

Autisme en vrije tijd

Een onderzoek naar de invulling van vrije tijd bij kinderen met autisme



Autisme en vrije tijd

Een onderzoek naar de invulling van vrije tijd bij kinderen met autisme

Fontys Hogeschool, Opleiding Speciale Onderwijszorg

Praktijkgericht Onderzoek in het kader van:
Master EN Gedragsspecialist met specialisatie Autisme.

Onderzoeksbegeleider MA I. van der Sommen

Lisanne den Uijl
Studentnummer 369301
Huizen, 10 juni 2018



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse en probleemstelling.....	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Autisme.....	7
2.2 Welbevinden en autisme.....	8
2.3 Psycho-educatie en autisme.....	8
2.4 Vrije tijd en autisme	9
2.4.1 Vrijtijdsvaardigheden	10
2.4.2 Georganiseerde en niet-georganiseerde vrije tijd	10
2.5 Onderzoeksvraag.....	11
3. Onderzoeksstrategie	12
3.1 Onderzoeksstrategie	12
3.2 Onderzoeksmethoden.....	12
3.3 Respondenten	13
3.4 Ethische aspecten.....	13
3.5 Betrouwbaarheid.....	14
3.6 Rol van de onderzoeker.....	14
4. Resultaten.....	15
4.1 0-meting	15
4.1.1 Leerkrachten: 0-meting.....	15
4.1.2 Ouders: 0-meting.....	16
4.1.3 Kinderen: 0-meting.....	16
4.2 Eerste interventie	18
4.3 Tweede interventie	19
4.4 Derde interventie	20
5. Conclusie	24
5.1 Conclusie per deelvraag	24
5.2 Kritische kanttekeningen.....	27
5.3 Aanbevelingen.....	28
Nawoord.....	29
Literatuurlijst	30
Bijlagen	33
A. Vragenlijsten.....	33
B. Weekschema	35
C. Doel gesprekken	36
D. Mindmap	37



Samenvatting

Vrije tijd klinkt voor het gros van de mensen als muziek in de oren. Wanneer men de woorden intypt in Google komt er een afbeelding van springende mensen voor een ondergaande zon tevoorschijn. Ook de woorden genieten, rust, ruimte en relax staan erbij. De Gezondheidsraad (2009) stelt het als recht om vrije tijd te kunnen invullen. Maar om vrije tijd in te kunnen vullen moet een mens wel weten wat hij wil en kan doen. Daar is zelfkennis voor nodig. In staat zijn om dromen te kunnen verwezenlijken (Schrurs, 2010). Het zorgt voor de ontwikkeling van empowerment, volgens Degrieck (2004) het ultieme doel voor elk persoon.

Maar hoe doet iemand dat wanneer zijn hersenen anders werken dan van al die mensen die vrije tijd fantastisch vinden? Hoe kan iemand hem daarbij ondersteunen, als diegene niet snapt hoe hij denkt? Dat is waar het in dit onderzoek om draait. Kinderen met autisme eigenaar te laten worden van hun eigen vrije tijd. Hierbij is het van belang dat kinderen zichzelf leren kennen. Dat zij hun eigen kwaliteiten herkennen maar ook hun valkuilen. Zodat zij dit kunnen delen met de mensen die voor hen belangrijk zijn. Zodat die mensen zich kunnen inspannen om het kind met autisme te laten ontspannen (Degrieck, 2004). Een zoektocht van het kind en de begeleider maar waarbij het kind de eigenaar blijft van zijn eigen leven.

Om deze zoektocht uit te kunnen voeren heb ik gewerkt middels het actieonderzoek (Harinck, 2010). Een praktisch model wat hierbij gehanteerd is, is de Plan-Do-Check-Act cyclus van Deming (2000). Deze aanpak zorgde voor een consequente benadering na elke interventie.

Er is gestart met een 0-meting door middel van een vragenlijst. Vanuit hier is er voornamelijk gewerkt met semi-gestructureerde interviews waarbij er verschillende topics naar voren kwamen: behoeften, middelen, vaardigheden en ondersteuning. Al gauw bleek dat de hulpvraag voornamelijk lag bij de invulling van de vrije tijd. Door te werken met methoden vanuit de psycho-educatie en niet materialen aan te leveren, kreeg de invulling steeds meer vorm. Het vrijetijdsassortiment werd uitgebreid en kinderen kregen meer inzicht in wat zij willen in hun vrije tijd.



1. Probleemanalyse en probleemstelling

Bij de start van de Master EN was ik werkzaam in het Speciaal Basisonderwijs. Vanuit de verkregen kennis, uit onder andere de modules autisme, ben ik educatie in een breder perspectief gaan zien. Ik heb gemerkt dat er ook buiten de schoolse setting gewerkt kan worden aan ontwikkelen, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Hierdoor heb ik de stap gemaakt vanuit het onderwijs naar de praktijk Buro X voor individuele begeleiding van kinderen tussen de 7 en 18 jaar.

Buro X biedt individuele begeleiding en gezinsbegeleiding, dagdelen op groepen en logeerweekenden voor kinderen tussen de 7 en 18 jaar. Elk kind heeft een eigen pedagogisch begeleider. Tijdens de individuele momenten wordt er gewerkt aan de persoonlijke leerdoelen van het kind. Daarbij wordt de transfer gemaakt van de individuele doelen naar de groepen, logeerweekenden, de schoolse- en thuissituatie.

De rol van de begeleider bestaat uit het bespreken en behalen van doelen met betrekking tot zelfstandigheid, zelfredzaamheid en zelfregie (Geurts, Sizoo & Noens, 2017). Ook het onderzoeken van de (leer)behoeften van een kind valt onder de taken van de begeleider. Tevens is men vertrouwenspersoon en ook zeer geregeld een mediator tussen verschillende domeinen zoals school, thuis, clubs en dergelijke. De rol als begeleider is dus breed en kan daarom echt verschil maken voor een kind en zijn of haar omgeving.

Tijdens het logeren en op de groep zijn er maximaal 12 kinderen. Het is daardoor een kleinschalige (logeer)opvang. Gedurende de vrije momenten binnen het logeerweekend en de groep, blijkt de niet-inge vulde tijd lastig in te vullen voor een aantal kinderen (Degrieck, 2004). Dit probleem doet zich ook thuis en op school tijdens de pauze voor. Deze kinderen hebben sturing vanuit volwassenen of leeftijdsgenoten nodig om deze niet-inge vulde tijd in te kunnen vullen (Lampen & Van der Sommen, 2014). Ook wordt de niet-inge vulde tijd soms al binnen twee minuten als 'vervelen' benoemt. Hierdoor is de vrijetijdsbeleving negatief en dit draagt niet bij aan het welbevinden van het kind. Ook voor de ouders van het kind of de leerkrachten op school is het een probleem. Zij hebben niet de mogelijkheid het kind constant aan te sturen.

Beunders en Boers (2008) benoemen dat een beleving een constante verandering is. Het kan van moment tot moment verschillen hoe een kind zich voelt. Een optimale vrijetijdsbeleving draagt bij aan een zorgeloos gevoel en aan plezier. Doordat een kind zich volledig kan focussen op de activiteit, verdwijnt het tijdsbesef. Van der Ploeg (2015) stelt dat vrije tijd invloed heeft op de ontwikkeling van jongeren. Zelf bepalen wat men gaat doen en met wie geeft ruimte om zichzelf te ontwikkelen zonder hulp van ouders. Het is dus van belang dat kinderen vrije tijd kunnen invullen.

Er zijn al verschillende onderzoeken gedaan met betrekking tot het vullen van vrije tijd. In het onderzoek de 'DAANDoos' (Buschman, 2009) is gewerkt met een kind met een verstandelijke beperking en autisme. In dit onderzoek wordt aandacht gegeven aan de vrijetijdsvaardigheden en het transfereren van deze vaardigheden van de klas naar de thuissituatie.

Ook is er een onderzoek gedaan naar de behoeften van jongeren met autisme qua invulling van de vrije tijd (Neefs & Van de Loo, 2011). In dit onderzoek wordt er gewerkt met jongeren die normaal tot hoogbegaafd zijn en begeleid wonen. Er wordt door de organisatie een programma aangeboden maar dit sluit niet altijd aan op de behoeften van de bewoners met een normale tot hoge intelligentie.



Tijdens dit praktijkgerichte onderzoek zal ik mij richten op twee kinderen die ik in dit onderzoek Ole en Saar noem. Ole is 12 jaar en heeft de diagnose autisme. Vrije tijd invullen vindt hij erg lastig. Het liefst vult hij zijn vrije tijd in met gamen. Dit mag hij echter één uur per dag doen van zijn ouders omdat zij meer tijd niet goed voor hem vinden. Ole houdt van buitenspelen maar dit lukt hem alleen als er andere kinderen buiten zijn. Wanneer hij thuis is en niets te doen heeft, gaat hij bijvoorbeeld geluiden maken of tikken met een pen. Zijn oudere zus vindt dit heel vervelend en het resultaat is ruzie. Saar is 10 jaar, heeft de diagnose autisme en ADD en is het zusje van Ole. Ook zij vult vrije tijd het liefst in met gamen. Zij mag net als Ole, een uur per dag gamen. Ze heeft een tweelingzusje en kan vaak op haar terugvallen als ze zich verveelt. Echter kan haar zusje zich heel goed alleen vermaken waardoor zij niet altijd zin heeft om met Saar te spelen.

Wanneer er gericht gekeken wordt naar vrienden en vriendschappen stelt de Gezondheidsraad (2009) dat een gebrek hieraan later voor aanpassingsproblemen kan zorgen. Tijdens contact met vrienden ontwikkelt men namelijk vaardigheden zoals delen en het ontwikkelen van het empathisch vermogen. Vaardigheden die nodig zijn op werkgebied, er is dus ook een maatschappelijke relevantie met betrekking tot het invullen van vrije tijd. Maar ook vaardigheden die nodig zijn in de thuissituatie van de jongere. En aangezien de thuissituatie vaak al (over)belast is, is het van groot belang dat de jongeren zelfstandig of met hulp van externen de vrije tijd kunnen invullen.

Volgens Degrieck (2004) is het doel van vrije tijd om te ontspannen. Dit geldt voor iedereen, zowel mensen met als zonder autisme. Echter, bij mensen met autisme is de ontwikkeling van de vrijetijdsvaardigheden niet vanzelfsprekend. De omgeving dient zich in te spannen om het kind (met autisme) te laten ontspannen. Hoe kan ik als begeleider hieraan bijdragen? Door middel van dit onderzoek wil ik erachter komen:

- hoe Saar en Ole hun vrije tijd willen invullen,
- hoe Saar en Ole hun vaardigheden kunnen inzetten of aanleren en eigenaar kunnen worden van hun eigen vrije tijd.

Er zijn al verschillende interventies uitgetoetst. Helaas tot nu toe zonder resultaat. Daarom nu dit onderzoek.



2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal het theoretisch kader worden neergezet. Enerzijds zal er onderzoek gedaan worden naar het welbevinden van de kinderen met autisme. Er zal gekeken worden naar het zelfbeeld, waarbij begrippen als autonomie, competentiegevoel en empowerment naar voren komen. Ook wordt er gekeken naar psycho-educatie vanuit de begeleiding op het zelfbeeld. Anderzijds zal het begrip 'vrije tijd' verduidelijkt worden en komen de vrijetijdsvaardigheden aan bod.

2.1 Autisme

Voordat er op het welbevinden van de kinderen kan worden ingezoomd, zal er eerst een stukje begrip moeten komen voor de diagnose autisme.

Vermeulen en Degrieck (2015) beschrijven drie verklaringsmodellen voor de cognitieve stijl van mensen met autisme:

- Centrale Coherentie
- Theory Of Mind
- Executieve Functies

Vermeulen (2016) gaat in op een nieuwe manier van kijken naar het brein:

- Predictive mind

Centrale coherentie is het vermogen om een zinvol geheel te vormen van verschillende details (Vermeulen & Degrieck, 2015). Deze samenhang kunnen zien kost tijd. Het kan ervoor zorgen dat iemand heel goed weet hoe iets gedaan moet worden maar dat het niet lukt om het uit te voeren. Een ander onderwerp dat De Bruin (2012) benoemt, is het moeite hebben met generaliseren of juist overgeneraliseren. Ofwel het aangeleerde in de ene situatie, niet kunnen uitvoeren in een andere situatie. Ofwel het geleerde in de ene situatie, in een andere situatie met gelijkenissen direct koppelen.

Met Theory Of Mind wordt de vaardigheid of het vermogen om een beeld van jezelf of een ander te krijgen bedoeld (De Bruin, 2012; Vermeulen & Degrieck 2015). Door zelfbewust te zijn kan men bewust worden van de eigen gevoelens, meningen en wensen. Het kind kan beperkt worden in het hebben van inzicht in zichzelf door de tragere informatieverwerking (De Bruin, 2012). Wat hij vindt, voelt, kan, moet of wil is lastig onder woorden te brengen. Dit heeft ook te maken met de zwakke Centrale Coherentie waarbij het in het hoofd van de persoon met autisme wel duidelijk is maar hij het niet kan omzetten in acties. De Theory Of Mind heeft dus ook te maken met een beeld krijgen van een ander. Door een gebrek aan sociale en emotionele wederkerigheid kan iemand met autisme geremd worden in het sociale contact (Vermeulen & Degrieck, 2015).

Het gaat bij de Executieve functies om vaardigheden die te maken hebben met het kunnen plannen, organiseren, uitvoeren en reflecteren (De Bruin 2012). In combinatie met de kennis vanuit de Theory Of Mind over het onder woorden brengen van gevoelens en gedachten, raken mensen met autisme wel eens in de problemen in de interactie (Vermeulen & Degrieck, 2015). Het lukt mensen met autisme minder goed om te reflecteren op het eigen handelen. Hierdoor kunnen zij niet altijd hun gedrag aanpassen of bijstellen.

De Bruin (2012) gebruikt bijvoorbeeld voor het organiseren of uitvoeren van een taak vijf vragen waar een antwoord op gegeven moet worden: wie, waar, wat, hoe, wanneer. Zij stelt dat als één van de puzzelstukjes niet duidelijk is, de opdracht niet kan worden uitgevoerd.

Jarenlang werd er vanuit gegaan dat het brein werkt als een computer. Het brein krijgt input vanuit de prikkels om hem heen, vervolgens zetten de hersenen deze input om in output en volgt er een actie. Het brein berekent dus wat er moet gebeuren. Door nieuwe invloeden vanuit Hohwy (2013) wordt er



nu ook gesproken van een voorspellend brein, *the predictive mind*. De input wordt niet berekend maar voorspeld en alleen de eventuele fouten in de voorspelling worden verwerkt.

Mensen met autisme hebben problemen in het voorstellingsvermogen waardoor voorspellen moeilijk is. Dit verklaart daarmee ook de verminderde flexibiliteit in onduidelijke situaties. Vermeulen (2016) stelt dan ook dat we mensen met autisme moeten leren voorspellen vanuit de context. Hierbij moet wel de zwakke Centrale Coherentie in acht worden genomen, de samenhang zien kost tijd. Pas wanneer de samenhang, of de context, in beeld is kan worden voorspeld wat er vervolgens gebeurt.

2.2 Welbevinden en autisme

Wanneer de omgeving een persoon met autisme beter begrijpt, zal hij op een meer adequate manier ondersteund kunnen worden. Daarnaast kan er bijvoorbeeld beter ingespeeld worden op de behoeften van de persoon binnen het onderwijs. Daarbij verklaren bovenstaande theoretische modellen hoe de hersenen van mensen met autisme werken in tegenstelling tot mensen zonder autisme, de neurotypicals (Frith, 2009). Dit kan ook zorgen voor meer begrip vanuit de neurotypicals. De Zorgstandaard Autismes (2017) noemt '*participatie in onderwijs, werk of andere zinvolle dagbesteding*' (p. 27) als belangrijke voorwaarden voor het welbevinden. Om te voorkomen dat mensen met autisme hierop uitvallen, is het begrijpen van de manier van denken van belang. Welbevinden gaat over gevoel, het gevoel van tevredenheid. Wanneer er aan de basisbehoeften wordt voldaan, kan welbevinden ontstaan.

Stevens (1997) pleit dat ieder mens basisbehoeften heeft, één daarvan is autonomie. Een autonoom persoon is onafhankelijk. Volledige onafhankelijkheid is niet voor iedereen haalbaar. Daarentegen is het streven naar autonomie wel van belang. Begrippen die hierbij naar voren komen zijn eigenaarschap, zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing (Vloet, 2015). Door kinderen zelfverantwoordelijk te maken, worden zij onderdeel van het proces en worden zij gezien als expert (Swet et al., 2008).

Degrieck (2004) stelt dat het ultieme doel voor elk persoon empowerment is. Iedereen moet leren zoveel mogelijk zijn eigen keuzes te maken. Schrurs (2010) noemt zelfkennis en in staat zijn om dromen te kunnen verwezenlijken als essentiële aspecten voor de ontwikkeling van empowerment. Hij voegt hieraan toe dat de zelfkennis actueel moet blijven door te reflecteren op het eigen handelen.

2.3 Psycho-educatie en autisme

Zelfkennis hebben is dus essentieel voor een autonoom bestaan. Om iemand met autisme hierbij te ondersteunen kan psycho-educatie helpen. Psycho-educatie biedt kennis aan de persoon met autisme, daarnaast worden ook structuur en veiligheid geboden (Gezondheidsraad, 2009). Er kan op verschillende niveaus psycho-educatie gegeven worden, in het geval van zelfkennis is het begeleidend niveau passend (Zorgstandaard, 2017). Hierbij is het doel gerichte interventies in te zetten welke gelden voor de persoon met autisme waarmee gewerkt wordt.

Een goede samenwerking tussen de begeleider en de ouders van het kind, is van cruciaal belang blijkt uit het onderzoek van Buschman (2009). Samen werken aan de doelen van een kind zorgt voor duidelijkheid, structuur en er wordt dezelfde taal gesproken zowel thuis als in de begeleiding. Daarnaast kunnen ouders fungeren als vangnet. Door middel van gesprekken kan worden uitgezocht waar de omgeving kan ondersteunen in het leven van het kind met autisme (Didden & Huskens, 2008). Ook wordt hierin de rol bekrachtigd van ouders als expert. Deze rol blijkt ook voor ouders van belang (Teunisse, 2012). Het is noodzakelijk om ouders mee te nemen in het proces aangezien een kind in zijn eigen omgeving het beste functioneert en ontwikkelt (Agterberg-Rouwhorst, 2015). Daarom zullen er



korte lijnen moeten zijn tussen alle betrokkenen. De informatie met betrekking tot het onderzoek, de interventies, de observaties vanuit thuis en de resultaten zullen met elkaar moeten worden gedeeld. Hierdoor kan er een praktische en concrete aanpak worden ontwikkeld voor het kind met autisme (Lampen & Van der Sommen, 2014).

Naast de belangrijke rol van ouders is er ook een belangrijke rol voor het kind, hij is de expert van zijn leven (Swet et al., 2008). Wanneer deze rol niet wordt ingevuld is er kans dat het kind afhankelijk blijft van hulp, dit draagt niet bij aan de autonomie (Vloet, 2015). De rol van de pedagogisch begeleider wordt hierin oplossingsgericht coachen zodat het kind eigenaarschap heeft over het proces.

Om het doel empowerment te behalen, benoemt Schrurs (2010) dat zelfkennis essentieel is. Zelfkennis ontwikkelen kan door middel van de methode Handleiding voor Jezelf (Manders & Schrurs, 2009). Het doel van de methode is ervoor zorgen dat kinderen middels werkbladen zelfstandig tot oplossingen kunnen komen. Door middel van het doorlopen van het werkblad, leert een kind steeds een volgende stap te maken en ziet dan wat de gevolgen zijn van zijn gedrag. Hierdoor ontwikkelt hij zelfinzicht en zelfkennis.

Een programma dat hierbij aansluit en bedoeld is voor de ontwikkeling van empowerment is 'Ik ben speciaal' van Vermeulen (2007). Vanuit het perspectief van empowerment wordt ook dit programma gebruikt om zelfkennis te verwerven. Op basis van zelfkennis kan een mens zijn behoeften leren kennen en dus gemakkelijker keuzes maken.

Volgens Kienhuis (Swet et al., 2008) kan er tijdens de psycho-educatie middels oplossingsgerichte gespreksvoering worden gewerkt. Vanuit deze manier van gesprekken voeren, ziet de begeleider de sterke kanten van het kind. Het is van belang dat de begeleider achter de keuzes van het kind staat en dus niet beoordelend is. Er wordt gebruik gemaakt van de 8-stappendans waarbij onder andere de context en het doel duidelijk zijn en waarbij schaalvragen gehanteerd worden. Vooral de schaalvragen geven inzicht in het proces en maken de vooruitgang (of achteruitgang) visueel.

Door tijdens het gesprek te visualiseren wordt de sociale lading achterwege gelaten (De Bruin, 2017). De persoon met autisme hoeft hier dan ook geen betekenis aan te verlenen. De bijzaken worden gefilterd door de tekenaar en de persoon met autisme hoeft niet zelf de prioritering aan te brengen. Wat Fondelli (2009) benoemt is dat visualiseren niet wordt gedaan vanwege de diagnose autisme maar om de afstemming tussen begeleider en kind te verbeteren. Op het papier staat immers wat er besproken wordt, dit geeft duidelijkheid.

2.4 Vrije tijd en autisme

Vrije tijd is op een heel andere manier tijd doorbrengen dan bijvoorbeeld op school. Op school moet het werk af zijn, bij vrije tijd hoeft dit niet. Sterker nog, vrije tijd wordt vaak afgebroken wanneer de taak nog niet afgerond is bijvoorbeeld bij een puzzel of een kleurplaat. Het is dus van belang dat dit duidelijk is voor de persoon met autisme (Degrieck, 2004).

Vrije tijd kan als ontspanning ervaren worden, dit is immers het doel (Degrieck 2004). Ook is er sprake van vrijetijdsbeleving. Volgens Beunders en Boers (2008) gaat het hierbij vooral om de emoties die naar voren komen tijdens de vrije tijd. Zij spreken van een optimale vrijetijdsbeleving wanneer bijvoorbeeld het tijdsbesef verloren gaat. Een ander voorbeeld van deze optimale beleving is wanneer de omgeving wordt weg gefilterd en de persoon alleen nog gericht is op de activiteit.



2.4.1 Vrijetijdsvaardigheden

De Gezondheidsraad (2009) stelt dat iedereen recht heeft op het zelf inrichten van zijn leven waarbij eigen keuzes gemaakt kunnen worden. Hierbij hoort ook de invulling van vrije tijd maar dit is niet vanzelfsprekend. Er is verbeelding nodig om te bedenken welke mogelijkheden er zijn binnen de eigen vrije tijd. De verbeelding is minder ontwikkeld door de zwakke Centrale Coherentie (Vermeulen & Degrieck, 2015).

Daarnaast moet iemand weten hoe hij zijn vrije tijd in wil vullen. Er zullen vrijetijdsvaardigheden ontwikkeld moeten worden om vrije tijd te kunnen uitvoeren (Degrieck, 2004).

Veel kinderen met autisme hebben moeite met keuzes maken door de verminderde Theory Of Mind (Wing, 2006). Om te helpen bij het kiezen is het van belang dat het aanbod gevisualiseerd wordt, hierdoor hoeven niet alle keuzes onthouden te worden en is er tijd om na te denken (Degrieck, 2004). Kinderen kunnen door het kijken naar andere spelende kinderen of door een omgeving die uitnodigt om te spelen, gestimuleerd worden om dit ook te gaan doen (Verbeeck, 2010).

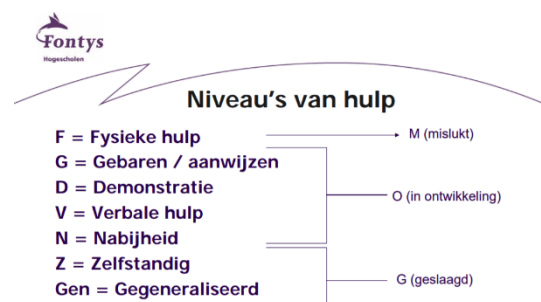
Er zijn dus vaardigheden nodig om te kunnen kiezen waaronder verbeelding, gevolgen kunnen inschatten van de keuze en het uiten van de keuze. Vooral in de leeftijd 6 tot 12 jaar is het invullen van vrije tijd een aandachtspunt. Dit kan aangeleerd worden door middel van psycho-educatie (Zorgstandaard, 2017). Wel is het van belang dat in acht wordt genomen dat het aanleren van vrijetijdsvaardigheden, geen vrije tijd is (Degrieck, 2004).

2.4.2 Georganiseerde en niet-georganiseerde vrije tijd

Vrije tijd kan door mensen met autisme als lege tijd ervaren worden (Autismewegwijzer, z.d.). Het zoeken naar invulling kan heel lastig zijn, hiervoor moet iemand zelfkennis hebben. Preoccupaties kunnen bijvoorbeeld een goede invulling zijn maar daarbij is het van belang te weten hoe iemand gestopt moet worden. Daarbij benoemt Autismewegwijzer (z.d.) de vaardigheid tijd indelen. Wanneer iemand moeite heeft met tijdsbesef en kiezen is georganiseerde vrije tijd een passende manier van vrije tijd. Dit kan aan de hand van een schema gevisualiseerd en georganiseerd worden. Het is duidelijk welke activiteiten aan bod komen. Daarbij is het wel belangrijk om aan te geven hoe lang elke opdracht duurt. Ook een duidelijk doel, bijvoorbeeld een toren maken, en een gesloten eind kunnen bijdragen aan ontspanning tijdens de vrije tijd (Degrieck, 2004).

Niet-georganiseerde vrije tijd lijkt het meest op de vrije tijd van neurotypicals (mensen zonder autisme). Tijdens deze niet-georganiseerde vrije tijd moet de omgeving zich inspannen om de persoon met autisme te laten ontspannen (Degrieck, 2004). Ontspanning kan fladderen of herhaalde bewegingen activeren bij de persoon met autisme. Dit is geen sociaal wenselijk gedrag en hier moet dus rekening mee worden gehouden door de omgeving. Ook hier is het belangrijk dat er een duidelijk begin en eind aangegeven wordt voor de persoon met autisme.

Zoals eerder genoemd is het gevoel van autonomie een basisbehoefte van de mens (Stevens, 1997). Om een zo autonoom mogelijk persoon te worden zijn er verschillende stappen te zetten. Lampen en Van der Sommen (2014) spreken van verschillende niveaus van hulp (figuur 1). Hierdoor kan een interventie getoetst worden. Is er nog fysieke hulp nodig? Dan is de persoon dus afhankelijk en is de interventie mislukt. Wanneer de vaardigheid nog in ontwikkeling is blijft het een leerdoel (Degrieck, 2004). Tot het moment dat een persoon dit zelfstandig kan blijft de vaardigheid in ontwikkeling.



Figuur 1 – Niveaus van hulp
Bron: Van der Sommen, 2017



2.5 Onderzoeksvraag

Door middel van dit onderzoek wil ik erachter komen hoe de kinderen met autisme vrije tijd in willen zetten en welke vaardigheden er nodig zijn om dit te kunnen bewerkstelligen. De vraagstelling in dit onderzoek is de volgende:

Op welke manier kan ik als begeleider samen met een kind met autisme onderzoeken welke vrijetijdsvaardigheden er nodig zijn, om eigenaar te worden van zijn eigen vrije tijd?

Hierbij komen de volgende deelvragen naar voren:

- Op welke manier kunnen vormen van psycho-educatie ingezet worden bij kinderen met autisme om bij te dragen aan de zelfkennis?
- Welke behoeftes zijn er vanuit de kinderen met autisme met betrekking tot het invullen van de vrije tijd?
- Welke vrijetijdsvaardigheden zijn er nodig om aan deze behoeftes te kunnen voldoen?
- Wat hebben de kinderen met autisme van hun naaste omgeving nodig om hun vrije tijd in te kunnen vullen?



3. Onderzoeksstrategie

3.1 Onderzoeksstrategie

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe de pedagogisch begeleider samen met het kind met autisme erachter kan komen, hoe hij zijn vrije tijd wil en kan invullen. Er wordt daarom gewerkt vanuit een actieonderzoek. Hierbij wordt er cyclisch gewerkt, planmatig gehandeld, onderzocht en gereflecteerd (Harinck, 2010). De theoretische kennis die is vergaard middels de literatuur, kan omgezet worden in acties en interventies. Een praktisch model wat in dit onderzoek gehanteerd wordt is de Plan-Do-Check-Act cyclus gebaseerd op de cyclus van Deming (figuur 2). Door middel van reflectiemomenten kunnen de interventies die helpend zijn geborgen worden waardoor er verbetering optreedt.

Het onderzoek is kwalitatief van aard, wat een open karakter geeft aan het onderzoek. Lucassen en Hartman (2007) stellen dat er hierdoor, een goede aansluiting kan plaatsvinden op de situatie waarbij het handelen aangepast kan worden. De kinderen zijn bekend met mijn manier van begeleiden en gespreksvoering. Het is daarom van belang dat de authenticiteit van de begeleiding gewaarborgd blijft.



*Figuur 2 - PDCA cyclus
Bron: Passionned Group, z.d.*

3.2 Onderzoeksmethoden

Als startpunt van dit onderzoek is gebruik gemaakt van een drietal vragenlijsten (bijlage A). Dit is de 0-meting van het onderzoek. De vragenlijsten zijn per e-mail verstuurd naar de ouders en de leerkrachten en ook op deze manier beantwoord. Bij de kinderen is de vragenlijst middels een gestructureerd interview afgenomen (Harinck, 2010). Door middel van de gesloten vragen, werd er richting gegeven aan het onderwerp (Vermeulen, 2007).

Vanuit deze 0-meting zijn er semi-gestructureerde interviews afgenomen bij de kinderen. Deze interviews werden gevoerd aan de hand van topics die naar aanleiding van de vragenlijsten en het theoretisch kader zijn vastgesteld:

- Behoeften
- Middelen
- Vaardigheden
- Ondersteuning

Deze zijn voor de kinderen verwoord als:

- Wat wil je doen?
- Wat heb je nodig om dat te kunnen doen?
- Wat moet je kunnen?
- Wie of wat kan je helpen?

De topics zijn middels een mindmap gevisualiseerd tijdens de gesprekken. De mindmap kan worden opgeschoond per gesprek, per gesprek worden aangevuld of als naslagwerk gebruikt worden en het zorgt voor de leidraad tijdens de gesprekken.

De individuele begeleiding van Ole en Saar vindt gewoonlijk plaats op school. Dit geldt ook voor dit onderzoek. Er is echter tijdens de vakantie een interview afgenomen bij beide kinderen thuis. Tijdens deze twee interviews kwam er weinig respons van de kinderen, in tegenstelling tot op school. Degriek (2004) verklaart dit door aan te geven dat het aanleren van vrijetijdsvaardigheden geen vrije tijd is. De



vakantie behoort tot vrije tijd en is dus niet bedoeld voor de interviews. Daarom zijn vervolgens de interviews alleen nog op school afgenomen.

De ouders en ik hebben middels Whatsapp, e-mail en telefonisch gecommuniceerd. Hierbij werden de nieuwe interventies besproken, ingezet en gezamenlijk geëvalueerd. Deze vorm van ouderbetrokkenheid, zorgde voor een wederzijds gevoel van verantwoordelijkheid. Dit leidde ertoe dat ouders de interventies goed wilden inzetten om resultaten te behalen.

De leerkrachten zijn per e-mail op de hoogte gehouden van de vorderingen.

De data werden verkregen middels:

- Aantekeningen van de onderzoeker
- Mindmaps
- E-mails
- Whatsapp
- Telefoongesprekken

De data werden door middel van de Plan-Do-Check-Act cyclus verwerkt. Elke interventie zorgde voor nieuwe data. De verschillende data zijn weergegeven in hoofdstuk 4.

3.3 Respondenten

Harinck (2010) wijst op het belang van triangulatie binnen een praktijkonderzoek. Het gebruiken van verschillende bronnen zorgt voor een completer en betrouwbaarder beeld van de praktijk. Daarom is er in dit onderzoek gebruikt gemaakt van de volgende bronnen:

- Kinderen met autisme
- Ouders en leerkrachten van de kinderen met autisme
- Literatuuronderzoek
- Vragenlijsten
- Interviews
- Whats-app
- E-mail

Bij dit onderzoek zijn twee kinderen betrokken: Ole en Saar, broer en zus. Beiden hebben de diagnose autisme:

- Ole is 12 jaar en zit in groep 8. Hij kreeg de diagnose autisme toen hij 8 jaar was. Ole is zich bewust van zijn autisme en wil hier graag meer over weten.
- Saar is 10 jaar en zit in groep 6. Zij heeft de diagnose ADD gekregen toen zij 7 jaar was. Op haar 10^e kreeg zij daarbij de diagnose autisme. Saar heeft de diagnose autisme aangehoord maar wilde hier verder nog geen informatie over. Naarmate de tijd vordert begint zij steeds meer vragen te stellen over autisme aan haar pedagogisch begeleider en ouders.

Om een zo compleet mogelijk beeld van de praktische invulling van vrije tijd te verkrijgen, is er ook afstemming met de ouders en leerkrachten van Ole en Saar. Hierdoor wordt zowel de thuissituatie als de schoolsituatie duidelijk.

3.4 Ethische aspecten

De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2016) stellen dat er transparant gewerkt moet worden binnen een onderzoek. Door de kwalitatieve aard van het onderzoek kan de objectiviteit in het gedrag komen. Door een constante terugkoppeling naar ouders en kinderen of de informatie goed



wordt geïnterpreteerd en door het hanteren van de Plan-Do-Check-Act cyclus, houd ik mijn handelen consistent.

Voordat het onderzoek begon, is er een e-mail verstuurd naar de ouders van de kinderen. Hierin stond het doel van het onderzoek, de rol van de onderzoeker en de rol van ouders. Ouders gaven toestemming waarop ook de kinderen mondeling hetzelfde gevraagd is. Ook zij wilden meewerken aan het onderzoek. Tot slot zijn de leerkrachten middels een e-mail op de hoogte gesteld van het onderzoek en is er gevraagd of zij ook een vragenlijst wilden beantwoorden, zij stemden hiermee in. Door middel van een wekelijkse afstemming tussen ouders, kinderen en onderzoeker, is aan deze transparantie voldaan. Tevens is er afgesproken dat ouders en kinderen het onderzoek ontvangen wanneer het af is. Om de anonimiteit te waarborgen zijn fictieve namen gebruikt en worden zowel school als de praktijk waarin ik werk niet bij naam genoemd.

Alle resultaten in dit onderzoek worden in overleg gepresenteerd. De uitkomsten van het onderzoek zullen worden bewaard maar de data zal worden vernietigd.

3.5 Betrouwbaarheid

Er wordt kwalitatief onderzoek verricht wat valt onder interpretatief onderzoek. Deze manier van onderzoek doen heeft een subjectieve inslag. De onderzoeker probeert een link te leggen tussen gedrag en betekenisgeving (Harinck, 2010). Echter moet men als onderzoeker dus alert zijn op interpretatie. De manier van denken bij mensen met autisme is anders dan bij neurotypicals (Fondelli, 2009). Het is dus van belang dat het kind met autisme eigenaar blijft van zijn verhaal en de betekenis die hierbij hoort. Aan de hand van de mindmap en mijn samenvattingen, check ik als onderzoeker of het klopt wat ik hoor en opschrijf, Harinck (2010) noemt dit de member check.

3.6 Rol van de onderzoeker

Ole en Saar kennen mij vanuit Buro X als pedagogisch begeleider. Sinds mei 2017 zie en spreek ik hen elke week een uur tijdens de individuele begeleiding op school. Tijdens het onderzoek wordt er op een soortgelijke manier gewerkt als tijdens de begeleiding. Dit draagt bij aan de veiligheid en duidelijkheid. Er wordt tijdens de gesprekken tussen de onderzoeker en Ole en Saar altijd gevisualiseerd. Het zorgt voor rust in het gesprek (Fondelli, 2009). In deze rust schrijft de onderzoeker iets op en heeft het kind bedenktijd. Bedenktijd geven wanneer er een vraag gesteld wordt is van belang. Bogdashina (2004) bevestigt dit en schrijft dit toe aan de vertraagde verwerking die mensen met autisme hebben. Zij voegt hieraan toe dat een directe reactie vaak vanuit opgeslagen herinneringen komt, dat wil ik voorkomen.



4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven van het onderzoek. De resultaten worden vanaf de 0-meting tot aan de laatste interventie weergegeven. De resultaten en de interventies worden door middel van de Plan-Do-Check-Act ondersteund. Daarbij wordt ook het handelen van de betrokkenen weergegeven.

4.1 0-meting

PLAN

Er is een 0-meting uitgevoerd om erachter te komen waar het probleem ligt met betrekking tot het invullen van de vrije tijd van Ole en Saar. De 0-meting is uitgevoerd middels een vragenlijst. Deze vragenlijst is per e-mail verstuurd naar de leerkrachten en de ouders van Ole en Saar. De uitkomsten van deze vragenlijsten worden als eerste weergegeven en toegelicht. Vervolgens is de vragenlijst voor Ole en Saar afgenomen door middel van een gestructureerd interview.

4.1.1 Leerkrachten: 0-meting

DO

In onderstaande tabel zijn de antwoorden op de vragenlijst aan de leerkrachten verwerkt. In de klas en op school is er weinig vrije tijd buiten de pauzes om. Op school ervaren de leerkrachten geen problemen met betrekking tot de invulling van de vrije tijd door Ole en Saar.

	Leerkracht Ole	Leerkracht Saar
Vrije tijd in de klas	Weinig tijd, soms kiezen uit: - Teken - Kletsen - Spelletje - Computer - Lezen	Bijna geen vrije tijd, anders: - Lezen - Werkblad - Teken - Kletsen
Vrije tijd op het schoolplein	Tafeltennistafel Klimrek Voetbalveld Bal Elastiek Touw	Voetbalveld Bal Klimrek Touw Tafeltennistafel
Binnen spelen gericht op kind	Speelt alleen: - Lezen - Teken - Kleuren	Soms alleen: - Lezen Soms samen: - Kletsen
Buiten spelen gericht op kind	Speelt samen, volgende rol.	Speelt samen, volgende rol, actief betrokken.

Vanuit de vragenlijst is gebleken dat de leerkrachten geen problemen ondervinden in de vrijetijdsinvulling van Ole en Saar. Er is weinig vrije tijd op school, met uitzondering van de pauzes. Het is dus interessant om over de pauzes in gesprek te gaan met Ole en Saar. Wanneer zij deze goed weten in te vullen en er zelf ook geen hinder aan ondervinden, zal het onderzoek niet meer op school plaatsvinden. Wanneer zij echter problemen ondervinden in de invulling van de pauze, zal ik hier wel op ingaan.



4.1.2 Ouders: 0-meting

Hieronder zijn de resultaten van de vragenlijsten voor de ouders verwerkt in een tabel. Hierbij is zowel naar de persoonlijke ervaring gevraagd als naar de wensen voor hun kinderen.

	Vader	Moeder
Eigen behoeftes m.b.t. invulling vrije tijd 10-12 jaar	Buitenspelen Spelletjes met gezin Film kijken Korfballen	Korfbal Spelen met barbies en poppen Knutselen
Wat wens je voor je kind m.b.t. invulling vrije tijd	Gelukkig zijn Als gezin leuke dingen doen	Vermaken zonder hulp Buiten spelen
Wat doe je graag samen met je kind	In het bos wandelen met de hond Korfbal kijken Spelletjes doen Stoeien	Spelletjes spelen Boodschappen doen Klusjes doen
Huidige ondersteuning m.b.t. invulling vrije tijd	Geen visuele ondersteuning In het weekend Ole helpen door mee te denken	Voor Ole wel visuele ondersteuning

Vader werkt fulltime en moeder parttime. Moeder is dus vaker thuis na schooltijd dan vader en ondervindt meer problemen met betrekking tot de vrijetijdsinvulling. Vader is in het weekend wel thuis en onderneemt dan activiteiten met de kinderen. Hierdoor ondervindt hij minder problemen met betrekking tot de vrijetijdsinvulling. Vader en moeder voelen en dragen beiden de verantwoordelijkheid voor het ondersteunen van Ole en Saar. Ieder op hun eigen manier.

4.1.3 Kinderen: 0-meting

Op de volgende pagina staan de resultaten van de vragenlijsten van de kinderen verwerkt. Deze vragenlijsten zijn mondeling afgenomen waardoor het een gestructureerd interview werd. Naar aanleiding van de antwoorden uit het gestructureerd interview, is er een open interview ontstaan. De resultaten van het gestructureerde en open interview zijn onderverdeeld in de vier topics zoals genoemd in hoofdstuk 3:

- Behoeften
- Middelen
- Vaardigheden
- Ondersteuning



	Ole	Saar
Behoeftes met betrekking tot vrije tijd	Ik heb weinig vrije tijd, ik zou wel meer willen. Het liefst speel ik buiten maar ik vind binnen spelen ook heel leuk. Lange activiteit Soms verveel ik me dat wil ik niet want dat is saai	Ik heb echt bijna geen vrije tijd. Buiten als het mooi weer is, maar binnen is het fijnst. Iets spelen wat kort duurt doe ik liever Ik wil mij niet meer vervelen
Middelen	Samen met iemand spelen Gamen Korfbal (als sport) Donald Duck strips ' iPod luisteren Spacescooter/ripestik Oude dingen slopen	Samen met haar tweelingzus spelen Dingen om te verven Dingen om slijm te maken Dingen om te bakken Trampoline Elastiek
Vaardigheden	Je moet kunnen bedenken wat je wil en wat je kan doen. Dat weet ik nu niet. Je moet geduldig zijn als je gaat bouwen, dat ben ik dus niet. Daarom vind ik kapla stom.	Ik weet niet wat ik het leukste vind om te doen. Ik wil soms zelf bedenken wat ik wil doen.
Ondersteuning vanuit naasten	Ik vraag aan papa en mama wat ik moet doen maar ik wil het liefst het zelf weten.	Ik ga op de bank hangen en vervelen totdat papa en mama wat zeggen. Soms wil ik een opdracht van papa en mama, dat vraag ik dan.

CHECK

Vanuit de data is gebleken dat er voor Ole en Saar geen hulpvraag is op school. Ik schrijf dit toe aan de weinig niet-ingevulde vrije tijd. In de pauzes hebben zowel Ole als Saar hun vaste vrienden om mee te spelen. Een ander neemt de leiding waardoor zij kunnen volgen en hier geen verveling ontstaat. Het onderzoek zal verder worden gericht op de thuissituatie.

Voor zowel Ole als Saar geldt dat zij geen inzicht hebben in hun hoeveelheid vrije tijd. Daarbij vervelen zij zich allebei en dat is iets wat zij niet meer willen. Het bedenken wat ze willen en kunnen doen is hierbij ook een factor. Uit het open interview blijkt dat Saar niet begrijpt waarom we het over vrije tijd hebben.

ACT

Aandachtspunten voor de komende interventie:

1. vrije tijd in kaart brengen,
2. voor Saar moet het doel van de gesprekken over vrije tijd worden uitgelegd,
3. activiteiten weergeven in beeld.



4.2 Eerste interventie

PLAN

1. Vrije tijd in kaart brengen

In het volgende gesprek is er met ouders gesproken en aandacht besteed aan het in kaart brengen van de hoeveelheid vrije tijd. Ik heb de tijden opgeschreven en meegenomen naar het gesprek met Ole en Saar. Tijdens dit gesprek heb ik de kinderen zoveel mogelijk laten invullen in het weekschema. Daarbij heb ik aangevuld met de kennis van de ouders. Zo ontstond er een compleet weekschema waarin bleek dat er toch veel vrije tijd was (bijlage B).

Ole: 'Wow, ik heb eigenlijk best veel vrije tijd. Maar ik moet ook veel doen!'

2. Het doel

Met Saar heb ik naar aanleiding van het weekschema gesproken over de invulling van haar vrije tijd. Aan de hand van een tekening heeft zij benoemd wat vrije tijd voor haar betekent en wat ze er nu mee doet (bijlage C). Daarna hebben we gekeken naar wat zij zou willen en bedacht hoe we dat het beste voor elkaar kunnen krijgen.

3. Activiteiten weergeven in beeld

Aan de hand van de activiteiten uit de vragenlijst van de 0-meting, zijn de activiteiten gekozen. Er is hierbij onderscheid gemaakt tussen binnen- en buitenactiviteiten en activiteiten die je alleen en samen kunt doen (figuur 3).

DO

De activiteitenkaarten gaan mee naar huis. Ik heb aan de ouders gevraagd om Ole en Saar eraan te helpen herinneren om naar deze kaarten te kijken wanneer zij zich vervelen. Op deze manier worden de kinderen wel ondersteund door middel van gebaren/aanwijzingen maar worden zij ook 'getriggerd' om zelfstandig een activiteit uit te kiezen (figuur 1, p. 10).

CHECK

Een week na de invoering van de activiteitenkaart, ben ik weer in gesprek gegaan met Ole en Saar. Uit dit gesprek konden de volgende resultaten worden verwerkt:

Binnen	Buiten
Lego bouwen (zonder plattegrond)	Muziek luisteren
Lezen: Donald Duck, Suske en Wiske	Voetballen
Spelletje spelen	Space scooter (als het droog is)
Oude laptop uit elkaar halen	Ripstik (als het droog is)
Vingerskateboarden	
Optische illusie kaarten	
Experimenteren met magneten	
Alleen	Samen
Lego bouwen (zonder plattegrond)	Lego bouwen (zonder plattegrond)
Lezen: Donald Duck, Suske en Wiske	Spelletje spelen
Muziek luisteren	Voetballen
Voetballen	Space scooter (als het droog is)
Space scooter (als het droog is)	Ripstik (als het droog is)
Ripstik (als het droog is)	
Oude laptop uit elkaar halen	
Vingerskateboarden	
Optische illusie kaarten	
Experimenteren met magneten	

Figuur 3: Activiteitenkaart Ole



	Ole	Saar
Behoeftes met betrekking tot vrije tijd	Ik snap het spelen met de magneten niet, ik weet dan niet wat ik moet doen. Ik vind muziek luisteren heel fijn, ik heb ook een nieuwe box.	Ik vind het fijn om met mijn zusje te spelen. Ik wil graag bakken of slijm maken maar dan moet mama mij altijd helpen.
Middelen	Ik gebruik de kaart soms. Ik vind het vervelend als mama of papa zegt dat ik iets moet doen. Ik gebruik de kaart wel maar hij zit al in mijn hoofd.	Ik vergeet de kaart steeds, mama zegt dan dat ik hem moet pakken. Ik ga vaak springen op de trampoline, dat kan ik zelf doen.
Vaardigheden	Ik moet eraan denken om de kaart te gebruiken Ik vind het kiezen van een activiteit erg moeilijk	Ik heb hulp nodig bij dingen die ik leuk vind, of kan ik dat ook zelf?
Ondersteuning vanuit naasten	Activiteitenkaart Ouders	Vooral ouders Activiteitenkaart werkt minder goed

ACT

Aandachtspunten voor de komende interventie:

1. samen met Ole uitzoeken hoe je kunt spelen met de magneten en een stappenplan maken,
2. samen met Saar uitzoeken wat zij wil doen en welke hulp hiervoor nodig is,
3. uitzoeken wat Saar en Ole leuk vinden aan de hand van psycho-educatie.

4.3 Tweede interventie

PLAN

1. Magnetten stappenplan

Samen met Ole heb ik de activiteit met de magneten uitgepakt en neergelegd. We zijn gaan spelen en hebben de tijd opgenomen. We konden ons een half uur vermaken met de magneten, dat vond Ole lang en dus fijn. Hierna hebben we stap voor stap opgeschreven hoe we hebben gespeeld met de magneten. Dit hebben we in zijn taal opgeschreven zodat hij er thuis zelfstandig mee aan de slag kan.

2. Wat wil ik en wat heb ik nodig?

Met Saar heb ik een mindmap getekend om in kaart te brengen wat zij wil, wat zij nodig heeft, wat zij moet kunnen en wie of wat haar kan helpen (bijlage D). Hier hebben we gekeken naar bestaande situaties en naar situaties die vaak voorkomen. Zo werd voor Saar duidelijk dat zij sommige dingen ook kan met een klein beetje hulp van bijvoorbeeld haar moeder.

3. Wat vind ik leuk?

Aan de hand van het werkblad 'Mijn binnenkant' (Vermeulen, 2005) ben ik met Ole en Saar gaan kijken naar hun innerlijke kenmerken. Hieronder vallen interesses, karakter, kennis en vaardigheden. Het lijstje met 'lievelings...' werd gemakkelijker ingevuld door Ole dan door Saar. Hierna hebben we het karakter onder de loep genomen. Ole ziet zichzelf als actief, behulpzaam, eerlijk, nieuwsgierig en sociaal. Saar ziet zichzelf als actief, doorzetter, eerlijk, jaloers en nieuwsgierig. Ook hebben we gekeken naar hun talenten, waar ben je goed in en waar minder goed in? Ole vindt zichzelf goed in



korfbal, voetbal en lezen en minder goed in tekenen en knutselen. Saar vindt zichzelf goed in trampoline springen, elastieken en slijm maken. Waar ze minder goed in is weet zij niet.

DO

Naar aanleiding van het uitwerken van het stappenplan, de mindmap en de werkbladen van psycho-educatie, heb ik ervoor gekozen om de activiteitenkaart nogmaals in te zetten. Door meer informatie te hebben gegeven aan Ole en Saar waar zij impliciet om vroegen tijdens het gesprek, hoopte ik dat het werken met de activiteitenkaart gemakkelijker zou worden.

CHECK

Naar aanleiding van de tweede week met de activiteitenkaart heb ik een semi-gestructureerd interview gevoerd met beide ouders tegelijkertijd. Vooral moeder is met de activiteitenkaart bezig geweest, vader had in het weekend andere activiteiten gepland met de kinderen.

	Ouders over Ole	Ouders over Saar
Behoeftes met betrekking tot vrije tijd	Pakt snel de bekende dingen, liefst met een beeldscherm. Wanneer wij hem wijzen op de activiteitenkaart wordt hij boos. Hij heeft aan de hand van het stappenplan gewerkt met de magneten. Ole speelt veel buiten met het mooie weer.	Saar speelt het liefst met haar zusje. Als ze alleen is, kiest ze gauw activiteiten waarbij zij haar moeder nodig heeft, zoals slijm maken. Als ze niet weet wat ze moet doen, kiest ze met droog weer altijd voor de trampoline.
Vaardigheden	Zelf denken aan de activiteitenkaart Kiezen uit de activiteitenkaart Volgen van de stappen in het stappenplan	Meer zelfstandig aan de slag durven gaan. Kiezen wat ze gaat doen. Zelf boodschappen doen als ze wil bakken of slijm maken.
Ondersteuning vanuit naasten	Activiteitenkaart Ouders Stappenplan	Boodschappenlijst maken Ouders Activiteitenkaart

ACT

Aandachtspunten voor de komende interventie:

1. gesprek over de boosheid van Ole,
2. het kiezen van een activiteit.

4.4 Derde interventie

PLAN

1. Boosheid?

Naar aanleiding van de boze buien van Ole wanneer hij wordt gewezen op zijn activiteitenkaart begin ik een gesprek. Ik gebruik hiervoor het werkblad *'Laat je helpen!!'* van Manders & Schrurs (2009). Het blijkt dat ouders elke dag wijzen op de activiteitenkaart, ook als Ole allang een plan heeft bedacht. Dit vindt hij heel vervelend want hij gaat al een activiteit uitvoeren. We spreken af dat ouders eerst vragen of hij weet wat hij wil doen en dan pas wijzen op de activiteitenkaart. Ole gaat dit zelf tegen zijn ouders zeggen.



2. Het kiezen van een activiteit.

Zowel Saar als Ole kiezen voor de activiteiten die zij goed kennen. Hierdoor breiden zij hun vrijetijds-assortiment niet uit. Ook ondervinden zij niet of andere activiteiten wel binnen hun interesses liggen. Daarnaast blijft het kiezen en het gebruiken van de activiteitenkaart een nog niet geautomatiseerde handeling, het blijft dus van belang dat de ouders hierop wijzen.

DO

Om het assortiment uit te breiden en Ole en Saar nieuwe dingen te laten proberen voer ik alle activiteiten samen met hen uit. Zo komen we erachter of alle activiteiten haalbaar zijn vanuit de spelvaardigheden van Ole en Saar. Alle activiteiten bleken haalbaar te zijn. Vanuit daar heb ik in samenspraak met ouders en kinderen het volgende afgesproken: ouders reiken twee activiteiten aan van de activiteitenkaart, de kinderen kiezen één activiteit uit welke zij tenminste 30 minuten uitvoeren. Hierbij wordt de hulp dus op verbaal niveau aangeboden.

CHECK

Via wekelijks whatsapp contact houdt moeder mij op de hoogte van de nieuwe interventies. Deze data zijn verwerkt in de onderstaande tabel.

Middels gesprekken met Ole en Saar is gesproken over de voortgang. Ook deze zijn verwerkt in de tabel op de volgende pagina.



	Moeder over Ole	Moeder over Saar
Behoeftes met betrekking tot vrije tijd	<i>Na 1 week:</i> Niets nieuws geprobeerd. Wordt nog steeds boos als wij hem keuzes geven. Samen activiteiten uitvoeren zoals fietsen lukt hem wel. Veel buitenspelen met vrienden met mooi weer. <i>Na 2 weken:</i> Ole komt thuis van buitenspelen, ik geef hem twee keuzes, hij kiest de magneten pakt de beschrijving en gaat spelen op zijn kamer. Hij kiest geen dingen waar hij al mee gespeeld heeft.	<i>Na 1 week:</i> Veel bezig geweest met haar spreekbeurt. Speelt veel met magic sand. Samen naar de bibliotheek geweest en ze leest graag. Veel slijm gemaakt en andere kneedbare dingen. Samen een slaapmasker gemaakt. <i>Na 2 weken:</i> Nog bezig met de spreekbeurt. Verveelt zich minder en vult haar tijd meer zelfstandig in. Speelt wel als het kan met haar zusje.
Ondersteuning vanuit naasten	<i>Na 1 week:</i> Ole heeft benoemd dat wij eerst moeten vragen of hij weet wat hij gaat doen. Dit waren we vergeten, hier kwam waarschijnlijk de boosheid vandaan. <i>Na 2 weken:</i> Laten kiezen en de tijd afbakenen helpt hem om boven te spelen.	<i>Na 1 week:</i> Saar heeft haar hoofd uitgetekend uit zichzelf en mij tips gegeven: Ik moet korte duidelijke opdrachten geven en rustig blijven. Planning gemaakt voor de komende weken met ook haar huiswerk e.d. <i>Na 2 weken:</i> Ondersteunen bij het maken van de spreekbeurt. Haar zusje helpt haar te komen tot spelen.



	Ole	Saar
Behoeftes met betrekking tot vrije tijd	<i>Na 1 week:</i> Ik wil zelf bepalen wat ik doe en soms heb ik hulp nodig. Papa en mama moeten dat echt vragen anders word ik boos. Ik vind het fijn om samen dingen te doen, alleen is toch saai. <i>Na 2 weken:</i> Als ik ergens op maandag mee speel, wil ik dat niet op dinsdag weer doen. Een week later vind ik het wel weer leuk. Ik heb al een paar nieuwe dingen gedaan: met de magneten en de rubiks kubus gespeeld. Ik vind tot nu toe alles leuk wat ik heb gedaan. Nog niet alleen buiten gespeeld, was niet nodig.	<i>Na 1 week:</i> Ik vind het werken aan mijn spreekbeurt leuk, dat is eigenlijk ook vrije tijd. Als mijn zusje er is, ga ik lekker met haar spelen, dat vind ik fijn. <i>Na 2 weken:</i> Ik speel soms met mijn zusje maar ook vaker alleen dat vind ik best fijn. Soms speel ik ook met mijn grote zus. Ik speel op de trampoline samen en alleen, met magic sand, ik ga soms ook op mijn iPod, dat vind ik echt heel leuk.
Ondersteuning vanuit naasten	<i>Na 1 week:</i> Papa en mama als ik dat nodig heb. Helpen met twee dingen te geven aan mij waar ik uit mag kiezen. <i>Na 2 weken:</i> Papa en mama als ik dat nodig heb. Helpen met twee dingen te geven aan mij waar ik uit mag kiezen van de activiteitenkaart. Nog niet klaar voor om zelf te kiezen.	<i>Na 1 week:</i> Mama moet mij helpen om iets te kiezen en dingen klaar te zetten. <i>Na 2 weken:</i> Als ik niet weet wat ik wil helpt mama mij soms met kiezen. Ik speel soms samen met mijn broer en zussen. Ik kijk soms op mijn activiteitenkaart.

ACT

Aandachtspunten voor de toekomst:

1. Meer sensorisch materiaal voor Saar
2. Meer richten op zelfstandigheid met betrekking tot het voorbereiden van een activiteit
3. Activiteitenkaart aanpassen naar aanleiding van de uitgevoerde activiteiten: welke activiteiten zijn nog steeds leuk dus kunnen op de kaart blijven, welke kunnen van de kaart af.



5. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de deelvragen en de hoofdvraag. Deze antwoorden zijn gebaseerd op de resultaten van het praktijkonderzoek en het theoretisch kader. Er wordt per deelvraag een conclusie geschreven en daarbij een koppeling gemaakt met de theorie. Ook worden er aanbevelingen gedaan met betrekking tot het onderzoek en de praktijk.

5.1 Conclusie per deelvraag

Op welke manier kunnen vormen van psycho-educatie ingezet worden bij kinderen met autisme om bij te dragen aan de zelfkennis?

Ieder mens is uniek en ik geloof niet in één methode die volledig aansluit bij ieder kind. Ik heb daarom een combinatie gemaakt van twee methoden. Daarbij werk ik veel vanuit mijn gevoel en speel ik in op wat er op dat moment nodig is.

Vanuit de kennis die ik heb van de Theory of Mind weet ik dat een kind met autisme meer moeite heeft met het vormen van een beeld van zichzelf (De Bruin, 2012; Vermeulen & Degrieck, 2015). Door het vormen van het zelfbeeld kan iemand meer bewust worden van zijn eigen wensen. Volgens Manders en Schrurs (2009) en Vermeulen (2007) is psycho-educatie geschikt voor het ontwikkelen van zelfkennis. Hiervoor heb ik dan ook de methodes 'Handleiding van jezelf' en 'Ik ben speciaal' gebruikt. Ik heb de keuze gemaakt voor een aantal werkbladen op basis van de gekozen aandachtsgebieden in het theoretisch kader. Deze werkbladen hadden betrekking op het innerlijk van Ole en Saar, op samen spelen en werken en problemen oplossen aan de hand van een stappenplan. Door deze werkbladen kregen Ole en Saar meer zelfkennis. Daarbij gaf het stappenplan met betrekking tot problemen oplossen structuur en houvast (Gezondheidsraad, 2009). Vooral bij Ole werkte dit goed. Naarmate wij dit vaker samen geoefend hadden kon hij samen met zijn ouders of tijdens individuele begeleiding dit plan invullen en uitvoeren in de praktijk. Dit zorgde ervoor dat Ole eerst zelfstandig een activiteit bedacht, zoals buitenspelen, en pas terugviel op zijn ouders wanneer hij geen zin meer had om buiten te spelen. Saar kon minder met deze manier van problemen oplossen maar kon wel gemakkelijker dan Ole zonder schema een activiteit bedenken. Dat niet elke manier van psycho-educatie passend is voor elk kind wordt beaamd vanuit de Zorgstandaard (2017). Hierin wordt het belang van gerichte interventies per persoon met autisme benadrukt.

Voor Saar was het naar aanleiding van het eerste gesprek niet duidelijk waarom we het doel invullen van vrije tijd gebruikten. Hoewel dit uitgebreid besproken was bleek toch dat zij behoefte had aan visualiseren. Door het doel op papier te zetten en er samen over te spreken, ontstond er een betere afstemming tussen mij als begeleider en Saar (Fondelli, 2009). Daarbij was het doel van de gesprekken en de motivatie voor deze gesprekken, het enige wat zichtbaar was op het papier. Hierdoor werd de sociale lading niet gecommuniceerd wat zorgt voor meer duidelijkheid bij Saar (De Bruin, 2017). Deze vorm is daarom ook gebruikt voor het onderzoeken naar wat Saar wil in haar vrije tijd en wat zij nodig heeft. Hierdoor werd het haar duidelijk dat zij een aantal activiteiten of de voorbereiding op de activiteit zelfstandig kan of nog kan leren. Daarbij was het voor zowel Ole als Saar gemakkelijk werken met het werkblad 'Mijn binnenkant' (Vermeulen, 2005). Zij kregen hierdoor meer inzicht in hun karakter. Soms konden deze karaktereigenschappen interesses verklaren. Zo vindt Ole zichzelf sociaal en vindt hij het dus heel fijn om samen met anderen te spelen. Dat Saar niet weet waar zij minder goed in is, zorgt ervoor dat keuzes maken lastig wordt. Er kan immers niets 'weggestreept' worden wat niet passend is bij jouw talenten.



Welke behoeftes zijn er vanuit de kinderen met autisme met betrekking tot het invullen van de vrije tijd?

Beide kinderen hadden veel moeite met het invullen van de vrije tijd. Het bedenken wat zij willen doen bleek hierin één van de grootste belemmeringen. Uit de data van de 0-meting bleek dat zowel Ole als Saar, niet goed zicht hadden op de hoeveel vrije tijd. Ze waren allebei blij verrast dat zij meer vrije tijd hadden dan dat ze dachten. Dit vond ik een verrassend antwoord aangezien ze zich allebei wel eens verveelden tijdens de vrije tijd, welke als lege tijd ervaren kan worden (Autismewegwijzer, z.d.).

Door de korte vragen in de vragenlijst werd de context van de vragen wat meer gericht. Vanuit de theorie Predictive Mind is het voorspellen vanuit een context iets wat mensen met autisme moeten leren (Vermeulen, 2016). Door voorbeelden te schetsen en de context uit te breiden waar nodig, lukt het Ole en Saar de vragen in te vullen. Zo bleek dat Ole meer behoefte had aan buiten spelen en lange activiteiten, terwijl Saar liever binnen speelt en korte activiteiten doet. Saar vindt het fijn om opdrachten te krijgen. Het werken aan haar spreekbeurt vindt zij niet voelen als schoolwerk maar als vrije tijd.

De activiteitenkaart gaf inzicht in de verschillende soorten activiteiten die uitgevoerd konden worden. Doordat deze activiteiten waren gevisualiseerd, hoefden de kinderen dit niet te onthouden waardoor er meer ruimte was om na te denken welke keuze er gemaakt werd (Degrieck, 2004). Het bleek echter dat Ole vooral koos voor activiteiten die bekend waren. Uiteindelijk hebben we daarom de stap gemaakt naar het verbaal aandragen van twee activiteiten door ouders, waarvan hij er één moet kiezen en deze een half uur moest doen. Dit zorgde ervoor dat hij nieuwe dingen probeerde en zo kwam hij erachter dat hij alles van de activiteitenkaart leuk vond om te doen.

De ouders namen de taak van het aandragen van activiteiten serieus en deden dit dus ook geregeld. Dit zorgde voor een boze Ole. Wat hier sterk naar voren kwam was de basisbehoefte autonomie (Stevens, 1997). Ole kreeg naar eigen zeggen vaak al hulp terwijl hij zelf al een activiteit had bedacht om uit te voeren. Door eerst zijn eigen idee te mogen uitvoeren en hulp te vragen wanneer het voor hem nodig was, kreeg hij eigenaarschap over vrije tijd. Dit hebben we samen teruggekoppeld aan zijn ouders, hierdoor werd hij gezien als expert en werd hij onderdeel van het proces (Swet et al., 2008). Voor Saar was deze aanpak minder vaak nodig. Saar speelt gauw met haar zusje en als zij er niet is vraagt ze zelf om een activiteit die op de kaart staat. Hierbij kiest zij wel gauw voor activiteiten waar zij haar moeder voor nodig heeft. Hierin zitten wel onderdelen die zij kan leren waardoor zij minder hulp nodig heeft van anderen. Saar heeft altijd een back-up activiteit wat zij elke dag opnieuw leuk blijft vinden. Dat is bij droog weer trampoline springen en bij regen muziek luisteren. Zo verveelt zij zich een stuk minder snel. Hierin heeft zij zich ontwikkeld en functioneert zij steeds meer op zelfstandig niveau (Lampen & Van der Sommen, 2014).

Welke vrijetijdsvaardigheden zijn er nodig om aan deze behoeftes te kunnen voldoen?

Al snel bleek uit de data dat de vrijetijdsvaardigheid kiezen en tijd indelen de grootste belemmering waren voor zowel Ole als Saar. Het kunnen weten wat jijzelf wil en wat er kan was nog niet aanwezig. Saar benoemde ook dat zij soms zelf wil bedenken wat ze wil doen. Het invullen van het eigen leven is volgens de Gezondheidsraad (2009) een recht. Er is verbeelding nodig om de mogelijkheden voor deze invulling te kunnen zien en juist dit is iets wat mensen met autisme, door de zwakke Centrale Coherentie, minder goed kunnen (Vermeulen & Degrieck, 2015). Ole koos vaak voor de bekende activiteiten. Daarom ben ik met Ole de onbekende activiteiten gaan uitvoeren. Verbeeck (2010) stelt dat het kijken naar anderen uitnodigt om te spelen. Dit was ook goed te zien bij Ole. In eerste instantie vond hij het raar dat ik ging spelen. 5 minuten later speelde hij mee en maakten we samen een stappenplan. Toen alle activiteiten duidelijk waren en de stappenplannen gereed waren, lukte het Ole echter nog steeds niet om andere activiteiten uit te voeren. Daarom is er voor Ole gekozen voor een



meer georganiseerde vorm van vrije tijd. Hierbij hebben wij hem wel de keuze gegeven wat hij wilde doen maar de keuze beperkt. Ook werd er een tijd van 30 minuten aan gekoppeld waardoor de activiteit overzichtelijker werd (Degrieck, 2004).

Voor Saar was een vorm van niet-georganiseerde vrije tijd haalbaar. Zij had een goed vangnet, namelijk haar zusje, wat als veilig werd ervaren. Wat wel opvallend was bij Saar was de verminderde motivatie om in de vakantie aan de slag te gaan met vrije tijd. Deze houding wordt beargumenteerd door Degrieck (2004). Hij stelt dat vrijetijdsvaardigheden aanleren geen vorm van vrije tijd is. Na het gesprek in de vakantie zijn om die reden alleen nog gesprekken gevoerd op school met Saar.

Wat hebben de kinderen met autisme van hun naaste omgeving nodig om hun vrije tijd in te kunnen vullen?

Vanuit de vragenlijst aan de leerkrachten kwam naar voren dat het probleem met betrekking tot het invullen van vrije tijd niet aan de orde was op school. In de klas was er maar weinig niet-ingevulde tijd. Was die tijd er wel, dan werden er door beide leerkrachten opties genoemd en konden Ole en Saar kiezen. Tijdens het buitenspelen was er wel sprake van vrije tijd. Hierin werden Ole en Saar meegenomen door vrienden en werd hun tijd alsnog gevuld. Ook Ole en Saar bleken vanuit de data geen last te hebben van verveling tijdens de vrije tijd op school. Dit waren genoeg redenen om het onderzoek te richten op de thuissituatie.

Zowel vader als moeder voelen zich verantwoordelijk voor het welbevinden van Ole en Saar. Ze willen hun kinderen leren begrijpen en zo op een adequate manier ondersteunen. Mede door deze ondersteuning kunnen Ole en Saar participeren op school en op de sportclub. Deze vorm van participatie is van belang voor het welbevinden (Zorgstandaard Autisme, 2017).

Er is een goede samenwerking tussen de ouders en mij als begeleider. Dit is van cruciaal belang voor het behalen van de doelen (Buschman, 2009). Wanneer ik ouders vroeg om een reflectiemoment of om interventies thuis te ondersteunen, werd dit altijd gedaan. Daar stond tegenover dat ik de ouders zie als expert van hun kind, hun observaties en bevindingen zijn van belang voor het onderzoek (Teunisse, 2012).

Ole en Saar gaven beiden aan dat hun ouders hen hielpen met het bedenken van activiteiten wanneer zij bijvoorbeeld op de bank lagen te niks. Soms vroegen Ole en Saar zelf om hulp. De ondersteuning vanuit de ouders is in het gehele onderzoek belangrijk gebleven. Vanuit de niveaus van hulp (Lampen & Van der Sommen, 2014) bleek dat de interventies ervoor zorgden dat de vaardigheid in ontwikkeling was. Er werd gebruikt gemaakt van het niveau aanwijzen. Hierop werd de activiteitenkaart geraadpleegd maar dit bleek niet voldoende te zijn. Door middel van demonstratie vanuit de begeleider werden activiteiten duidelijk en konden er stappenplannen worden gemaakt. Dit zorgde voor een stukje richting zelfstandigheid. Saar leerde te kiezen voor activiteiten die zij zelfstandig kon doen wanneer haar ouders geen tijd hadden.

Tegen het einde van het onderzoek functioneerde Ole steeds vaker op zelfstandig niveau. Hij bedacht een activiteit en voerde deze uit. Wanneer hij niet meer wist wat hij moest doen, vroeg hij om hulp. Saar ontwikkelde een back-up activiteit. Wil zij slijm maken maar zijn er geen spullen in huis of heeft moeder geen zin of tijd? Dan gaat zij nu muziek luisteren of trampoline springen. De vrijetijdsinvulling gaat nog niet altijd volledig zelfstandig. Zolang een vaardigheid in ontwikkeling is, blijft dit een leerdoel (Degrieck, 2004). Totdat een kind het zelfstandig kan!



Hoofdvraag

Op welke manier kan ik als begeleider samen met een kind met autisme onderzoeken welke vrijetijdsvaardigheden er nodig zijn, om eigenaar te worden van zijn eigen vrije tijd?

Door middel van psycho-educatie gericht op zelfkennis en empowerment, kan een begeleider samen met het kind op zoek gaan naar talenten, wensen en interesses (Schrurs, 2010; Vermeulen, 2007; Zorgstandaard, 2017). Hierdoor krijgen activiteiten een richting. Het is belangrijk om nieuwe activiteiten aan het assortiment toe te voegen. Hierbij is het wel van belang dat de activiteiten samen worden uitgevoerd (Degrieck, 2004). Ook moet er een duidelijk stappenplan gemaakt worden waardoor het kind de activiteit zelfstandig kan uitvoeren. Het is van belang dat er een goede samenwerking is tussen de betrokkenen (Didden & Huskens, 2008; Lampen & Van der Sommen, 2004). Doordat ouders achter interventies staan en deze uitproberen, wordt duidelijk of het werkt of niet. Daarbij is de input vanuit ouders als expert van belang (Teunisse, 2012). Zij zien hun kind immers het meest en kennen hun kind het best in de thuissituatie. Dit is ook één van de *core values* van TEACCH, door ouders te betrekken leren ook zij de theorie naar de praktijk te vertalen (Lampen & Van der Sommen, 2014).

Tot slot moet ook het kind als expert worden gezien (Swet et al., 2008). Handelingen die zelfstandig worden uitgevoerd moeten worden benoemd en worden gewaarborgd. Vanuit hier wordt de volgende stap gemaakt. Het is belangrijk het kind serieus te nemen en te onderzoeken waar gedrag vandaan komt (Vreede, 2016). Zo kan het kind beter worden begrepen en op een meer adequate manier ondersteund worden.

5.2 Kritische kanttekeningen

Het werken vanuit de Plan-Do-Check-Act cyclus zorgde voor structuur. Daarbij zorgde het voor een reflectiemoment. Niet alleen voor mijzelf als onderzoeker maar ook in de rol als begeleider in samenwerking met de kinderen en de ouders. Door een actieonderzoek uit te voeren ben ik dicht bij mijzelf gebleven. Het open karakter van een kwalitatief onderzoek geeft de onderzoeker de ruimte om zich aan te sluiten op de situatie (Lucassen & Hartman, 2007). Dit sluit ook aan op mijn manier van werken. Deze authenticiteit bewaken was van belang aangezien deze kinderen al een jaar wekelijks individuele begeleiding van mij krijgen.

Het waarborgen van de interventies die werkten is in dit onderzoek niet bewust gehanteerd. Hier zou in een volgend onderzoek beter bij stil moeten worden gestaan. Wanneer er wordt doorgegaan op hetgeen dat werkt, verwacht ik sneller betere resultaten met betrekking tot zelfstandigheid van de kinderen.

Het starten vanuit de 0-meting leverde veel op. Hierdoor bleek al gauw dat het probleem voornamelijk thuis plaatsvond. Achteraf had hier verder onderzoek naar mogen worden gedaan door middel van observaties op het schoolplein. Dit vrije moment tijdens de schooldag is als ingevuld beschouwd naar aanleiding van de bevindingen van de leerkracht. De leerkrachten zijn echter niet alleen en volledig gericht op Ole en Saar waardoor bepaalde gedragingen gemist kunnen worden. Ook is het de vraag of de leerkrachten zich bewust waren van de verschillende vormen van vrije tijd. Er is in de vragenlijst geen onderscheid gemaakt tussen georganiseerde en niet-georganiseerde vrije tijd. Het had ook interessant geweest om aan het eind van het onderzoek de leerkrachten te vragen of zij ontwikkeling met betrekking tot de invulling van vrije tijd hebben gezien bij Ole en Saar.

Door de transparante manier van onderzoeken is er wekelijkse afstemming geweest tussen ouders, kinderen en de onderzoeker. Dit zorgde ervoor dat er snel kon worden gehandeld wanneer er problemen waren. Daarbij konden successen breed gevierd worden, waardoor de kinderen zowel thuis als tijdens de begeleiding complimenten kregen voor hetzelfde gedrag.

Door de kwalitatieve aard van het onderzoek, was ik als onderzoeker mij bewust van het interpreteren van de antwoorden. Ik ben mij bewust van de andere cognitieve stijl van de kinderen in tegenstelling



tot die van mij als neurotypical (Fondelli, 2009). Door het maken van een mindmap en samenvattingen, bleef ik constant checken of het klopte wat ik hoorde (Harinck, 2010). Zo bleven de kinderen wederom eigenaar van het proces.

5.3 Aanbevelingen

Dit onderzoek is een kleinschalig onderzoek naar de behoeftes van kinderen met autisme op het gebied van vrije tijd. Er is in dit onderzoek gewerkt met twee kinderen. Er is daarbij geen rekening gehouden met de verschillen in leeftijd en geslacht. Daarbij komt dat deze kinderen broer en zus zijn en dus dezelfde ouders hebben. Zij genieten daarom dezelfde opvoeding. In het onderzoek zijn zij steeds op dezelfde manier aangevlogen. Wat opvallend is, is dat zij echt op een andere manier functioneren, denken en handelen. Wat bij het ene kind werkte, werkte bij het andere kind niet. Het antwoord op de hoofdvraag kan in zijn algemeenheid worden gebruikt voor ieder kind maar zal qua inhoud elke keer weer anders worden gevormd.

Daarbij is er een aantal onderwerpen die nader onderzocht of verdiept kunnen worden:

- Er zal in een volgend onderzoek meer vooronderzoek verricht kunnen worden met betrekking tot het niveau van hulp waar de kinderen op functioneren. Nu is daar mee gespeeld maar een opbouwende manier van werken kan zorgen voor meer succeservaringen.
- In de toekomst kan er meer richting aan zelfstandigheid gegeven worden. Zo kan er al eerder bij Saar een keuze worden gemaakt voor het zelfstandig leren boodschappen doen.
- Het format van problemen oplossen werkte goed voor Ole maar niet voor Saar. Hier had verder naar gezocht kunnen worden waardoor ook zij zelfstandiger haar problemen kon leren oplossen.
- Er kan meer worden ingezoomd op het verschil in behoeften. Ole wilde graag buitenspelen en lange activiteiten in tegenstelling tot Saar die liever binnen speelt en korte activiteiten uitvoert. Ligt dit aan het verschil in leeftijd of aan geslacht?
- Saar leek zich steeds meer te richten op sensorisch materiaal. Hier had verder onderzoek naar kunnen worden gedaan.
- Er kan nader onderzoek worden gedaan naar de verschillen bij jongens en meisje met betrekking tot beleving en vaardigheden binnen vrije tijd.



Nawoord

Het werken aan dit onderzoek heb ik als erg interessant en confronterend ervaren. Het oorspronkelijke plan van dit onderzoek is gewijzigd. In plaats van een onderzoek over een groot probleem wat buiten mijn bereik lag, heb ik op aanraden van mijn studiebegeleider Van der Sommen gekozen voor een onderwerp wat binnen mijn bereik ligt. Ik merk dat ik mij altijd richt op de verbeterpunten en minder stil sta bij de handelingen die goed gaan. Wel kan ik enorm genieten van succeservaringen van kinderen en de mensen om mij heen.

Ik werk vanuit mijn hart en mijn gevoel, hierdoor is het beschrijven van mijn handelen voor mij een uitdaging. Daarentegen is theoretische kennis omzetten in handelen geen probleem. Ik neem mijn kennis mee in de voorbereiding naar een gesprek maar laat genoeg ruimte voor het volgen van de behoeften van het kind.

Ik wil mijn studiebegeleider Ilonka van der Sommen bedanken voor haar input en de nuchtere kijk op het geheel. Ik wil ook mijn werkplekbegeleider Anneke de Vries bedanken voor haar bemoedigende en concrete feedback waar ik altijd mee verder kon. Tot slot bedank ik ook mijn critical friends zijn van groot belang geweest tijdens de studie, voor feedback maar ook voor de nodige steun.



Literatuurlijst

Agterberg-Rouwhorst, S. (2015). *Autisme anders bekijken. Omdat geen kind hetzelfde is*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Autismewegwijzer (z.d.). *Invloed van autisme op je vrije tijd*. Opgevraagd op 20 mei 2018 van <http://www.autismewegwijzer.nl>

Beunders, N. & Boers, H. (2008). *De andere kant van de vrije tijd*. Meppel: Edu'Actief.

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en Zintuigelijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bruin, C. de (2012). *Auti-communicatie. Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant.

Bruin, C. de (2017). *Dit is autisme. Van hersenwerking tot gedrag*. Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.

Buschman, D. (2009). *De DAANdoos. Een onderzoek naar het transfereren van vrijetijdsactiviteiten van school naar de thuissituatie*. Opgevraagd op 15 april 2018 van <http://hbo-kennisbank.nl>

Degrieck, S. (2004). *Werk maken van vrije tijd. Autisme en vrije tijd*. Antwerpen: Epo.

Deming, W. E. (2000). *The new economics for industry, government, education*. Cambridge: The MIT Press.

Didden, R. & Huskens, B. (2008). *Begeleiding van kinderen en jongeren met autisme. Van onderzoek naar praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Fondelli, T. (2009). *Gesprekken visualiseren*. September-oktober, 2009/5. Tijdschrift; Autisme Centraal.

Frith, U. (2009). *Autisme: een korte inleiding*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Geurts, H., Sizoo, B. & Noens, I. (2017). *Autismespectrumstoornis. Interdisciplinair basisboek*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag

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

Hohwy, J. (2013). *The Predictive Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Lampen, W. & Sommen, I. van der (2014). *TEACCH en structured teaching*. Opgevraagd op 4 juni 2018 van <http://connect.fontys.nl>

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.



Lucassen, P. L. B. J. & Hartman, T. C. olde (2007). *Kwalitatief onderzoek. Praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Manders, R. & Schrurs, J. (2009). *Handleiding voor jezelf. Een praktische methode voor psycho-educatie aan kinderen*. Meijel: VIA-educatie.

Neefs, N. & Loo, E. van de (2011). *“Ass” vrije tijd moeilijk is... Een onderzoek naar de behoeftes van jongeren met ASS op het gebied van vrije tijd*. Opgevraagd op 15 april 2018 van <http://hbo-kennisbank.nl>

Passionned Group (z.d.). *Deming cirkel*. Geraadpleegd op 17 april 2018 van <http://pdcacyclus.nl>

Ploeg, J. D. van der (2015). *Kijk op de Nederlandse jeugd*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Reijnders, E. (2006). *Interne communicatie voor de professional. Naar een interactie-visie*. Assen: Van Gorcum.

Schrurs, J. (2010). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Meijel: VIA educatie.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Mei, 1997. Tijdschrift; Procesmanagement Primair Onderwijs.

Swet, J. van, Huijgevoort, H. van, Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K. & Vloet, K. (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Teunisse, J. P. (2012). *Levensloopbegeleiding*. Opgevraagd op 20 april 2018 van <http://swptijdschriften.nl>

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. Opgevraagd op 19 mei 2018 van <http://www.meno-groep.nl>

Vermeulen, P. (2007). *Ik ben speciaal. Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Antwerpen: Epo.

Vermeulen, P. (2016). *Het voorspellende brein en autisme*. Opgevraagd op 18 mei 2018 van <http://www.spectrumbrabant.nl>

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

Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vreede, A. de (2016). *Teken je gesprek over gedrag. Maak je gesprek visueel*. Huizen: PICA.



Wing, L. (2006). *What's so special about autism?* Londen: National Autistic Society.

Zorgstandaard (2017). *Autisme*. Utrecht



Bijlagen

A. Vragenlijsten

Vragenlijst Ole en Saar

- Ik speel graag alleen	ja	nee	soms
- Ik speel graag samen	ja	nee	soms
- Ik doe graag iets wat kort duurt	ja	nee	soms
- Ik doe graag iets wat lang duurt	ja	nee	soms
- Ik speel graag binnen	ja	nee	soms
- Ik speel graag buiten	ja	nee	soms
- Ik bedenk graag zelf wat ik ga doen	ja	nee	soms
- Ik krijg graag een opdracht	ja	nee	soms

	Ja samen	Ja alleen	Nee	Soms
Lego				
Knexx				
Kapla				
Kleuren				
Tekenen				
Cijfertekening				
Kleuren op nr				
Verven				
Lezen				
Knikkers				
Puzzel				
Knutselen				
Spelletjes				
Muziek luisteren				
Woordzoekers				
Voetballen				
Taken thuis				
Kaartspel				
Dobbelstenen				
Space scooter/ripstik				
Tv kijken				
Skaten				
Gamen				
Vingerskateboard				
Bakken				
Trampoline				
Slijm maken				
Elastieken				



Vragenlijst ouders

- Wat vond je zelf vroeger leuk om te doen op de leeftijd van Ole en Saar?
- Wat zou je graag willen voor je kind met betrekking tot de invulling van vrije tijd?
- Welke activiteiten vind je leuk om samen met je kind te doen?
- Welke hobby's heb je zelf?
- Welke hobby's heeft jouw kind?
- Hoe vult hij/zij nu de vrije tijd in? Waar speelt hij/zij mee of wat doet hij/zij?
- Op welke plek speelt hij/zij het vaakst?
- Structureer je de vrije tijd voor hem/haar?
- Zijn er interesses en zo ja welke?
- Is er een dagindeling of dagschema? Staat de vrije tijd hier ook op aangegeven?

Vragenlijst leerkrachten

Gericht op de klas:

- Hoeveel niet ingevulde vrije tijd is er ongeveer per week in het klaslokaal?
- Op welke manier of met welke activiteiten kan deze 'vrije tijd' ingevuld worden door de leerlingen?
- Welke materiaal is er op het schoolplein om te spelen voor jullie leerlingen?

Gericht op Ole/Saar:

Binnen spelen

- Lukt het hem om haar vrije tijd zelfstandig in te vullen?
- Kiest hij dan voor alleen of samen spelen? Heeft hij voorkeuren voor bepaalde activiteiten of materialen?

Buiten spelen

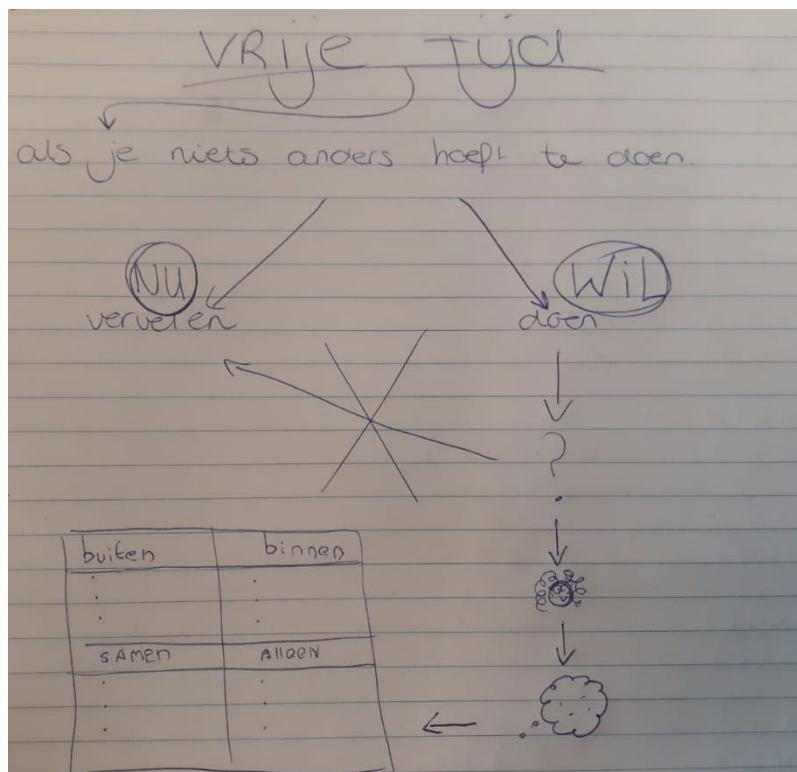
- Neemt Ole de leidende of volgende rol bij het bepalen van een activiteit?
- Speelt Ole samen of alleen?
- Heeft hij voorkeuren voor bepaalde activiteiten of materialen?
- Is fantasiespel nog aan de orde en zo ja, doet Ole hieraan mee?



B. Weekschema

maandag	dinsdag	woensdag	donderdag
8¹⁵-14⁰⁰ school 14⁰⁰-15⁰⁰ pc 15⁰⁰-17⁰⁰ * buiten [muziek opusette [muziek [ripstick [space scadt 17⁰⁰-18⁰⁰ eten 18⁰⁰-19⁰⁰ korfbal 19⁰⁰-20⁰⁰ douchen+tv 20⁰⁰ slapen	8¹⁵-14⁰⁰ school 14⁰⁰-15⁰⁰ pc 15⁰⁰-18⁰⁰ * buiten [muziek [uitdrukk [magneten 18⁰⁰-18³⁰ eten 18³⁰-20⁰⁰ tv / buiten 20⁰⁰ slapen	8¹⁵-14⁰⁰ school 14⁰⁰-18⁰⁰ ozo 18⁰⁰-18³⁰ eten 18³⁰-19³⁰ pc 19³⁰-20⁰⁰ tv 20⁰⁰ slapen	8¹⁵-14⁰⁰ school 14⁰⁰-15⁰⁰ pc 15⁰⁰-17⁰⁰ * buiten [muziek [spelletje [muziek 17⁰⁰-18⁰⁰ eten 18⁰⁰-18³⁰ tv 18³⁰-19⁰⁰ korfbal 19⁰⁰-20³⁰ slapen
vrijdag	zaterdag	zondag	
8¹⁵-14⁰⁰ school 14⁰⁰-15⁰⁰ pc 15⁰⁰-17³⁰ * buiten [muziek [hoor othepen [lego 17³⁰-18⁰⁰ eten 18⁰⁰-20⁰⁰ [buiten [tv 20⁰⁰ slapen	korfbal : [spelen [kijken vrije tijd : * binnen [gamen [lezen [muziek * buiten -meedoen	9³⁰-11⁰⁰ kerk vrije tijd : * binnen [spelletje [gamen [lego [lezen * buiten [zitten [meedoen [ripstick	

C. Doel gesprekken



D. Mindmap

