

2014

IK 'LEES' IK BEGRIJP IK KOOK

Over het vergroten van de zelfredzaamheid
bij het kookonderwijs



Vertel het me,
ik zal het vergeten
laat het me zien,
ik zal het onthouden
betrek me erbij,
ik zal het begrijpen

NAAM: CORINA RIPZAAD
STUDENTNR: 1367066
OPLEIDING: MASTER SEN FONTYS OSO
STUDIEBEGELEIDER: PIET KOPPEJAN
DATUM: MEI 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1 Aanleiding en probleemstelling	4
1.1 Inleiding	4
1.2 Aanleiding van het onderzoek	4
1.3 Probleemstelling van het onderzoek	4
1.4 Doel van het onderzoek	5
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	6
2 Theoretisch kader	7
2.1 Leerlingen met een verstandelijke beperking	7
2.2 Emotioneel ontwikkelingsniveau	8
2.3 Ondersteunende communicatie	9
2.4 Zelfredzaamheid	10
2.5 Leerkrachtvaardigheden	11
2.5.1 Relatie	12
2.5.2 Competentie	12
2.5.3 Autonomie	12
3 Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Onderzoeksparadigma	13
3.2 Onderzoeksstrategie	13
3.3 Onderzoeksgroep en respondenten	15
3.4 Onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten	15
3.5 Data-analyse	17
3.6 Ethiek	17
3.7 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	17
4 Data-analyse en resultaten	19
4.1 De uitkomsten van de schriftelijke enquête	19
4.2 De voormeting	23
4.3 Ontwerp op basis van de enquête en de observatie	23
4.4 De nameting	24
4.5 De mening van de leerlingen	25
4.6 Conclusie data-analyse	26
5 Conclusie en waardering onderzoek	27
5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag	27
5.2 Bijdrage van het onderzoek aan kennisontwikkeling	28

5.3 Bijdrage van het onderzoek aan de professionele context	28
5.4 Kritische reflectie op de methodologie	29
5.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	31
6 Evaluatie en reflectie	32
6.1 De balans tussen denken en doen	32
6.2 Ontwikkeling van competenties	32
6.2.1 Reflectie en ontwikkeling	33
6.2.2 Samenwerking met collega's	34
6.3 De opbrengst	35
Literatuurlijst	36
Bijlagen	38
1. Kookmethode 'Home'	39
2. Observatieschema	42
3. Schriftelijke enquête	43
4. Face to face enquête	46
5. Format recept	47

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek geeft antwoord op welke wijze ik, als leerkracht, leerlingen met een matige verstandelijke beperking kan ondersteunen in het vergroten van de zelfredzaamheid tijdens het praktijkvak koken. De huidige kookmethode sluit niet aan bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen, waardoor zij onvoldoende betrokken zijn bij hun leerproces. Zij zijn niet in staat de recepten te 'lezen', te begrijpen en uit te voeren. Dit strookt niet met de visie van de school, waarin zelfredzaamheid en het participeren in de maatschappij op de voorgrond staan.

Naar aanleiding van de probleemstelling formuleer ik de volgende onderzoeksvraag:
Hoe kan ik het lesmateriaal en mijn handelen als leerkracht bij het praktijkvak koken afstemmen op de onderwijsbehoeften van VSO leerlingen in leerroute 5 met een matige verstandelijke beperking, zodat zij de recepten kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren, teneinde de zelfredzaamheid van mijn leerlingen te bevorderen?

Uit het onderzoek blijkt, dat de afstemming van het nieuwe lesmateriaal en de ondersteuning van de leerkracht op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, een positief effect heeft op het vergroten van hun zelfredzaamheid. Daarbij is het belangrijk rekening te houden met het ontwikkelingsniveau op cognitief, emotioneel en communicatief gebied en op het gebied van de zelfredzaamheid.

Dit ontwerpgericht onderzoek in combinatie met actieonderzoek heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van een gevisualiseerd format recept dat leerlingen met een matige verstandelijke beperking kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren en welke gebruikt kan worden tijdens het praktijkvak koken ter bevordering van de zelfredzaamheid. Doordat het nieuwe lesmateriaal is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen heeft het een gunstig effect op de ondersteuning die geboden wordt. Het ontwikkelde format recept is toe te passen door alle onderwijsprofessionals en ouders en is eenvoudig aan te passen aan individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen. Tevens kan met dit product een transfer gemaakt worden naar de thuissituatie. Het stimuleren van de zelfredzaamheid blijft op deze manier niet beperkt tot één activiteit maar vindt plaats binnen een bredere context.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Sinds januari 1994 ben ik werkzaam op een school voor zeer moeilijk lerende (zml) leerlingen. Op deze school zitten leerlingen in de leeftijd van 4 tot 20 jaar. De school bestaat uit een afdeling Speciaal Onderwijs (SO) en Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) met daarbinnen drie leerroutes. Leerroute 3 is de cognitieve leerroute, leerroute 4 de praktisch/cognitieve leerroute en leerroute 5 is de praktische leerroute. Het praktijkgericht onderzoek richt zich op leerroute 5 van het VSO. Het gaat hierbij om vijf klassen met praktisch ingestelde leerlingen met een meervoudige handicap.

1.2 Aanleiding van het onderzoek

Op de VSO afdeling waar ik werkzaam ben, wordt aan de helft van mijn groep leerlingen, één keer per week kookles gegeven door de eigen leerkracht. Er wordt gewerkt met de kookmethode 'Home' (zie Bijlage 1), die speciaal ontwikkeld is voor het praktijkonderwijs ter bevordering van de zelfredzaamheid. De recepten worden in tien stappen uitgelegd door middel van foto's en tekst. De ingrediënten en de materialen die nodig zijn voor het recept worden alleen in tekst weergegeven (Schwank & Van Duijvenbode, 2009). Na de les krijgen de leerlingen een kopie van het recept mee naar huis, zodat zij het gerecht in de thuissituatie onder begeleiding nog eens kunnen maken.

Het blijkt echter dat de manier waarop het recept wordt aangeboden onvoldoende door de leerlingen te begrijpen is. Uit een gesprek met ouders komt bijvoorbeeld naar voren dat hun dochter graag kookt, maar dat haar motivatie hiervoor verdwijnt omdat zij de foto's van het recept niet begrijpt en bovendien de tekst niet kan lezen. Ze wil koken maar ze weet niet wat er van haar wordt verwacht. Mijn collega's en ik ervaren eveneens dat de leerlingen het lesmateriaal niet begrijpen omdat zij de tekst niet kunnen lezen en de foto's onvoldoende duidelijk zijn. Het lesmateriaal sluit niet goed aan bij de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen, waardoor zij onvoldoende betrokken zijn bij hun leerproces. Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken. Om de onderwijsbehoeften vast te stellen is het nodig kennis te hebben van het ontwikkelingsniveau op cognitief, communicatief en emotioneel gebied en op het gebied van de zelfredzaamheid. Deze kennis over de leerlingen geeft aan wat haalbare doelen zijn en welke aanpak hierbij passend is (Pameijer, Beukering & de Lange, 2011).

1.3 Probleemstelling van het onderzoek

De opmerking van de ouders, mijn ervaring en de ervaringen van mijn collega's hebben mij aan het denken gezet. Mijn visie is dat mijn leerlingen, ongeacht hun verstandelijke

beperking, een eerlijke kans moeten krijgen zich optimaal te kunnen ontwikkelen en te leren in een veilige en begrijpbare omgeving afgestemd op hun niveau en mogelijkheden. De mogelijkheden van de leerlingen zijn voor mij het uitgangspunt om hen handelingsgericht te kunnen begeleiden. Dit motiveert mij een onderwijssituatie te creëren waarbinnen mijn leerlingen de mogelijkheden hebben om te leren en waarbij zij zelf betrokken kunnen en willen zijn; een onderwijssituatie waarin zelfstandigheid en zelfredzaamheid gestimuleerd worden. Omdat deze zaken voor mij belangrijk zijn heb ik deze visie, waarden en overtuiging met betrekking tot mezelf, de leerlingen en het onderwijs beschreven in mijn Professioneel Ontwikkelplan (Ripzaad, 2012).

De visie van de school is, door gedifferentieerd en competentiegericht onderwijs voor elke leerling, een ontwikkelingsperspectief te creëren waarin zelfredzaamheid gestimuleerd wordt (Metselaar, 2012). De school wil de leerlingen een gespecialiseerde leer- en werkomgeving aanbieden waardoor zij optimaal maatschappelijk kunnen participeren (Metselaar, 2012). De zelfredzaamheid en het kunnen participeren in de maatschappij staan, in het onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking, op de voorgrond. Ook voor mij als leerkracht zijn dit belangrijke doelen. Met het huidige onderwijsaanbod bij het praktijkvak koken wordt echter geen participatie en zelfredzaamheid bevorderd. Het feit dat het voor mij erg belangrijk is een onderwijssituatie te creëren waarin zelfredzaamheid gestimuleerd wordt vormt de aanleiding voor dit onderzoek. In mijn onderzoek zal ik trachten een antwoord te geven op de volgende probleemstelling: Wat hebben mijn leerlingen nodig om te komen tot een grotere zelfredzaamheid? Hoe kan ik het lesmateriaal en mijn handelen als leerkracht bij het praktijkvak koken afstemmen op de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen, zodat zij de recepten kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren?

1.4 Doel van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is tweeledig. In de eerste plaats wil ik lesmateriaal kunnen aanbieden aan mijn leerlingen dat past bij hun onderwijsbehoeften, teneinde hun zelfredzaamheid te vergroten. Daarnaast is mijn streven, mijn handelen als leerkracht op het gebied van begeleiding te verbeteren, zodat ik mijn leerlingen de ondersteuning kan bieden die zij nodig hebben om te komen tot een grotere zelfredzaamheid. Het onderzoek zal een product opleveren in de vorm van een format recept, welke gebruikt kan worden tijdens het praktijkvak koken. Dit format kan vervolgens toegepast worden op een bredere doelgroep binnen de VSO afdeling van mijn school. Het aanbod kan tevens als basis dienen voor andere praktijkvakken binnen deze leerroute. Bovendien kan met dit product een transfer gemaakt worden naar de thuissituatie, zodat leerlingen het geleerde op school in een andere situatie onder begeleiding kunnen toepassen.

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Naar aanleiding van de probleemstelling en het doel van dit praktijkgericht onderzoek formuleer ik de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik het lesmateriaal en mijn handelen als leerkracht bij het praktijkvak koken afstemmen op de onderwijsbehoeften van VSO leerlingen in leerroute 5 met een matige verstandelijke beperking, zodat zij de recepten kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren, teneinde de zelfredzaamheid van mijn leerlingen te bevorderen?

Deze onderzoeksvraag roept de volgende deelvragen op:

- Wat is het ontwikkelingsniveau van mijn leerlingen op cognitief, emotioneel en communicatief gebied en op het gebied van de zelfredzaamheid?
- Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van mijn leerlingen?
- Hoe kan het lesmateriaal afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen, zodat zij het nieuwe lesmateriaal kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren?
- Wat is mijn rol als leerkracht in het ondersteunen van mijn leerlingen bij de kookles?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Leerlingen met een verstandelijke beperking

Mensen met een verstandelijke beperking worden internationaal zeer verschillend aangeduid. Er wordt gebruik gemaakt van termen als leerproblemen, mentale retardatie, zwakzinnigheid, verstandelijke handicap en verstandelijke beperking. In dit onderzoek is gekozen voor de term verstandelijke beperking. De definitie voor een verstandelijke beperking waar in Nederland momenteel vooral van uitgegaan wordt, staat omschreven in het internationale classificatiesysteem DSM-IV-TR (APA, 2000). Dit classificatiesysteem steunt de definitie van een verstandelijke handicap van de AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), de belangrijkste internationale professionele organisatie op het gebied van een verstandelijke beperking (AAIDD, 2010). Volgens de huidige definitie heeft iemand een verstandelijke beperking wanneer er sprake is van een niveau van verstandelijk functioneren, dat duidelijk onder het gemiddelde ligt (een IQ van ongeveer 70 en lager) en dat begint voor het 18^e jaar. Tevens dienen er gelijktijdig tekorten in of beperkingen van het aanpassingsgedrag aanwezig te zijn (APA, 2000). De AAIDD definieert een verstandelijke beperking als een beperking die wordt gekenmerkt door aanzienlijke tekorten in zowel intellectueel als adaptief functioneren. Dit komt tot uiting in beperkte conceptuele (taal, schrijven, rekenen, redeneren en geheugen), sociale (empathie, interpersoonlijke communicatie, vermogen vriendschappen te sluiten) en praktische adaptieve vaardigheden (persoonlijke verzorging, verantwoordelijkheid kunnen dragen, werk- en schooltaken kunnen organiseren). De beperking ontstaat vóór de leeftijd van 18 jaar (AAIDD, 2010). Deze definitie komt overeen met de definitie van verstandelijke beperking in de nieuwe editie van de DSM die in mei 2013 in Amerika is uitgegeven, de DSM-V. De Nederlandse vertaling komt naar verwachting in het voorjaar van 2014 op de markt. In de literatuur wordt onderscheid gemaakt in vijf niveaus van verstandelijke beperking: een lichte verstandelijke beperking (IQ 50-55 tot ongeveer 70), matige verstandelijke beperking (IQ 35-40 tot 50-55), ernstige verstandelijke beperking (IQ 20-25 tot 35-40), diepe verstandelijke beperking (IQ <20-25) en zwakzinnigheid (ernst niet gespecificeerd) (APA, 1994).

De onderzoeksgroep in het huidig onderzoek bestaat uit leerlingen van 13-15 jaar met een IQ van ongeveer 40-50, een matige verstandelijke beperking. Dit betekent dat zij een ontwikkelingsleeftijd hebben van rond de 4 à 5 jaar. Het ontwikkelingsniveau is bepaald door het afnemen van de WISC-III en de WPPSI-III-NL. Er is een duidelijk verschil tussen de kalenderleeftijd en de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen. Dit betekent voor de leerkracht

dat de manier van informatie aanbieden, het handelen en de communicatie afgestemd moet worden op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen.

2.2 Emotioneel ontwikkelingsniveau

De emotionele ontwikkeling staat aan de basis van het handelen van een persoon. Emoties kleuren iemands stemming, beïnvloeden het gevoel van controle over een situatie, hebben invloed op hoe iemand de wereld ervaart en hoe hij zich zal aanpassen aan de ervaringen (Claes, Declercq, de Neve, Jonckheere, Marrecau, Morisse, Ronsse & Vangansbeke, 2013). Het wordt vaak gekoppeld aan motivatie en draagkracht (Braems, 2009).

Voorals in Nederland is het inzicht groeiende dat de emotionele ontwikkeling een grotere rol speelt bij een verstandelijke beperking dan vaak wordt aangenomen (De Bruijn, Buntinx & Twint, 2014). Het goed afstemmen op het emotionele ontwikkelingsniveau stimuleert de verdere ontwikkeling en het ontstaan van adaptief gedrag (Došen, 2011).

In de praktijk is gebleken dat er bij mensen met een verstandelijke beperking vaak een discrepantie bestaat tussen het cognitieve en het emotionele ontwikkelingsniveau. Als hier onvoldoende rekening mee wordt gehouden, ontstaat er een groot risico op over- of ondervraging, wat kan resulteren in gedragsproblemen en psychiatrische problemen (De Rijdt, 2007; Došen, 2011). Het in kaart brengen van het niveau van de emotionele ontwikkeling is belangrijk voor het bepalen van de meest passende strategie voor begeleiding en behandeling (Došen, 2011). Došen onderscheidt vijf fasen in de emotionele ontwikkeling: de adaptatiefase, de eerste socialisatiefase, de eerste individuatiefase, de identificatiefase en de realiteitsbewustwordingsfase.

Het emotioneel ontwikkelingsniveau van de leerlingen, waar dit onderzoek zich op richt is in kaart gebracht met behulp van de Schaal voor Emotionele Ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking- Revised (SEO-R) (Došen, 2011). De leerlingen bevinden zich in de overgang tussen de eerste individuatiefase en de identificatiefase. Kenmerkend voor deze fase is behoefte hebben aan meer autonomie, echter binnen duidelijke grenzen en een aangegeven structuur. Een groepsgerichte benadering overheerst, maar met bewust gehanteerde individuele begeleidingsmomenten. Waar mogelijk wordt steeds meer begeleiding op afstand geboden (Claes et al., 2013). Tijdens de momenten van begeleiding op afstand kan ervaring opgedaan worden met meer zelfstandig functioneren. Het is echter wel belangrijk dat de leerlingen terug kunnen vallen op de leerkracht, onder meer omdat zij nog onvoldoende besef van gevaarlijke situaties hebben. Voor de leerkracht betekent dit in de eerste plaats het geven van vertrouwen, tijd en ruimte aan de leerlingen zodat zij de opdrachten zo zelfstandig mogelijk kunnen uitvoeren. Ten tweede is het belangrijk de leerlingen tijdens het kookproces goed te observeren en te signaleren wanneer zij vastlopen

of wanneer de veiligheid in het geding komt. De leerkracht moet een juiste balans vinden tussen hulp bieden en afstand nemen. Tot slot zijn structurele herhaling en oefening noodzakelijk om vaardigheden aan te leren en te blijven beheersen (Claes et al., 2013).

2.3 Ondersteunende communicatie

Communicatie betreft een wisselwerking tussen mensen waarbij informatie verbaal of non-verbaal wordt gedeeld (Blokhuys & van Kooten, 2011). Bij de leerlingen met een verstandelijke beperking uit de huidige groep verloopt de communicatie niet altijd vanzelfsprekend. Ze begrijpen vaak niet wat er wordt bedoeld of worden op een te hoog of juist te laag niveau aangesproken. Om die reden is het belangrijk te weten wat de leerlingen begrijpen en op welk communicatieniveau zij functioneren.

Het communicatieniveau zegt iets over de wijze waarop een leerling omgaat met vorm, inhoud en gebruik van de taal waarmee hij zelf communiceert en waarmee hij door de omgeving kan worden aangesproken (Oskam & Scheres, 2005). Verpoorten (1996) benadrukt het belang van het in kaart brengen van het niveau van de communicatie bij mensen met een verstandelijke beperking. Verpoorten onderscheidt de volgende communicatieniveaus: sensatieniveau, presentatieniveau, representatieniveau en metarepresentatieniveau.

Het communicatieniveau is in kaart gebracht met behulp van het meetinstrument Comvoor Voorlopers in communicatie (Verpoorten, Noens & Berckelaer van-Onnes, 2007).

De leerlingen waar dit onderzoek zich op richt functioneren op representatieniveau. Dit betekent dat zij geen woorden en zinnen kunnen lezen, maar wel begrijpen dat een bepaald woord, gebaar, voorwerp, pictogram, afbeelding of foto verwijst naar een handeling of situatie (Verpoorten et al., 2007). Uit de literatuur blijkt dat ondersteunende communicatie, voor leerlingen met een matige verstandelijke beperking, de aanwezige communicatieve vaardigheden zo goed mogelijk ondersteunt (Van Balkom & Welle Donker-Gimbrère, 1994).

Vooraf visualiseren blijkt hiervoor een goed middel te zijn (Oskam & Scheres, 2000).

Visualiseren is het gebruik maken van hulpmiddelen om de geschreven of gesproken taal te verduidelijken en te ondersteunen. Dit kan op concrete wijze (voorwerpen) of op een abstracte manier (pictogrammen). Door het bieden van visuele ondersteuning zijn mensen met een verstandelijke beperking minder afhankelijk van anderen en worden zij ondersteund in het bereiken van hun competenties (De Rijdt, 2007). Bovendien maakt het gebruik van schema's en visuele ondersteuning, mensen met een verstandelijke beperking, zelfstandiger en zelfredzamer waardoor hun gevoel van eigenwaarde stijgt (Degrieck, 2007).

Voor de leerkracht betekent dit dat bij het ontwerpen van het nieuwe lesmateriaal gebruik gemaakt moet worden van visuele ondersteuning in de vorm van pictogrammen, foto's en/of afbeeldingen. Handelingen die de leerlingen moeten uitvoeren kan de leerkracht waar nodig ondersteunen met gebaren. Het doel van deze aanpak is dat de leerlingen het recept kunnen lezen, begrijpen en uitvoeren en dat hun zelfredzaamheid wordt bevorderd.

2.4 Zelfredzaamheid

Grady (1986) omschrijft zelfredzaamheid als een complexiteit van vaardigheden en gewoonten waardoor iemand sociaal aanvaardbaar wordt. Facetten van de zelfredzaamheid zijn eten en drinken, wassen, wc-gang, kleden, persoonlijke hygiëne, communicatie, mobiliteit en huishoudelijke vaardigheden. Door het vergroten van de zelfredzaamheid wordt het voor mensen mogelijk aan het dagelijkse leven deel te nemen en gaan ze zelfstandiger functioneren (Bisschop & Compennolle, 2003).

Het niveau van zelfredzaamheid is afhankelijk van meerdere factoren. De ontwikkeling op communicatief, verstandelijk, motorisch, sociaal en emotioneel vlak kan een positieve of negatieve invloed hebben op de zelfredzaamheid. Om onderwijs te kunnen bieden dat de zelfredzaamheid bevordert, is het noodzakelijk de mogelijkheden van de leerlingen te leren kennen en deze in kaart te brengen. Door naar het totale kind te kijken ontstaat een holistische beeldvorming van de leerling waarop het onderwijsaanbod en de ondersteuning van de leerkracht kan worden afgestemd (De Rijdt, 2007).

Het niveau van de zelfredzaamheid van de leerlingen waar het onderzoek zich op richt is in kaart gebracht met behulp van de Sociale Redzaamheidsschaal voor Zwakzinnigen (SRZ) (Kraaijer, Kema & Bildt, 2004). De leerlingen functioneren op dit gebied op laag tot laag-gemiddeld ZML-niveau. Dit staat gelijk aan een ontwikkelingsleeftijd van 4 à 5 jaar.

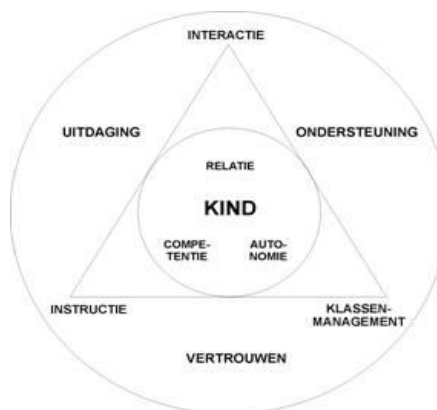
Leerlingen die op dit niveau functioneren kunnen zich niet langer dan 10 minuten op een taak richten, hebben aansporing nodig bij het pakken en opruimen van hun spullen, brengen zelf nog weinig ordening aan in hun handelen. Zij hebben regelmatig herinnering nodig bij het afmaken van hun taak. De leerlingen waar het onderzoek zich op richt hebben de innerlijke motivatie om tijdens de kookles zelfstandiger te worden. Ze geven aan dat ze het zelf willen doen. Dit is passend bij hun emotioneel ontwikkelingsniveau, waarin kinderen streven naar autonomie (Claes et al., 2013).

Voor de leerkracht betekent dit het aanbrengen van structuur en ordening tijdens de kookles door de handelingen die de leerlingen moeten uitvoeren in kleine stappen aan te bieden. Daarnaast zal de leerkracht tijdens het kookproces moeten observeren en signaleren of aansporing, herhaling of ordening noodzakelijk is. De leerkracht dient een balans te vinden

tussen het bieden van hulp en het zelfstandig laten werken aan een taak, zodat de zelfredzaamheid van de leerlingen wordt gestimuleerd.

2.5 Leerkrachtvaardigheden

Bors en Stevens (2010) beschrijven dat het inzetten van persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden van de leerkracht een heel krachtige motor blijkt om verbondenheid en daarmee motivatie, ontwikkeling en leren te stimuleren. Zonder relatie voelen leerlingen zich niet gemotiveerd en vindt geen afstemming plaats tussen de leerkracht en de leerling. Drie psychologische basisbehoeften liggen aan de basis van groei en ontwikkeling; een natuurlijke behoefte aan autonomie, relatie en competentie. Wordt aan deze basisbehoeften voldaan, dan ontstaan welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren. Wordt één van die drie tekortgedaan, dan schiet diezelfde positieve leerhouding onderuit. (Bors & Stevens, 2010). Volgens Bors en Stevens schuilt in iedere leerling de natuurlijke nieuwsgierigheid in de wereld om hem heen en zin in leren. Het is de taak van de leerkracht om tegemoet te komen aan deze nieuwsgierigheid en motivatie door middel van interactie, instructie en klassenmanagement. Stevens (2010) heeft dit weergegeven in onderstaand model voor adaptief onderwijs (zie *Figuur 1*). Door in mijn handelen bewust te zijn van dit model, kan ik voorwaarden scheppen voor een motiverende leeromgeving.



Figuur 1 Het model van adaptief onderwijs (Stevens, 2010)

Het doel van dit onderzoek is het vergroten van de zelfredzaamheid bij de kookles. De leerlingen zijn gemotiveerd en willen het gerecht graag zelf maken. Het is de taak van de leerkracht om de leerlingen voldoende vertrouwen en uitdaging te bieden zodat hun gevoel van autonomie wordt vergroot. Gezien hun ontwikkelingsniveau zal echter ook ondersteuning moeten worden geboden. Het is van belang dat de leerkracht oprecht functioneert en handelt waarbij steeds gezocht wordt naar een juiste balans tussen het bieden van vertrouwen, ondersteuning en uitdaging (zie *Figuur 1*).

2.5.1 Relatie

Volgens Stevens en Deci (2000) en Dijkstra (2000) betekent relatie het gevoel erbij te horen en mee te tellen. De leerkracht creëert een leeromgeving waarin leerlingen zich veilig, gewaardeerd en gerespecteerd voelen zodat zij met plezier naar school gaan. Door minder controle uit te oefenen en meer eigen verantwoordelijkheid te geven, krijgen de leerlingen het gevoel dat de leerkracht vertrouwen in hen heeft.

Voor dit onderzoek betekent dit dat de leerkracht de leerlingen moet leren loslaten en hen de ruimte en kans moet geven om de taken zelfstandig uit te voeren, waardoor hun zelfredzaamheid wordt vergroot. Door aan te sluiten bij hun mogelijkheden geeft de leerkracht de leerlingen werkelijk het vertrouwen dat ze het zelf kunnen.

2.5.2 Competentie

Volgens Stevens en Deci (2000) en Dijkstra (2000) geeft het gevoel competent te zijn, meer vertrouwen en een betere motivatie. Om leerlingen dit gevoel te geven zal de leerkracht rekening moeten houden met de verschillen in werk- en leertempo en aansluiten bij hun talenten en mogelijkheden.

Voor dit onderzoek betekent dit dat de leerkracht kennis moet hebben van het niveau en de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het doel is dat de leerkracht er zorg voor draagt dat leerlingen ervaren dat ze het zelf kunnen, dat ze zelf de materialen en de ingrediënten kunnen pakken en dat ze zelf de deelstappen van het recept kunnen uitvoeren. Pas als de leerlingen dit ervaren, groeit hun gevoel van zelfvertrouwen en competentie en neemt de zelfredzaamheid toe.

2.5.3. Autonomie

Volgens Stevens en Deci (2000) en Dijkstra (2000) betekent autonomie het gevoel zichzelf te kunnen zijn, zelf beslissingen te nemen en verantwoordelijkheid (leren) te dragen, zonder hulp of ondersteuning van de volwassenen. De leerkracht creëert een leeromgeving waarin leerlingen zelfstandig, ontdekkend en ervaringsgericht kunnen leren.

Bij het ontwerpen van het recept houdt de leerkracht rekening met de inbreng van de leerling. De leerkracht gaat met de leerling in gesprek over de bruikbaarheid van het recept. Kan de leerling het recept 'lezen'? Begrijpt de leerling wat hij 'leest' en kan hij dit uitvoeren? Wat vindt de leerling fijn aan het recept, wat zou hij liever anders willen? Door met de leerlingen te reflecteren op hun eigen handelen en hun mening oprecht te waarderen,

worden zij medeverantwoordelijk voor het versterken van hun zelfredzaamheid (Dijkstra, 2000).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksparadigma

Het onderzoeksparadigma dat past bij dit onderzoek is het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma. Kenmerken van dit paradigma zijn onder meer het in actie komen met de bedoeling te innoveren, kritisch interpreteren, analyseren en reflecteren en de oriëntatie op het proces (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Bovendien richt dit onderzoek zich op de professionele ontwikkeling van mij als leerkracht. Het draagt bij aan diepgang in kennis-toepassing en- ontwikkeling en verbetering van mijn professioneel en onderzoekend handelen (Claasen, Bruïne, Schuman, Siemons & Velthooven, 2011). Doelstelling van onderzoek in het kritisch-emancipatorische paradigma is het verbeteren van empowerment van betrokkenen. In mijn beroepscontext is dit ook het geval; als leerkracht heb ik te maken met hulpvragen omtrent de begeleiding en ondersteuning op het gebied van de zelfredzaamheid. Zowel de leerlingen met een matige verstandelijke beperking, collega's en ouders hebben de behoefte om ondersteund en begeleid te worden in het bevorderen van de zelfredzaamheid tijdens het praktijkvak koken, zodat deze leerlingen kunnen participeren in de maatschappij. Om het huidige onderwijsaanbod tijdens het praktijkvak koken te veranderen en te verbeteren wil ik als leerkracht en onderzoeker van dit praktijkgericht onderzoek antwoord vinden op de volgende hulpvragen: Wat hebben de leerlingen nodig om te komen tot een grotere zelfredzaamheid? Hoe kan ik het lesmateriaal en mijn handelen als leerkracht bij het praktijkvak koken afstemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen, zodat zij de recepten kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren?

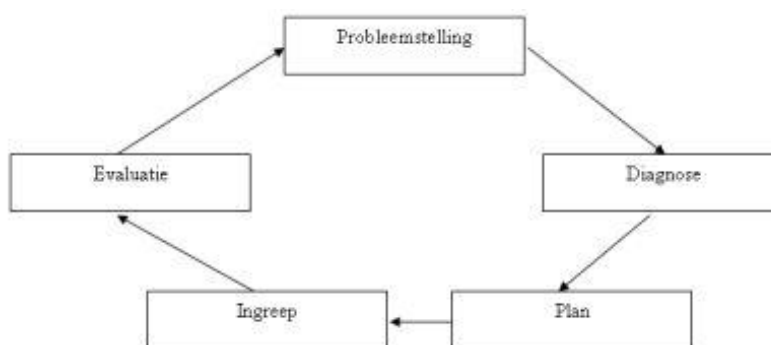
3.2 Onderzoeksstrategie

Een passende onderzoeksstrategie voor dit praktijkgericht onderzoek is ontwerpgericht onderzoek in combinatie met actieonderzoek. Net als ontwerpgericht onderzoek is het actieonderzoek veelal kwalitatief. Het onderzoek is niet gebonden aan het verzamelen van cijfermatige gegevens. Bovendien staat de beleving van de betrokkenen centraal (Verhoeven, 2010).

Het ontwerpgericht onderzoek heeft als doel het maken van een nieuw of verbeterd bruikbaar product voor een bepaalde beroepspraktijk, dat wordt uitgetoetst en getoetst (de Lange et al., 2011). Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, een format recept voor het praktijkvak koken, dat de leerlingen kunnen 'lezen',

begrijpen en uitvoeren. Het recept kan gebruikt worden bij de begeleiding van leerlingen met een matige verstandelijke beperking ter stimulering van de zelfredzaamheid. Met het onderzoeken, ontwerpen en uitproberen van nieuw lesmateriaal richt het huidige onderzoek zich op de ontwikkeling van een onderwijskundige interventie als oplossing van een probleem in de onderwijspraktijk (Van Strien, 1984).

Actieonderzoek is geschikt voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met als doel deze te verbeteren (Schuman, 2009). In het onderwijs is het onderzoek gericht op het eigen handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte, 2002). Als leerkracht voel ik me verantwoordelijk voor de kwaliteit van mijn handelen en voor het verbeteren van mijn praktijksituatie ten voordele van mijn leerlingen en collega's. Dit betekent dat ik kritisch blijf kijken naar mijn handelen en het onderwijsaanbod, en dit waar nodig en mogelijk aanpas en afstem op de onderwijsbehoeften van de leerlingen met als doel het vergroten van hun zelfredzaamheid. De leerkrachtvaardigheid die ik wil ontwikkelen tijdens dit onderzoek is ondersteunen. Het vinden van een goede balans tussen het bieden van hulp en het begeleiden op afstand staat hierbij centraal. Kenmerkend van actieonderzoek is dat er altijd sprake is van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel bestaat uit het bestuderen van relevante theorie met betrekking tot het praktijkdeel. Het handelingsdeel bestaat uit alle activiteiten die de onderzoeker onderneemt, om op basis van het onderzoek systematisch een bepaald aspect van de eigen beroepspraktijk te veranderen of er iets nieuws aan toe te voegen (de Lange et al., 2011). Door middel van het cyclisch uitvoeren van het model van Van Strien (1984) (zie *Figuur 2*), zal het onderzoek leiden tot het uiteindelijke ontwerp, welke gebruikt kan worden bij de ondersteuning van leerlingen met een matige verstandelijke beperking tijdens het praktijkvak koken ter begunstiging van de zelfredzaamheid.



Figuur 2 Regulatieve cyclus van Van Strien (1984)

3.3 Onderzoeksgroep en respondenten

In dit onderzoek wordt een format recept voor het praktijkvak koken ontworpen voor leerlingen van leerroute 5. Deze leerroute bestaat uit vijf groepen met VSO leerlingen in de leeftijd van 13 t/m 20 jaar. Deze doelgroep bestaat uit praktisch ingestelde leerlingen met een matige verstandelijke beperking. Het analyseren van de onderwijsbehoeften van deze leerlingen zal uitgevoerd worden met de (vak)leerkrachten, de psychologe en de intern begeleider van deze doelgroep. De beproeving van dit onderzoek zal uitgevoerd worden met tien leerlingen uit de huidige groep.

3.4 Onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten

De regulatieve cyclus van Van Strien (1984) onderscheidt vijf fasen (zie *Figuur 2*). Elke fase heeft zijn eigen instrumenten om antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. In de eerste fase, de probleemstelling, wordt het probleem gesignaleerd (Van Strien, 1984) en de onderzoeksvraag gedefinieerd: Hoe kan ik het lesmateriaal en mijn handelen als leerkracht bij het praktijkvak koken afstemmen op de onderwijsbehoeften van VSO leerlingen in leerroute 5 met een matige verstandelijke beperking, zodat zij de recepten kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren, teneinde de zelfredzaamheid van mijn leerlingen te bevorderen?

In de tweede fase, de diagnosestelling, vindt een adequate formulering plaats van het probleem, wiens probleem het is en met welke deelaspecten rekening gehouden moet worden (Van Strien, 1984). In het huidig onderzoek gebeurt dit door middel van een gestructureerde observatie en een enquête. Een gestructureerde observatie is een gedetailleerde observatie van bepaalde gedragingen (Harinck, 2010). De observatie zal plaatsvinden door een video-opname te maken van de kookles waarbij de leerlingen werken met de huidige kookmethode 'Home'. De opnamen zullen nadien worden bekeken door de leerkracht, de psycholoog en de intern begeleider, waarbij het handelen van de leerlingen en de leerkracht in kaart wordt gebracht aan de hand van een observatieschema (zie Bijlage 2). Bij elke stap in het recept wordt bekeken welke hulp door de leerkracht geboden wordt aan de leerlingen. De niveaus van hulp zijn: zelfstandig met begeleiding op afstand (Z), nabijheid bieden (N), het geven van verbale instructie (V), het maken van een gebaar of het wijzen naar iets (G), het bieden van fysieke hulp (F) (Degrieck, 2007). Bij begeleiding op afstand wordt de minste begeleiding geboden door de leerkracht, de leerling is het meest zelfstandig. Bij het bieden van fysieke hulp werkt de leerling weinig zelfstandig en heeft hij veel sturing en begeleiding nodig.

Voor het ontwikkelen van het nieuwe lesmateriaal is het van belang ook de visie van collega's mee te laten wegen. Hierdoor wordt een breed draagvlak gewaarborgd. Om de mening van (vak)leerkrachten te inventariseren wordt een schriftelijke enquête gebruikt (zie

Bijlage 3). Het doel is te inventariseren wat de (vak)leerkrachten belangrijk vinden aan het nieuwe lesmateriaal en hoe dit lesmateriaal er uit moet zien voor het praktijkvak koken. De antwoorden van de (vak)leerkrachten vormen mede de basis voor het ontwerpen van een format recept (Verhoeven, 2010). In de enquête worden vooral gesloten vragen gesteld waarbij de respondenten meerdere antwoordmogelijkheden krijgen (Verhoeven, 2010). Er is gekozen voor gesloten vragen om tot een overzichtelijke analyse te komen. De schriftelijke enquête zal via de mail verspreid worden.

De informatie die in de diagnosestelling is verzameld zal gebruikt worden voor de derde fase. In deze fase wordt een plan ontworpen om het probleem gericht aan te pakken (Van Strien, 1984). Er wordt een format recept ontwikkeld voor het praktijkvak koken.

In de vierde fase, de ingreep, wordt het plan uitgevoerd (Van Strien, 1984). Tien leerlingen uit de huidige groep krijgen het format recept aangereikt en gaan dit beproeven tijdens de kooklessen op de aspecten: leesbaarheid, begrijpbaarheid en uitvoerbaarheid. Net als in de tweede fase zal tijdens de kookles een video-opname worden gemaakt van de leerlingen en de leerkracht. De leerlingen werken hierbij met het nieuwe format recept. De opname zal nadien worden bekeken door de leerkracht, de psycholoog en de intern begeleider, waarbij het handelen van de leerlingen en de leerkracht in kaart wordt gebracht aan de hand van dezelfde observatielijst als in de tweede fase. Er zullen tweemaal opnamen worden gemaakt tijdens verschillende kooklessen; eenmaal als de leerlingen het nieuwe format voor het eerst gebruiken en nog eens na vier weken, als de leerlingen een aantal keer met het nieuwe lesmateriaal hebben gewerkt.

In de vijfde fase, de fase van evaluatie, wordt geëvalueerd of de interventies het gewenste effect hebben gehad en wat de consequenties zijn voor het handelen van de leerkracht (Van Strien, 1984). De observatielijsten zullen met elkaar worden vergeleken om te bepalen of de zelfredzaamheid van de leerlingen is vergroot en of het niveau waarop door de leerkracht hulp wordt geboden is veranderd. Om de mening van de leerlingen te bepalen zal een face to face enquête gebruikt worden met behulp van een gestructureerde vragenlijst (zie Bijlage 4). Deze zal persoonlijk afgenomen worden. Met deze methode wil ik erachter komen of de leerlingen zelf ondervinden dat zij het nieuwe lesmateriaal ook daadwerkelijk kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren.

In de laatste fase wordt op basis van de verzamelde informatie het lesmateriaal waar mogelijk en indien nodig bijgesteld. Wanneer bruikbaar lesmateriaal is ontwikkeld wordt dit gepresenteerd aan de collega's van leerroute 5 en aan de directie. Dit lesmateriaal kan door andere groepen binnen leerroute 5 gebruikt worden. Tevens kunnen de uitgangspunten van

het lesmateriaal als basis dienen voor andere praktijkvakken binnen de VSO-afdeling van de school.

3.5 Data-analyse

De observatiegegevens van de leerlingen en de leerkracht worden verwerkt in een kruistabel. De gegevens worden uitgedrukt in percentages. Zo kan worden bepaald of de invoering van het nieuwe lesmateriaal de zelfredzaamheid van de leerlingen heeft vergroot en of het niveau waarop hulp wordt geboden door de leerkracht is veranderd.

Van de antwoorden die de (vak)leerkrachten hebben gegeven aan de hand van de schriftelijke enquête worden percentages berekend. Deze worden in een cirkeldiagram weergegeven zodat de voorkeuren en visies overzichtelijk zijn.

De antwoorden die de leerlingen hebben gegeven aan de hand van de face to face enquête zullen worden weergegeven in een tabel. Op basis van deze gegevens wordt bekeken hoe de leerlingen het gebruik van het nieuwe lesmateriaal beleven. Het ontworpen format kan hierop worden afgestemd.

3.6 Ethiek

Aspecten die van belang zijn voor de ethiek in het praktijkgericht onderzoek zijn de wijze van handelen van de onderzoeker en de integriteit (Pring, 2000). Dit betekent dat het verzamelen, analyseren en rapporteren van data op een systematische, zorgvuldige, transparante en vertrouwelijke manier plaatsvindt. Directie, ouders, leerlingen, (vak)leerkrachten, psycholoog en intern begeleider worden geïnformeerd over het doel van dit onderzoek. Aan de betrokkenen wordt toestemming gevraagd voor het verzamelen en gebruiken van de gegevens door middel van observatie en enquête. Ook zal toestemming worden gevraagd aan de ouders. Mijn taak als onderzoeker gedurende het proces is om alle betrokkenen te informeren over het verloop, de verwachtingen en de bevindingen van het onderzoek. Tevens zal ik de leerlingen tijdens het proces zo goed mogelijk begeleiden. Anonimiteit wordt gedurende de gehele periode van het onderzoek gewaarborgd. De resultaten van het onderzoek worden naar alle betrokkenen gecommuniceerd; de directie, de ouders van de leerlingen, de leerlingen, de (vak)leerkrachten, de psycholoog en de intern begeleider van de school. De verzamelde gegevens worden gedurende vijf jaar zorgvuldig bewaard en zijn op te vragen bij de onderzoeker.

3.7 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Bij dit kwalitatieve onderzoek zijn de gegevens niet cijfermatig en staat de beleving van de betrokkenen centraal. Bovendien wordt de steekproef uitgevoerd met een kleine groep leerlingen (Verhoeven, 2010). Dit is van invloed op de betrouwbaarheid en validiteit. Om de

betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek zo hoog mogelijk te maken zijn verschillende interventies toegepast. De vragenlijsten die gebruikt worden bij de enquête met de (vak)leerkrachten en de face to face enquête met de leerlingen hebben een duidelijke opbouw en structuur. De observaties die gemaakt zijn met behulp van video-opnamen worden beoordeeld door meerdere observatoren; de leerkracht, de psycholoog en de intern begeleider. Hierbij wordt gebruik gemaakt van gestructureerde observatielijsten waarin de niveaus van hulp, door middel van duidelijke kaders worden afgebakend. Gedurende het hele onderzoek is de psycholoog van de school intensief betrokken. Elke week vindt er overleg plaats tussen de leerkracht en de psycholoog waarin de voorbereiding, de bevindingen, de interventies en de resultaten van het hele traject worden besproken. Door theorieën met elkaar te vergelijken en het betrekken van leerlingen, ouders, (vak)leerkrachten, psycholoog en intern begeleider wordt triangulatie gewaarborgd.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 De uitkomsten van de schriftelijke enquête

Om de visie van (vak)leerkrachten in kaart te brengen is een schriftelijke enquête (zie Bijlage 3) gebruikt, waarmee geïnventariseerd wordt wat zij belangrijk vinden aan het nieuwe lesmateriaal en hoe dit lesmateriaal er uit moet zien voor het praktijkvak koken. Alle (vak)leerkrachten hebben deelgenomen aan de enquête. De antwoorden van de respondenten worden in onderstaande cirkeldiagrammen weergegeven en kort beschreven.



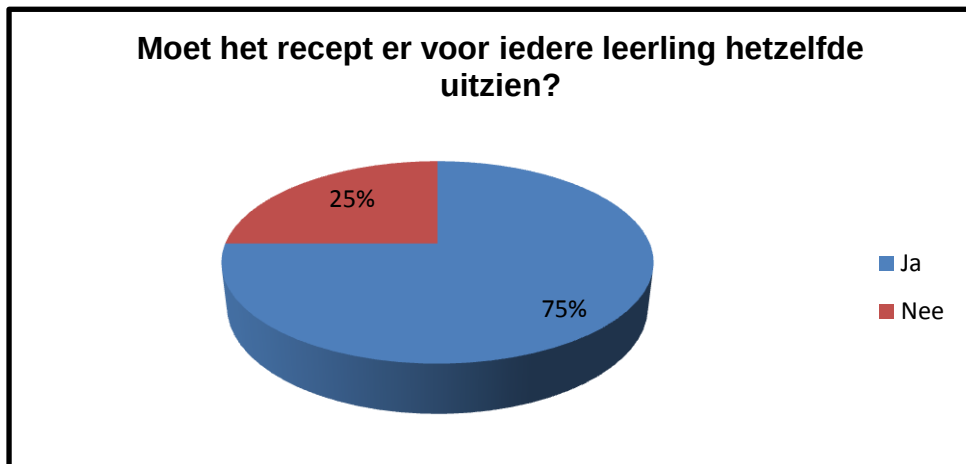
Figuur 3 Vanuit welk perspectief wordt kookonderwijs gegeven aan jouw leerlingen?

De meerderheid van de respondenten (58%) (zie *Figuur 3*) geeft koken als beleving en ter bevordering van de zelfredzaamheid. 17% van de respondenten kiest voor het koken als beleving, 25% kiest koken ter bevordering van de zelfredzaamheid.



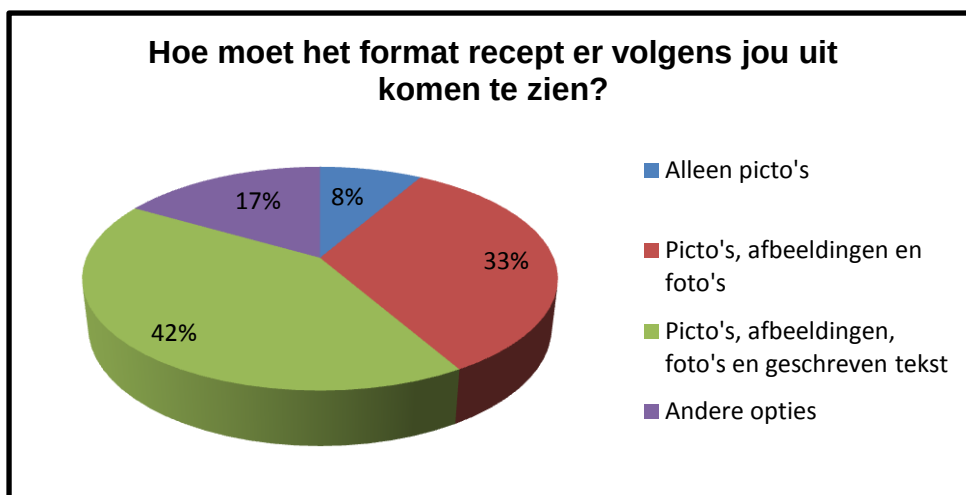
Figuur 4 Welke kookmethode wordt gebruikt in jouw groep tijdens het kookonderwijs?

In *Figuur 4* geeft 58% van de respondenten aan gebruik te maken van de kookmethode 'Home', 25% maakt geen gebruik van een kookmethode en 17% kiest voor andere optie, namelijk weet ik niet. Zij zijn op de dagen waarop de kookles wordt gegeven niet werkzaam.



Figuur 5 Moet het recept er voor elke leerling er hetzelfde uitzien?

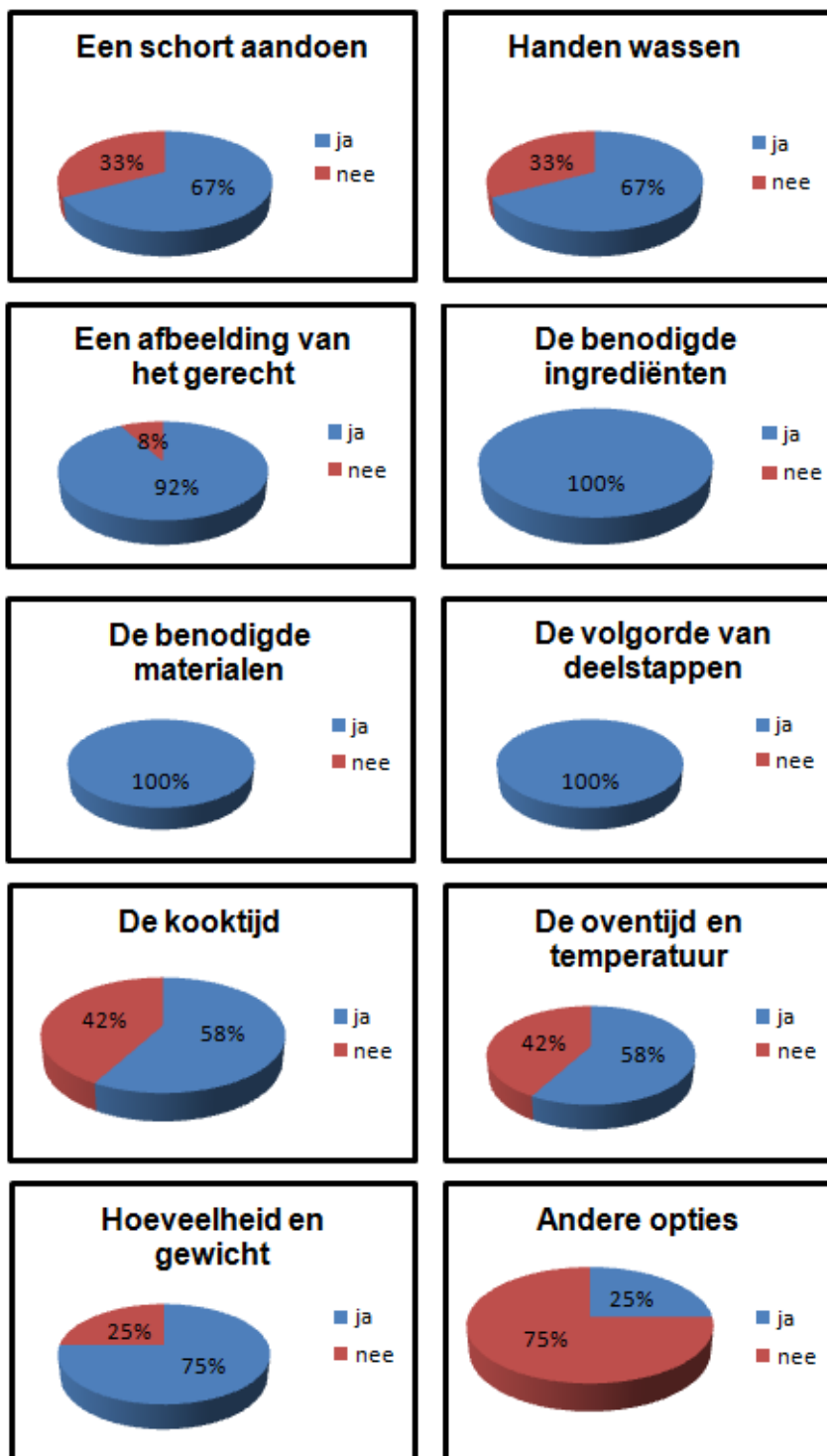
Van de respondenten (zie *Figuur 5*) geeft 75% aan dat het recept er voor iedere leerling hetzelfde uit moet zien, 25% geeft aan dat dit niet het geval hoeft te zijn. Belangrijk voor de respondenten is dat het format voor alle leerlingen in principe hetzelfde kan zijn, maar dat het eventueel aangepast wordt aan de specifieke behoeften van de leerlingen.



Figuur 6 Hoe moet het format recept er volgens jou uit komen te zien?

Op de vraag hoe het format recept er uit moet komen te zien (zie *Figuur 6*) kiest een meerderheid van de respondenten (42%) voor de optie: picto's, afbeeldingen, foto's en geschreven tekst. De opmerking die hierbij wordt gemaakt, is dat het gebruik van geschreven tekst noodzakelijk is om het recept bruikbaar te maken voor invalleerkrachten, begeleiders en ouders. In de tekst kan toelichting gegeven worden zodat het recept ook in een andere situatie, buiten school, toegepast kan worden. 33% kiest voor picto's, afbeeldingen en foto's, 8% kiest voor alleen picto's. 17% van de respondenten kiest voor andere opties. Zij zijn van mening dat het recept moet worden afgestemd op het individuele niveau van de leerling.

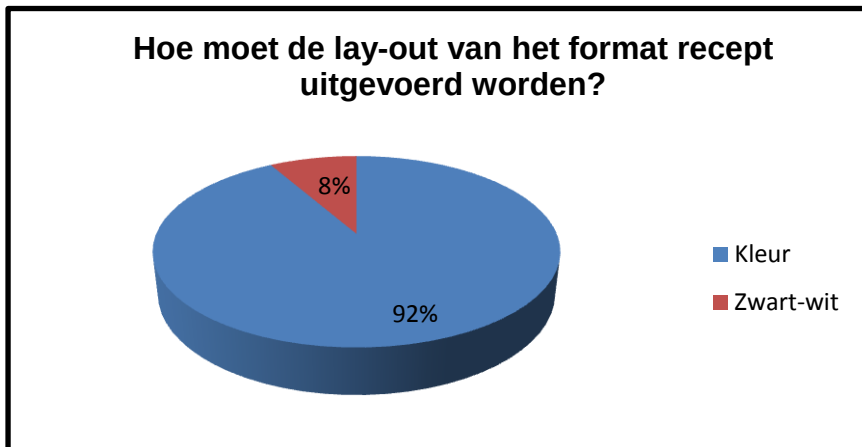
Wat moet er volgens jou opgenomen worden in het format recept?



Figuur 7 Wat moet er volgens jou opgenomen worden in het format recept?

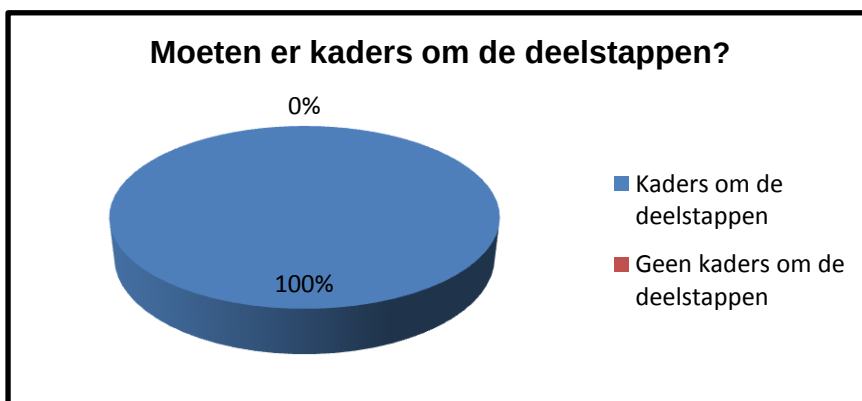
Voor de respondenten is het belangrijk om de volgende zaken op te nemen in het format recept (zie *Figuur 7*): een schort aandoen en handen wassen, (67% ja, 33% nee), een afbeelding van het gerecht (92% ja, 8% nee), de benodigde ingrediënten, de benodigde materialen en de volgorde van de deeltappen (100% ja), kooktijd, oventijd en temperatuur (58% ja, 42% nee), hoeveelheid en gewicht (75% ja, 25% nee). Als andere opties (25% ja,

75% nee) worden genoemd de naam van het recept en het aanspreekpunt als de leerling hulp nodig heeft.



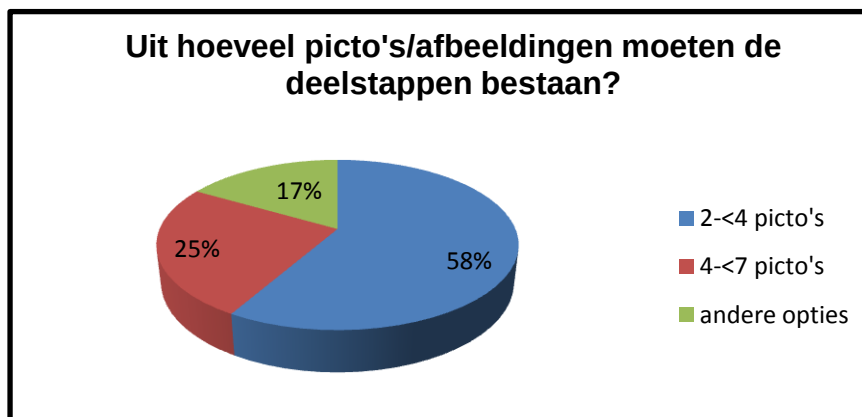
Figuur 8 Hoe moet de lay-out van het recept uitgevoerd worden?

De meerderheid van de respondenten geeft aan een voorkeur te hebben het format recept in kleur uit te voeren. Slechts 8% geeft aan een voorkeur te hebben voor zwart-wit (zie Figuur 8).



Figuur 9 Moeten er kaders om de deelstappen?

100% van de respondenten kiest (zie Figuur 9) voor kaders om de deelstappen.



Figuur 10 Uit hoeveel picto's/afbeeldingen moeten de deelstappen bestaan?

Op de vraag uit hoeveel picto's/afbeeldingen de deelstappen moeten bestaan (zie *Figuur 10*) geeft 58% aan een voorkeur te hebben voor 2-<4 picto's/afbeeldingen, 25% heeft een voorkeur voor 4-<7 picto's/afbeeldingen en 17% kiest voor een andere optie, namelijk tussen 2 - <7 picto's/afbeelding per deelstap (afhankelijk per leerling).

4.2 De voormeting

Om het niveau van begeleiding en hulp tijdens de kookles bij het gebruik van de kookmethode 'Home' in kaart te brengen (de voormeting) heeft een observatie door middel van een video-opname plaatsgevonden. De observatiegegevens zijn verwerkt in percentages en worden in Tabel 1 weergegeven.

Tabel 1
De Voormeting

Opname 1 Beginsituatie 'Home'	F Het bieden van fysieke hulp	G Het maken van een gebaar of het wijzen naar iets	V Het geven van verbale instructie	N Nabijheid bieden	Z Zelfstandig met begeleiding op afstand
De leerling pakt de benodigde ingrediënten			100%		
De leerling pakt de benodigde materialen	20%	10%	70%		
De leerling voert de deelstappen van het recept uit	40%	40%	10%		10%

Uit Tabel 1 blijkt dat de leerlingen bij het pakken van de ingrediënten en de materialen en bij het uitvoeren van de deelstappen voornamelijk afhankelijk zijn van verbale instructie, gebaren en fysieke hulp van de leerkracht. Het zelfstandig volgen en uitvoeren van het recept blijkt niet haalbaar.

4.3 Ontwerp op basis van de enquête en de observatie

De visies en voorkeuren van mijn collega's die in de enquête zijn verzameld en de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn uitgangspunten geweest voor het ontwikkelen van het nieuwe lesmateriaal voor het praktijkvak koken (zie Bijlage 5). Belangrijke aspecten hierbij zijn visualisering door middel van picto's, afbeeldingen, foto's en geschreven tekst. De deelstappen worden omschreven in een maximum van zes pictogrammen, afbeeldingen en foto's. Ieder recept heeft dezelfde opbouw en structuur, beginnend met het gerecht en de

stappen schort aandoen en handen wassen, waarna de ingrediënten en benodigde materialen worden weergegeven. Vervolgens komen de deelstappen om het gerecht te maken aan bod. Daarbij worden oven- en kooktijd, temperatuur, hoeveelheid en gewicht vermeld. Het format is uitgevoerd in kleur met kaders om de deelstappen.

Voor het ontwerp van het recept wordt gebruik gemaakt van het programma Communicatie Inprint (Verschuur, 2008). Met dit programma kunnen zowel afbeeldingen, picto's als foto's in het recept worden opgenomen. Indien nodig kan het recept gemakkelijk worden aangepast aan de individuele behoeften van de leerlingen. Ter verdieping heb ik hiervoor een studiedag gevolgd.

4.4 De nameting

Tien leerlingen uit de huidige groep hebben het format recept aangereikt gekregen en zijn dit gaan beproeven op leesbaarheid, begripbaarheid en uitvoerbaarheid tijdens twee afzonderlijke kooklessen. Van beide lessen zijn video-opnames gemaakt om het niveau van begeleiding en hulp te observeren. De eerste opname heeft plaatsgevonden bij het eerste gebruik van het nieuwe format en de tweede opname vier weken daarna. De resultaten hiervan worden in Tabel 2 en 3 weergegeven.

Tabel 2
Nameting Eerste Opname

Opname 2 Nieuw lesmateriaal (eerste aanbod)	F Het bieden van fysieke hulp	G Het maken van een gebaar of het wijzen naar iets	V Het geven van verbale instructie	N Nabijheid bieden	Z Zelfstandig met begeleiding op afstand
De leerling pakt de benodigde ingrediënten			30%		70%
De leerling pakt de benodigde materialen			30%		70%
De leerling voert de deelstappen van het recept uit	20%		40%	10%	30%

Tabel 3

Nameting Tweede Opname

Opname 3 Nieuw lesmateriaal (na vier weken)	F Het bieden van fysieke hulp	G Het maken van een gebaar of het wijzen naar iets	V Het geven van verbale instructie	N Nabijheid bieden	Z Zelfstandig met begeleiding op afstand
De leerling pakt de benodigde ingrediënten	10%		20%		70%
De leerling pakt de benodigde materialen			40%		60%
De leerling voert de deelstappen van het recept uit	20%		30%	20%	30%

Uit de gegevens in Tabel 2 en 3 blijkt dat de leerlingen door het gebruik van het nieuwe lesmateriaal het recept zelfstandiger kunnen uitvoeren, zowel bij het pakken van de benodigde ingrediënten en materialen als bij het uitvoeren van de deelstappen. Het niveau van begeleiding bevindt zich, bij het gebruik van het nieuwe lesmateriaal, voornamelijk op het geven van verbale instructie en het bieden van nabijheid en begeleiding op afstand.

4.5 De mening van de leerlingen

Door middel van een face to face enquête (zie Bijlage 4) met de deelnemende leerlingen is geëvalueerd hoe zij het werken met het nieuwe lesmateriaal hebben ervaren.

Tabel 4

Resultaten Face to Face Enquête

	Ja	Nee
De leerling kan de afbeeldingen lezen	100%	0%
De leerling leest het recept van boven naar beneden	80%	20%
De leerling leest het recept van links naar rechts	80%	20%
De leerling begrijpt wat er staat	100%	0%
De leerling kan het recept uitvoeren	50%	50%
Wil de leerling het recept mee naar huis nemen?	100%	0%
Vindt de leerling het nieuwe lesmateriaal fijner dan de kookmethode 'Home'?	100%	0%
Vindt de leerling het recept in kleur fijner lezen dan in zwart-wit?	100%	0%

De gegevens die verkregen zijn uit de face to face enquête (zie Tabel 4) bevestigen de resultaten die uit de observaties naar voren komen. De leerlingen ervaren ook zelf dat zij de afbeeldingen kunnen lezen en begrijpen wat er staat. Het blijkt echter ook dat bij het uitvoeren van bepaalde vaardigheden nog begeleiding nodig is. 80% van de leerlingen kan het recept van boven naar beneden en van links naar rechts lezen, 20% heeft hierbij begeleiding nodig. Alle leerlingen geven aan het nieuwe lesmateriaal fijner te vinden dan de kookmethode 'Home'. Zij vinden het recept in kleur fijner lezen dan in zwart-wit en bovendien willen alle leerlingen het recept mee naar huis nemen.

4.6 Conclusie data-analyse

Door het werken met het nieuwe lesmateriaal is de zelfredzaamheid van de leerlingen tijdens de kookles duidelijk verbeterd. Doordat er gebruik is gemaakt van visualisaties, meer structuur en minder tekst is het lesmateriaal beter afgestemd op hun ontwikkelingsniveau. De leerlingen ervaren meer autonomie en zijn gemotiveerd om het recept zowel op school als thuis te gebruiken. Omdat het lesmateriaal beter is afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de leerling wordt door de leerkracht meer begeleiding op afstand geboden. Het blijkt echter wel dat de leerlingen terug moeten kunnen vallen op begeleiding. Dit is wanneer zij vastlopen en wanneer zij bepaalde handelingen niet zelfstandig kunnen uitvoeren, zoals het doseren van het gas, het bedienen van de oven en het bepalen van hoeveelheden (liter, gram). Ook als de veiligheid van de leerlingen in het geding komt, bijvoorbeeld bij het afgieten van heet water, blijft begeleiding noodzakelijk. Dit is inherent aan hun ontwikkelingsleeftijd.

Hoofdstuk 5 Conclusies en waardering onderzoek

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat is:

Hoe kan ik het lesmateriaal en mijn handelen als leerkracht bij het praktijkvak koken afstemmen op de onderwijsbehoeften van VSO leerlingen in leerroute 5 met een matige verstandelijke beperking, zodat zij de recepten kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren, teneinde de zelfredzaamheid van mijn leerlingen te bevorderen?

Afstemming kan alleen bereikt worden als de onderwijsbehoeften van de leerlingen duidelijk zijn. Inzicht in hun ontwikkelingsniveau op cognitief, communicatief en emotioneel gebied en op het gebied van de zelfredzaamheid is essentieel. Deze kennis geeft immers aan wat de onderwijsbehoeften van deze leerlingen zijn en welke aanpak hierbij passend is (Pameijer et al., 2011). De leerlingen in dit onderzoek hebben op alle gebieden een ontwikkelingsleeftijd van rond de 4 à 5 jaar. In de praktijk betekent dit dat de manier van informatie aanbieden, het handelen en de communicatie hierop afgestemd moeten worden. De leerlingen in dit onderzoek kunnen geen woorden en zinnen lezen, maar begrijpen wel dat een bepaald woord, gebaar, voorwerp, pictogram, afbeelding of foto verwijst naar een handeling of situatie (Verpoorten et al., 2007). Zij functioneren op representatieniveau (Verpoorten et al., 2007). Om tot een passend format recept te komen wordt dit niveau van communicatie als uitgangspunt genomen. Dit betekent dat het format recept voor de leerlingen gevisualiseerd wordt met behulp van picto's, foto's en afbeeldingen. Voor de begeleiders worden deze visualisaties ondersteund door geschreven tekst. Deze visualisering wordt gerealiseerd met behulp van het programma Communicatie Inprint (Verschuur, 2008).

De leerlingen waar dit onderzoek zich op richt brengen zelf nog weinig ordening aan in hun handelen. Het bieden van structuur is noodzakelijk. Ook kunnen de leerlingen zich niet langer dan 10 minuten op een taak richten, hebben ze aansporing nodig bij het pakken en opruimen van hun spullen en hebben ze regelmatig herinnering nodig bij het afmaken van hun taak (Kraaijer et al., 2004). Bij het ontwerpen van het format recept is hiermee rekening gehouden. De deelstappen in het gerecht hebben een duidelijke opbouw, structuur en worden door middel van maximaal zes picto's weergegeven. Door gebruik te maken van visualisaties, meer structuur en minder tekst is het lesmateriaal afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit komt zowel in de literatuur als uit mijn onderzoeksdata (zie Tabel 1, 2 en 3) naar voren.

Tevens hebben de leerlingen meer behoefte aan autonomie, echter binnen duidelijke grenzen en aangegeven structuur. Waar mogelijk wordt steeds meer begeleiding op afstand

geboden (Claes et al., 2013). Tijdens de momenten van begeleiding op afstand kan ervaring opgedaan worden met meer zelfstandig functioneren. Het is echter nog wel belangrijk dat de leerlingen terug kunnen vallen op de leerkracht op de momenten dat zij vastlopen of de veiligheid in het geding komt. Doordat het lesmateriaal afgestemd is op de onderwijsbehoeften van de leerlingen ontstaat er bij mij als leerkracht vertrouwen in het meer zelfstandig functioneren van de leerlingen tijdens de kookles. Door het toenemen van het vertrouwen kan steeds meer begeleiding op afstand geboden worden. De leerlingen krijgen tijd en ruimte en worden uitgedaagd om het gerecht zelf te maken. Hierdoor ervaren zij dat ze het zelf kunnen en groeit hun gevoel van zelfvertrouwen en competentie (zie *Figuur 1*). De zelfredzaamheid en autonomie nemen toe.

Door het afstemmen van het nieuwe lesmateriaal op de onderwijsbehoeften van de leerlingen kunnen zij het recept 'lezen', begrijpen en uitvoeren. Het bieden van ondersteuning waarbij een juiste balans gevonden is tussen het afstand nemen en het bieden van hulp, draagt bij aan het vergroten van de zelfredzaamheid van de leerlingen. Beide zaken komen zowel in de literatuur als uit de onderzoeksdata (zie Tabel 1, 2 en 3) naar voren.

5.2 Bijdrage van het onderzoek aan kennisontwikkeling

Het uitgangspunt van dit onderzoek is de holistische visie. Dit betekent dat het zich niet focust op één ontwikkelingsgebied maar dat meerdere aspecten van de ontwikkeling worden betrokken. Bij het ontwerpen van lesmateriaal en het aanpassen van de ondersteuning wordt niet alleen rekening gehouden met de cognitieve ontwikkeling, maar worden ook het emotionele ontwikkelingsniveau, het communicatieniveau en het niveau van de zelfredzaamheid meegenomen. Door holistisch te denken is ingespeeld op het groeiende inzicht dat de emotionele ontwikkeling een grotere rol speelt bij een verstandelijke beperking dan vaak wordt aangenomen (De Bruijn et al., 2014).

Tijdens dit onderzoek ben ik me bewust geworden van de rol die het niveau van de emotionele ontwikkeling speelt bij leerlingen met een matige verstandelijke beperking. Ik heb kennis opgedaan over de eerste individuatiefase en de identificatiefase (Claes et al., 2012). Op basis hiervan heb ik mijn handelen niet alleen aangepast tijdens de kookles, maar ook tijdens andere onderwijsactiviteiten die de leerlingen worden aangeboden, zoals het buitenspelen.

5.3 Bijdrage van het onderzoek aan de professionele context

Tijdens het werken met het oude lesmateriaal gedurende de kookles heb ik gesignaleerd dat de leerlingen de recepten niet kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren. Ook collega's en ouders hebben dit opgemerkt. De leerlingen zijn niet in staat om de deelstappen van het

recept zelfstandig uit te voeren en ook neemt de motivatie om te koken af. Dit strookt niet met de visie van de school, waarin zelfredzaamheid en het participeren in de maatschappij op de voorgrond staan.

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van een format recept dat leerlingen met een matige verstandelijke beperking kunnen 'lezen', begrijpen en uitvoeren en welke gebruikt kan worden tijdens het praktijkvak koken ter bevordering van de zelfredzaamheid. Zowel de leerlingen als de onderzoeker hebben het werken met dit nieuwe lesmateriaal als positief ervaren. Doordat het nieuwe lesmateriaal is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen heeft het een gunstig effect op de ondersteuning die geboden wordt. De leerlingen zijn door middel van het nieuwe lesmateriaal in staat om meer zelfstandig te functioneren waardoor de leerkracht minder directe hulp hoeft te bieden. Het ontwikkelde format recept is toe te passen door alle (vak)leerkrachten, begeleiders en ouders. Tevens is het eenvoudig aan te passen aan individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hierdoor kan het format recept gebruikt worden voor een bredere doelgroep binnen de VSO afdeling van mijn school. Ook kan het format recept als basis dienen voor andere praktijkvakken binnen deze leerroute, zoals het werken in de tuin, dienstverlening en techniek. Met dit product kan een transfer gemaakt worden naar de thuissituatie, zodat leerlingen het geleerde op school in een andere situatie onder begeleiding kunnen toepassen. Het stimuleren van de zelfredzaamheid blijft op deze manier niet beperkt tot één activiteit maar vindt plaats binnen een bredere context van de leerling. De samenwerking en afstemming tussen leerling, school en ouders worden gewaarborgd.

5.4 Kritische reflectie op de methodologie

Het onderzoek richt zich op een probleem in de praktijksituatie. Vanwege de grote toepasbaarheid in praktijksituaties vormt de regulatieve cyclus van Van Strien (1984) het uitgangspunt. Het doel van dit onderzoek is het ontwerpen van een direct bruikbaar product en het afstemmen van de ondersteuning van de leerkracht. Ontwerpgericht onderzoek in combinatie met actieonderzoek blijkt een passende onderzoeksstrategie om deze doelen te bereiken.

Sterke aspecten in dit onderzoek zijn het cyclisch karakter van de methodologie, het gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten en het inventariseren van de visie van collega's en de leerlingen. Het doorlopen van de verschillende fasen van de regulatieve cyclus van Van Strien (1984) (zie *Figuur 2*) heeft geleid tot een gestructureerde aanpak. Er vindt verdieping plaats door middel van literatuurstudie waarbij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen op cognitief, communicatief en emotioneel gebied en op het gebied van de zelfredzaamheid en de daarbij horende kenmerken en onderwijsbehoeften in kaart zijn

gebracht. Bovendien hebben ontwerp, toetsing en evaluatie plaatsgevonden waarna het format recept en de ondersteuning van de leerkracht zijn aangepast.

Een tweede sterk aspect van dit onderzoek is het gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten. Door gebruik te maken van de schriftelijke enquête en de face to face enquête worden alle betrokkenen (leerlingen en (vak)leerkrachten) gehoord en worden hun meningen geïnventariseerd. Er wordt dus niet alleen uitgegaan van de mening en visie van de onderzoeker, waardoor een breed draagvlak wordt gewaarborgd. Tevens wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

Naast de schriftelijke enquête en face to face enquête heeft ook observatie, van het handelen van de leerlingen en de leerkracht, met behulp van video-opnamen plaatsgevonden. Hierbij is gebruik gemaakt van een gestructureerd observatieschema (zie Bijlage 2) om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen en goed te kunnen evalueren of de interventie het gewenste effect heeft gehad. Door het bekijken van de video-opnamen en het invullen van een observatieschema wordt inzichtelijk op welk niveau hulp geboden wordt en hoe zelfredzaam de leerlingen functioneren. Op basis van de tweede en derde opnamen heb ik conclusies kunnen trekken over het effect van het werken met het nieuwe lesmateriaal. Door het zien van de opnamen en kritisch te kijken naar mijn eigen handelen ben ik me bewust geworden van het effect hiervan op de zelfredzaamheid van de leerlingen. Het feit dat bewustwording richting heeft gegeven aan het afstemmen van mijn ondersteuning op de behoeften van de leerlingen, geeft mij een competent gevoel.

Bij het bestuderen en het interpreteren van de videobeelden dient een aandachtspunt te worden vermeld. Het interpreteren van de observaties wordt ondanks het gebruik van een gestructureerd schema, deels bepaald door de beleving van de observatoren. Doordat regelmatig twee niveaus van hulp tegelijk geboden worden (het wijzen en het geven van verbale instructie) is het niet eenduidig welk niveau van hulp dominant is. Het is afhankelijk van de interpretatie van de observator.

Een ander aandachtspunt van dit onderzoek is de invloed van het gedrag van de leerlingen op hun zelfredzaamheid en het niveau waarop hulp wordt geboden door de leerkracht. De leerlingen doen niet altijd wat er van hen verwacht wordt en geven een eigen invulling aan een opdracht. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling bij het pakken van de ingrediënten bewust twee dingen niet pakt omdat hij deze niet lust. De leerling begrijpt de opdracht wel maar heeft fysieke hulp nodig om de opdracht op de juiste manier uit te voeren. De score in het observatieschema, het bieden van fysieke hulp, zegt dus niets over de zelfredzaamheid van de leerling, maar wel over het gedrag.

Een volgend aandachtspunt in dit onderzoek is dat bij de beoordeling van het nieuwe lesmateriaal alleen leerlingen betrokken zijn. (Vak)leerkrachten en ouders zijn te weinig

betrokken bij de beoordeling van het nieuwe lesmateriaal en het effect hiervan op de zelfredzaamheid.

Tot slot is een langere periode van werken met het nieuwe lesmateriaal wenselijk. Structurele herhaling en oefening zijn noodzakelijk om vaardigheden aan te leren en te blijven beheersen (Claes et al., 2012). Pas na een langere periode kunnen meer betrouwbare uitspraken worden gedaan over het effect van de interventie op de zelfredzaamheid.

5.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op basis van bovenstaande reflectie kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Het huidige onderzoek heeft zich gericht op het vergroten van de zelfredzaamheid tijdens het praktijkvak koken in de eigen groep. In het schooljaar 2014-2015 zal het format recept aangeboden worden aan alle VSO groepen binnen leerroute 5. Aan de (vak)leerkrachten en ouders, die het format recept hebben gebruikt, dient de mogelijkheid geboden te worden hun mening te kunnen geven over het nieuwe lesmateriaal en het effect hiervan op de zelfredzaamheid. Aan de hand van deze feedback kan het format recept steeds worden aangepast.

Koken is slechts één onderdeel van de zelfredzaamheid. In de eerste plaats heeft de inzet van het format recept bij andere praktijkvakken nader onderzoek. In de tweede plaats heeft de inzet van het format recept in de thuissituatie nader onderzoek. De vraag is of het inzetten van het format bij andere praktijkvakken en de transfer naar de thuissituatie een positieve invloed heeft op het vergroten van de zelfredzaamheid van de leerlingen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

6.1 De balans tussen denken en doen

Mijn visie op onderwijs is dat alle leerlingen, ongeacht hun beperking, een eerlijke kans moeten krijgen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen en te leren in een veilige en begrijpbare omgeving afgestemd op hun mogelijkheden. Het doen van praktijkgericht onderzoek (PGO) heeft voor mij een belangrijke bijdrage geleverd aan het afstemmen van de omgeving en mijn handelen. Als professional heb ik een voorkeur voor de leerstijlen *denken* en *beslissen*. Het kost mij moeite kennis en theorie om te zetten in praktisch handelen. Door het doen van PGO is het me gelukt een koppeling te maken tussen de theorie, mijn visie en de praktijksituatie. Hierbij heb ik de verschillende fasen van de cyclus van Kolb doorlopen (dromen, denken, beslissen en doen). Mijn droom, het creëren van een onderwijssituatie waarin zelfredzaamheid gestimuleerd wordt. Mijn denken, het vergroten van mijn kennis en inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Mijn beslissen, het ontwerpen van nieuw lesmateriaal en het bepalen van de gewenste ondersteuning voor de leerkracht. Mijn doen, het aanbieden van het nieuwe lesmateriaal tijdens de kookles en het bieden van de gewenste ondersteuning. Door het doorlopen van de cyclus van Kolb ben ik niet blijven 'hangen' in het denken, maar heb ik mijn ideeën om kunnen zetten in iets praktisch, namelijk nieuw lesmateriaal, te weten een format recept. Bovendien heeft het ertoe geleid dat ik kritisch ben gaan kijken naar mijn handelen en dat in de praktijk heb aangepast. Doordat ik heb gezien dat dit een positief effect heeft op de leerlingen en zij zelfstandiger functioneren ben ik me bewust geworden van het feit, dat het omzetten van het denken naar het daadwerkelijk handelen, noodzakelijk is om de omgeving af te stemmen op de mogelijkheden van de leerlingen. Het hebben van mooie en goede ideeën alleen is daarvoor niet voldoende. Er dient altijd een goede vertaalslag te worden gemaakt naar de praktijk.

6.2 Ontwikkeling van competenties

Aan het begin van de opleiding Master Special Educational Needs (M SEN) heb ik de competentiescan op de website van het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs & Zorg (LEOZ) ingevuld. Hieruit blijkt dat de competenties *reflectie en ontwikkeling* en *samenwerking met collega's* bij mij minder goed ontwikkeld zijn. Door het doen van praktijkgericht onderzoek heb ik de mogelijkheid gekregen deze twee competenties verder te ontwikkelen.

6.2.1 Reflectie en ontwikkeling

Het PGO heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan bewustwording van mijn denken en handelen als leerkracht. Door literatuurstudie, gesprekken met collega's, analyse van onderzoeksuitslagen, enquêtes en observaties heb ik meer kennis opgedaan over de onderwijsbehoeften van de leerlingen op cognitief, communicatief en emotioneel gebied en op het gebied van de zelfredzaamheid. Dit heeft mij bewust gemaakt, waarom het lesmateriaal bij koken, niet aansluit bij de leerlingen. Ik zie het wel, maar ik heb me onvoldoende gerealiseerd waarom het gebeurt. Het inzicht in het communicatieniveau en het emotioneel niveau heeft ertoe geleid dat ik gebruik ben gaan maken van visualisaties en meer structuur heb aangebracht. Hierdoor is het lesmateriaal beter afgestemd op de behoeften van de leerlingen en zijn zij meer zelfredzaam.

De kennis die ik heb opgedaan bij het PGO heeft er niet alleen toe geleid dat ik aanpassingen heb kunnen doen in het lesmateriaal, maar ook kritisch ben gaan kijken naar mijn handelen. Vanuit de theorie blijkt dat de leerlingen streven naar meer autonomie. Echter, tijdens het bekijken van de beelden is me duidelijk geworden dat ik de leerlingen teveel aanstuur tijdens de kookles en te weinig afstand neem. Deze aanpak bevordert geen autonomie. Na aanpassing van het lesmateriaal heb ik gemerkt dat de leerlingen zelfstandiger functioneren. Hierdoor, en door de kennis uit de literatuur durf ik de leerlingen meer los te laten. Het vertrouwen van mij in de leerlingen is gegroeid omdat ik heb ervaren en gezien dat zij, dankzij het nieuwe lesmateriaal, minder afhankelijk zijn van mij als leerkracht. Ik durf nu meer afstand te nemen en hen de tijd en ruimte te geven om het zelf te doen. Om de autonomie van de leerlingen te vergroten ga ik ook meer met hen in gesprek en laat hen zelf keuzes maken. Hierdoor worden ze meer zelfbewust en raken ze betrokken bij hun eigen ontwikkeling wat hun motivatie vergroot.

Mijn ontwikkeling is niet beperkt gebleven tot de kookles. Ik merk dat ik ook bij andere onderwijsactiviteiten en situaties anders naar de leerlingen en mijn handelen ben gaan kijken. Waar ik bij de kookles aanvankelijk teveel sturing en hulp heb geboden, daar bied ik in andere situaties juist te weinig structuur aan de leerlingen. Een voorbeeld hiervan is het buitenspelen. Ik heb opgemerkt dat sommige leerlingen niet tot spel komen, weinig initiatief tonen en probleemgedrag laten zien. De kennis van het emotioneel ontwikkelingsniveau heeft me kritisch naar de situatie doen kijken. Ik zie dat het voor hen te onoverzichtelijk is en dat ik als leerkracht nauwelijks structuur aanbied. Dit is eigenlijk het tegenovergestelde van mijn handelen tijdens de kookles. Ik realiseer me, gezien het emotioneel ontwikkelingsniveau van de leerlingen, dat meer structuur, aansturing en begeleiding tijdens het buitenspelen noodzakelijk is om hen tot ontwikkeling te laten komen. Mijn handelen heb ik hierop aangepast door de leerlingen van te voren een spelactiviteit te laten kiezen of aan te bieden

en actief te participeren in het spel. De leerlingen zijn gemotiveerder en komen nu ook tot spel, waar ze voorheen afwachtend en passief waren.

Voor het PGO heb ik bepaalde manieren van ondersteuning vanzelfsprekend gevonden in mijn handelen als leerkracht. Nu realiseer ik me echter dat deze manieren van ondersteuning passend zijn voor het ontwikkelingsniveau van de leerling op verschillende gebieden. Ik ken de achtergrond en kan hierdoor een meer bewuste en gegronde keuze maken in de begeleiding. Dit geeft mij een competent gevoel.

6.2.2 Samenwerking met collega's

Ik ben geneigd om mijn kennis in mijn eigen klas toe te passen en nauwelijks te delen met collega's. Dit is ook in mijn voortgangsgesprek aan bod gekomen. Om te komen tot een aanpassing van het lesaanbod en mijn handelen heb ik het echter noodzakelijk gevonden ook de visie en ideeën van collega's hierin te betrekken. Dit heeft ertoe geleid dat ik gesprekken ben aangegaan met de psycholoog, de intern begeleider en de (vak)leerkrachten en hun mening heb geïnventariseerd. Door het delen van kennis en het uitwisselen van ideeën ben ik tot nieuwe inzichten gekomen, die me verder hebben geholpen in het onderzoeksproces. Ik ben het samenwerken als waardevol gaan zien. Bovendien heb ik een breed draagvlak gewaarborgd.

Door mijn ervaringen tijdens het PGO heb ik ingezien dat samenwerken en het delen van kennis en ervaring een grote meerwaarde heeft. Om die reden zal ik in de toekomst meer zaken delen met collega's. Ik zal het onderzoeksproces, de resultaten en het product van dit onderzoek (het format recept) presenteren aan de directie, het team en de ouders van de school waar ik werkzaam ben. Hiermee hoop ik mijn collega's en ouders te enthousiasmeren en te overtuigen, het lesmateriaal en de passende ondersteuning aan de leerlingen aan te bieden. Ook wil ik, in samenwerking met de intern begeleider van de school, een vervolgtraject uitzetten binnen de werkgroep 'Werken met visualisaties'. Hierbij denk ik aan verbreding van het product (het format recept) waarbij onderzoek wordt gedaan of de opzet van het format recept ook bij andere praktijkvakken binnen de VSO afdeling toe te passen is. Mijn critical friends hebben eveneens een grote rol gespeeld in mijn professionele ontwikkeling. Door met hen samen te werken en hun feedback te integreren in mijn hoofdstukken heb ik geleerd om stapsgewijs te denken, te handelen en zaken op papier te zetten. Hiervan heb ik vooral geleerd verbanden te leggen en ben ik steeds alert op de betekenis van het onderzoek voor mijn functioneren als leerkracht. Het is voor mij niet altijd gemakkelijk geweest om de feedback te ontvangen en te verwerken. Echter, heb ik gemerkt dat ik, door het lezen en verwerken van de opmerkingen, verbanden beter ging zien, meer overzicht heb gekregen en kritischer ben gaan kijken naar mijn werk. Dit heeft een positief

effect gehad op de kwaliteit. Hoewel ik soms heb moeten 'zwemmen', kijk ik wel met een goed gevoel terug op het onderzoeksproces en de samenwerking.

6.3 De opbrengst

Het praktijkgericht onderzoek heeft zowel voor de school als voor mij als leerkracht belangrijke veranderingen teweeg gebracht en zaken opgeleverd. Het PGO heeft in de eerste plaats geleid tot verbetering van het kookonderwijs, waardoor de zelfredzaamheid van de leerlingen is vergroot en zij de mogelijkheid hebben gekregen zich te ontwikkelen en te leren in een motiverende en begrijpbare leeromgeving.

Het PGO heeft in de tweede plaats een bijdrage geleverd aan de verbetering van mijn onderwijspraktijk in bredere zin. Het format dat is ontwikkeld kan als leidraad gaan dienen voor andere vakken binnen de VSO-afdeling van de school. Hiertoe zal een vervolgtraject worden uitgezet.

Op de derde plaats is mijn identiteit als professional door het PGO veranderd. Naast leerkracht voel ik me vooral ook specialist en begeleider in het ondersteunen van leerlingen met een verstandelijke beperking ter bevordering van hun zelfredzaamheid.

Literatuur

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

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Text Revision*. Washington, DC: Author.

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

Bisschop, M. & Compernelle, T. (2003). *Je kind kan het zelf*. Tiel: Lannoo.

Blokhuis, A. & Kooten, N. van, (2011). *Je luistert wel, maar je hoort me niet. Over communicatie met mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Bors, G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Braems, K. (2009). De Sociaal-Emotionele Ontwikkeling in kaart. Een kijk op de toepassing van het theoretisch kader van de sociaal-emotionele ontwikkeling volgens A. Došen in West-Vlaanderen. *Niet gepubliceerde scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek*. Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep Orthopedagogiek.

Bruijn, J. de, Buntinx, W. & Twint, B. (2014). *Verstandelijke beperking: definitie en context*. Amsterdam: SWP

Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van, (2011) *Inclusief Bekwaam, Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs, LEOZ Deelproject 4*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Claes, L., Declercq, K., Neve, L. de, Jonckheere, B., Marrecau, B., Morisse, F., Ronsse, E. & Vangansbeke, T. (2013). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Claes, L. & Verduyn, A. (Red.), (2012). *SEO-R Schaal voor Emotionele Ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking – Revised*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Degrieck, S. (2007). *En dan ... En dan ...? Tijd verhelderen voor mensen met autisme*. Tiel: Lannoo.

De Rijdt, C. (2007). *Werken met visualisaties*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Dijkstra, R. (1999). *Erbij horen en meetellen. Over de basisbehoefte relatie*. Utrecht: APS.

Dijkstra, R. (2000). *Ieder op zijn eigen wijs. Over de basisbehoefte autonomie*. Utrecht: APS.

- Dijkstra, R. (2000). *Laat dat maar aan mij over. Over de basisbehoefte competentie*. Utrecht: APS.
- Došen, A. (2011). *Niveau van emotionele ontwikkeling en gedrag*. Lezing op studiedag SEN-SEO van 16-02-2011, Hogeschool Gent, Gent.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Kraijer, D., Kema, G. & Bildt, A. de (2004). *Handleiding SRZ en SRZ-i Sociale Redzaamheidsschalen*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Metselaar, T. (2012). *Schoolgids Liduina*. Breda.
- Oskam, E. & Scheres, W. (2000). *Totale Communicatie*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Ripzaad, C. (2012). *Professioneel Ontwikkelplan*. Etten-Leur
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Schwank, P. & Duijvenbode, J. van, (2007). *WerkPortfolio Zelfstandig koken: WerkPortfolio Home 1*. Diemen: Schwank & Van Duijvenbode.
- Stevens, L. & Deci, E. (2000). Het leerklimaat en de drie basisbehoeften van leerlingen. In Ebbens, *Actief leren* (pp. 75-95). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Van Strien, P. (1984). Naar een verwetenschappelijking van de praktijk. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* XXIII, pp. 162-180.
- Verhoeven, N. (2010). Wat is onderzoek? *Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Verpoorten, R. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Een multi-dimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 22, 106-120
- Verpoorten, R., Noens, I. & Berckelaer-Onnes, I. van, (2007). *ComVoor. Voorlopers in Communicatie. Handleiding*. Leiden: Pits.
- Verschuur, E. (2010). *Communicatie In Print 2*. Soest: Widget software.

Bijlagen

Bijlage 1:	Kookmethode 'Home'
Bijlage 2:	Observatieschema
Bijlage 3:	Schriftelijke enquête
Bijlage 4:	Face to face enquête
Bijlage 5:	Format recept

Bijlage 1

Kookmethode 'Home'

08

Groentesoep

Ingrediënten:

1 persoon:

- | | |
|---|----------|
| ☐ Runderbouillon | 1 tablet |
| ☐ Soepgroente | 100 gram |
| ☐ Vermicelli | 20 gram |
| ☐ Water | 500 ml |
| ☐ Olie | |
| | |
| ☐ Rundergehakt | 50 gram |
| ☐ Nootmuskaat | |
| ☐ Peper | |
| ☐ Zout | |



Keukenmateriaal:

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Abruimbak | ☐ Schuimspaan |
| ☐ Bekken | ☐ Snijplank |
| ☐ Diep bord | ☐ Soeplepel |
| ☐ Eetlepel | ☐ Spatel |
| ☐ Kookpan | ☐ Vork |
| ☐ Maatbeker | |

Eet lekker én gezond:

Eet gevarieerd

Doe ook eens rijst in plaats van vermicelli in de soep.

Eet niet te veel

Als je de soep als voorgerecht serveert is de helft hiervan genoeg.

Eet minder verzadigd vet

In de gehaktballetjes zit verzadigd vet. In de rest van de soep niet. Je kunt de soep ook zonder gehaktballetjes maken.

Eet veel groente, fruit en brood

In deze soep zit veel groente. Brood is lekker bij soep.

Eet veilig

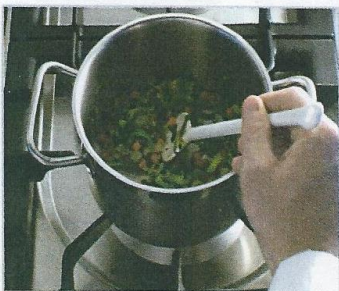
Bewaar gehakt in de koelkast. Was je handen altijd nadat je gehakt hebt aangeraakt. Bewaar overgebleven soep in de koelkast.

Groentesoep



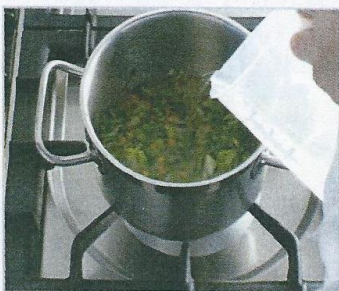
1

Zet de pan op het fornuis.
Zet het vuur laag.
Doe 1 eetlepel olie in de kookpan.



2

Doe de soepgroente in de kookpan.
Verwarm de soepgroente in de olie tot ze zacht zijn.



3

Doe het water in de kookpan.
Doe het bouillontablet erbij.
Breng aan de kook.



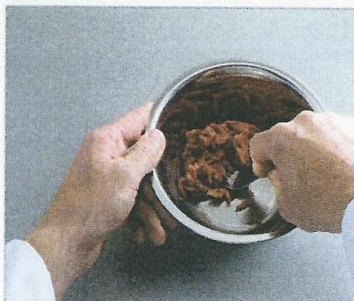
4

Breek als het nodig is de vermicelli.
Doe de vermicelli in de soep en roer tot de soep weer kookt.



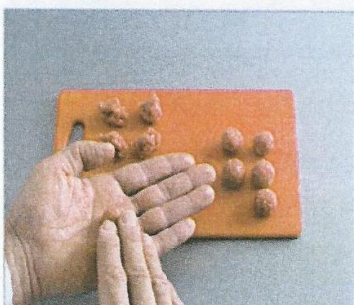
5

Doe het gehakt in het bekken.
Doe er nootmuskaat, peper en zout bij.



6

Prak met de vork de kruiden door het gehakt.



7

Verdeel het gehakt in 10 gelijke porties. Draai hier 10 gehaktballetjes van.



8

Doe de gehaktballetjes in de soep en was je handen. Laat de soep 10 minuten zacht koken.



9

Proef de soep. Breng de soep als het nodig is op smaak met peper en zout.



10

Schenk de soep in het diepe bord. Laat de rand schoon.

Bijlage 2
Observatieschema

Opname	F Het bieden van fysieke hulp	G Het maken van een gebaar of het wijzen naar iets	V Het geven van verbale instructie	N Nabijheid bieden	Z Zelfstandig met begeleiding op afstand
De leerling pakt de benodigde ingrediënten					
De leerling pakt de benodigde materialen					
De leerling voert de deelstappen van het recept uit					

Bijlage 3

Schriftelijke enquête

Beste collega's,

Voor de opleiding Master Special Educational Needs (M SEN) ben ik bezig met een praktijkgericht onderzoek dat zich onder andere richt op het ontwikkelen van lesmateriaal voor het praktijkvak koken. Eén van de perspectieven van het kookonderwijs op onze school is het koken ter bevordering van de zelfredzaamheid. Tijdens het koken wordt voornamelijk gewerkt met de kookmethode 'Home'. Uit ervaringen en meningen van ouders, leerkrachten en mijzelf blijkt dat deze methode onvoldoende aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen in leerroute 5. De leerlingen begrijpen het lesmateriaal niet omdat zij de tekst niet kunnen lezen en bovendien zijn de foto's onvoldoende duidelijk voor hen. Zij weten niet wat er van hen verwacht wordt. Door het werken met de huidige kookmethode 'Home', wordt er dus geen beroep gedaan op het bevorderen van de zelfredzaamheid. Dit motiveert mij om een onderzoek te doen naar het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, een format recept, voor het praktijkvak koken.

Om een breed draagvlak te waarborgen is het voor mij van belang ook de visie van collega's in het onderzoek mee te laten wegen. Om de visie en voorkeuren van de (vak)leerkrachten te inventariseren maak ik gebruik van een schriftelijke enquête. Hierbij gaat het om de vraag wat jullie als (vak)leerkrachten belangrijk vinden aan het nieuwe lesmateriaal, en hoe dit format recept er uit moet zien voor het praktijkvak koken.

Dit onderzoek richt zich op leerroute 5 van het VSO. De leerlingen waar dit onderzoek zich op richt hebben een matige verstandelijke beperking. Dit betekent dat zij een ontwikkelingsleeftijd hebben van 4 à 5 jaar. De leerlingen functioneren op representatieniveau. Het is van belang bij het invullen van deze enquête dat jullie rekening houden met deze informatie. Ik wil jullie vragen om de enquête in te vullen en deze uiterlijk 6 januari 2014 aan mij te retourneren. De gegevens, die verkregen worden aan de hand van deze enquête, zullen anoniem en vertrouwelijk worden behandeld.

Alvast erg bedankt voor jullie medewerking en succes bij het invullen van de enquête. Bij vragen kun je altijd contact met mij opnemen.

Met vriendelijke groet,

Corina van den Berg-Ripzaad

corina.vandenberg@inos.nl

Schriftelijke enquête met betrekking tot het ontwerpen van een format recept voor het praktijkvak koken ter bevordering van de zelfredzaamheid.

Deze enquête is ingevuld door:

1. Vanuit welk perspectief wordt kookonderwijs gegeven aan jouw leerlingen?
 - ☐ Het koken als beleving
 - ☐ Het koken ter bevordering van de zelfredzaamheid
 - ☐ Het koken als beleving en ter bevordering van de zelfredzaamheid
 - ☐ Het koken voor de professionele keuken
 - ☐ Weet ik niet
 - ☐ Andere opties, namelijk:
2. Welke kookmethode wordt gebruikt in jouw groep tijdens het kookonderwijs?
 - ☐ De kookmethode Home
 - ☐ De kookmethode 'Koken ik kan het' (Edudesk)
 - ☐ Geen
 - ☐ Andere opties, namelijk:
3. Moet het format recept er voor elke leerling van leerroute 5 inhoudelijk hetzelfde uitzien?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
4. Hoe moet het format recept er volgens jou uit komen te zien?
 - ☐ Alleen picto's
 - ☐ Picto's en afbeeldingen
 - ☐ Picto's, afbeeldingen en foto's
 - ☐ Combinatie van picto's en geschreven tekst
 - ☐ Combinatie van picto's, afbeeldingen en geschreven tekst
 - ☐ Combinatie van picto's, afbeeldingen, foto's en geschreven tekst
 - ☐ Andere opties, namelijk:
5. Wat moet er volgens jou opgenomen worden in het format recept (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
 - ☐ Schort aandoen
 - ☐ Handen wassen
 - ☐ Een afbeelding van het gerecht

- De benodigde ingrediënten
- De benodigde materialen
- De volgorde van handelingen/deelstappen die de leerling moet uitvoeren om het recept te maken
- Kooktijd
- Oventijd en temperatuur
- Hoeveelheid/gewicht (aantal, eetlepel, liter, gram enz.)
- Andere opties, namelijk:

6. Hoe moet de lay-out van het format recept uitgevoerd worden?

(maak bij deze vraag steeds 1 keuze uit onderstaande vragen)

- In kleur
- In zwart/wit

- Kaders om de handelingen/deelstappen
- Geen kaders om de handelingen/deelstappen

- 2 - <4 picto's, afbeeldingen en/of foto's per deelstap
- 4 - <7 picto's, afbeeldingen en/of foto's per deelstap
- 7 - <10 picto's, afbeeldingen en/of foto's per deelstap
- Andere opties, namelijk:

Bijlage 4

Face to face enquête

Vragenlijst leerlingen

Naam:

De leerling kan de afbeeldingen lezen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

De leerling leest het recept van boven naar beneden?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

De leerling leest het recept van links naar rechts?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

De leerling begrijpt wat er staat?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

De leerling kan het recept uitvoeren?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Wil de leerling het recept mee naar huis nemen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Vindt de leerling het nieuwe lesmateriaal fijner dan de kookmethode 'Home'?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Vindt de leerling het recept in kleur fijner lezen dan in zwart-wit?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Bijlage 5
Format recept



groentesoep



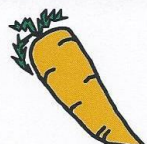
schort aandoen



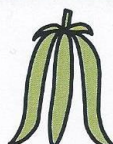
handen wassen



prei



wortel



bonen



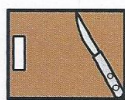
gehakt



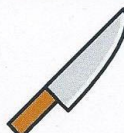
bouillonblokje



pan



snijplank



mes



pollepel



timetimer



opscheplepel



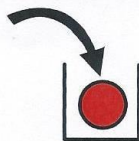
soepkom



water



bouillonblokje



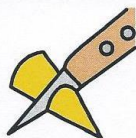
in



pan



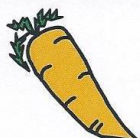
koken



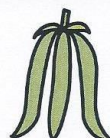
snij



prei



wortel



bonen



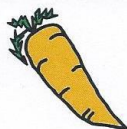
draai



gehaktballetjes



prei



wortel



bonen



gehaktballetjes



in



pan



koken



15 minuten



roeren



schep



in



soepkom