

Praktijkonderzoek

“Autisme en spel in het ZML-onderwijs”



“Kind en spel zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Kinderen over de hele wereld spelen. Omdat ze het leuk vinden. Omdat ze er zin in hebben. Spel wordt niet voor niets ‘de taal der kinderen’ genoemd, die alle grenzen overschrijd. Spelende kinderen maken geen onderscheid in ras, culturele achtergrond en moedertaal. Zij verstaan elkaar!”

(J. Hellendoorn, 1991)

Naam:	Inge Klein Koerkamp
Studentnummer:	2156936
Opleiding:	Master SEN Fontys OSO
Leerroute:	GL VT 1
Begeleid door :	Ine Heerink
Datum :	Mei 2010

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding.....	5
Hoofdstuk 1 – Aanleiding en probleemstelling	6
Hoofdstuk 2 – Theoretische onderbouwing.....	9
2.1 Autisme Spectrum Stoornissen (ASS)	9
2.2 Ontwikkeling van spel.....	11
2.3 ZML-onderwijs	13
2.4 Spel bij ZML-leerlingen.....	13
2.5 Voorwaarden voor spel	14
2.6 Leerkrachtvaardigheden bij spelbegeleiding	15
Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Onderzoeksvorm	18
3.2 Onderzoeksvragen.....	18
3.3 Data verzamelen.....	18
3.4 Triangulatie	20
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	21
Hoofdstuk 4 – Data analyse en resultaten.....	22
4.1 Datapresentatie.....	22
4.2 Data-analyse	34
Hoofdstuk 5 - Conclusies.....	35
5.1 ASS-kenmerken van de leerlingen in mijn groep.	35
5.2 Huidige situatie van spel.	35
5.3 Aanwezige vaardigheden voor spelbegeleiding en te ontwikkelen vaardigheden.....	36
5.4 Het stimuleren van (samen)spel bij ZML-leerlingen met ASS.	37
Hoofdstuk 6 – Evaluatie onderzoek	39
Nawoord.....	41

Literatuurlijst.....	42
Boeken.....	42
Documenten.....	42
Artikelen.....	42
Websites	43
Bijlagen.....	44
Bijlage 1: Observatielijst voor spel en spelbegeleiding	44
Bijlage 2: Interview met mentor en onderwijsassistent	48
Bijlage 3: Algemene observatiewijzer voor spel.....	49
Bijlage 4: Gesprek met de leerlingen.....	51
Bijlage 5: Interview met de spelbegeleidster en Auticoördinator	52
Bijlage 6: Overzichtslijst ‘ASS-kenmerken’	53
Bijlage 7: Vaardighedenlijst leerkrachtgedrag	55
Bijlage 8: Antwoorden interview leerkracht en onderwijsassistent	56
Bijlage 9: Antwoorden interview spelbegeleidster en Auticoördinator.....	57
Bijlage 10: Verslag presentatie	60

Samenvatting

In dit onderzoek is te lezen hoe je als leerkracht (samen)spel kunt stimuleren. Het onderzoek is gericht op leerlingen met ASS in het ZML-onderwijs. De onderzoeksvraag hierbij is: *Hoe kan ik (samen)spel bij ZML-leerlingen met ASS stimuleren?*

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn verschillende deelvragen opgesteld.

Deze zijn verdeeld in theorie-deelvragen en praktijk-deelvragen. Voor de theorie-deelvragen is literatuurstudie gedaan. Onderwerpen die hierin naar voren komen zijn ASS, ontwikkeling van spel, voorwaarden voor spel en leerkrachtvaardigheden.

Voor de praktijk-deelvragen zijn verschillende onderzoeksinstrumenten gebruikt. Er zijn twee observatielijsten afgenomen. Hieruit is de huidige spelsituatie per leerling in af te lezen.

Daarnaast zijn interviews afgenomen met de betrokken leerlingen, met de begeleiders in de groep, de spelbegeleidster en de Auticoördinator. Ook is een lijst ingevuld met betrekking op ASS-kenmerken per leerling.

De gegevens vanuit de theorie en praktijk hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Bij het stimuleren van spel bij leerlingen met ASS is het belangrijk dat de leerkracht de juiste vaardigheden bezit. Deze zijn vooral gericht op organisatie en communicatie. In de organisatie is de opbouw in het spel belangrijk. Bij de communicatie is het belangrijk dat je duidelijk en voorspelbaar bent. Daarnaast is een goede spelomgeving belangrijk. Hierin is er een variatie aan uitdagend materiaal aanwezig en is het prikkelarm.

Het onderzoek heeft betrekking op leerlingen in mijn groep. Met deze kennis kan er op een andere manier gewerkt worden aan spel en spelontwikkeling. Daarnaast kan het schoolbreed gebruikt worden omdat er in elke groep leerlingen met ASS aanwezig zijn.

Inleiding

Ik ben Inge Klein Koerkamp en ik ben 23 jaar. Voor de opleiding Master SEN¹ voer ik dit praktijkonderzoek uit. Het is een onderdeel van de ‘leer- en onderzoekslijn’ in de opleiding. Het onderzoek wordt gevormd door drie pijlers; de persoon, de praktijk en de kennisconstructie. Deze drie pijlers komen samen in het praktijkonderzoek. Het doel van het praktijkonderzoek is om als student onderzoek te doen binnen de beroepspraktijk. Mijn beroepspraktijk is een school voor ZML². Deze school valt onder REC³ cluster 3.

Op woensdag en donderdag sta ik, samen met mijn mentor en de onderwijsassistent in de groep. De groep bestaat uit 11 leerlingen; 8 jongens en 3 meisjes. De leerlingen variëren in de leeftijd van 12 t/m 17 jaar. Ze hebben allemaal een indicatie MG⁴.

Door dit onderzoek wil ik te weten komen hoe ik samenspel bij ZML-leerlingen met ASS kan stimuleren.

¹ Special Education Needs

² Zeer Moeilijk Lerenden

³ Regionaal Expertise Centrum

⁴ Meervoudig Gehandicapt

Hoofdstuk 1 – Aanleiding en probleemstelling

De groep waarin ik samen met mijn mentor en de onderwijsassistent sta, is VSO⁵ 1. In deze groep zitten in totaal 11 leerlingen; 3 meisjes en 8 jongens. Er zijn vier leerlingen met een vorm van ASS⁶. Ik heb hier maar weinig ervaring mee. Wat me opgevallen is, is dat deze leerlingen veel alleen doen; alleen spelen, alleen buiten spelen, alleen werken, etc. Naar mijn mening is het voor iedereen belangrijk om activiteiten samen uit te voeren en te ervaren. In de maatschappij kom je ook situaties tegen die gericht zijn op sociale contacten en samenwerken. Hoe ervaren de kinderen dat zelf? Willen en kunnen leerlingen met ASS wel samenspelen en samenwerken? Op dit moment kiezen de leerlingen er veelal voor om activiteiten alleen uit te voeren.

“Kind en spel zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Kinderen over de hele wereld spelen. Omdat ze het leuk vinden. Omdat ze er zin in hebben. Spel wordt niet voor niets ‘de taal der kinderen’ genoemd, die alle grenzen overschrijd. Spelende kinderen maken geen onderscheid in ras, culturele achtergrond en moedertaal. Zij verstaan elkaar!” (J. Hellendoorn, 1998, blz. 11)

Door mijn onderzoek hoop ik te achterhalen of en in hoeverre het mogelijk is om leerlingen met een vorm van ASS tot samenspel te krijgen. Belangrijke gegevens hierbij zijn de kenmerken van ASS zijn en welke specifiek voor mijn leerlingen gelden. Daarnaast is van belang hoe spel zich ontwikkelt, welke fasen er zijn en hoe je dit kunt stimuleren. Om er achter te komen wat in de groep en in de school bekend is over ASS en samenspelen, kan ik terecht bij de Auticoördinator⁷, de spelbegeleidster en bij de leerkrachten in mijn groep.

Doel van het onderzoek is dat ik wil uitzoeken of leerlingen met ASS kunnen en willen samenspelen en hoe je dat als leerkracht kunt stimuleren.

Het sociale gebeuren is voor iedereen belangrijk. In het dagelijks leven kom je ook activiteiten tegen die gericht zijn op het samen ervaren en het samen uitvoeren. Voor mij is het een uitdaging om leerlingen met ASS tot spel of samenspel te krijgen, dit ook vanuit mijn eigen nieuwsgierigheid. Ik zie in de praktijk dat kinderen met ASS echt individuen zijn die veel alleen zijn. In de praktijk wordt het niet echt gestimuleerd om activiteiten samen uit te

⁵ Voortgezet Speciaal Onderwijs

⁶ Autistisch Spectrum Stoornis

⁷ Leerkracht van de structuurgroep. Gespecialiseerd in ASS.

voeren. De leerlingen krijgen veel vrijheid in wat ze kiezen qua spel/spelen en vanuit de leerkrachten wordt er weinig gestuurd.

Aan de hand van bovenstaande bevindingen is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Hoe kan ik (samen)spel bij ZML-leerlingen⁸ met ASS stimuleren?

Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen zijn er een aantal deelvragen opgesteld. Hierbij is er een verdeling gemaakt in deelvragen beantwoord worden vanuit de theorie en vanuit de praktijk.

Deelvragen vanuit de theorie:

- Wat zijn de kenmerken van ASS?
- Hoe ziet de ontwikkeling van spel eruit?
- Wat zijn de kenmerken van het ZML-onderwijs?
- Wat zijn de kenmerken van een ZML-leerling?
- Wat zijn de voorwaarden voor spel?
- Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om spelbegeleiding te bieden?

Deelvragen vanuit de praktijk:

- Welke ASS-kenmerken zie ik terug bij de leerlingen in mijn groep?
- Wat zie ik nu terug qua spel in mijn groep?
- Welke vaardigheden voor spelbegeleiding bezit de begeleider al en welke heeft deze te ontwikkelen?

In de praktijk worden de leerlingen met ASS geobserveerd. Er wordt gekeken naar welke activiteiten de leerlingen doen en wanneer. Vooral tijdens de keuzemomenten wordt er gekeken hoe ze hun activiteit kiezen en uitvoeren. Deze keuzemomenten vinden vooral plaats in de pauzes, bijv. na het eten. Daarnaast kan een gesprek worden aangegaan met de leerlingen (diagnostisch gesprek) om erachter te komen waarom ze graag activiteiten alleen uitvoeren of alleen spelen. Verder worden er een aantal dingen uitgetoetst; wat willen de leerlingen wel en wat willen ze niet? Wat kunnen ze wel of niet aan in verband met hun ASS?

⁸ Leerlingen in het ZML-onderwijs.

Vanuit de theorie wordt informatie gezocht over ASS, spel en samenspelen. Wanneer hier meer duidelijkheid over is, worden in de praktijk dingen uitgetoetst. Het is dan bekend wat er van de leerlingen verwacht kan en mag worden.

Verder wordt een interview afgenomen met de Auti-coördinator van de school. Zij geeft samen met nog een leerkracht les aan leerlingen in de structuurgroep⁹. Leerlingen met ASS krijgen hier onderwijs, maar ook leerlingen die veel aan structuur gehecht zijn. Zij kan mij informatie geven over de manier van onderwijs aan leerlingen met ASS en de omgang met hen. Ook zal zij weten wat er op de school al gebeurt en wat er getoetst is rondom mijn onderwerp.

⁹ Groep waar leerlingen met ASS een aantal dagdelen per week onderwijs krijgen volgens de methode TEACCH.

Hoofdstuk 2 – Theoretische onderbouwing

Om antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag, zijn er een aantal deelvragen opgesteld. In dit hoofdstuk zijn de antwoorden te vinden op de deelvragen die vanuit de theorie worden beantwoord.

2.1 Autisme Spectrum Stoornissen (ASS)

Baltussen e.a. (2003) zeggen dat autisme een stoornis in de informatieverwerking is. In de processen die zich afspelen in de hersenen kan er veel fout gaan. Hierdoor kunnen kinderen met autisme moeilijk samenhang zien tussen afzonderlijke waarnemingen. Situaties kunnen dan soms een andere betekenis krijgen. Daarnaast is er sprake van problemen met perspectiefneming. Dit betekent dat kinderen moeite hebben met het zich kunnen verplaatsen in anderen. Sociale situaties kunnen hierdoor moeilijk of niet te begrijpen zijn. Hierdoor verloopt de ontwikkeling in sociaal gedrag moeizaam.

Volgens van Lieshout (2009) hebben Autisme Spectrum Stoornissen als hoofdkenmerken ernstige problemen op het gebied van de sociale interactie en de verbale en non-verbale communicatie. De stoornis kan invloed hebben op het handelen van de persoon. Dit kan zijn op allerlei ontwikkelingsgebieden en in allerlei situaties. Hierdoor is autisme een van de meest complexe en ernstige psychische stoornissen. Er zijn verschillende uitingvormen. Dit is afhankelijk van de ernst van de stoornis, de intelligentie van het kind en de mate waarin de ontwikkeling op gang is gekomen.

Net als van Lieshout (2009) zegt Jeninga (2009) dat kinderen met autisme onderling er kunnen verschillen. Naast de verschillen zijn er ook een aantal gemeenschappelijke kenmerken. Voorbeelden hiervan zijn: problemen in de gemeenschappelijke interactie, problemen in de communicatie, problemen in de verbeelden, vaak bizar gedrag en rigide gedragspatronen.

De uitspraken van Aarons & Gittens (2000) kunnen vergeleken worden met de hierboven genoemde beschrijvingen. Volgens hen kunnen kinderen met autisme ook zeer veranderlijk zijn. Zij zeggen dat je het diagnostisch proces kunt vergelijken met een legpuzzel. Stukjes van de puzzel duiden op verschillende aspecten van vaardigheden en gebreken. Deze worden stuk voor stuk samengevoegd totdat er een betekenisvol beeld ontstaat. Bij oudere kinderen kunnen zichtbare kenmerken van autisme verminderen of weg gaan. De stoornis autisme kan niet weggaan. Wel is het zo dat de kenmerken in wisselende mate zichtbaar zijn.

Volgens van Lieshout (2009) en Jeninga (2009) is autisme aan een aantal kenmerken te herkennen. Quak & Smeets (2003) spreken van een onzichtbare handicap die moeilijk te bewijzen is. Het kan vaak verborgen zijn onder allerlei gedrag van gewone kinderen.

In de DSM-IV-TR¹⁰ worden een aantal criteria gehanteerd voor de autistische stoornis. Deze zijn hieronder te lezen:

- a. *Een totaal van zes (of meer) items van 1, 2 en 3 met tenminste twee symptomen uit 1, één symptoom uit 2 en één symptoom uit 3.*
 1. *Kwalitatieve tekortkomingen in sociaal interactief gedrag:*
 - *Opvallende tekortkomingen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag om sociale contacten te reguleren zoals oogcontact, gezichtsuitdrukking, lichaamshouding en gebaren om de sociale interactie te bepalen.*
 - *Onvermogen om tot relaties met leeftijdsgenoten te komen, die passen bij het ontwikkelingsniveau.*
 - *Een tekort in het spontaan proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen (bijvoorbeeld het niet laten zien, brengen of aanwijzen van voorwerpen die van betekenis zijn).*
 - *Afwezigheid van sociale en emotionele wederkerigheid.*
 2. *Kwalitatieve tekortkomingen in de communicatie, zoals blijkt uit tenminste één van de volgende symptomen:*
 - *Een achterstand in of volledige afwezigheid van de ontwikkeling van de gesproken taal (niet samenhangend met een poging dit te compenseren met alternatieve communicatiemiddelen zoals gebaren of mimiek).*
 - *Als er wel sprake is van een adequate spraakontwikkeling, een duidelijk onvermogen om een gesprek te beginnen of gaande te houden.*
 - *Stereotiep en herhaald of idiosyncratisch, eigenaardig (eigen taaltje) taalgebruik.*
 - *Gebrek aan gevarieerd spontaan fantasiespel ('doen-alsof'-spelletjes) of sociaal imitatiespel ('nadoen'-spelletjes), passend bij het ontwikkelingsniveau.*

¹⁰ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

3. *Beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten zoals blijkt uit tenminste één van de volgende symptomen:*
- *Sterke preoccupatie met één of meer stereotiepe en beperkte patronen van belangstelling, die abnormaal is, ofwel in intensiteit ofwel in richting.*
 - *Duidelijk rigide vastzitten aan specifieke, niet-functionele routines en rituelen.*
 - *Stereotiepe en zich herhalende motorische maniërismen (bijvoorbeeld fladderen of draaien met hand of vingers of complexe bewegingen met het hele lichaam).*
- b. *Achterstand in of abnormaal functioneren op tenminste één van de volgende gebieden, ontstaan voor de leeftijd van drie jaar:*
- *Sociale interactie;*
 - *Taal zoals te gebruiken in sociale communicaties;*
 - *Symbolisch of fantasiespel.*
- c. *De stoornis is niet eerder toe te schrijven aan de stoornis van Rett of een desintegratiestoornis van de kinderleeftijd. (van Lieshout, blz. 276-277, 2009)*

2.2 Ontwikkeling van spel

Volgens Van der Teems (2001) is er een concrete definitie van spel. Spel bevat de handelingen die mensen uitvoeren voor het bepalen van de houding tegenover de ander en de wereld om hem heen. Hierbij kan de speler zichzelf testen. Wie is hij? Wat kan hij? Wat wil hij? Welke plaats neemt hij in, in de wereld?

In tegenstelling tot Van der Teems (2001), wordt er volgens Janssen-Vos (2006) niet van een definitie gesproken, maar wel van wat er onder spelen verstaan wordt:

- Spelen is prettig; kinderen krijgen er een positieve ervaring en betrokkenheid door en er is een bepaalde spanning.
- Spelen betekent vrijheid van handelen; kinderen bepalen zelf wat ze doen. Ze kiezen zelf de materialen en welke betekenis ze daaraan geven. Zo kan een deken dienst doen als een tent en kunnen houten stokjes de betekenis van lepel krijgen. Spelactiviteiten hoeven niet te voldoen aan de verplichtingen en eisen van de echte werkelijkheid.
- Spelen kent regels; als je buschauffeur speelt laat je dat merken met mimiek, woord- en stemgebruik en lichaamsbewegingen.
- Spelen is altijd vrijwillig; je kunt kinderen niet dwingen om te spelen.

- Spelen is een open of flexibele activiteit. Het gaat hierbij vooral om het proces en in mindere mate om een vast omschreven product. Kinderen bepalen zelf aan welke eisen de activiteit moet voldoen. Het spel kan zich telkens herhalen, vernieuwen of veranderen.

Volgens Janssen-Vos (2006) is spel van grote betekenis in de ontwikkeling van het kind. Op verschillende ontwikkelingsgebieden gaan de kinderen door spel vooruit.

- Spel stimuleert de motorische- en de taalontwikkeling.
- Spel bevordert de sociale vaardigheden.
- Spel vergemakkelijkt het omgaan met emoties
- Spel lokt het oplossen van problemen uit.
- Spelt helpt de betekenis te begrijpen van woorden, handelingen, symbolen en tekens die ze gebruiken.

Kinderen ontwikkelen en leren door activiteiten die hun interesse hebben en waarin ze samen met anderen betrokken zijn. Voor jonge kinderen zijn dat spelactiviteiten. Ze zijn geïnteresseerd in de dingen om hen heen en in wat grote mensen doen. Het liefst nemen ze deel aan hun wereld: ook afwassen, autorijden, boodschappen in het karretje doen en de krant lezen. Ze kunnen dat nog niet echt, maar wel in een verkleinde weergave van die volwassenwereld. (Janssen-Vos, 2006, blz. 25)

Hobson (2002) zegt dat we ons moeten realiseren dat er een aantal dingen van invloed zijn op de sociale ontwikkeling. Wat er gebeurt tussen mensen is hier de belangrijkste van. Ieder mens, dus ook kinderen zijn op zoek naar relaties. Bij samenspel is er sprake van interactie. Er zijn twee of meerdere mensen die deelnemen aan het spel. Dit is onmogelijk bij kinderen met ASS. Deze kinderen zijn alleen op zichzelf gericht en hebben moeite met sociale interactie en de communicatie. Kinderen met ASS kunnen door middel van speltraining of therapie een hoger niveau ontwikkelen. Hierbij is het belangrijk dat je zegt dat je het kind begrijpt en accepteert. Van belang is het vertrouwen en de veiligheid. Daarnaast moeten kinderen met ASS ook meer gestimuleerd en uitgedaagd worden om tot spelen te komen. Ze vinden het lastig om zelf te kiezen en aan het werk te gaan. (Seach, 2007)

2.3 ZML-onderwijs

De leerlingen in mijn groep hebben de indicatie voor cluster 3-onderwijs.

Onder cluster 3 vallen de scholen voor leerlingen met verstandelijke (ZML) en/of lichamelijke beperkingen (LG¹¹/MG), leerlingen die langdurig ziek zijn (LZ) en leerlingen met epilepsie.

In de schoolgids staat een stuk geschreven over het onderwijs dat er wordt geboden. De SO¹²-afdeling op de school bestaat uit 4 groepen (SO 1/m 4). De officiële SO-leeftijd is 4 tot 13 jaar. In het SO staan de basisvormende vakken centraal zoals lezen en rekenen. Daarnaast wordt, afhankelijk van de leerling, aandacht besteed aan zelfredzaamheid, zelfstandigheid en motorische vaardigheden. Tot slot neemt spelontwikkeling een belangrijke plaats in binnen het SO.

De VSO-afdeling bestaat eveneens uit 4 groepen (VSO 1 t/m 4). De officiële VSO-leeftijd is 13 t/m 20 jaar. In het VSO worden, indien nodig en wenselijk, de basisvormende vakken voortgezet. Dit geldt ook voor de zelfredzaamheid, zelfstandigheid en de motoriek. Het accent ligt in het VSO meer op arbeidstoeleiding. De leerlingen worden voorbereid op een zo zelfstandig mogelijke toekomst. De praktijk gaat steeds meer deel uitmaken van het onderwijs.¹³

2.4 Spel bij ZML-leerlingen

De ontwikkeling van leerlingen in het ZML verloopt anders dan bij leerlingen in het reguliere basisonderwijs.

De theorie van Piaget (1962) komt vaak naar voren bij de ontwikkeling van spel. Hij maakt onderscheidt tussen twee fasen in de vroege spelontwikkeling.

Fase 1: Dit is de sensomotorische periode (0-2 jaar). In deze periode is het kind vooral bezig met het spelend oefenen en herhalen van allerlei handelingen. Hierbij worden materialen maar ook het eigen lichaam gebruikt. Hierdoor worden de fijne motoriek, oog-handcoördinatie, coördinatie in de ruimte en de kennis van objecten geoefend. Na het tweede jaar komt er een overgang naar symbolisch spel.

¹¹ Lichamelijk Gehandicapt

¹² Speciaal Onderwijs

¹³ Dit is te lezen in de schoolgids (schooljaar 2009/2010)

Fase 2: Dit is de periode van symbolisch spel (vanaf 18 maanden). Kinderen spelen ‘doen alsof’ of ‘verbeeldend’. Wat hierin naar voren komt is dat niet-aanwezige of niet-bestaande objecten worden opgeroepen alsof deze er ook waren.

Hellendoorn en Berckelaer-Onnes (1998) zeggen dat Piaget (1962) de twee fasen van vroege spelontwikkeling koppelt aan de cognitieve ontwikkeling. Het doorlopen van deze fasen zijn afhankelijk van de vertraging in de ontwikkeling bij ZML-leerlingen. De kinderen zijn minder actief op de omgeving gericht doordat ze zich langzamer ontwikkelen. Daarnaast begrijpen ze dingen niet snel en worden verbanden tussen gebeurtenissen minder makkelijk gelegd.

Van der Teems (1997) beschrijft de voorwaarden waaraan spel moet voldoen bij meervoudig gehandicapte kinderen. Deze kinderen hebben problemen op meerdere terreinen. Het kan zo zijn dat een meervoudig gehandicapt kind zoveel tijd kwijt is aan het leren van diverse zaken, dat er geen tijd over is voor spel. Daarnaast is het mogelijk dat er vaak aandacht wordt besteed aan wat het kind niet beheerst. Hierdoor kan het kind een negatief zelfbeeld krijgen. Een positiever zelfbeeld draagt ongetwijfeld bij, bij het leren van nieuwe zaken. Net zoals bij het aandurven van nieuwe acties en bij het doeltreffender aanpakken van al bekende handelingen.

Verder beschrijft Van der Teems (1997) dat het belangrijk is dat meervoudig gehandicapte kinderen gaan spelen. Dit is mogelijk door hen een veilige speelplek aan te bieden met materialen die voor hen zinvol en aantrekkelijk zijn. Hierbij moet er rekening gehouden worden met het niveau en de belevingswereld van de kinderen. Het is belangrijk dat in het spel de nadruk ligt op de vaardigheden en mogelijkheden en niet op de handicaps en onmogelijkheden.

2.5 Voorwaarden voor spel

Volgens Hellendoorn en Berckelaer-Onnes (1998) wordt spel net zoals bij ‘gewone’ kinderen als essentieel onderdeel van de ontwikkeling gezien. Wel zijn er voor kinderen met ASS speciale aanpassingen nodig om het spel optimaal tot ontplooiing te laten komen. Naast spelstimulering is er ook gerichte training nodig om autistische kinderen bepaalde spelvaardigheden aan te leren. Kinderen met ASS zijn uit zichzelf weinig gericht op anderen en op de verschillende mogelijkheden van speelgoed.

Spelontwikkeling en de ontwikkeling van taal, denken en sociale vaardigheden zijn aan elkaar verbonden. Deze ontwikkeling kunnen kinderen niet altijd op eigen kracht doormaken. Ze zijn daarbij afhankelijk van hun sociale omgeving.

Amelsvoort (2005) schrijft in haar boek dat de ruimte waarin het kind kan spelen vooral gevarieerd moet zijn. Er moet een ruime speelplek zijn waarin een kind uit verschillende spelmaterialen kan kiezen. Het is belangrijk dat er weinig omgevingsgeluiden de spelomgeving kunnen binnendringen. Dit om prikkels te voorkomen bij het kind. Prikkels zijn invloeden van buitenaf waar een kind last van kan hebben.

De volgende spelmaterialen zouden aanwezig moeten zijn binnen een goede spelomgeving:

- Zand- en of watertafel: trechters, flessen, teiltjes, spons, zandvormpjes, boten, vissen.
- Expressiematerialen: tekenspullen, verf, klei, kosteloos materiaal, lijm.
- Een poppenhoek/poppenhuis: poppen, verkleedkleden, meubels voor in het poppenhuis, dokterstas, servies, telefoon, fornuis, poppenwagen, fles.
- Blokkenhoek: allerlei soorten blokken, auto's, vrachtwagens, garage, boerderijset, speelmat
- Sensopatisch spel: macaroni, rijst, bonen, scheerschuim, olie, bodylotion.
- Zintuiglijk spel: zaklamp, aluminiumfolie, soorten ballen.
- Gezelschapsspelen. (Amelsvoort, 2005)

2.6 Leerkrachtvaardigheden bij spelbegeleiding

Volgens Janssen-Vos (2006) is het belangrijk dat je als leerkracht de kinderen helpt om een beeld te vormen van wat ze met een activiteit of met materialen kunnen doen. Het contact tijdens het spel is belangrijk. Dit levert de leerkracht informatie op over bijv. de interesse voor het spel of dat het kind begrijpt wat je vertelt. Daarnaast is contact en aandacht belangrijk bij jonge kinderen. Met taal kun je het kind ondersteuning bieden wanneer je aangeeft wat er gebeurt tijdens het spel.

Berckelaer-Onnes (1995) geeft aan dat je bij het kiezen van materiaal rekening moet houden met een aantal aspecten. Er wordt gedacht dat autistische kinderen problemen hebben met het interpreteren van verschillende zintuiglijke ervaringen. Het materiaal dat gekozen wordt, sluit aan bij het zien, voelen en horen. Verder is de volgorde van het aanbieden van de materialen van belang. Een voorbeeld hiervan is dat er eerst hard materiaal aangeboden wordt en daarna zacht materiaal. Bij het spelen of werken met materiaal is het belangrijk dat het kind weet wat er gebeurt. Zo wordt er gebruik gemaakt van materiaal in doorzichtige bakken en kokers. Een voorbeeld hiervan is rijst in een doorzichtige koker. Het kind neemt waar wat er gebeurt; het ziet dat er rijst in de koker zit en wat er gebeurt als je de koker beweegt.

Hierdoor wordt de aandacht vastgehouden en wordt er gewerkt aan het inzicht wat betreft oorzaak en gevolg.

Bij het aanbieden van materiaal is het in de fase van manipuleren belangrijk dat je het op ooghoogte van het kind aanbiedt. Het kind krijgt een object aangeboden en daar mag hij zelf mee op ontdekking gaan. Daarna neemt de het object over en voert er andere handelingen mee uit. Deze handelingen heeft het kind nog niet uitgevoerd. Daarna wordt het object teruggegeven en er wordt bekeken of het kind de handelingen ook laat zien. De objecten zijn onderverdeeld in verschillende sets. Elke set, dus elk object, wordt twee keer aangeboden. In de eerste sessie wordt het object verkend en wordt er iets aangeleerd. In de tweede sessie wordt het weer aangeboden en wordt er gekeken wat er is blijven hangen. Ook biedt de spelleider hierbij nieuw handelingen aan.

In de fase van combinatiespel worden er telkens twee objecten aangeboden. Belangrijk hierbij is dat het kind weer zelf op ontdekking uitgaat. Het kan gaan onderzoeken wat het kan doen met de twee objecten. Het kind leert de eigenschappen van het object in combinatie met andere objecten kennen. De spelleider kiest weer voor de verschillende objecten. Deze objecten kunnen wel of niet zinvol bij elkaar gekozen zijn. Het kind gaat hierdoor ervaren dat er zinloze maar ook zinvolle combinaties van objecten zijn. Bij het ontdekken van de laatste wordt er een overgang naar functioneel spel gemaakt.

Bij de fase van functioneel spel wordt er in de eerste sessie een onderscheid gemaakt tussen bepaalde spelactiviteiten. Eerst is er vooral object-gerichtspel. Een voorbeeld hiervan is het spelen met auto's en blokjes. Daarna is er een overgang naar pop of diergerichte handelingen waarbij een pop in een bedje wordt gelegd. Als laatste zijn er de zelf- en persoonsgebonden handelingen. Hierbij is te denken aan tanden poetsen of haren wassen. Deze handelingen worden ook door elkaar heen aangeboden. Ook in deze fase worden eerst de objecten aan het kind gegeven. Daarbij mag het kind weer zelf ontdekken wat het er mee kan. Daarna laat de spelleider zien wat je er nog meer mee kunt doen.

De laatste fase is die van het symbolisch spel. Hierbij wordt er onderscheidt gemaakt tussen substitutiespel, 'agent-play' en imaginair spel. Bij substitutiespel worden objecten gebruikt als ander voorwerp, bijvoorbeeld een emmertje wordt als hoed gebruikt. Bij 'agent-play' worden de handelingen uitgevoerd door een pop. Tot slot wordt er bij imaginair spel 'doen alsof' handelingen uitgevoerd zoals het drinken uit een leeg flesje waarbij ook dringeluiden nagebootst worden. Doordat er veel bekend is over het autistisch syndroom, weten we dat autistische kinderen zeer veel moeite hebben met het symbolisch spel. Door training en stimulering zijn ze wel in staat tot andere spelvormen.

Het doel van spelbegeleiding is het omgaan met concreet spelmateriaal. Bij het aanbieden is er weinig tot geen verbale begeleiding. De verbale ondersteuning zou het kind kunnen afleiden wanneer het zelf aan het ontdekken is. Wel mogen er enkele woorden ter ondersteuning gebruikt worden. Wanneer het kind een handeling uitvoert kan dit door de spelleider benoemt worden.

Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie

In het vorige hoofdstuk zijn er antwoorden gekregen op de deelvragen die vanuit de literatuur beantwoord konden worden. Daarnaast is er gekeken wat nog meer van belang is met betrekking heeft op mijn onderzoek. Vanuit de praktijk wordt er nog meer informatie verzameld.

3.1 Onderzoeksvorm

De manier van onderzoeken tijdens het praktijkonderzoek wordt ook wel actieonderzoek genoemd. Volgens Kelchtermans (2001) is dit een manier van strategisch onderzoek. Er wordt meer inzicht verkregen in de situatie. Dit ontstaat door het systematisch onderzoeken van het eigen handelen en de eigen praktijksituatie.

Harinck (2006, blz. 89) zegt tevens: *‘Het verbeteringsproces staat daarbij primair, het onderzoek is bijkomstig, of wel incrementeel, het wordt ingevoegd daar waar het echt nodig is. Om het verbeteren te ondersteunen wordt de onderzoeksinformatie tijdig en op transparante wijze teruggevoerd in het verbeteringsproces.’*

3.2 Onderzoeksvragen

In dit onderdeel wordt gewerkt aan de volgende onderzoeksvragen:

- Welke ASS-kenmerken zie ik terug bij de leerlingen in mijn groep?
- Wat zie ik nu terug qua spel in mijn groep?
- Welke vaardigheden voor spelbegeleiding bezit de begeleider al en welke heeft deze te ontwikkelen?

3.3 Data verzamelen

Om antwoord op deze onderzoeksvragen te kunnen geven, wordt er op een aantal verschillende manieren onderzoek gedaan.

3.3.1 Nulmeting

Om erachter te komen in welke mate het spel aanwezig is in de groep wordt er een ‘observatielijst voor spel en spelbegeleiding’ (Ameling, 2005) in de groep afgenomen tijdens een vrij spelmoment. Deze wordt voor de drie betrokken leerlingen ingevuld. Deze leerlingen zijn gediagnosticeerd op ASS. De observatielijst wordt ingevuld door mijzelf en tegelijkertijd door de leerkracht en de onderwijsassistent. Zo krijg je triangulatie van informanten. Volgens Harinck (2006) is dit van belang, omdat het in een praktijkonderzoek niet altijd om

vaststaande zaken gaat. Op deze manier krijg je informatie van verschillende betrokkenen op hetzelfde onderzoeksinstrument. De observatielijst is als [bijlage 1](#) toegevoegd.

Verder wordt er een interview afgenomen met mijn mentor, de andere groepsleerkracht en evt. de onderwijsassistent. Er is voor een interview gekozen omdat er, door de vooraf opgestelde vragen, gericht wordt ingegaan op de informatie die de onderzoeker hoopt te krijgen. Door meerdere personen te betrekken ontstaat er weer triangulatie in informanten. (Haricnk, 2006). Doel van het interview is om erachter te komen hoe er in de groep over spel gedacht wordt. Een voorbeeld hiervan is waarom de leerkrachten er voor kiezen om spel niet of nauwelijks te stimuleren. Met de informatie vanuit de interviews komt er hopelijk een beter beeld over hoe er in mijn groep over spel en daarbij de leerlingen wordt gedacht. De vragen voor dit interview zijn in [bijlage 2](#) te lezen.

3.3.2 Informatie van de leerlingen

Om een beeld te krijgen van het spel bij de leerlingen op dit moment, wordt er geobserveerd in de groep. Hierbij wordt het formulier ‘algemene observatiewijzer voor spel’ (Ameling, 2005) gebruikt. Deze wordt voor de drie leerlingen ingevuld tijdens een moment van vrij spelen. Er ontstaat hopelijk een duidelijk beeld over de verschillende aspecten van spel die zichtbaar zijn bij de leerlingen. Deze aspecten zijn: spelkwaliteit, spelkeuze, spelhouding en contact tijdens het spel. Ook deze observatie wordt ingevuld door meerdere betrokkenen; de groepsleerkracht, onderwijsassistent en ikzelf. Hierdoor is er weer sprake van triangulatie in informanten. De uitkomsten hiervan worden gebruikt als nulmeting voor het spelen van de leerlingen. Deze observatiewijzer is als [bijlage 3](#) toegevoegd.

In deze groep zitten drie leerlingen met ASS. Deze worden allen betrokken bij het praktijkonderzoek. Daarom wordt er ook een gesprek aangegaan met deze leerlingen. Zij kunnen hopelijk de eigen ervaringen op het gebied van spel vertellen. Voor het interview zijn er een aantal vragen opgesteld en deze zijn te vinden in [bijlage 4](#). Deze vragen worden als leidraad voor het gesprek gebruikt. Bij de vragen zal zo nodig doorgevraagd worden. Bij het stellen van de vragen wordt er rekening gehouden met het niveau van de leerlingen. Het is belangrijk dat ze de vragen snappen.

Er wordt op verschillende manieren data verzameld van de leerlingen. Dit gebeurt door middel van gesprekken en observaties middels een observatiewijzer. Hierdoor ontstaat er triangulatie in onderzoeksinstrumenten. Van meerdere kanten wordt er informatie gewonnen over de leerlingen en hun spelgedrag.

De ouders van de betrokken leerlingen zijn op de hoogte van het onderzoek. Bij de betreffende leerlingen is er in het heen-en-weer schift geschreven over het onderzoek. Er staat beschreven wat er in de groep gedaan wordt en op welke manier er gewerkt wordt met de leerlingen.

3.3.3 Interview spelbegeleidster en Auticoördinator

Verder wordt er een interview afgenomen met de spelbegeleidster op school. Zij begeleidt een aantal leerlingen uit het SO met betrekking tot spel. Doordat zij de kennis en ervaring in huis heeft op het gebied van spel in het ZML wordt er hopelijk meer informatie verkregen. In dit interview is het van belang dat de informatie wordt verkregen over wat haar rol is in de spelbegeleiding en hoe dat als leerkracht in de klas zou toegepast kan worden. Daarnaast kan ze hopelijk wat vertellen over materialen en werkvormen. Verder kan de Auticoördinator hopelijk helpen bij het ontwerpen van een koppeling tussen ASS en het stimuleren van spel. De vragen voor dit interview zijn als [bijlage 5](#) toegevoegd.

3.3.4 Overzichtslijst ‘ASS-kenmerken’

Voor het verkrijgen van informatie over de kenmerken van ASS die de leerlingen hebben in de groep, wordt bijlage 7 uit het boek ‘Professioneel omgaan met gedragsproblemen’ (Jeninga, 2009) gebruikt. Hierin wordt een overzicht weergegeven van signalen die op een stoornis uit het autismespectrum kunnen duiden. Per leerling worden de kenmerken op een rijtje gezet. Wanneer dit duidelijk is, wordt er bekeken welke onderwijsbehoeften deze leerlingen hebben. (Jeninga, 2009). Deze overzichtslijst is als [bijlage 6](#) toegevoegd.

3.3.5 Vaardighedenlijst leerkrachtgedrag

Om het handelen van de leerkracht te onderzoeken is er een signaleringslijst opgesteld. Hierin staan een aantal vaardigheden beschreven. De desbetreffende vaardigheden zijn opgesteld aan de hand van de literatuurstudie en de interviews met de spelbegeleidster en de Auticoördinator. Met de lijst wordt het leerkrachtgedrag in beeld gebracht; er wordt bekeken welke vaardigheden de leerkracht al bezit en welke nog ontwikkeld moeten worden. Deze lijst wordt ingevuld door mijzelf en door mijn mentor en de onderwijsassistent. Ik vul hem na een spelmoment in en de anderen tijdens het spelmoment. De lijst is als [bijlage 7](#) toegevoegd.

3.4 Triangulatie

Een manier om de validiteit van onderzoek te verhogen, is het toepassen van triangulatie. Dat betekent dat er in het onderzoek verschillende invalshoeken of benaderingen ingebracht worden. (Kallenberg, 2007). Op verschillende manieren wordt er informatie verzameld. Een

manier daarvan is het afnemen van een interview met verschillende personen; Auticoördinator, spelbegeleidster en de leerkracht en onderwijsassistent. Daarnaast worden er gegevens vanuit verschillende observaties gebruiken. Hiervoor wordt er bijvoorbeeld een kijkwijzer gebruikt. Ook wordt er informatie verkregen vanuit de theorie uit verschillende bronnen. De triangulatie vindt plaats met zowel informanten als met instrumenten.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

Het onderzoek moet betrouwbaar en valide zijn. Dit komt op verschillende manieren in het onderzoek naar voren. Zo worden er observaties uitgevoerd door meerdere personen. Zo worden er hopelijk aantal objectieve gegevens verkregen. Daarnaast worden de vragen uit de voor de interviews gesteld aan een proefpersoon. Hierdoor moet duidelijk worden of de vragen helder gesteld zijn en of ze van toepassing zijn. Hier worden ook de critical friends gebruikt. Zij voorzien mij van feedback op de onderzoeksinstrumenten en de onderbouwing daarvan. Zo lezen zij mijn stukken ook.

Mijn mentor, de spelbegeleidster, de Auticoördinator en de drie leerlingen zijn direct betrokken bij mijn onderzoek. De ouders van de leerlingen zijn op de hoogte van het onderzoek. De andere betrokkenen zijn gevraagd om medewerking aan mijn praktijkonderzoek. Ze zijn er van op de hoogte dat de onderzoeksresultaten gebruikt worden voor het schrijven van mijn praktijkonderzoek. De verzamelde data worden door de desbetreffende personen gelezen. De namen van de betrokken personen worden geanonimiseerd.

Hoofdstuk 4 – Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk is te lezen welke gegevens vanuit de praktijk verzameld zijn.

4.1 Datapresentatie

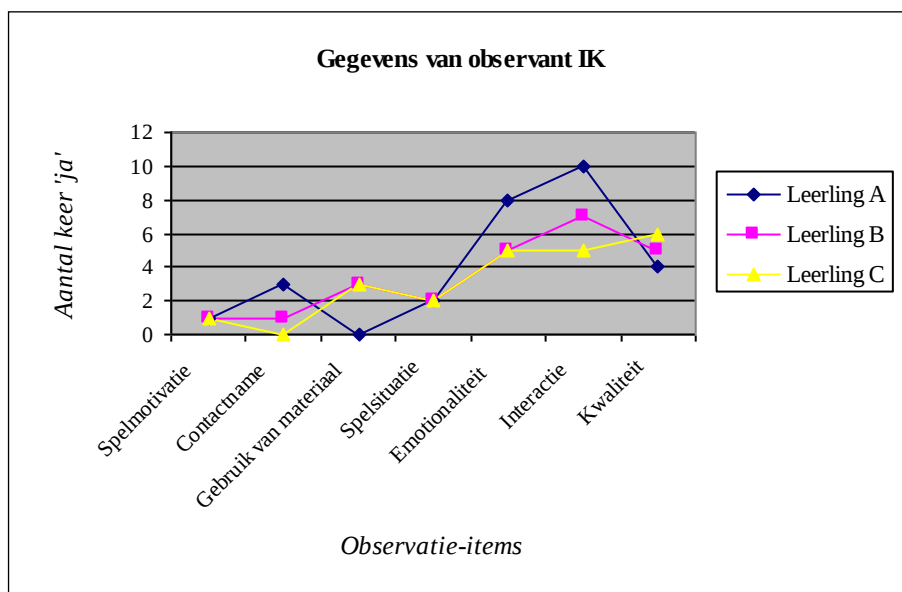
Afhankelijk van de onderzoeksmiddelen worden de uitkomsten van interviews en observaties gepresenteerd.

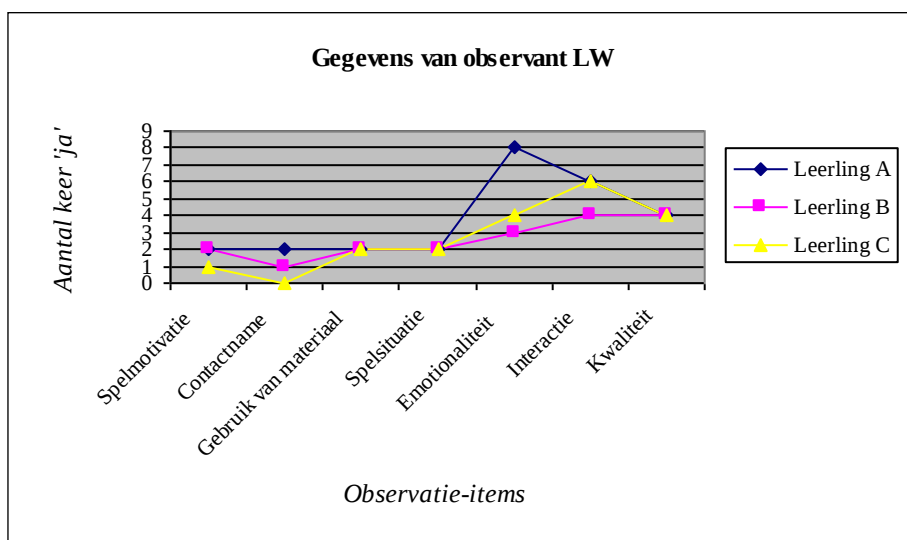
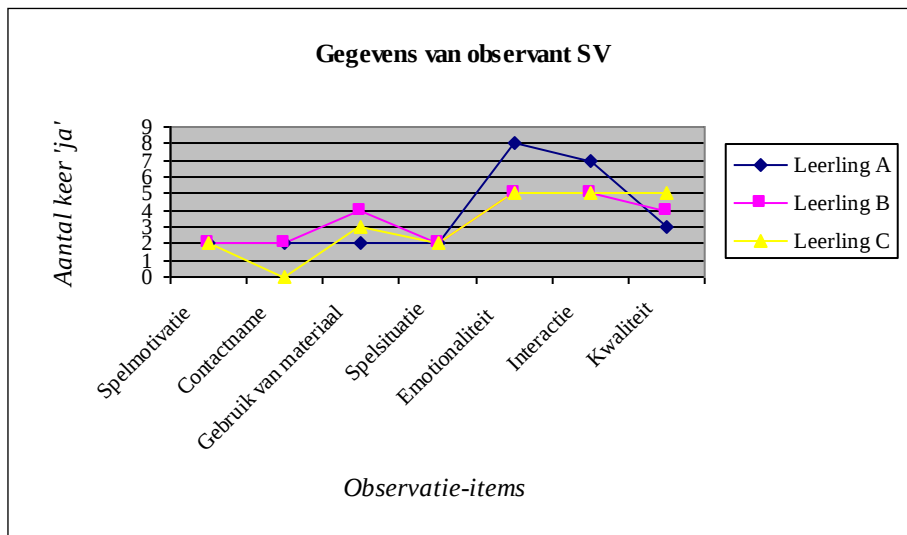
4.1.1 Nulmeting

Voor de nulmeting is de ‘observatielijst voor spel en spelbegeleiding’ (Ameling, 2005) afgenomen. Deze is door meerdere betrokkenen ingevuld, namelijk de leerkracht, de onderwijsassistent en mijzelf. Daarnaast is een interview afgenomen met de leerkracht en de onderwijsassistent.

4.1.1.1 Observatielijst voor spel en spelbegeleiding

De uitkomsten vanuit de observatielijst zijn in onderstaande lijngrafiek weergegeven. De gegevens komen vanuit een geobserveerd spelmoment. Tijdens dit moment hebben de leerlingen vrij gespeeld. Van elke observator is ingevuld hoe het per kind heeft gescoord. Er wordt gescoord op de volgende items: spelmotivatie, contactname, gebruik van materiaal, spelsituatie, spelverloop-emotionaliteit, spelverloop-interactie en spelverloop-kwaliteit. De scores bestaan uit het aantal keer ingevulde ‘ja’. Een ‘ja’ staat voor de aanwezigheid van een vaardigheid dat bij een item hoort. Er wordt gekeken naar welke vaardigheden de leerling al bezit.





In de drie grafieken is af te lezen wat de betrokkenen bij de leerlingen hebben geobserveerd tijdens een vrij spelmoment. Er is op zeven items geobserveerd. Wat opvalt, is dat leerling A bij alle observanten hoog scoort bij de items emotionaliteit en interactie. Op de items spelmotivatie, contactname, gebruik van materiaal en spelsituatie scoren alle leerlingen ongeveer gelijk.

4.1.1.2 Interview met mentor en onderwijsassistent

Naast het afnemen van de observatielijst is een interview afgenomen met de leerkracht en de onderwijsassistent. In de volgende tabel staan de gegeven antwoorden verkort te lezen. In [bijlage 8](#) zijn de volledige antwoorden te lezen.

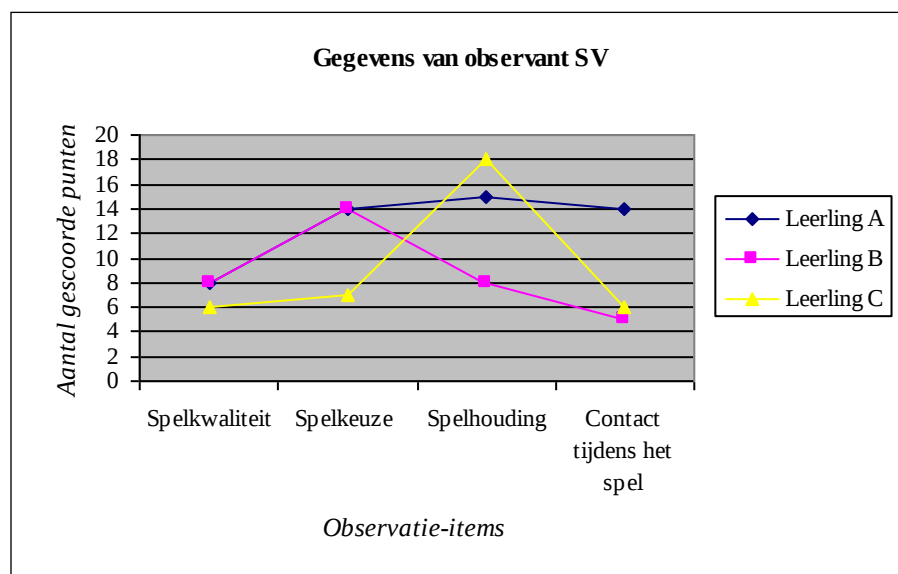
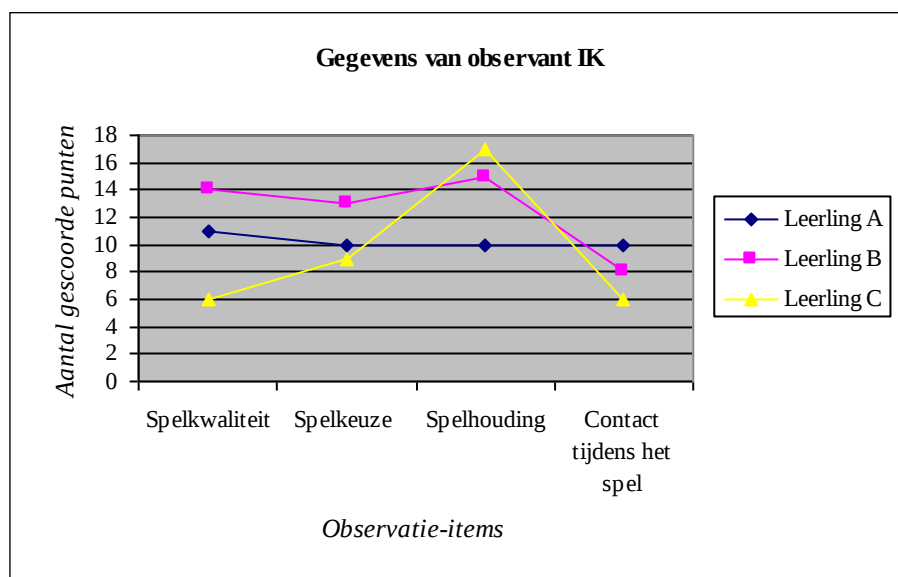
Naam geïnterviewde: SV en LW	
Naam interviewer: IK	
Datum interview: 15-04-2010	
SV	LW
Welke momenten zijn er voor spel?	
<i>Na het fruit eten en na het middageten. Soms is er nog tijd na bijv. de kring of wanneer de klusjes klaar zijn.</i>	<i>De leerlingen spelen vooral na het fruit eten en 's middags na het eten. Er is dan sowieso een half uur tijd voor vrij spelen.</i>
Hoe worden de leerlingen gestimuleerd tot spelen?	
<i>Leerlingen kiezen zelf. Kiesboekje en kiesmandjes.</i>	<i>De kinderen kiezen zelf waar ze mee willen spelen. Als ze niets gaan doen dan zeggen we vaak dat hij/zij even wat moet kiezen om mee te spelen.</i>
Welke materialen worden er bij spel aangeboden?	
<i>Drie kasten met materiaal. Spelletjes, ontwikkelingsmateriaal, etc. Kinderen kiezen zelf.</i>	<i>Verschillende materialen in de kasten. Wordt niet aangeboden. Wel wanneer kind niet tot spelen komt.</i>
Wordt er wel eens spel geobserveerd? Zo ja, wanneer? Zo nee, waarom niet?	
<i>Ja. Niet gericht. Geen instrumenten. Observaties door IB'er of orthopedagoog.</i>	<i>Ja.</i>
Welke doelen voor 'spel' staan er in het leerlingvolgsysteem?	
<i>In Datacare staan de doelen voor spelontwikkeling beschreven.</i>	<i>Dat weet ik niet precies. Dit kun je beter even aan SV vragen.</i>

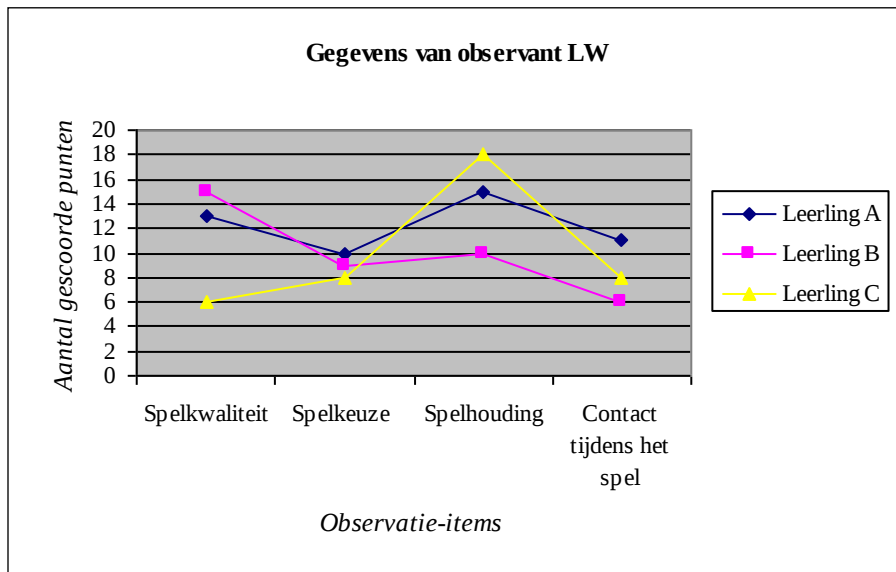
De antwoorden van het interview met de mentor en met de onderwijsassistent komen redelijk overeen. Doordat zij op dezelfde dagen werken, zal er afstemming tussen beide personen zijn. Wat tijdens het gesprek naar voren is gekomen, is dat de mentor meer kennis over spel heeft. De onderwijsassistent vertelde meer vanuit de praktijksituaties. Daarnaast werd duidelijk dat spel in de groep meer gezien werd als omgaan met verschillende materialen. Dit komt veel voor in de groep.

4.1.2 Informatie van de leerlingen

Door middel van het invullen van een observatiewijzer en het afnemen van een interview zijn de leerlingen betrokken bij het onderzoek. Er wordt informatie van en over de leerlingen gekregen.

Om erachter te komen hoe de spelsituatie op dit moment is, is de observatielijst ‘algemene observatiewijzer voor spel’ (Ameling, 2005) ingevuld tijdens een vrij spelmoment. De leerlingen waren zelfstandig aan het spelen. Ze kozen zelf het materiaal. Deze observatie is ingevuld door de onderwijsassistent, door de leerkracht en door mij zelf. De items waarop gescoord is, zijn: spelkwaliteit, spelkeuze, spelhouding en contact tijdens het spel. Deze observatielijst is te vinden in [bijlage 3](#). Per item zijn er meerdere onderdelen waarvoor punten te krijgen zijn. De resultaten zijn per observant in een lijngrafiek weergegeven. Zo kunnen de ingevulde gegevens van de drie betrokken leerlingen vergeleken worden. De getallen staan voor het aantal punten dat er gescoord is. Er kon een score van 1 t/m 4 ingevuld worden. Alle scores per item zijn opgeteld en in de grafiek weergegeven.





De huidige spelsituatie is af te lezen uit de drie grafieken. Het is opvallend dat de lijn van leerling C bij alle observanten bijna gelijk loopt. Dit betekent dat de observanten hetzelfde beeld hebben over deze leerling. Bij leerling B hebben de observanten verschillende scores bij de items ingevuld. Dit komt mede door de wisselende houding die deze leerling tijdens de observatie liet zien. Over het algemeen hebben leerling A en C een betere spelhouding dan leerling B. Leerling A scoort constant op alle items. Hij zit bij de scores telkens aan de hoge kant. Dit zou kunnen betekenen dat hij al een redelijk goede spelhouding heeft.

De antwoorden van het interview met de betrokken leerlingen komen soms overeen. De leerlingen gaven als voorkeur dat ze het liefst met auto's, puzzels en rekenmateriaal spelen. Tijdens niet geobserveerde spelmomenten is dit ook duidelijk zichtbaar. Leerling A heeft een duidelijke voorkeur voor auto's. Leerling B kiest voor puzzels en hier kiest hij tijdens het spelen ook vaak voor. Ook de keuze van leerling C is in de praktijk te zien. Deze leerling laat niet merken of hij het ook leuk vindt om hiermee te spelen. Dit kun je aan zijn houding en gezichtsuitdrukking niet zien. Hij laat geen emoties zien.

Op de vraag of de leerling liever alleen of samen speelt, had ik verwacht dat elke leerling voor alleen zou kiezen. Leerling C gaf dit ook aan, leerling A vindt het allebei wel fijn. Leerling B maakte geen keuze. Tijdens spelmomenten is te zien dat hij altijd alleen speelt.

Over het materiaal gaven de leerlingen aan dat er voldoende materiaal is.

Naast de observatiewijzer is er ook een interview afgenomen met de betrokken leerlingen. In onderstaande tabel zijn de vragen en antwoorden van de leerlingen te lezen.

Naam leerling: Leerling A, leerling B en leerling C.		
Naam interviewer: IK		
Datum interview: 21-04-2010		
Leerling A	Leerling B	Leerling C
Wat vind je leuk om te doen op school?		
<i>Op de computer.</i>	<i>Puzzelen en boekjes lezen.</i>	<i>Rekenen.</i>
Waar speel je het liefst mee? (materialen)		
<i>Auto 's.</i>	<i>Puzzels.</i>	<i>Spelletjes uit de kast. (ontwikkelingsmateriaal, sorteerwerkjes)</i>
Speel je liever samen of speel je liever alleen?		
<i>Samen met D. maar ook wel alleen.</i>	<i>Kan hier geen antwoord op geven.</i>	<i>Alleen.</i>
Waarom speel je liever samen of speel je liever alleen?		
<i>Dan kunnen we samen praten en samen naar de computer/auto 's kijken.</i>	<i>Kan hier geen antwoord op geven.</i>	<i>Dit is lekker rustig. Ik kan zelf kiezen wat ik ga doen.</i>
Met wie speel je dan graag? (alleen beantwoorden bij graag samenspelen)		
<i>Met D. en S.</i>	<i>Kan hier geen antwoord op geven.</i>	<i>N.v.t.</i>
Is er genoeg speelgoed (materiaal) in de klas?		
<i>Nee, ik wil nog meer auto 's.</i>	<i>Ja.</i>	<i>Ja.</i>
Met wie zou je graag willen spelen?		
<i>Met D. en S.</i>	<i>Kan hier geen antwoord op geven.</i>	<i>Met K. en S.</i>
Waar (materiaal/speelgoed) zou je graag mee willen spelen?		
<i>Meer auto 's.</i>	<i>Kan hier geen antwoord op geven.</i>	<i>Kan hier geen antwoord op geven.</i>

Wat opvalt is dat leerling A zijn antwoorden goed kan verwoorden. Hij geeft duidelijk aan dat hij zowel alleen als samenspelen prettig vindt. Leerling B kan dit niet zo goed verwoorden. Hij geeft aan dat er genoeg materiaal is en dat hij het liefst puzzelt. Leerling C speelt het liefst alleen en geeft ook aan waarom.

4.1.3 Interview spelbegeleidster en Auticoördinator

In hoofdstuk 2 (literatuurstudie) is er al veel informatie verzameld over ASS en over spel. Om aan nog meer gegevens uit de praktijk te krijgen, is er een interview afgenomen met de spelbegeleidster en de Auticoördinator. De verkorte antwoorden op de vragen zijn te vinden in onderstaande tabel. De volledige antwoorden zijn te vinden in [bijlage 9](#).

Naam geïnterviewde: Spelbegeleidster en Auticoördinator Naam interviewer: IK Datum interview: 28-04-2010	
Spelbegeleidster	Auticoördinator
Wat wordt er verstaan onder 'spel'?	
<i>Spel op zichzelf als ontwikkelingsgebied. Op een functionele manier omgaan met spel. Spel gebruiken als middel voor bijv. gedrag of sociaal-emotionele ontwikkeling.</i>	<i>Spelen met materiaal. Functioneel of ontdekkend.</i>
Wat wordt er gedaan tijdens een sessie spelbegeleiding?	
<i>Methode 'contactgericht spelen en leren' (CSL¹⁴). Opbouw in de sessies.</i>	N.v.t.
Hoe komt spel terug in de structuurgroep? (A)	
N.v.t.	<i>Spel zoals vanuit de spelbegeleiding komt niet terug in de structuurgroep. Wel wordt er voor de ontspanning wel eens sensopatisch materiaal (zilverzand, watertafel, etc.) aangeboden. Daarnaast worden er ook gezelschapsspelletjes gespeeld met de leerlingen die daar aan toe zijn.</i>
Welke materialen worden er aangeboden?	
- Bouwmateriaal - Sensopatisch materiaal (- Zand- en watertafel met allerlei speelgoed - Expressiemateriaal - Materiaal voor in een poppenhuis - Materialen voor zintuiglijk spel - Gezelschapsspelletjes	<i>Materialen die aangeboden worden zijn: sensopatisch materiaal, gezelschapsspelletjes, ontwikkelingsmateriaal, etc.</i>
Hoe worden de leerlingen in kaart gebracht?	
<i>In overleg met leerkracht. Handelingsplan. Tijdens en na wordt er geëvalueerd. Evt. nieuwe doelen. Speluur in de klas.</i>	Niet. Wel een algemeen verslag.
Zijn er doelen die gesteld worden en hoe worden deze in kaart gebracht?	
<i>Doelen worden gesteld. Verschillende fasen van spel.</i>	<i>In de structuurgroep hebben we geen doelen die gericht zijn op spel. Wel leren ze bij bijv.</i>

¹⁴ CSL is een methode om kinderen met autisme uit te nodigen tot spelen en leren, door contact met ze te maken.

<i>Observeren. Observatielijst of spontaan.</i>	<i>het spelen van memory, het wachten op de beurt.</i>
Hoe is het contact met de groepsleerkracht?	
<i>Tijdens en voorafgaand aan speluur. Observeren tijdens speluur. Functioneren van kind in de spelkamer en in de groep.</i>	<i>Veel contact. Vragen vanuit leerkracht. Afstemming zoeken.</i>
Waar kan ik rekening mee houden bij het stimuleren van spel bij de leerlingen?	
<i>Kijken naar de leerling en deze volgen. Blijven uitdagen met materialen. Ontspannen sfeer.</i>	<i>Afstemming! Zorg voor duidelijkheid. Ontspanning.</i>

De antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews komen in grote mate overeen. Toch zit er verschil in het geven van antwoorden. Ik merkte bij de spelbegeleidster dat ze veel informatie gaf vanuit de theorie rondom ‘contactgericht spelen en leren’. Termen die hierbij naar voren kwamen zijn: zelfontdekkend, opbouw in spel en begeleiden. De Auticoördinator ging hier in mindere mate op in. Zij gaf juist veel informatie rondom het spel bij leerlingen met ASS. Termen die hier naar voren kwamen waren: afstemming, visualiseren, voorspelbaar en Auti-communicatie. Verschillen in het gebruik van deze termen heeft een oorzaak. De spelbegeleidster en Auticoördinator hebben immers een andere achtergrond en functie.

Op de vraag over wat ‘spel’ inhield gaven ze ongeveer hetzelfde antwoord. De spelbegeleidster ging hier wel wat dieper op in en gaf meer informatie vanuit de theorie rondom ‘contactgericht spelen en leren’ en ‘speltraining’ (Berckelaer-Onnes, 1995). Spel wordt door de spelbegeleidster gezien als apart ontwikkelingsgebied. Leerlingen komen bij haar om te leren spelen. In de structuurgroep wordt het spel meer als middel ingezet om bepaalde doelen te behalen of om tot rust te komen. Bij de spelbegeleidster worden de leerlingen veel uitgebreider in kaart gebracht. Dit komt mede door de doelen die opgesteld worden. Deze doelen hebben betrekking op spelontwikkeling. In de structuurgroep is dit niet het geval. Daar wordt de leerling meer algemeen in kaart gebracht. Beide personen hebben veel contact met de groepsleerkracht. Dit gebeurt tussentijds en aan het einde van een handelingsplan. Ook kan de leerkracht altijd contact zoeken voor tips.

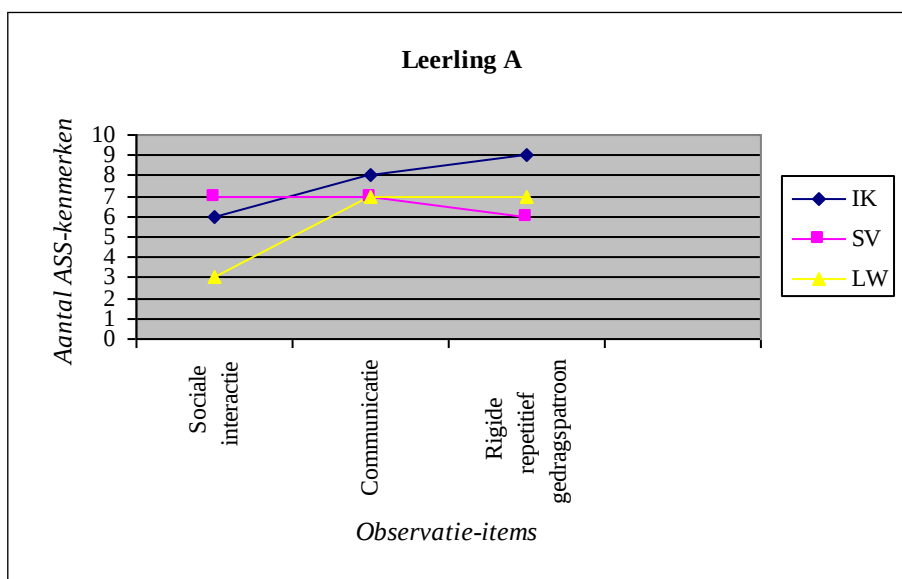
Als laatste geven beide personen aan dat er vooral naar het kind gekeken moet worden. Het is belangrijk dat je uitgaat van wat het kind wil en kan. Als begeleider kan je hier op inspringen. Hier zijn allerlei technieken¹⁵ voor. Verder gaf de Auticoördinator aan dat je altijd met de ‘autibril’ op moet kijken naar de leerlingen. Aspecten die hierbij naar voren komen zijn: auti-

¹⁵ Deze technieken staan beschreven in H2.6 ‘Leerkrachtvaardigheden bij spelbegeleiding’.

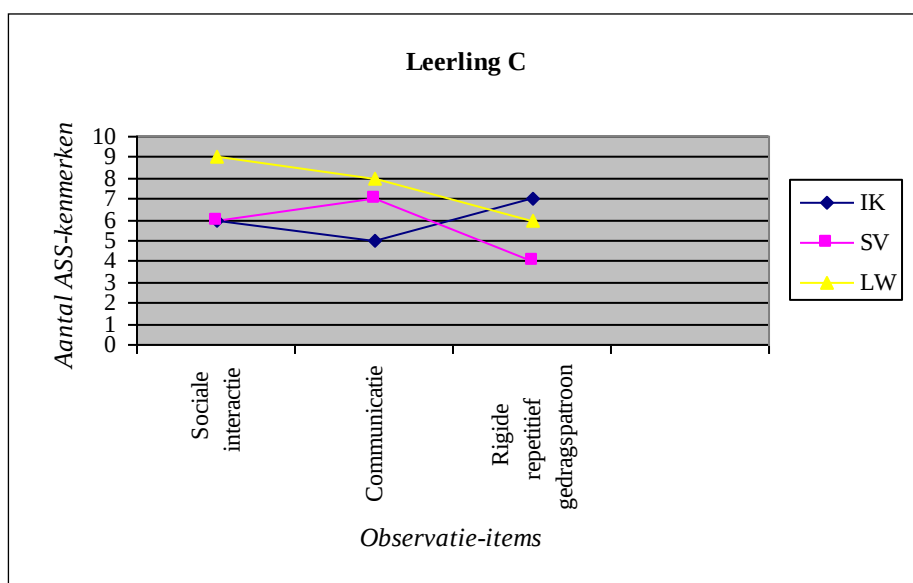
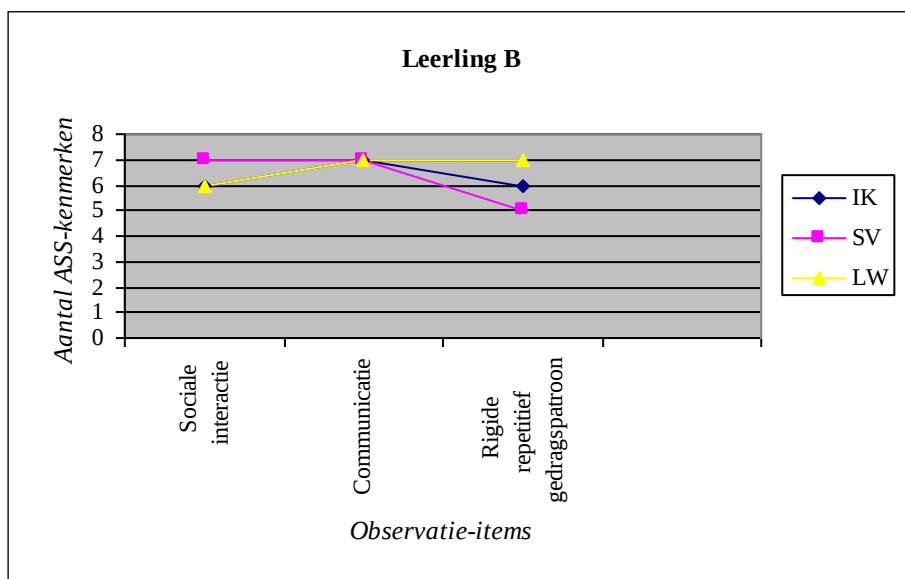
communicatie, sensorische integratie¹⁶, afstemming, voorspelbaar (wie, wat, waar, wanneer, hoe?) en visuele ondersteuning. Vooral de afstemming is belangrijk. Er moet afstemming zijn met jezelf als leerkracht. Hiermee wordt bedoeld dat er naar het eigen handelen wordt gekeken. Er kan dan rekening gehouden worden met de verwachtingen en hoe je in de situatie staat. Het is belangrijk dat het handelen in overeenstemming is met de gevoelens en gedachten. Verder moet er afstemming zijn met andere begeleiders en met de leerling.

4.1.4 Overzichtslijst ‘ASS-kenmerken’

Om erachter te komen welke kenmerken van ASS de betrokken leerlingen hebben, is er een overzichtslijst ingevuld door de leerkracht, door de onderwijsassistent en door mij zelf. De items die weergegeven zijn, zijn sociale interactie, communicatie en rigide repetitief gedragspatroon. Om een vergelijking te kunnen maken is er gekozen voor een lijngrafiek. In de grafiek is het aantal keer ‘ja’ weergegeven. Een ingevulde ‘ja’ betekent dat dit kenmerk van ASS aanwezig wordt gezien door de observant. De gegevens van deze observatie zijn, per leerling, in onderstaande grafieken te vinden.



¹⁶ Het onder- of overgevoelig zijn voor prikkels van buitenaf zoals geluid, licht, etc.



In de drie grafieken is af te lezen hoe de observanten de leerlingen zien op het gebied van ASS. Bij een hoge score bezit de leerling veel kenmerken van ASS. Bij een lage score bezit de leerling de kenmerken niet of in mindere mate.

In de vergelijking van de drie leerlingen is te zien dat leerling B de meeste kenmerken van ASS bezit. Dit is door alle betrokkenen ingevuld. De andere twee leerlingen scoren meer wisselend op de drie items. Bij leerling A is het duidelijk dat hij in de sociale interactie een aantal vaardigheden bezit die hij niet meer hoeft te leren. Bij communicatie en rigide gedragspatronen scoort hij hoog. Vooral het item communicatie is bij spel belangrijk. Hier kun je als leerkracht op afstemmen.

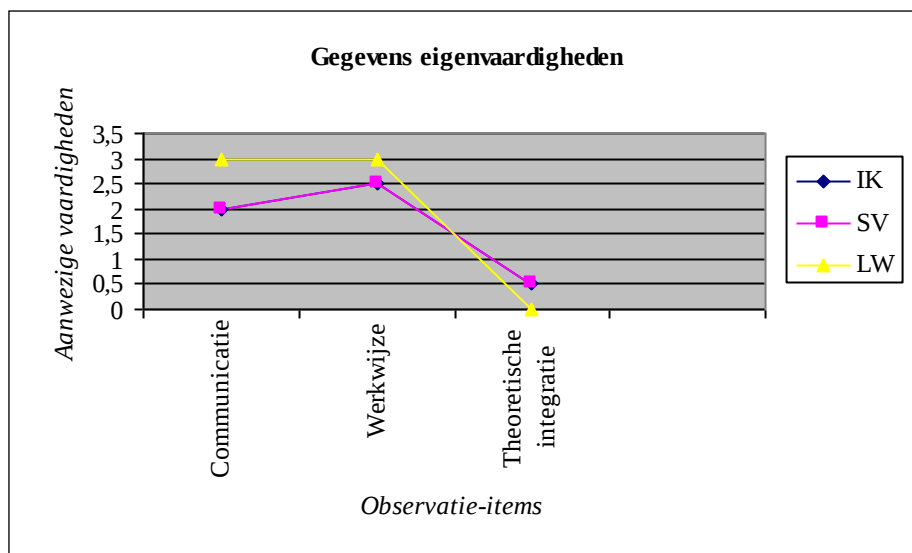
Leerling B scoort hoog op alle items. Dit houdt in dat je als leerkracht moet zoeken naar afstemming op het gebied van sociale interactie en communicatie. Ook de aanwezigheid van rigide gedragspatronen kan van invloed zijn op de spelontwikkeling van de leerling.

Bij leerling C zijn er verschillen tussen de gegevens die ingevuld zijn door de betrokkenen. Deze leerling scoort hoog op het item sociale interactie. Tijdens andere spelmomenten is dit ook te zien. Hij voert activiteiten veelal alleen uit, ook wanneer hij bijvoorbeeld in een groepje werkt tijdens rekenen. Dit is wel iets om rekening mee te houden. Ook op communicatie scoort hij hoog. Hij zegt heel weinig en geeft vaak alleen antwoord als je hem iets vraagt. Hij zoekt niet of nauwelijks uit zichzelf contact met medeleerlingen of met de leiding van de groep.

Het is duidelijk geworden dat er een aantal items zijn waar de leerkracht rekening mee moet houden tijdens het stimuleren en begeleiden van spel. Deze items zijn communicatie en sociale interactie.

4.1.5 Vaardighedenlijst leerkrachtgedrag

Bij het stimuleren en begeleiden zijn een aantal vaardigheden van de leerkracht van belang. Deze vaardigheden zijn af te lezen in de volgende grafiek. In de grafiek zijn de resultaten vanuit de vaardighedenlijst af te lezen van de betrokkenen. Tijdens een vrij spelmoment is deze ingevuld door de leerkracht en onderwijsassistent. Ik heb deze zelf achteraf ingevuld.



In de grafiek is af te lezen hoe de betrokken personen het gedrag van de leerkracht bij het stimuleren en begeleiden van spel zien. De lijst is door mij ingevuld na het bewuste spelmoment. De anderen hebben de lijst tijdens het spelmoment ingevuld. Na het spelmoment

zijn de lijsten ook besproken en met elkaar vergeleken. Tijdens het gesprek werd duidelijk dat de betrokkenen ongeveer hetzelfde beeld hebben van de leerkracht. Dit is ook af te lezen in de grafiek.

Op het onderdeel communicatie wordt er gemiddeld 2,3 gescoord op een schaal van 5. Dit geeft aan dat de leerkracht op dit onderdeel een aantal vaardigheden bezit maar ook nog werk te doen heeft. Wat ook in het gesprek naar voren kwam is dat er teveel verbale ondersteuning is. Vanuit de theorie (Berckelaer-Onnes, 1995) wordt er gezegd dat handelingen verwoord kunnen worden en af en toe een woord of korte zin. De taal mag het kind niet afleiden tijdens het spel. Daarnaast kan de voorspelbaarheid vergroot worden. Dit kan behaald worden door vooraf duidelijk het ‘wat, wanneer, hoe, waar en wie’ aan te geven.

Op het onderdeel werkwijze wordt er gemiddeld 2,7 gescoord op een schaal van 5. Dit geeft aan dat de leerkracht op dit onderdeel een aantal vaardigheden bezit maar ook nog wat te ontwikkelen heeft. Wat hierbij naar voren kwam is het creëren van een uitdagende en prikkelarme omgeving. Daarnaast is het belangrijk dat de materialen in een bepaalde opbouw worden aangeboden. Nu wordt er vaak voor hetzelfde gekozen terwijl er ook iets nieuws aangeboden moet worden.

Het onderdeel theoretische integratie is overlappend voor alle vaardigheden. De vaardigheden zijn vanuit de theorie (Berckelaer-Onnes, 1995, Janssen-Vos, 2006 en Seach, 2007) omschreven. De leerkracht bezit al een aantal vaardigheden maar heeft nog wat te ontwikkelen. Deze vaardigheden zijn:

- Het creëren van een uitdagende en prikkelarme spelomgeving.
- Het bieden van voldoende verbale ondersteuning. (Bijvoorbeeld handelingen verwoorden.)
- Het aanbieden van het materiaal volgens de opbouw. (Bekend en nieuw materiaal)
- Het voorspelbaar zijn op de vijf. (Wat, wanneer, hoe, waar en wie?)
- Het bieden van visuele ondersteuning waar nodig is.

4.2 Data-analyse

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data vergeleken en geanalyseerd.

Vanuit het interview met de onderwijsassistent en de leerkracht werd het duidelijk dat spel gezien wordt als het omgaan met materialen. In de observaties werd dit ook duidelijk. De leerlingen gingen zelfstandig aan het werk. Er werd vaak voor dezelfde en bekende materialen gekozen. Ze speelden dan functioneel met het materiaal. De leerlingen werden niet uitgedaagd of gestimuleerd door de groepsleiding. De spelbegeleidster gaf aan dat dit van belang is voor de spelontwikkeling. Het is belangrijk dat de spelomgeving uitdagend is met gevarieerd materiaal. Berckelaer-Onnes (1995) geeft dit ook aan.

Daarnaast werd tijdens observaties duidelijk er weinig tot geen sociale interactie en communicatie aanwezig is tijdens het spel. Dit zal mede komen doordat ze alleen spelen. De leerlingen gaven in het interview aan het liefst alleen te spelen en in de observatie was dit ook te zien. De spelbegeleidster gaf aan dat dit een begindoel is bij de spelontwikkeling. De leerlingen leren om te gaan met materiaal. Verderop in de opbouw komt samenspel aan de orde. Het is belangrijk dat de leerkracht

De leerlingen gaven aan dat er voldoende materialen aanwezig zijn in de klas. Tijdens de observaties werd het duidelijk dat ze makkelijk konden kiezen. Leerling A kiest zelf maar wel altijd hetzelfde. Leerling B kiest zelf en varieert nog wel eens in materiaalkeuze. Leerling C moet gestimuleerd worden in het kiezen. Hij kiest niet zelf. Tijdens het interview met de leerkracht en onderwijsassistent werd er aangegeven dat er vele materialen in de klas aanwezig zijn. Deze worden alleen aangeboden wanneer een leerling niet tot spel komt.

Bij de begeleiding van spel bij leerling A, B en C is het nodig dat de leerkracht rekening houdt met communicatie en sociale interactie. In het interview werd dit door de Auticoördinator aangegeven. In de communicatie wordt er gezorgd voor duidelijkheid en voorspelbaarheid. Daarnaast kwam dit ook naar voren in de vaardighedenlijst van leerkrachtgedrag. Verbale en visuele ondersteuning zijn hierbij van belang. In de overzichtslijst van ASS-kenmerken kwamen deze onderdelen ook naar voren. De leerlingen bezitten veel van deze kenmerken wat invloed kan hebben op hun spel.

Hoofdstuk 5 - Conclusies

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het onderzoek heeft opgeleverd. Er wordt een relatie gelegd tussen de verzamelde data, de literatuur en de onderzoeksvragen.

Voorafgaand aan het onderzoek zijn er onderzoeksvragen opgesteld die nu beantwoord kunnen worden. Dit wordt gedaan met behulp van de gegevens vanuit hoofdstuk 2 en 4.

5.1 ASS-kenmerken van de leerlingen in mijn groep.

Vanuit het onderzoek is gebleken dat de leerlingen meerdere ASS-kenmerken bezitten.

Leerling A heeft veel rigide gedragspatronen. Daarnaast heeft hij veel kenmerken die vallen onder sociale interactie en communicatie.

Bij leerling B zijn veel kenmerken aanwezig die vallen onder rigide gedragspatronen, sociale interactie en communicatie.

Leerling C bezit veel kenmerken die vallen onder sociale interactie. Ook bij de communicatie bezit hij een aantal kenmerken. De kenmerken van rigide gedragspatronen zijn in mindere mate aanwezig.

Ameling (2005) benoemt in haar observatielijst wat er onder communicatie en sociale interactie valt. Bij communicatie kan het zijn dat ze moeite hebben met het interpreteren van taal en dat ze veel herhalen. Bij sociale interactie gaat het om de wisselwerking en het contact maken tussen meerdere leerlingen.

De uitkomsten van het onderzoek zijn te vergelijken met de criteria die in de DSM-IV gesteld zijn. In hoofdstuk 2.1 is te lezen dat kinderen met ASS tekortkomingen hebben in het sociaal interactief gedrag en in de communicatie. Tijdens spel is er geen tot weinig communicatie en sociale interactie tussen de leerlingen onderling en met de begeleiders. Verder kunnen deze kinderen herhalende stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten hebben. Deze patronen zijn bij elke leerling, in verschillende mate, aanwezig. Verder wordt er beschreven dat er een achterstand is in het functioneren op het gebied taal en spel. Dit is niet specifiek geobserveerd. Het is wel herkenbaar bij de leerlingen.

5.2 Huidige situatie van spel.

Vanuit het onderzoek is gebleken dat de huidige situatie van het spel niet optimaal is. In de groep wordt er weinig gestimuleerd. Dit wordt alleen gedaan wanneer een leerling echt niet tot spel komt. Amelsvoort (2005) schrijft in haar boek dat de ruimte waarin het kind kan spelen vooral gevarieerd moet zijn. Niet alle materialen zijn in de klas aanwezig. De

verschillende materialen werken mee aan een uitdagende spelomgeving. Daarnaast moet het kind leren om te kunnen kiezen en dat het kan spelen met meerdere materialen.

De leerlingen hebben elk een ander niveau op het gebied van spel. Vanuit twee observaties is duidelijk geworden dat de spelhouding van de leerlingen redelijk goed is. Ze kunnen zich goed concentreren op hun spel. Bij het contact tijdens het spel scoren de leerlingen laag. Dit betekent dat er niet of nauwelijks contact is met medeleerlingen of de begeleiding in de groep. Er wordt dus veel alleen gespeeld. De spelkwaliteit van de leerlingen is wisselend. Er vindt niet echt ontwikkeling in het spel plaats. De keuze en spelhandelingen zijn vaak hetzelfde. Vanuit de observatielijst ‘spel en spelbegeleiding’ (Ameling, 2005) is duidelijk geworden dat op de onderdelen spelmotivatie, contactname en keuze spelmateriaal laag gescoord wordt door de leerlingen. Bij emotionale interactie en kwaliteit wordt er wat hoger gescoord. Leerling A heeft over het algemeen een hoger spelniveau dan leerling B en C. Bij de drie leerlingen is er geen sprake van samenspel. De leerlingen worden onvoldoende ondersteund en gestimuleerd. Daarnaast is niet al het materiaal aanwezig.

De gegevens vanuit de observatie sluiten aan bij de theorie die beschreven is in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 2.1 wordt er bij de kenmerken van ASS beschreven dat deze kinderen moeite hebben met communicatie en sociale interactie. Daarnaast hebben deze kinderen een achterstand in symbolisch en fantasiespel. De spelbegeleidster gaf in het interview ook aan dat er maar weinig kinderen met ASS tot de fase van fantasiespel kunnen komen. Dit komt mede doordat deze kinderen moeite hebben met het doen-alsof.

5.3 Aanwezige vaardigheden voor spelbegeleiding en te ontwikkelen vaardigheden.

Tijdens de observatie van de leerkrachtvaardigheden tijdens een vrij spelmoment is duidelijk geworden welke vaardigheden de leerkracht bezit en welke nog te ontwikkelen zijn. Hierbij is een observatielijst gebruikt die gebaseerd is op de theorie van Berckelaer-Onnes (1998), Hellendoorn (1998), de spelbegeleidster en Auticoördinator. Hierin werd duidelijk dat de vaardigheden op het gebied van communicatie en werkwijze voldoende zijn maar nog niet goed. De leerkracht moet nog werken aan voorspelbaarheid (wat, wanneer, hoe, waar en wie). Door de leerkracht wordt teveel verbale ondersteuning gegeven. Dit kan het kind afleiden. Het is belangrijk dat je het kind volgt en niet zelf de ideeën aandraagt. (Berckelaer-Onnes, 1998). De leerkracht geeft positieve feedback en is helder in de communicatie. De visuele ondersteuning wordt aangeboden wanneer het kind er baat bij heeft.

Op het onderdeel werkwijze kan de leerkracht nog werken aan het aanbieden van het materiaal. Dit moet op ooghoogte gebeuren. Daarnaast moet er een prikkelarme en uitdagende

spelomgeving zijn. Tijdens geobserveerde en niet geobserveerde momenten werd er door de leerkracht vaak hetzelfde materiaal aangeboden. Verder moet de leerkracht bij de materiaalkeuze rekening houden met de opbouw in de fases van spel. Dit wordt ook door de spelbegeleidster genoemd. De leerkracht heeft positieve verwachtingen en laat deze zien. De vaardigheden volgens CSL worden nog niet toegepast door de leerkracht. De leerkracht kan zich hier nog verder in verdiepen. Dan wordt duidelijk welke rol de leerkracht heeft bij het begeleiden van spel. In hoofdstuk 2.6 wordt er door Janssen-Vos (2006) beschreven dat het belangrijk is dat je als leerkracht de kinderen helpt om een beeld te vormen van wat ze met een activiteit of met materialen kunnen doen.

5.4 Het stimuleren van (samen)spel bij ZML-leerlingen met ASS.

Ter afsluiting van het onderzoek wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Deze luidt als volgt:

Hoe kan ik (samen)spel bij ZML-leerlingen met ASS stimuleren?

Leerkrachtvaardigheden

Als leerkracht is het belangrijk dat je de juiste kennis over spelbegeleiding en de daarbij horende vaardigheden in huis hebt. Bij leerlingen met ASS is het belangrijk dat je concreet bent in de communicatie.

De leerlingen moeten weten waar ze aan toe zijn en wat er van ze verwacht wordt. Positieve verwachtingen hebben en deze uitspreken zijn van invloed op het spelgedrag. Voor elk kind is het belangrijk dat ze positieve feedback krijgen.

Daarnaast is het belangrijk dat je ingaat op de vaardigheden en mogelijkheden en niet op de beperkingen. Hierdoor kunnen de leerlingen een negatief zelfbeeld krijgen. Ook is het belangrijk dat de leerkracht voorspelbaar en duidelijk is. Dit kan bereikt worden door visuele en verbale ondersteuning.

Spelopbouw

Berckelaer-Onnes (1998) geeft aan dat de spelopbouw duidelijk moet zijn. Het is belangrijk dat de opbouw telkens hetzelfde is. Dit geeft voorspelbaarheid. De leerkracht vertelt van tevoren wat er gaat gebeuren. Daarnaast geeft ze aan dat je bij het kiezen van materiaal rekening moet houden met een aantal aspecten. Er wordt gedacht dat autistische kinderen problemen hebben met het interpreteren van verschillende zintuiglijke ervaringen. Het materiaal dat gekozen wordt, sluit aan bij het zien, voelen en horen. Verder is de volgorde van het aanbieden van de materialen van belang.

Bij het stimuleren van spel is het belangrijk dat je het kind volgt. Het kind mag zelf ontdekken. Daarna kan je het kind helpen met het uitvoeren van handelingen die bij het materiaal horen. Als leerkracht kun je dan met hetzelfde materiaal nieuwe handelingen uitvoeren of de handen van de leerling vastpakken en samen de handelingen uitvoeren. Volgens Hellendoorn (1998) is het belangrijk dat de leerling de functie en de handelingen van het materiaal kent.

Spelomgeving

Naast het handelen van de leerkracht is de spelomgeving ook van belang. Om het spel tot uiting te laten komen is het belangrijk dat de spelomgeving overzichtelijk, prikkelarm en uitdagend is. (Amelsvoort, 2005). Een spelkamer is een voorbeeld van een goede spelomgeving. Hierin zijn de materialen aanwezig en zijn ze geordend. Daarnaast is het overzichtelijk en komen er weinig tot geen prikkels van buitenaf naar binnen. Verder moet er voldoende materiaal aanwezig zijn. Deze materialen moeten uitdagend en afwisselend zijn. De leerlingen kunnen dan zelf een keuze maken. Daarnaast leert het kind zo om met meerdere materialen te spelen. De functie van de materialen wordt geoefend.

Hoofdstuk 6 – Evaluatie onderzoek

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd. Daarnaast is er een kritische reflectie op mijzelf en op het procesverloop te lezen.

De afgelopen maanden stonden in het teken van het praktijkonderzoek. Ik heb het op meerdere gebieden als zeer postief ervaren. Door het werken aan dit onderzoek heb ik veel geleerd. Een doel van de opleiding is het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Hier heb ik tijdens dit onderzoek zeker aan gewerkt. Zo heb ik gesprekken gevoerd met meerdere mensen. Dit deed ik in de voorgaande jaren veel minder. Ik heb gemerkt dat ik van meerdere personen belangrijke informatie kon krijgen. Daarna heb ik de gegevens vergeleken met elkaar en met de theorie. Het zoeken van passende theorie vond ik in het begin best lastig. Ik was veel te uitgebreid bezig. Na het ‘trechteren’ en het opstellen van de deelvragen kon ik gericht gaan zoeken. In de literatuurstudie heb ik informatie van verschillende bronnen vergeleken. Daarnaast vergeleek ik het, bewust of onbewust, ook met de praktijk in mijn groep. Ik vond het dan mooi hoe ik de theorie terug zag in de praktijk en andersom. Ik heb geleerd dat ik hierdoor meer kennis heb opgedaan in plaats van het alleen maar te lezen.

Ook heeft het bijgedragen aan mijn persoonlijke ontwikkeling. Mijn zelfvertrouwen is vergroot door bijvoorbeeld het voeren van gesprekken met collega's. Hierbij kwam initiatiefname en open communicatie naar voren. Daarnaast heb ik mijn kennis over ASS en spel vergroot.

Wat mij tijdens het onderzoek ook heeft geholpen is het critical friendship vanuit de leergroep en de begeleider. Ik heb geleerd van de feedback die ze mij hebben gegeven. Dit kon ik weer verwerken in het onderzoek. Daarnaast leerde ik ook door het geven van feedback. Wanneer ik feedback gaf, had ik mijn eigen onderzoek in het achterhoofd en stelde mezelf de volgende vragen: Heb ik dat ook wel gedaan? Hoe heb ik dat eigenlijk beschreven? Ik werd me ook meer bewust van mijn eigen ontwikkeling. Het werken met het critical friendship heeft mijn onderzoek tot en hoger niveau gekregen. Dit is ook wat ik tijdens het onderzoek ervaren heb; meerdere mensen weten meer dan één. Het is een wisselwerking tussen meerdere mensen.

Aan het begin van het onderzoek wist ik niet precies wat ik wilde gaan doen. Tijdens de LOL-bijeenkomsten zijn we samen aan het brainstormen geweest. Daarnaast hebben we samen de onderzoeksvragen opgesteld en stukken van het onderzoek van elkaar bekeken en besproken. Dit heb ik als zeer prettig ervaren. Na elke LOL-bijeenkomst had ik weer de drive gekregen

om verder te gaan. Dit kwam mede doordat we goed begeleid werden door de begeleider. Zij gaf praktische tips waarmee ik meteen weer aan het werk kon.

Tijdens het onderzoek vond ik de samenwerking met de verschillende betrokkenen erg prettig. Dit is allemaal prima verlopen. Op de dagen dat ik op de leerwerkplek aanwezig was, had ik veel contact met vooral mijn mentor over het onderzoek. Daarnaast zochten ook de onderwijsassistent, de spelbegeleidster en de Auticoördinator contact. Zij waren ook benieuwd hoe mij onderzoek vorderde.

Van weerstand heb ik tijdens mijn onderzoek geen last gehad. De betrokkenen waren heel positief en gaven aan dat ze mee wilden werken. Mijn mentor gaf aan dat er heel veel mogelijk was in de groep en dat ze mij dit toevertrouwde. De ouders van de betrokken leerlingen waren ook meteen enthousiast. Zij stemden ermee in dat ik hun kinderen bij het onderzoek betrok.

In het begin kon ik de tijd niet zo goed inschatten. Ik vond het lastig om een planning te maken met daarin ook de geïntegreerde casus en andere moduleopdrachten. Het maken van een planning gaf me meer houvast en overzicht. Dit hebben we met de leergroep en de begeleider gedaan. Daarnaast vond ik het fijn dat we met een feedbackschema werkten. Zo wist ik wanneer ik aan wie feedback kon vragen en geven. Het werken in de praktijk aan het onderzoek ging prima. Dit komt mede doordat ik naast mijn mentor en de onderwijsassistent stond.

Bij het onderdeel ethiek heb ik geleerd om zorgvuldig met gegevens om te gaan. Zo zijn de ouders van de betrokken leerlingen op de hoogte van het onderzoek gesteld. Dit is in het schriftje van de leerlingen geschreven. De andere betrokkenen (leerkracht, onderwijsassistent, Auti-coördinator en spelbegeleidster) waren op de hoogte van het onderzoek. Zij hebben de stukken gelezen voordat ik het ging publiceren. Daarnaast heb ik in verband met de privacy de naam van de school en van de betrokkenen geanonimiseerd.

Nawoord

Ik ben tevreden met het praktijkonderzoek dat ik in de afgelopen maanden heb uitgevoerd.

Het praktijkonderzoek is mede tot stand gekomen in samenwerking met meerdere betrokkenen. Deze volgende betrokkenen wil ik bedanken voor hun medewerking:

- De betrokken leerlingen en hun ouders.
- Mijn mentor.
- De onderwijsassistent uit de groep.
- De spelbegeleidster.
- De Auticoördinator.
- Andere collega's van de leerwerkplek.
- De Critical Friends vanuit de leergroep.
- De begeleider vanuit de opleiding.

Literatuurlijst

Boeken

- ✓ Ameling, M. C. (2005). *Spel en spelbegeleiding*. Enschede : Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- ✓ Amelsvoort, van H. (2005). *Spelend ontwikkelen. Een inventarisatie van spelmogelijkheden en vormen van spelbegeleiding voor verstandelijk gehandicapten*. Assen: van Gorchum.
- ✓ Gittens, M. en Aarons. (2000). *Autisme, werkboek sociale vaardigheden*. Leuven: ACCO.
- ✓ Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- ✓ Hellendoorn, J. en Berckelaer-Onnes, van I. (1998). *Speciaal spel voor speciale kinderen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- ✓ Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling*. Assen: Van Gorchum.
- ✓ Jeninga, J. (2009). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers.
- ✓ Kallenberg, K. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- ✓ Lieshout, van T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Bohn Stafleu van Loghum.
- ✓ Seach, D. (2007). *Interactive Play for Children with Autism*. Londen/New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- ✓ Teems, van der. (1997). *Spel en spelen; plaats, functie en visies*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen.

Documenten

- ✓ Tilburg, van K. en Spannenburg, W. (2009/2010). *Schoolgids 2009/2010*. Raalte.

Artikelen

- ✓ Berckelaer-Onnes, van I. (1995). Spel en autisme: een contradictio in terminis? *Speelblokken* , 4320-1 t/m 4320-12.

Websites

- ✓ *Contact Gericht Spelen en Leren*. Opgeroepen op 28 april 2010. Van Ik heb autisme:
<http://www.ikhebautisme.nl/docs/bijzondereverhalen8.htm>
- ✓ *Contactgericht spelen en leren*. Opgeroepen op 28 april 2010. Van Parel in de Oester:
<http://www.parel.nu/csl.html>

Bijlagen

Bijlage 1: Observatielijst voor spel en spelbegeleiding

Naam leerling:	Datum:	
Naam observator:	Spelmoment:	
Spelmotivatie	Ja	Nee
1. gaat het kind in op de uitnodiging van de begeleider tot spelen		
2. gaat het kind in op uitnodigingen van andere kinderen tot spelen		
3. komt het kind spontaan tot alleen-spel		
4. komt het kind spontaan tot samenspel		
Spelvorm welke spelvormen zie je bij het kind		
5. bewegend spelen		
6. sensopatisch spel		
7. verkennend spelend omgaan met materiaal		
8. constructiespel		
9. imitatiespel		
10. sociaal spel		
11. fantasiespel		
Contactname		
12. is er samenspel met de begeleider		
13. zie je samenspel met andere kinderen		
14. betreft het kind een begeleider in zijn spel		
15. betreft het kind andere kinderen in zijn spel		

Gebruik van materiaal		
16. betreft het kind materiaal in zijn spelwereld		
17. maakt het kind zelf een materiaalkeuze		
18. is er variatie in de materiaalkeuze		
19. gaat het kind om met materiaal zoals dat bedoeld is		
20. weet het kind afwisseling te brengen in de gebruiksmogelijkheden van een bepaald materiaal		
21. weet het kind meerdere soorten materiaal in zijn spel te combineren		
Spelsituatie		
22. durft het kind de ruimte spontaan te benutten		
23. is de benodigde ruimte afgestemd op het spel		
24. speelt het kind (naar de aard van het spel) in een hoek		
25. speelt het kind (naar de aard van het spel) op de grond		
26. speelt het kind (naar de aard van het spel) aan tafel		
Spelverloop - Emotionaliteit		
27. legt het kind gevoelens in het spel		
28. speelt het kind ervaringen uit		
29. komt het kind los in zijn spel		
30. kan het kind door spel tot rust komen		
31. geniet het kind waarneembaar tijdens zijn spel		
32. weet het kind bij tegenvallers de moed erin te houden		

33. lost het kind zelf zijn problemen op		
34. houdt het kind tijdens zijn spel contact met de realiteit		
35. 'praat' het kind met zichzelf tijdens het spel		
36. 'praat' het kind met de begeleider tijdens het spel		
37. 'praat' het kind met andere kinderen tijdens het spel		
Spelverloop – Interactie		
38. kan het kind materialen delen		
39. weet het kind door zijn speelwijze conflicten te vermijden		
40. heeft het kind door zijn speelwijze invloed op andere kinderen? waarop deze positief reageren		
41. reageert het kind positief op het spel van anderen		
42. stoort het kind zich niet aan prikkels van buitenaf		
43. kan het kind ertegen dat er ander materiaal in de nabijheid is		
44. gaat het spelen door ondanks bezigheden van de begeleider(s)		
45. gaat het spelen door als er andere kinderen in de buurt zijn		
46. kan het kind 5 minuten spelen zonder stimulans		
47. vraagt het kind hulp op de juiste momenten		
48. houdt het kind zich aan spelafspraken		
Spelverloop - Kwaliteit		
49. heeft het kind variaties in zijn spel		
50. zit er samenhang in zijn spel		

51. heeft het kind oog voor details tijdens zijn spel		
52. speelt het kind actief		
53. speelt het kind intensief		
54. speelt het kind ordelijk		
55. kan het kind langer dan 5 minuten spelen		

(Ameling, 2005)

Bijlage 2: Interview met mentor en onderwijsassistent

Zoals u weet ben ik bezig met het praktijkonderzoek dat gericht is op het stimuleren van spel bij leerlingen met ASS. Spelen is een open of flexibele activiteit. Het gaat hierbij vooral om het proces en in mindere mate om een vast omschreven product. Kinderen bepalen zelf aan welke eisen de activiteit moet voldoen. Het spel kan zich telkens herhalen, vernieuwen of veranderen. (Janssen – Vos, 2006)

Vragen voor gesprek met mijn mentor/onderwijsassistent:

- Welke momenten zijn er voor spel?
- Hoe worden de leerlingen gestimuleerd tot spelen?
- Welke materialen worden er bij spel aangeboden?
- Wordt er wel eens spel geobserveerd? Zo ja, wanneer? Zo nee, waarom niet?
- Welke doelen voor ‘spel’ staan er in het leerlingvolgsysteem?

Focus: Ik wil graag weten hoe er over spel in mijn groep wordt gedacht. Een voorbeeld hiervan is waarom de leerkrachten er voor kiezen om spel niet of nauwelijks te stimuleren.

Bijlage 3: Algemene observatiewijzer voor spel

Naam leerling	Groep	
Leeftijd	School	
Datum observatie	Naam observant	
Spelgebied (aankruisen)	Manipuleren	Combinatiespel
	Sensopatisch spel	Constructief spel
	Functioneel spel	Symbolisch spel
	Rollenspel	Regelspel

Kies en kruis het vakje aan dat het dichtst bij de observatie aansluit. Vakje 1 staat het dichtst bij de observatie die links genoemd wordt. Vakje 4 staat het dichtst bij de observatie die rechts genoemd wordt.

1	2	3	4		
Spelkwaliteit					
Komt niet tot spel					Komt gemakkelijk tot spel
Oefent steeds hetzelfde, speelt herhalend					Verkent uit zichzelf allerlei mogelijkheden
Past geleerde spelwijze niet toe					Past geleerde spelwijze wel toe
Uit zich niet via het spel					Uit zich via het spel
Laat geen plezier bij het spel zien					Heeft plezier in het spel
Spelkeuze					
Wacht af tot er iets aangeboden wordt					Kies zelf
Kiest meestal onder of boven eigen niveau					Keuze is op eigen niveau
Speelt alleen met bekend materiaal					Kiest onbekend speelgoed
Speelt altijd met hetzelfde materiaal					Spelkeuze is gevarieerd
Weigert bepaald spelmateriaal					Durft met allerlei spelmateriaal te spelen

Spelhouding					
Pakt/doet steeds een ander spel					Concentreert zich op één spel
Is snel afgeleid					Speelt geconcentreerd
Maakt het spel niet af					Maakt het spel af
Geeft snel op als iets niet lukt					Blijft proberen tot iets lukt
Kan korte tijd met iets spelen (5min.)					Kan langere tijd met spel bezig zijn (20min.)
Contact tijdens het spel					
Maakt geen gebruik van communicatie tijdens het spel					Praat al spelend met anderen
Speelt alleen of naast een ander					Speelt samen
Kan niet voor zichzelf opkomen tijdens het spel					Maakt wensen m.b.t. spel duidelijk aan zijn medespelers
Kan materiaal niet delen					Kan materiaal delen
Reageert niet op spelinitiatief van een ander					Reageert wel op spelinitiatief van een ander

(Ameling, 2005)

Bijlage 4: Gesprek met de leerlingen

Vragen voor het gesprek met de leerlingen:

- Wat vind je leuk om te doen op school?
- Waar speel je het liefst mee? (materialen)
- Speel je liever samen of speel je liever alleen?
- Waarom speel je liever samen of speel je liever alleen?
- Met wie speel je dan graag?
- Is er genoeg speelgoed (materiaal) in de klas?
- Met wie zou je graag willen spelen?
- Waar (materiaal/speelgoed) zou je graag mee willen spelen?

Focus: De leerlingen bij het onderzoek betrekken en er achter komen wat de ervaringen op het gebied van spel zijn.

Bijlage 5: Interview met de spelbegeleidster en Auticoördinator

Vragen voor het interview met de spelbegeleidster (S) en de Auticoördinator (A):

- Wat wordt er verstaan onder ‘spel’?
- Wat wordt er gedaan tijdens een sessie ‘spelbegeleiding’? (S)
- Hoe komt spel terug in de structuurgroep? (A)
- Welke materialen worden er aangeboden?
- Hoe worden de leerlingen in kaart gebracht?
- Zijn er doelen die gesteld worden en hoe worden deze in kaart gebracht?
- Hoe is het contact met de groepsleerkracht?
- Waar kan ik rekening mee houden bij het stimuleren van spel bij de leerlingen?

Focus: Ik wil graag weten welke elementen van belang zijn voor spelbegeleiding en welke ik in mijn groep kan toepassen. Daarnaast wil ik weten waar ik rekening mee moet houden bij het stimuleren van het spelen bij leerlingen met ASS.

Bijlage 6: Overzichtslijst 'ASS-kenmerken'

Overzicht van signalen die op een stoornis uit het autismespectrum kunnen duiden:

Naam leerling:	Ingevuld op:		
Naam observant:			
	Wel	Niet	Soms
Sociale interactie			
Weinig tot geen oogcontact			
Deelt weinig tot geen belangstelling, plezier of interesse met een ander			
Zoekt contact om in eigen behoeftes te voorzien			
Meer gericht op volwassenen dan op leeftijdgenoten			
Vlakke gelaatsuitdrukking			
Toont emoties niet adequaat			
Heeft moeite met samenspel			
Toont claimend gedrag			
Stelt veel stereotiepe vragen			
Heeft moeite met het anticiperen op reacties van anderen			
Kan zich moeilijk inleven in een ander			
Stelt zich niet weerbaar op of verweert zich ongepast			
Communicatie			
Vlakke intonatie; monotoom			
Maakt weinig tot geen gebruik van ondersteunende gebaren, mimiek en lichaamshouding			
Neemt taal letterlijk			
Begrijpt grapjes niet			
Sprake van echolalie			
Moeite met woorden die verschillende betekenis hebben			
Geen of weinig gebruik van de ik-vorm			
Ouwelijk taalgebruik			
Vertelt onsamenhangend, maakt veel associaties			
Vertelt niet of nauwelijks spontaan			
Moeite met begrip van (voor)gelezen verhalen			

Moeite met betekenisverlening van de gehele context, blijft hangen in details			
Rigide repetitief gedragspatroon			
Weerstand tegen veranderingen			
Angst en paniek in bepaalde situaties, schijnbaar onlogische angsten			
Houdt zich vast aan bepaalde regels			
Steeds dezelfde vragen stellen			
Overdreven netjes en ordelijk			
Obsessieve belangstelling voor specifieke zaken (treinen, landkaarten, molens, enz.)			
Geen gevarieerd spontaan fantasiespel ('doen-als-of-spel')			
Vaak stereotiep en niet-functioneel met materiaal omgaan			
Herhalende bewegingspatronen (friemelen met vingers, fladderen)			
Loopt op tenen, houterige motoriek			
Gefascineerd door lichtjes en mechanisch (technisch) materiaal			
Betasten, likken, ruiken aan voorwerpen			

(Uit: Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders.

Miriam Baltussen, Arjan Clijsen en Yvonne Leenders. Met medewerking van

Marian Hansen en Liesbeth de Wilde. Landelijk Netwerk Autisme, 2003) (Jeninga, 2009)

Bijlage 7: Vaardighedenlijst leerkrachtgedrag

Ingevuld door:			
Ingevuld op:			
Vaardigheid	Ja	Nee	Opmerkingen
De leerkracht:			
Communicatie			
Is helder in de communicatie. (Auti-communicatie)			
Is duidelijk en voorspelbaar op de vijf. (wat, wanneer, hoe, waar en wie?)			
Geeft positieve feedback			
Biedt verbale ondersteuning			
Biedt visuele ondersteuning			
Werkwijze			
Creëert een uitdagende spelomgeving			
Heeft positieve verwachtingen en laat deze zien			
Kiest zelf het materiaal			
Biedt het materiaal op ooghoogte aan			
Laat een opbouw in het materiaal zien			
Theoretische integratie			
Werkt volgens de theorie van speltraining			

(Schrijver, 2010) (Berckelaer-Onnes, 1995) (Hellendoorn, 1998)

Bijlage 8: Antwoorden interview leerkracht en onderwijsassistent

Naam geïnterviewde: SV en LW	
Naam interviewer: IK	
Datum interview: 15-04-2010	
SV	LW
Welke momenten zijn er voor spel?	
<i>Na het fruit eten en na het middageten. Soms is er nog tijd na bijv. de kring of wanneer de klusjes klaar zijn.</i>	<i>De leerlingen spelen vooral na het fruit eten en 's middags na het eten. Er is dan sowieso een half uur tijd voor vrij spelen.</i>
Hoe worden de leerlingen gestimuleerd tot spelen?	
<i>De meeste leerlingen kiezen zelf waar ze mee gaan spelen. Een andere leerling heeft hier een kiesboekje voor. Hij kan dan uit een aantal dingen kiezen waarvan wij een foto in zijn boekje hebben gedaan. (computer, radio, boekje lezen, etc.). Een andere leerling heeft twee kiesmandjes en hier leggen wij telkens andere materialen in. Hij kan dan zelf kiezen wat hij wil gaan doen.</i>	<i>De kinderen kiezen zelf waar ze mee willen spelen. Als ze niets gaan doen dan zeggen we vaak dat hij/zij even wat moet kiezen om mee te spelen.</i>
Welke materialen worden er bij spel aangeboden?	
<i>De leerlingen kunnen kiezen uit de materialen die in de drie kasten staan. Dit zijn gezelschapsspelletjes, boekjes, puzzels, ontwikkelingsmateriaal, knuffels en poppen, strijkkralen, lego, duplo, blokjes, potten en pannen, sensopatisch materiaal (zand, macaroni), etc.</i>	<i>In de kasten staan veel dingen waar ze uit kunnen kiezen; puzzels, sorteerwerkjes, ontwikkelingsmateriaal, etc. Dit wordt niet door ons aangeboden. Alleen als iemand niet tot spelen komt, dan bieden wij iets aan.</i>
Wordt er wel eens spel geobserveerd? Zo ja, wanneer? Zo nee, waarom niet?	
<i>Ja. We kijken tussendoor hoe de leerlingen aan het spelen zijn. Hier worden geen speciale momenten voor uitgekozen en instrumenten voor gebruikt. Wanneer er een observatie plaatsvindt, dan wordt dit meestal uitgevoerd door de IB'er of orthopedagoog.</i>	<i>Ja.</i>
Welke doelen voor 'spel' staan er in het leerlingvolgsysteem?	
<i>In Datacare staan de doelen voor spelontwikkeling beschreven.</i>	<i>Dat weet ik niet precies. Dit kun je beter even aan SV vragen.</i>

Bijlage 9: Antwoorden interview spelbegeleidster en Auticoördinator

Naam geïnterviewde: Spelbegeleidster en Auticoördinator Naam interviewer: IK Datum interview: 28-04-2010	
Spelbegeleidster	Auticoördinator
Wat wordt er verstaan onder 'spel'?	
<i>In de speelkamer wordt spel gezien als ontwikkelingsgebied op zichzelf. Er zijn bepaalde doelen waaraan gewerkt kan worden. Deze zijn opgebouwd in de fasen van manipulerend spel, combinatiespel, functioneel spel en symbolisch spel. Bij veel kinderen wordt er geoefend op hoe je met bepaald speelgoed moet omgaan. Je leert ze wat ze bijv. met speelgoed en de zandtafel kunnen doen. Spel wordt ook als middel gebruikt. Dit is van toepassing bij het CSL. Dit is manier die gebruikt wordt bij kinderen met autisme. Door middel van spel worden vaardigheden aangeboden die ook in de praktijk aanwezig zijn.</i>	<i>Spel wordt in de structuurgroep gezien als het spelen met materiaal. Dit kan functioneel zijn maar ook meer ontdekkend. Ook het werken met ontwikkelingsmateriaal wordt als spel gezien</i>
Wat wordt er gedaan tijdens een sessie spelbegeleiding?	
<i>Er wordt gewerkt vanuit de methode 'contactgericht spelen en leren' (CSL¹⁷). Een leerling krijgt spelbegeleiding en in de sessies zit een opbouw. Het uiteindelijke doel is fantasiespel. Tijdens de sessie kan de begeleider kiezen voor het materiaal maar ook het kind. Het kind kiest dan uit een kiesboekje. Wanneer het materiaal gekozen is, wordt de leerling eerst vrij gelaten. Hij mag zelf ontdekken. De begeleider doet de leerling na. Vervolgens pakt de begeleider een nieuw materiaal en gaat hier mee spelen. Het is de bedoeling dat de leerling dit na gaat doen. Tijdens elke sessie wordt er iets bekends en iets nieuws aangeboden. De volgende keer wordt er bekeken of de leerling het materiaal nog kent en nog weet wat er mee gedaan wordt.</i>	N.v.t.
Hoe komt spel terug in de structuurgroep?	
N.v.t.	<i>Spel zoals vanuit de spelbegeleiding komt niet terug in de structuurgroep. Wel wordt er voor de ontspanning wel eens sensopatisch materiaal (zilverzand, watertafel, etc.)</i>

¹⁷ CSL is een methode om kinderen met autisme uit te nodigen tot spelen en leren, door contact met ze te maken.

	aangeboden. Daarnaast worden er ook gezelschapsspelletjes gespeeld met de leerlingen die daar aan toe zijn.	
Welke materialen worden er aangeboden?		
Er zijn vele materialen die aangeboden worden. In deze materialen zit ook een opbouw. Dit is gebaseerd op de speltraining van Berckelaer-Onnes (1991). - Bouwmateriaal (blokken, auto 's, speelmat, garage, boerderij, etc.) - Sensopatisch materiaal (macaroni, scheerschuur, zilverzand, etc.) - Zand- en watertafel met allerlei speelgoed (trechter, flesjes, vormpjes, etc.) - Expressiemateriaal (verf, klei, tekenspullen, knutselmateriaal, etc.) - Materiaal voor in een poppenhuis; poppen, verkleedkleden, meubels, allerlei gebruiksvoorwerpen vanuit het dagelijks leven. - Materialen voor zintuiglijk spel; verschillende lampen, muziek, kussens om op te liggen, etc. - Gezelschapsspelletjes (memory, ganzenbord, domino, etc.) De verschillende materialen zijn verdeeld over set A t/m R. Set A t/m D horen bij fase 1; simpel manipuleren, set E t/m L horen bij fase 2; combinatiespel en set M t/m R horen bij fase 3; functioneel spel.	Materialen die aangeboden worden zijn: sensopatisch materiaal, gezelschapsspelletjes, ontwikkelingsmateriaal, etc.	
Hoe worden de leerlingen in kaart gebracht?		
In het SO bekijkt de leerkracht, evt. samen met de spelbegeleidster welke leerlingen baat kunnen hebben bij spelbegeleiding. Aan het begin worden er een aantal doelen opgesteld in het handelingsplan. Tussentijds en aan het eind wordt het plan geëvalueerd en wordt er gekeken naar evt. nieuwe doelen of beëindiging van de speltraining. Tijdens het speluur worden alle leerlingen in de groep geobserveerd door de leiding van de groep. Dit wordt teruggekoppeld naar de spelbegeleidster.	Op het gebied van spel wordt de leerling niet in beeld gebracht. Er is wel een algemeen verslag van de leerling en hierin wordt beschreven hoe het kind functioneert in de structuurgroep.	
Zijn er doelen die gesteld worden en hoe worden deze in kaart gebracht?		
Voor elke leerling die speltraining krijgt, worden er een aantal doelen gesteld. Hierbij wordt er bekeken in welke fase van spel er geoefend wordt. Fase 1: Simpel manipuleren. Fase 2: Combinatiespel Fase 3: Functioneel spel. In deze fase zit de opbouw van objectgericht, popgericht, zelfgericht en andergericht. Fase 4: Symbolisch spel. Voor het in kaart brengen wordt er	In de structuurgroep hebben we geen doelen die gericht zijn op spel. Wel leren ze bij bijv. het spelen van memory, het wachten op de beurt.	

<i>geobserveerd. Dit kan gericht zijn met een observatielijst maar ook spontaan.</i>	
Hoe is het contact met de groepsleerkracht?	
<i>Tijdens en voorafgaand aan het speluur is er contact met de leerkracht. Er wordt besproken hoe de leerlingen in groepjes worden verdeeld en wie waar gaat begeleiden. Tijdens het speluur wordt er vooral geobserveerd en waar nodig de begeleider of kind aangestuurd. Wanneer een leerling speltraining krijgt, dan is er tussentijds en aan het eind van een periode contact met de leerkracht. Er wordt naar de ontwikkeling van het kind gekeken. Niet alleen in de spelkamer maar ook hoe het kind functioneert in de groep.</i>	<i>Er is best veel contact met de groepsleerkracht, bijna dagelijks. Vaak wordt het contact gezocht vanuit de groepsleerkracht. Ze komen dan met vragen over hoe te handelen met de leerling. Vaak gaat het dan om afstemming tussen het handelen van de leerkracht en de mogelijkheden van de leerling. Daarnaast wordt er geprobeerd om één lijn te vinden in het handelen met de leerling in de structuurgroep en in de reguliere groep.</i>
Waar kan ik rekening mee houden bij het stimuleren van spel bij de leerlingen?	
<i>Het is belangrijk dat je als leerkracht het kind volgt. Het kind kiest eerst zelf waar het mee wil spelen en op welke manier. Als leerkracht kun je hier op ingaan. Je gaat als het ware meedoen en daarna telkens nieuwe handelingen aanbieden. Het kind moet zich niet gedwongen voelen. Spelen is iets waarbij een ontspannen sfeer aanwezig moet zijn. Als leerkracht heb je een rustige houding nodig en houd je je meer op de achtergrond. Het kind gaat zelf op ontdekking uit. Daarnaast is het belangrijk dat je het kind blijft uitdagen met verschillende materialen. In elke sessie van speluur wordt er iets nieuws aangeboden. Het blijft dan uitdagend. In de klas kan je ook veel wisselen van materiaal. In de praktijk zie je vaak dat kinderen wel voor het bekende speelgoed kiezen. Als leerkracht kun je ook een keer iets nieuws aanbieden.</i>	<i>Zorg voor afstemming tussen jou als leerkracht en de leerling. Wanneer iets niet lukt moet je als leerkracht naar je eigen handelen kijken. Voor de leerling is er iets onduidelijk. Laat daarnaast de leerling soms kiezen maar houdt de keuze in het begin bij jezelf. Zo leert het kind met een bepaald materiaal spelen voordat het voor iets anders kiest. Ontspanning is belangrijk bij het spelen.</i>

Bijlage 10: Verslag presentatie

Op donderdag 20 mei j.l. heb ik tijdens de VSO-vergadering mijn onderzoek gepresenteerd aan een deel van het team. Daarbij waren een aantal leerkrachten en onderwijsassistenten uit de verschillende VSO-klassen aanwezig. Daarnaast was ook de spelbegeleidster aanwezig. De Auticoördinator kon er helaas niet bij zijn, omdat het niet haar werkdag was.

In ongeveer een kwartier heb ik aan de hand van een powerpoint mijn onderzoek gepresenteerd. In de powerpoint is beschreven waar ik over verteld heb.

De aanwezigen waren geïnteresseerd in mijn onderzoek en stelden me vragen. Daarnaast vond ik het zelf ook leuk om te vertellen waar ik de afgelopen tijd mee bezig ben geweest. Mijn mentor gaf aan dat mijn verhaal duidelijk en herkenbaar was.

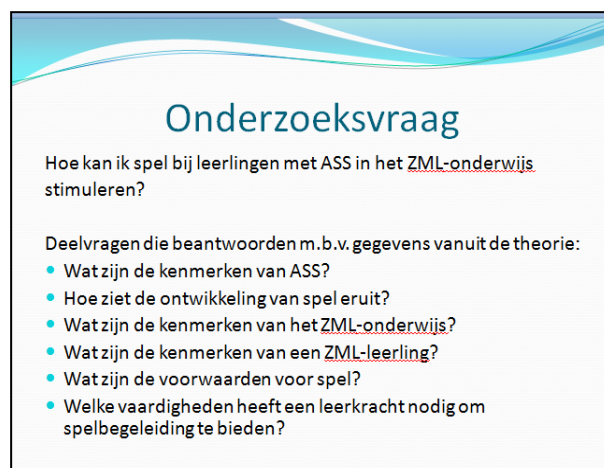
De hand-out van de powerpoint is hieronder te vinden:



Praktijkonderzoek
Autisme en spel in het ZML-onderwijs



Inge Klein Koerkamp
Master SEN – Fontys OSO
2010

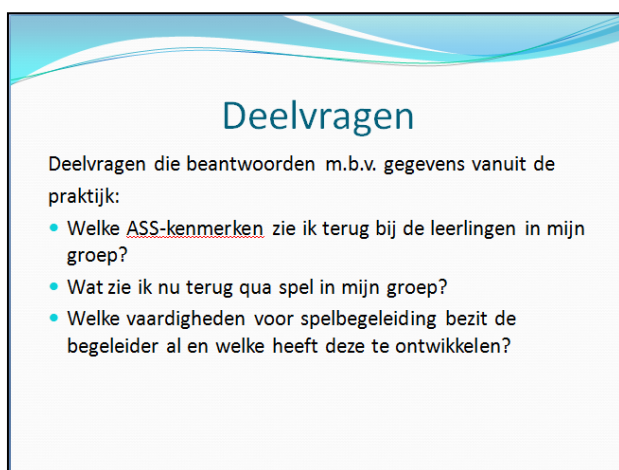


Onderzoeksvraag

Hoe kan ik spel bij leerlingen met ASS in het ZML-onderwijs stimuleren?

Deelvragen die beantwoorden m.b.v. gegevens vanuit de theorie:

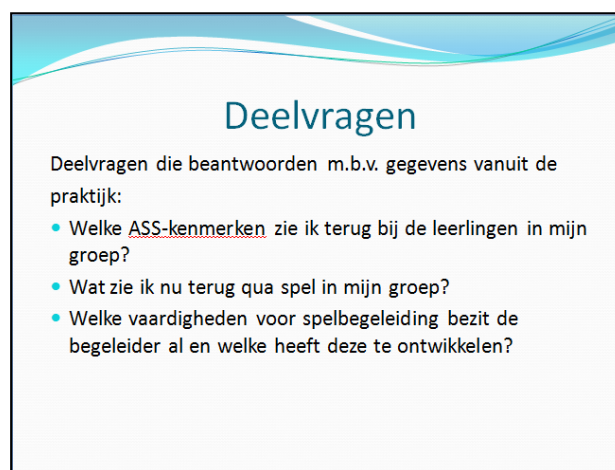
- Wat zijn de kenmerken van ASS?
- Hoe ziet de ontwikkeling van spel eruit?
- Wat zijn de kenmerken van het ZML-onderwijs?
- Wat zijn de kenmerken van een ZML-leerling?
- Wat zijn de voorwaarden voor spel?
- Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om spelbegeleiding te bieden?



Deelvragen

Deelvragen die beantwoorden m.b.v. gegevens vanuit de praktijk:

- Welke ASS-kenmerken zie ik terug bij de leerlingen in mijn groep?
- Wat zie ik nu terug qua spel in mijn groep?
- Welke vaardigheden voor spelbegeleiding bezit de begeleider al en welke heeft deze te ontwikkelen?



Deelvragen

Deelvragen die beantwoorden m.b.v. gegevens vanuit de praktijk:

- Welke ASS-kenmerken zie ik terug bij de leerlingen in mijn groep?
- Wat zie ik nu terug qua spel in mijn groep?
- Welke vaardigheden voor spelbegeleiding bezit de begeleider al en welke heeft deze te ontwikkelen?

Onderzoek in de praktijk

- Observatielijst: Spel en spelbegeleiding.
- Observatielijst: Algemene observatiewijzer voor spel.
- Overzichtslijst 'ASS-kenmerken'.
- Vaardighedenlijst leerkrachtgedrag.
- Interview met betrokken leerlingen.
- Interview met mentor, onderwijsassistent, spelbegeleidster en Auticoördinator.

Data analyse en resultaten

- In grafieken de gegevens vanuit observaties weergeven
- Gegevens vanuit interviews weergeven.
- De observatiegegevens met elkaar vergelijken en conclusies trekken.

Conclusie

De volgende aspecten zijn bij het stimuleren van spel bij leerlingen met ASS van belang:

- Leerkrachtvaardigheden: duidelijk en zakelijke communicatie, goede organisatie, voorspelbaarheid, verbale en visuele ondersteuning bieden en het kind volgen.
- Goede spelomgeving: overzichtelijk, prikkelarm, uitdagend, veel materialen met variatie,
- Spelopbouw: rekening houden met de verschillende fasen in de spelontwikkeling.

Bedankt voor jullie aandacht!

Zijn er nog vragen?