeilijk/niet alleen willen spelen	2
Tegen zichzelf praten	1

5. Leuke activiteiten voor buiten

Voetbal	3
Hockey	1
Basketbal	3
Stoepkrijten	1
Fietsen	1
Spellen zoals verstoppertje en lummelen	1

Ga eens iets doen! - Het maken van keuzes tijdens het buitenspelen bij leerlingen met ASS en een LVB – Laura Koning – PGO

6. Wat is moeilijk aan buitenspelen?	
Weten waar je uit kan kunt kiezen	2
Een keuze maken	3
Beginnen aan de activiteit	1
7. Leerpunten bij buitenspelen	
Met anderen spelen	2
Bekende sporten leren	1
Leren kiezen	2
Weet ik niet/niets	3
8. Hoe kan de leerkracht helpen?	
Weet ik niet	4
Zeggen wat ik moet gaan doen	1
9. Welk hulpmiddel kan helpen?	
Keuzebord	2
Keuzekist	4
Keuzebord en keuzekist	2

Bijlage 10: Gemarkeerde antwoorden open interview leerlingen n.a.v. keuzekist

Vraag interviewer	Antwoord respondenten
1. Wat vind je van het werken met de keuzekist?	Chantal: Handig! Maar niemand stimuleert mij om iets uit de keuzekist te pakken en uit mijzelf doe ik het niet.
	Niels: Leuk en fijn. Ik kan nu ergens uit kiezen
	Stefan: Handig. Je kunt ook weten of dat het materiaal er nog is of niet. Zo kun je het makkelijk zien.
	Tom: Ik kies alleen de bal uit de keuzekist.
	Floris: Ik gebruik het niet zo vaak , maar er zitten niet veel leuke dingen in ik weet niet of je dat wel wilt kopen, maar bellenblaas het liefst die grote.
	Werner: Leuk. Maar ten tweede vind ik het ook leuk om met mijn vrienden te kletsen.
2. Helpt de keuzekist om een keuze te maken tijdens het buitenspelen in de pauze?	Chantal: Ja, want de materialen zie ik nu voor mij staan. Maar soms heb ik geen zin om iets te kiezen.
	Niels: Ja, omdat de materialen daar liggen is het fijn. Ik hoef het niet steeds te vragen en kan gewoon een bal pakken.
	Stefan: Ja. Ik kan de voorwerpen goed zien en wat het is.
	Tom: Geen idee.
	Floris: Ja, omdat je kunt zien wat voor materiaal er in zit. Niet al het speelgoed zit in mijn gedachten en zo kan ik het zien.
	Werner: Ja, maar als er te veel in zit is het wel moeilijk voor mij om te kiezen.
3. Weet je nu waar je uit kunt kiezen?	Chantal: Niet uit mijn hoofd.
	Niels: Ja , ballen en kruisje nulletje.
	Stefan: Ja. Ik ga eerst kijken voordat ik iets pak.
	Tom: Ja , bijvoorbeeld ballen.
	Floris: Ja , pionnen, kruisje nulletje, het beachspel..
	Werner: Ja , ballen en tennisrackets.
4. Wat kies je vaak uit de keuzekist?	Chantal: Het picknickkleed en dat was het wel.
	Niels: Basketbal. Verder kies ik geen andere dingen
	Stefan: Voetbal en basketbal.
	Tom: De rode bal.
	Floris: Ik kies niet zo vaak iets.
	Werner: Voetbal.
5. Wil je nog materialen in de keuzekist?	Chantal: Misschien kan het niet omdat het te gevaarlijk is, maar ik wil graag een hockeystick.
	Niels: Nee.
	Stefan: Nee. Want anders komt er heel veel in.
	Tom: Nee , ik heb geen idee wat voor speelgoed.
	Floris: Twister en bellenblaas.
	Werner: Waterpistool , om iemand nat te spuiten.
6. Wat wil je nog graag leren bij het buitenspelen?	Chantal: Hoe ik er voor kan zorgen dat anderen met mij mee gaan spelen zodat ik niet alleen hoef en zodat het leuker wordt.
	Niels: Nee.
	Stefan: Minder ruzie maken. Soms wordt er wel eens iets van mij afgepakt.
	Tom: Nee.

	Floris: Ik wil leren om iets uit de keuzekist te kiezen.
	Werner: Voetballen met drie vrienden.

1. Het werken met de keuzekist
 - Leuk/handig 4
 - Ik gebruik de bal 1
 - Gebruik het niet zo vaak 1

2. De keuzekist en het maken van keuzes
 - Ja 5
 - Ik kan de materialen nu goed zien en 4
 - Weet hierdoor waar ik uit kan kiezen
 - Er moet niet te veel materiaal in zitten 1

 - Geen idee 1

3. Weet je waar je uit kunt kiezen?
 - Ja 5
 - Niet uit mijn hoofd 1

4. Kiezen van materiaal
 - Ik kies niet zo vaak iets 1
 - Picknickkleed 1
 - Basketbal 2
 - (Voet)bal 3

5. Extra materiaal
 - Nee 3
 - Anders komt er te veel in 1

 - Ja 3
 - Hockeystick 1
 - Bellenblaas 1
 - Twister 1
 - Waterpistool 1

6. Leerpunten bij buitenspelen?
 - Nee 2

 - Ja 4
 - Er voor zorgen dat anderen meespelen 1
 - Minder ruzie maken 1
 - Iets kiezen uit de keuzekist 1
 - Voetballen met drie vrienden 1

