

“Ik wil het wel, maar”



Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
HBO Master SEN

Naam:	Corine Groot
Studentnummer:	2153567
Module:	WE 02 Meesterstuk
Opleiding:	HBO Master SEN (Fontys OSO)
Lesplaats:	Bergen
Begeleid door:	Jeannette Perdok
Datum:	juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Introductie	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek	
1.1 De huidige situatie als aanleiding voor dit onderzoek	11
1.2 Onderzoeksvraag	11
1.3 De gewenste situatie	13
Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek	
2.1 Kinderen met een lichamelijke handicap en school	15
2.1.1 Ontstaansgeschiedenis	15
2.1.2 Populatie	16
2.1.3 Regulier of Speciaal?	17
2.2 Wie heeft de regie?	18
2.2.1 Initiatiefname	19
2.3 Motivatie	20
2.3.1 Beloningen	22
2.4 Leerkrachtgedrag	23
2.4.1 Specifiek voor kinderen met beperkingen	25
2.5 Aanpassingen voor kinderen met beperkingen	26

2.6	Kids' Skills	26
2.7	Terugblikken met kinderen	27

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1	De onderzoeksgroep	28
3.2	Opbouw van het onderzoek	28
3.2.1	Instrumenten	29
3.2.2	Interventies	31
3.3	Triangulatie, ethiek en betrouwbaarheid	33

Hoofdstuk 4 Dataverzameling

4.1	Interviews	35
4.2	In kaart brengen geschikte materialen	36
4.2.1	In kaart brengen ICT voorzieningen	37
4.3	Video-opnamen	37
4.3.1	Kijkwijzer	37
4.3.2	Analyse leerkrachtgedrag	40
4.4	Tijdsteeekproef	40
4.5	Observaties	42
4.6	Logboek	43
4.7	Oplossingsgerichte aanpak / Kids' Skills	45
4.8	Structuur bieden in aanpak	47
4.9	Gesprekken	47

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1	Kids' Skills / Oplossingsgerichte aanpak	48
5.2	De rol van de leerkracht	50
5.3	Interventies in het onderzoek	51
5.4	Voorwaarden om de initiatiefname te kunnen vergroten	54
5.5	Competenties van de leerling	55
5.6	Praktische toepasbaarheid	55
5.7	Eindconclusie	55
5.8	Aanbevelingen m.b.t. praktijk	56

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek

6.1	Aanpak van de vraagstelling	59
6.2	In dialoog met anderen	60
6.3	Mijn eigen professionele ontwikkeling	60
6.4	Wat heeft het onderzoek opgeleverd?	61
6.5	Wat heb ik, als onderzoekster, ervan geleerd?	62

Nawoord	64
----------------	----

Literatuurlijst	65
------------------------	----

Bijlagen

Bijlage 1:	Onderzoeksinstrument Kijkwijzer	68
Bijlage 2:	Onderzoeksinstrument Tijdsteekproef	70
Bijlage 3:	Onderzoeksinstrument Observatieformulier	71
Bijlage 4:	Overzicht ICT aanpassingen	73
Bijlage 5:	Overzicht materialen	75
Bijlage 6:	15 stappen Kids' Skills	77
Bijlage 7:	Overzicht pictogrammen	78
Bijlage 8:	Structureerstrook	80
Bijlage 9:	Interview logopediste	81
Bijlage 10:	Interview ICT ergotherapeute	83

Samenvatting

Het idee van dit meesterstuk is ontstaan naar aanleiding van een praktijkvraag, een verlegenheidssituatie. Het onderzoek richt zich op een leerling met een ernstige motorische beperking en een normaal intelligentieniveau. Deze leerling vertoont een passieve werkhouding en haar initiatiefname is gering. Er is onderzoek gedaan naar de wijze waarop hier verandering in aangebracht kan worden.

De vraag die tijdens dit onderzoek centraal staat is:

Kan een oplossingsgerichte werkwijze deze leerling stimuleren tot het vergroten van haar initiatiefname?

Literatuurstudie heeft inzicht gegeven in de theoretische achtergronden die van belang zijn bij mijn onderzoek. Op een oplossingsgerichte werkwijze zijn er meerdere interventies ingezet om de leerling actief bij het onderzoek te betrekken. Furman (2009) beschrijft immers dat een kind meer gemotiveerd is om zijn vaardigheid te leren, wanneer hij deze zelf bedenkt. Elementen van de methode Kids' Skills zijn bij het onderzoek ingezet, zodat de leerling mede eigenaar van het probleem werd. Dit resulteerde in een grotere betrokkenheid. De interventies die zijn ingezet waren gericht op het vergroten van de initiatiefname. Materialen zijn voorafgaand aan het praktijkonderzoek samen met de betreffende leerling gescreend. Hierbij is gelet op de zelfredzaamheid en de motivatie. De oplossingsgerichte aanpak kwam mede tot uiting in de gesprekken die dagelijks met de leerling zijn gevoerd. De individuele dagplanning was een hulpmiddel om de actieve deelname van de leerling te vergroten. Hoe ik dit allemaal is vormgegeven is te lezen in dit meesterstuk.

Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat bij leerling A. de sterke afhankelijkheid van materialen en middelen ten grondslag ligt aan de mate van initiatiefname. Wanneer er tegemoet wordt gekomen aan haar motorische component door de juiste middelen en materialen aan te reiken is er een vergroting van haar initiatiefname waarneembaar. De oplossingsgerichte aanpak is een goede werkwijze om de leerling

meer te betrekken in haar eigen leerproces. Er ontstaat meer betrokkenheid, de leerling krijgt het gevoel dat ze meetelt en het gevoel van eigenwaarde neemt toe!

Introductie

Ter introductie zal ik eerst even kort uiteenzetten hoe ik mijzelf ontwikkeld heb tot de persoon die ik nu ben. Mijn naam is Corine Bruschke-Groot. Ik ben 38 jaar oud, getrouwd en ik heb drie kinderen van 11, 8 en 5 jaar oud.

Na het voltooien van de MEAO kreeg ik steeds meer het verlangen om iets heel anders te gaan doen. Kinderen vond ik altijd al geweldig en juf zijn leek mij een leuk en gevarieerd beroep. Na de PABO heb ik 13 jaar met ontzettend veel plezier op een reguliere basisschool gewerkt. Ik heb daar ontzettend veel meegemaakt. Het heeft mij door overwegend positieve ervaringen mede gevormd tot hoe ik nu in het leven sta. Aan het begin van een nieuw schooljaar wist ik soms niet waar ik mee moest gaan beginnen..., zoveel uitdagingen lagen voor mij klaar. Gaandeweg het jaar, na een tijd goed geobserveerd te hebben, kreeg ik een goed beeld van het niveau van de kinderen. Van daaruit kon ik samen met de kinderen en de ouders iets gaan opbouwen. De betrokkenheid en het intense contact met de kinderen werkt ontzettend motiverend, zowel voor de leerkracht als voor de kinderen. Het werken met kinderen is geweldig. Dynamisch en elke dag brengt weer iets nieuws. Vooral de kinderen met speciale onderwijsbehoeften intrigeerden mij altijd enorm. Vrijwel altijd vond ik de klik om met “moeilijke kinderen” om te gaan. Wat was het dankbaar om na een periode te kunnen constateren dat een leerling goed in zijn vel zat en je een goed contact had opgebouwd van waaruit je goed onderwijs kon geven. Maar ook de kinderen met leerproblemen fascineerden mij. Waarom lukte het nu bij de één wel en bij de andere niet? Op verschillende manieren probeerde ik bij de leerling een ingang te vinden. Wat lukte wel? Wat ging wel goed? Zo groeide met de jaren het besef dat er meer was. Ik wilde wat anders. Maar wat? Tot de mytylschool op mijn pad kwam. Na een eerste kennismaking heb ik bewust de keuze gemaakt om hier te gaan werken. Naast het feit dat op deze school een hele fijne, warme sfeer heerst, is mijn keuze vooral gebaseerd op het feit dat ik graag met speciale kinderen wilde gaan werken. Iedereen op de mytylschool is zeer betrokken bij de kinderen en met elkaar.

Vorig jaar ben ik gestart met de HBO master SEN. Deze studie bied veel interessante en leerzame stof. Er is een directe terugkoppeling naar de praktijk wat

zeer verhelderend en boeiend is. Dit schooljaar werk ik als leerkracht in een onderbouwgroep met voornamelijk LG leerlingen en enkele ZML leerlingen. LG leerlingen hebben een IQ van 70 of hoger. ZML leerlingen hebben een IQ tussen de 35 en 70. De motorische beperkingen en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen in de groep zijn dusdanig uiteenlopend dat het belangrijk is om goed in kaart te brengen wat er nodig is om aan ieder zijn onderwijsbehoefte tegemoet te komen.

Regelmatig signaleer ik dat kinderen met motorische beperkingen door diverse oorzaken belemmerd worden in hun deelname aan activiteiten. Hierbij denk ik bv. aan een meisje in onze groep die ernstig motorisch beperkt is. Ze zit in een elektrische rolstoel, kan haar benen niet bewegen en haar handen in beperkte mate. Ze is sterk afhankelijk van haar omgeving. Ze beschikt echter over een normale intelligentie. Haar grote afhankelijkheid (aangeleerde hulpeloosheid?) belemmert haar ontwikkeling. Haar houding is niet altijd even actief en haar betrokkenheid is soms minimaal. Ik wil o.a. graag onderzoeken of een dergelijke houding voortkomt uit de mate van afhankelijkheid die een leerling heeft. Door een andere aanpak te gaan hanteren, verwacht ik dat de betrokkenheid bij deze leerling gaat toenemen waardoor haar initiatiefname vergroot wordt. Mijn aanpak wil ik op een oplossingsgerichte wijze vorm gaan geven.

Wanneer wij een leerling middelen verschaffen waardoor bepaalde competenties beter tot ontwikkeling komen, gaan deze leerlingen dan meer zelfsturing aan hun handelen geven? Wordt de houding actiever en ontwikkelt de leerling meer initiatiefname?

Ik wil mijn onderzoek gaan uitvoeren in mijn eigen onderbouwgroep. In deze groep zitten 9 leerlingen. Vier jongens en vijf meisjes, voornamelijk jongste kleuters, een paar middelste en 1 oudste. Deze leerlingen beschikken allemaal over een motorische beperking. De mate waarop deze beperking aanwezig is, is wisselend bij de leerlingen. Naarmate de motorische beperking groter is, bestaat het gevaar dat de leerlingen minder snel zelfredzaam zijn en een grotere mate van afhankelijkheid vertonen.

Met mijn onderzoek wil ik bereiken dat kinderen met ernstige motorische beperkingen en een normaal ontwikkelingsniveau meer zelfsturing gaan geven aan hun handelen waardoor hun initiatiefname vergroot wordt. Het is belangrijk dat zij daarvoor de juiste

middelen aangereikt krijgen. Ik wil ook graag de wensen van de leerlingen in mijn onderzoek meenemen. Ik streef ernaar dat alle kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen in mijn groep. Op alle gebieden van onderwijs (sociaal-emotioneel, didactisch etc..) De leeromgeving moet zodanig ingericht worden dat alle kinderen hierdoor uitgedaagd worden en kunnen deelnemen aan de onderwijsleeractiviteiten op hun eigen ontwikkelingsniveau. Welke rol heeft de leerkracht? De competenties die kinderen hiervoor nodig hebben, wil ik met mijn onderzoek in kaart brengen. Ook wil ik onderzoeken welke aanpassingen en hulpmiddelen/materialen hiervoor van groot belang zijn.

Waarom wil ik dit onderzoeken?

Ik heb lang nagedacht over de keuze van het onderwerp van mijn onderzoek. Een onderwerp uit je eigen praktijk...Een onderwerp die te maken heeft met het gedrag van jezelf als leerkracht (leerdoelen)...Reflectie is hierbij van groot belang. In hoeverre ben je daar als leerkracht hierin bekwaam? Het onderwerp dat ik wilde onderzoeken moest in ieder geval mijn interesse hebben en ook draagvlak hebben binnen de school.

Het proces van onderzoek zal mij helpen om te leren (goede) keuzes te maken. Tijdens dit onderzoek heb ik regelmatig overleg met mijn groepsleden en mijn begeleidster Jeannette Perdok. Zij helpen mij kritisch te blijven kijken naar de wijze waarop ik mijn onderzoek uitvoer. Verder heb ik overleg met diverse deskundigen op school zoals de ICT-coördinator, ergotherapeute, IB'er etc.. Ik wil graag van hun expertise gebruik maken om goed overzicht te kunnen krijgen van wat goed toepasbaar is in mijn onderzoek.

Voor mijn eigen ontwikkeling is het zeer waardevol om het onderzoek te gaan uitvoeren. Het doen van onderzoek zal mij leren om goede keuzes te maken. Het zal niet altijd makkelijk zijn om keuzes te maken. Door goed te reflecteren in mijn onderzoek streef ik naar diepgang. Mijn meesterstuk zal ertoe bijdragen dat ik straks breder geschoold ben. Tot nu toe handel ik vaak uit intuïtie, maar door het doen van onderzoek hoop ik straks in staat te zijn bewuster te kunnen handelen. Tevens kan mijn meesterstuk een waardevolle betekenis hebben voor de organisatie en werkwijze in een aantal groepen van de mytyschool.

Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding is om dit onderzoek te gaan doen. Er wordt een beschrijving gegeven van de huidige situatie en de gewenste situatie. Daarnaast wordt de onderzoeksvraag beschreven en de daarbij horende deelvragen.

1.1 De huidige situatie als aanleiding voor dit onderzoek.

In mijn onderbouwgroep hebben alle leerlingen een motorische beperking. De ernst van de beperkingen is bij de leerlingen wisselend van karakter. Er zijn leerlingen die licht motorisch beperkt zijn, maar er is ook een leerling die in een elektrische rolstoel zit, haar benen niet kan bewegen en haar armen en handen in beperkte mate. Veel van mijn leerlingen beschikken echter over een normale intelligentie.

De aanleiding om dit onderzoek te gaan doen komt voort uit een verlegenheids situatie. Leerlingen met een ernstige motorische beperking en een normaal intelligentieniveau nemen vaak een afhankelijke houding aan. Ze vertonen een passieve werkhouding en hun initiatiefname is gering. Hoe kun je hier verandering in aanbrengen?

1.2 Onderzoeksvraag

Mijn onderzoek richt zich op een leerling met ernstige motorische beperkingen en een normaal intelligentieniveau.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Kan een oplossingsgerichte werkwijze deze leerling stimuleren tot het vergroten van haar initiatiefname?

De volgende (theoretische) deelvragen zullen vanuit de literatuur worden beantwoord:

- *Wat is motivatie en hoe uit zich dat in gedrag?*
- *Welke factoren dragen bij tot meer initiatiefname?*

De volgende (praktische) deelvragen komen voor onderzoek in aanmerking:

- *Wat is de beginsituatie van de leerling ten aanzien van initiatiefname?*
- *Wat zijn mogelijkheden om de leerling actief bij het onderzoek te betrekken?*
- *Op welke wijze kun je de methode Kids' Skills (of elementen daarvan) inzetten bij het onderzoek?*
- *Welke vaardigheden/attituden van de leerkracht zijn belangrijk bij het stimuleren tot het vergroten van de initiatiefname bij deze leerling?*
- *Welke competenties heeft een leerling nodig om te komen tot meer initiatiefname?*

Om de huidige situatie concreet in kaart te brengen is er gefilmd tijdens een vrije werkles waarin de leerlingen zelfstandig kiezen met behulp van een planbord. Bij het analyseren van de videobeelden heb ik gekeken naar het gedrag van alle leerlingen. Hoe was de betrokkenheid? Namens de kinderen initiatieven? Waren de kinderen taakgericht? Uit de analyse bleek dat de jonge leerlingen in mijn groep best veel moeite hadden met het geven van zelfsturing aan hun handelen. Opvallend was echter wel dat de leerlingen met minder motorische beperkingen sneller keuzes konden maken en meer initiatieven toonden dan de leerling met ernstige motorische beperkingen. Leerlingen met ernstige motorische beperkingen hebben niet altijd de middelen en competenties om voldoende autonoom te kunnen handelen. Ze vertonen snel een passieve werkhouding en nemen weinig initiatieven. Zou aangeleerde hulpeloosheid hier een rol in kunnen spelen? Leerlingen met ernstige motorische beperkingen vragen of juist vaak hulp van de leerkracht of ondernemen weinig actie. Wellicht krijgen ze snel te veel hulp aangeboden?

Om hier verbetering in aan te brengen is het heel belangrijk om door middel van observaties en het bijhouden van een logboek in kaart te brengen welke

vaardigheden/competenties hierbij van belang zijn. Het gedrag van deze leerlingen laat een bepaalde afhankelijkheid zien. Om dit patroon te doorbreken is een andere aanpak dan in het verleden noodzakelijk.

Door een oplossingsgerichte werkwijze te gaan hanteren en gebruik te gaan maken van geschikte middelen en materialen wordt er onderzocht of de leerkracht deze leerling een werkstuctuur kan gaan aanleren waarbij de leerling tot meer initiatiefname kan komen.

Een belangrijk aandeel in het onderzoek is ook de inbreng van de leerling. Elementen van de methode Kids'Skills zullen in het onderzoek worden ingezet om het oplossingsgerichte karakter goed naar voren te laten komen. Door het voeren van oplossingsgerichte gesprekken streef ik ernaar dat de motivatie bij de leerling toeneemt. De leerling krijgt een positiever zelfbeeld, voelt zich gehoord, kan actiever deelnemen aan het groepsgebeuren en voelt zich hierbij meer betrokken. De leerling wordt zich bewust van de eigen verantwoordelijkheid en het daaraan gekoppelde gedrag. Dit kan bijdragen aan het gevoel van competent zijn.

Competenties van de leerling die van belang zijn:

- De leerling is in staat om m.b.v. een oplossingsgerichte werkwijze kenbaar te maken welke wensen en ideeën er bij haar leven.
- De leerling kan keuzes maken m.b.t. materialen en middelen.
- De leerling is in staat haar voorkeuren en interesses te uiten (motivatie kenbaar maken).
- De leerling kan met de juiste aanpak voldoende zelfsturing geven aan haar handelen (initiatiefname wordt groter).
- De leerling beschikt over goede mondelinge taalvaardigheden (kunnen reflecteren).

1.3 De gewenste situatie

Ik wil met dit onderzoek bereiken dat de initiatiefname van kinderen met ernstige motorische beperkingen vergroot wordt. Op dit moment signaleer ik regelmatig dat deze leerlingen een passieve, afwachtende werkhouding aannemen. Dit moet anders kunnen. Hiervoor hebben deze leerlingen bijvoorbeeld de juiste middelen en aanpassingen nodig. Er moet goed in kaart worden gebracht welke middelen deze

leerlingen nodig hebben. Hierbij valt te denken aan ICT activiteiten (programma's, welke muis is geschikt?), waarbij goed gekeken moet worden naar het juiste aanbod op niveau en de zelfredzaamheid hierin.

De rol van de leerkracht is aan het begin van de onderzoeksperiode zeer intensief en zal zich gaandeweg het onderzoek enigszins afbouwen. De leerkracht moet goed kijken wanneer het een stap terug moet doen om de leerling meer ruimte te geven. Aan het begin van het onderzoek brengt de leerkracht samen met de leerling in kaart welke materialen en middelen geschikt zijn om te gebruiken in het onderzoek. Waarvoor is de motivatie het hoogst? Veel gesprekken en observaties zijn hiervoor nodig. Ook de aanpak m.b.t. het structureren van de dag vraagt een intensieve begeleiding. Tevens dient er gedurende de dag tijd ingepland te worden voor de dagelijkse reflectie. Door structureel een oplossingsgerichte aanpak te hanteren streef ik ernaar dat de initiatiefname zal toenemen.

Hoofdstuk 2 Theorie

Inleiding

Voorafgaand aan en gedurende mijn onderzoek heb ik literatuurstudie gedaan om meer kennis te krijgen in de theoretische achtergronden die van belang zijn bij mijn onderzoek. Om de onderzoeksvraag in een goed perspectief te kunnen plaatsen is er ook theorie bestudeerd over lichamelijke beperkingen en de daarbij voorkomende gevoelens en emoties.

2.1 Kinderen met een lichamelijke handicap en school

2.1.1. Ontstaansgeschiedenis

Het mytylonderwijs in Nederland bestaat sinds 1947. In dat jaar werd in Amsterdam de eerste mytylschool opgericht. De eerste mytylscholen werden in de jaren 50 van de vorige eeuw opgericht als reactie op de polio-epidemie. Hierdoor ontstond er een plotse toename van kinderen die speciaal onderwijs behoeften.

De naam Mytyl is ontleend aan de persoon Mytyl uit het sprookjestoneelstuk "De Blauwe Vogel" van Maurice Maeterlinck uit 1930. Daarin gaan zusje Mytyl en broertje Tytyl op zoek naar de blauwe vogel van het geluk om daar hun gehandicapte buurmeisje mee te kunnen genezen. Ze vinden de vogel niet en besluiten om hun eigen blauwe tortelduif aan het buurmeisje te geven. Hierdoor geneest het meisje. De boodschap achter dit sprookje is dat men iets van zichzelf moet weggeven om geluk voor anderen te bewerkstelligen (Nakken & Loots, 1987).



2.1.2 Populatie

Kinderen die op de mytylschool worden toegelaten moeten beschikken over een geldige indicatie van de indicatiecommissie. Landelijke criteria worden daarbij in acht genomen. Daarbij moet er een combinatie bestaan van motorische/lichamelijke problematiek met sociaal emotionele problemen en/of leerproblemen (www.deruimte.nl).

In Janson (2003) wordt aangegeven dat je een onderscheid kunt maken tussen aangeboren stoornissen en verworven stoornissen. Aangeboren stoornissen zijn erfelijk bepaald of tijdens de zwangerschap ontstaan. Verworven stoornissen zijn tijdens de geboorte ontstaan, of daarna, bijvoorbeeld door ziekte of ongeval.

“Factoren die de ontwikkeling van kinderen met lichamelijke beperkingen negatief kunnen beïnvloeden zijn (Janson, 2003, p.98):

- 1.Het minder kunnen opdoen van ervaringen*
- 2.Vaak uit het leerproces gehaald worden*
- 3.Hersenbeschadigingen*
- 4.Energietekort*
- 5.Het tevens voorkomen van een verstandelijke beperking*
- 6.Problemen in de communicatie”*

Voor lln. van de mytylschool geldt dat hun (ervarings-) wereld er anders uitziet dan die van niet-gehandicapte leeftijdsgenoten. Zij krijgen op een hele andere wijze te maken met hulp (hulp vragen ligt meer voor de hand dan zelf iemand hulp bieden), met medische professie en reacties uit de samenleving. Waardoor zij een speciale kijk op de wereld krijgen. Zij raken eraan gewend dat mensen om hun heen alles voor hun oplossen (Vonk & Hosmar, 2009). Hiernaast ontbreekt het aan figuren waarmee zij zich kunnen identificeren. Om te voorkomen dat er een scheef en optimistisch beeld ontstaat van de leer- en schoolprestaties is het belangrijk om die af te blijven zetten tegen die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs. (Leemans, 2003).

In de toekomst moet het reguliere basisonderwijs meer passend onderwijs gaan bieden. Door leerkrachten van het reguliere basisonderwijs extra te scholen moeten deze basisscholen straks ook kinderen met speciale onderwijsbehoeften kunnen opvangen (www.rijksoverheid.nl).



2.1.3 Regulier of speciaal

Er zijn voor- en nadelen van speciaal onderwijs. Er zijn verschillende perspectieven met het oog op regulier en speciaal onderwijs. In Janson (2003) komt naar voren dat een groot voordeel van het speciaal onderwijs is dat leerlingen daar vaak beter begeleid kunnen worden, omdat er meer specialistische kennis is met betrekking tot beperkingen. Leerlingen hoeven minder op hun tenen te lopen. In Kröber en van Dongen (1997) wordt aangegeven dat voordelen van speciaal onderwijs op de volgende gebieden naar voren komt:

- Aangepaste leer- en hulpmiddelen
- Ouderbegeleiding
- Kleine klassen, veel individuele aandacht
- Individuele handelingsplannen, startpunt bij het kind

Op de site van de stichting Jopla (www.jopla.nl), platform van jongeren met een handicap, wordt ook aangegeven dat deze scholen beter toegankelijk zijn. Bovendien wordt er nauw samengewerkt met revalidatiecentra en wordt er ook binnen de school paramedische hulp geboden.

Natuurlijk zijn er ook nadelen verbonden aan het volgen van onderwijs op speciale scholen. Iedereen is daar invalide, er worden vaak minder hogere eisen aan je gesteld. Er wordt voorzichtiger met je omgegaan, waardoor je minder snel leert om “je mannetje te staan” dan dat je naar een reguliere basisschool gaat (Leemans,

2003). Bovendien krijg je sneller een stempel opgedrukt van “gehandicapt” (www.jopla.nl). Een groot nadeel kan ook zijn dat je vaak relatief veel reistijd kwijt bent om op school te komen. Vaardigheden die in het gewone leven van belang zijn en het opbouwen van vriendschappen in de directe omgeving worden vaak beter ontwikkeld op een reguliere basisschool. Een ander voordeel van het reguliere basisonderwijs is dat je makkelijker kunt doorstromen naar het reguliere voortgezet onderwijs (Kröber en van Dongen, 1997).

Kinderen met een lichamelijke handicap en een normaal intelligentieniveau voelen zich in het reguliere basisonderwijs soms een buitenbeentje. Zij kunnen een eenzaam gevoel hebben, omdat zij de enige zijn die niet mee kunnen doen met de rest. Onbegrip en onwetendheid van de omgeving (school, thuis, buurt) kunnen leiden tot een eenzaam gevoel. In Ghesquière & Maes (1998) wordt een voorbeeld gegeven van enkele mensen met een lichamelijke beperking die verzocht werden van het terras af te gaan, omdat dat aanstootgevend zou zijn. Uit dit voorbeeld komt duidelijk naar voren dat in maatschappelijk perspectief de lichamelijke beperking behalve als medisch vooral ook als sociaal feit kan worden gezien. Veel kinderen met een lichamelijke handicap hebben met elkaar gemeen dat ze doorzetters zijn en dat ze ervaring opdoen met positief denken (Janson, 2003). Onderzoek heeft aangetoond dat je met doorzettingsvermogen en een sterke wil veel kunt bereiken. Iemand die nooit zou kunnen leren fietsen, heeft het uiteindelijk voor elkaar gekregen om fietsend het ziekenhuis in te rijden om het tegendeel te bewijzen. (Leemans, 2003). Vonk en Hosmar (2009) geven aan dat een lichamelijke beperking veel invloed kan hebben op iemands persoonlijkheidsontwikkeling. Het is van groot belang dat de handicap geaccepteerd wordt, dat iemand ermee leert leven en aanvaardt dat het niet anders is. Door te zoeken naar oplossingen en vooruit te kijken, kan er veel bereikt worden.

2.2 Wie heeft de regie?

Volgens Vonk en Hosmar (2009) ontstaat ‘aangeleerde hulpeloosheid’ doordat kinderen in de peuterfase vaak al veel ervaringen hebben opgedaan waarbij het mislukte om zelf iets te ondernemen. Wanneer je eraan gewend raakt dat mensen om je heen voortdurend alles voor je oplossen, leer je als het ware meer hulpeloos te zijn dan je in werkelijkheid bent. Kröber en van Dongen (1997) geven aan dat

mensen met een handicap het eigenlijk heel anders willen. Mensen met een handicap zijn hierin zeer duidelijk. Geen betutteling, recht op eigen keuzes, recht op ondersteuning waar dat nodig is. Mensen willen de regie over hun eigen leven.

De basisbehoefte autonomie is zeer belangrijk bij het geven van zelfsturing aan het handelen. Het houdt in dat ieder mens behoefte heeft zelf zijn leven in te richten zoals hij dat wil, zelf beslissingen te nemen, verantwoordelijkheid te dragen en zichzelf te kunnen zijn. Dijkstra (2000) geeft aan dat dit noodzakelijk is voor een actieve en gemotiveerde leerhouding. Ook Vonk & Hosmar (2009) geven het belang aan van autonomie, zelf dingen doen, in actie komen en een eigen mening hebben. Kinderen ontwikkelen zo een eigen identiteit. *“Doordat het kind door een vertraagde motorische ontwikkeling minder grenzen heeft ervaren, werkt dit ook door in de relatie met de ander en het leren begrenzen van de eigen emoties.”* (Vonc & Hosmar, 2009, p.76). Doordat er een tegenstrijdigheid is met idealen als lichamelijke gaafheid en volledigheid, accepteert de samenleving soms niet de persoon om wie hij is. Dit kan de ontwikkeling van autonomie en zichzelf kunnen zijn belemmeren (Ghesquière & Maes, 1998).

2.2.1 Initiatiefname

Kinderen met een lichamelijke beperking zijn in de babytijd vaak al passiever dan andere kinderen. Er is vaak minder interesse voor de omgeving. De manier waarop ouders en de omgeving daarmee omgaan beïnvloedt de vorming van het gevoel van eigenwaarde (Vonc & Hosmar, 2009). Het leren ‘initiatief nemen’ is een belangrijke sociale competentie die kinderen moeten leren. Het leren nemen van initiatieven is de basis voor een goede zelfredzaamheid, meningsvorming en zelfbescherming (opkomen voor jezelf). Kinderen moeten de ruimte krijgen om dingen ‘zelf te doen’. Op deze manier leert het kind initiatief nemen in het vragen om hulp en/of middelen. Er dient rekening gehouden te worden met het feit dat een kind met een lichamelijke beperking in de regel minder interesse toont voor zijn omgeving. Onderstimulatie is daar vaak een gevolg van (Vonc & Hosmar, 2009).

2.3 Motivatie

Er zijn twee soorten motivatie:

- de intrinsieke motivatie
- de extrinsieke motivatie

Bij intrinsieke motivatie komt de motivatie van binnenuit. Er wordt gehandeld zonder tussenkomst van personen of factoren. Het geeft een gevoel van onafhankelijkheid, van zelfsturing (autonomie), van uitdaging. Bij intrinsieke motivatie staan exploratie, nieuwsgierigheid, beheersing en spel centraal. De motivatietheorie van Abraham Maslow (1968) gaat ervan uit dat ieder mens beschikt over een intrinsieke behoefte om te groeien en de potentie heeft zich te ontwikkelen (Plas, 2008).

Abraham Maslow onderscheidt de volgende vijf behoefteniveau's in menselijk gedrag:

1. Niveau van de primaire biologische behoeften. Hierbij kun je denken aan de behoeften aan kleding, drinken, eten en onderdak. Ofwel de overlevingsbehoeften.
2. Niveau van de veiligheidsbehoeften. Een mens heeft niet alleen de behoefte aan eten nodig, maar ook koestering, liefde, regelmatig, structuur en stabiliteit zijn van belang.
3. De sociale behoefte. De behoefte aan liefde, ergens bij horen.
4. De behoefte aan erkenning en waardering. Waardering voor jezelf is de basis voor het geven van waardering aan anderen.
5. De behoefte aan zelfverwezenlijking. Het verlangen om meer en meer te worden wie je in aanleg al bent.

Deze theorie geeft aan dat je pas volledig tot zelfontplooiing kunt komen wanneer aan de andere behoeften zijn voldaan. De humanistische psycholoog Abraham Maslow benadert de mens vanuit zijn mogelijkheden. Door je daarop te richten haal je meer uit jezelf en zal de motivatie toenemen om dingen te doen.

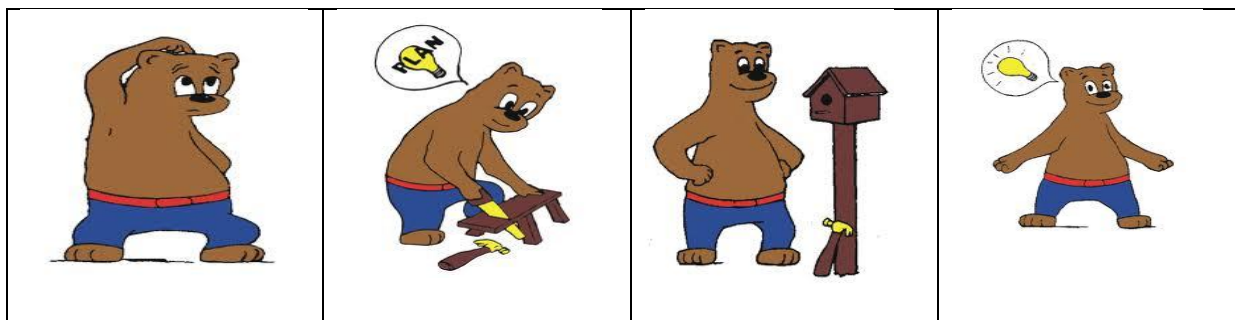


De piramide van Maslow (1968)

Naast deze intrinsieke motivatie bestaat extrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie worden kinderen van buitenaf geprikkeld. Kinderen doen iets doordat ze daardoor worden aangezet door anderen. Je kunt denken aan beloningssystemen, affectieve aanmoediging, interesse etc.. Bij extrinsieke motivatie gaat het erom anderen te plezieren met het taakwerkgedrag. Je wilt sociale goedkeuring krijgen, goede cijfers. Hierbij ben je meer afhankelijk van interactie met de anderen, er is sprake van externe criteria voor (zelf)beoordeling (Alkema & Van Dam, Kuipers, Lindhout, Tjerkstra, 2006).

Reiss (2005) geeft aan dat er een schemergebied bestaat tussen extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie. Op bepaalde punten overlappen deze gebieden elkaar. Geld verdienen is een vorm van beloning. Daarentegen kan iemand best intrinsiek gemotiveerd zijn om te werken.

Volgens Timmerman (2006) is motivatie moeilijk te beïnvloeden. Het is echter een noodzakelijke factor om tot leren te komen. Volgens de basisprincipes van Meichenbaum in Timmerman (2006) kan visualiseren motiverend werken. De beertjesmethode is een methode die het kind en de begeleider helpt om stap voor stap het denkproces te ontwikkelen. Deze cognitieve methode is erop gericht kinderen te leren om bewust zijn/haar handelingen te sturen



De basisprincipes van Meichenbaum, ofwel de beertjes methode (Timmerman, 2006)

Daarnaast onderstreept Timmerman (2006) het belang van leerstof aanbieden op niveau, duidelijkheid aangeven, aansluiten bij de belevingswereld van de leerling en de rol van de leerkracht. Ook in Ghesquière & Ruijsenaars (1998) is te lezen dat het belangrijk is om rekening te houden met Vygotskij's zone van de naaste ontwikkeling, de belevingswereld en hoe motivationele ondersteuning eruit kan zien. Door aandacht te besteden aan de motivatie kan de passieve werkhouding worden omgezet in een meer actieve werkhouding.

2.3.1 Beloningen

Een van de middelen om motivatie op te wekken is het invoeren van beloningsprogramma's. Het gaat dan enkel om de externe motivatie. Het is goed om je te realiseren dat belonen een middel is en dus geen doel op zich. Het is niet altijd nodig. Kijk goed wat je ermee wilt bereiken. Verlies hierbij niet het doel uit het oog. Het beloningsprogramma moet worden afgebouwd en gevarieerd. Timmerman (2006) stelt dat het belangrijk is dat een kind zich betrokken voelt bij het gebeuren en dat het zichzelf verantwoordelijk gaat voelen voor zijn gedrag. Furman (2009) onderstreept het belang hiervan. Beloningen hoeven niet altijd materieel zijn. Ook door een knipoog, een schouderklop of een duim kunnen kinderen zich beloond voelen.

Er zijn in veel groepen leerlingen die de instructie niet oppakken en niet aan het werk gaan. Dat kun je zien aan hun gedrag zoals:

- ze kijken afwezig rond of staren voor zich uit
- ze storen andere lln. of praten met hen over andere onderwerpen dan de taak
- ze lopen door de klas;
- ze zijn bezig met andere activiteiten;

We noemen dat niet-taakgericht gedrag. Het lukt deze leerlingen niet hun aandacht op het werk te richten of gericht te houden. De indruk bestaat wel eens dat ze niet willen. Daarnaast kan niet taakgericht gedrag ook voortkomen uit onmogelijkheden. Om zicht te krijgen op de ernst van de zwakke taakwerkhouding en de concentratieproblematiek kan een gerichte observatie uitgevoerd worden met een tijdsteekeproef-formulier. Met behulp van deze observatiemethode kan de leerkracht antwoord krijgen op vragen over de verhouding taakgericht en niet-taakgericht gedrag, waarom treedt niet-taakgericht gedrag op en wat kan ik hieraan doen? (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 1996).

Wanneer er bij kinderen sprake is van niet- taakgericht gedrag is er sprake van een werkhoudingsprobleem. *“Algemeen kunnen we werkhouding omschrijven als een verzameling van gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden.” (Timmerman, 2006, p.13).*

In Veenman et al. (1996) worden de activiteiten van kleuters ondergebracht in vier categorieën, waarbij sprake kan zijn van betrokkenheid of taakgerichtheid.

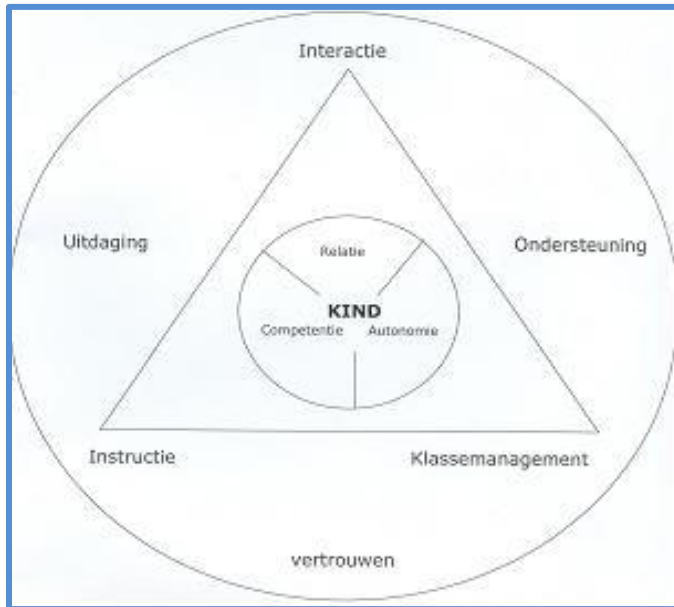
- kring/ klassikale activiteiten
- vrije keuze les
- werkles
- mengvormen

“Bij de meer gebonden activiteiten en klassikale activiteiten zou men kunnen spreken van taakgerichtheid, terwijl bij vrije keuze activiteiten meer gesproken kan worden over betrokkenheid, aangezien hier niet strikt sprake is van een taak”. (Veenman et al. ,1996, p.66).

2.4 Leerkrachtgedrag

In de ontwikkeling van kinderen op school vervult de leraar een cruciale rol. Het is van groot belang om goed om te leren gaan met de verschillen tussen de leerlingen in het basisonderwijs. Adaptief onderwijs staat voor onderwijs waarin de psychologische basisbehoeften van de leerling centraal staan. Bij kinderen fungeren die als voorwaarden voor een actieve, gemotiveerde leerhouding. De basisvoorwaarden voor een actieve, gemotiveerde leerhouding sluiten aan bij ideeën van Stevens (Stevens, 1997). De ideeën van Stevens zijn gebaseerd op de

basisbehoeften competentie, relatie en autonomie. Op basis van deze driehoek zal het onderwijs steeds meer leerlinggestuurd zijn, aansluitend bij het motto: 'Je mag zijn wie je bent.' Stevens stelt dat de basisbehoeften en de activiteiten van de leerkracht hierbij in nauwe relatie staan met elkaar.



Model adaptief onderwijs (Stevens, L. 1997)

Frea Janssen-Vos (1997) noemt drie gedeeltelijk overeenkomstige kenmerken binnen het concept 'basisontwikkeling voor de onderbouw'. Dat zijn: vrij zijn van emotionele belemmeringen, zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid. De basishouding van de leraar is groot belang. Een leraar die interessant en uitdagend lesgeeft, kan veel gedragsproblemen voorkomen (Wolf & Van Beukering, 2009).

Leerkrachten kunnen op een aantal manieren tegemoetkomen aan deze basisbehoeften met de volgende onderwijsdimensies:

- In hun interactie met kinderen
- In hun klassenmanagement
- In hun instructie

Aan leerkrachten ligt de taak om uitdaging te bieden, ondersteuning te geven en vertrouwen te tonen. In de eerste plaats is het van groot belang om een pedagogisch klimaat te creëren waarin kinderen zich geaccepteerd en veilig voelen. De kunst van goed onderwijs is kinderen uit te dagen hun competenties te vergroten en daarbij op elk moment die steun te bieden waaraan zij behoefte hebben (Dijkstra & van de

Meer, 2000). Voor de ontwikkeling van kennis en vaardigheden is het belangrijk om aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling (didactische vaardigheden).

“Goede instructie wordt gekenmerkt door veel interactieve momenten tussen leraar en leerlingen en leerlingen onderling “ (Wolf & Van Beukering, 2009, p.81).

Er dient sprake te zijn van een goede relatie tussen leerkracht en leerling. De leerkracht moet zelf positief gedrag laten zien en voorstellen. In Wolf & Van Beukering (2009) staat het belang hiervan beschreven. Ieder kind moet zich veilig en gehoord voelen.

Een ander belangrijk punt is dat er goed omgegaan dient te worden met de verschillen tussen leerlingen. Ieder kind is uniek en ieder kind is van belang. Deze grondgedachte is belangrijk om mee te nemen in de instructie. De gedachte van Marzano “Wat werkt op school” past in de oplossingsgerichte benadering (Marzano, 2003). Ook Durrant (2007) benadrukt het belang van de oplossingsgerichte werkwijze. Het omgaan met verschillen wordt zo omgezet in iets positiefs. Een goede leraar denkt na over zijn/ haar werk. Nadenken over je werk gaat verder dan nadenken over je gedrag en handelen in de groep. Belangrijk is dat een leraar zich bewust is van opvattingen en principes die zij belangrijk vindt in het werk, waar zij zich beslist aan vast wil houden. Het is belangrijk dat een leerkracht erkent dat ze zelf vooroordelen heeft, bepaalde voorkeuren en interesses. Dit kan bijvoorbeeld door erover te praten met een collega (Touw & Van Beukering, 2009).

2.4.1 Specifiek voor kinderen met lichamelijke beperkingen

Het begeleiden van leerlingen met lichamelijke beperkingen vraagt van de leerkracht veel kennis over de handicap en het doet een beroep op de specifieke vaardigheden. De pedagogische basishouding is cruciaal. De leerling is er niet bij gebaat als er teveel voor hem gedaan wordt. De leerling wordt zoveel mogelijk gestimuleerd om zelfstandig te functioneren. In de omgang met zijn klasgenoten wordt de leerling ook gestimuleerd om een inbreng te hebben. De leerkracht helpt hem hierbij en draagt zorg voor onderlinge acceptatie en begrip bij de klasgenoten (Leemans, 2003).

Naast pedagogische vaardigheden is het nodig dat de leerkracht de leerstof aanpast aan het niveau van de leerling. Vaak hebben deze leerlingen ook meer behoefte aan structuur dan leerlingen die geen beperking hebben. De leerkracht kan hier op aansluiten door een overzichtelijk programma te maken, dit te visualiseren en in

deelstapjes met de leerling op te bouwen. Verder wordt er gekeken of meubilair aangepast dient te worden en welke materialen nodig zijn (Förrer & Jansen & Kenter, 2008).

2.5 Aanpassingen voor kinderen met lichamelijke beperkingen

Voor kinderen met lichamelijke beperkingen kan een leerlinggebonden financiering worden aangevraagd bij cluster 1 (bij visuele beperkingen), cluster 2 (bij communicatieve en auditieve beperkingen) of cluster 3 (bij motorische beperkingen en voor langdurig zieke kinderen). Bij meervoudige beperkingen wordt bij de keuze van een cluster uitgegaan van de beperking die het meest van invloed is op de onderwijsbeperking. Indien onvoldoende begeleiding kan worden geboden in het reguliere onderwijs, is plaatsing in het speciaal onderwijs (resp. cluster 1, 2 of 3) mogelijk. In de zorg voor kinderen en jongeren met een communicatieve, auditieve, visuele en/of motorische beperking is vroegbehandeling een belangrijke vorm van hulp. Door specialistische hulp thuis wordt het kind op jonge leeftijd al optimaal gestimuleerd in zijn mogelijkheden en wordt ouders geleerd hoe ze het beste op de mogelijkheden en beperkingen van het kind kunnen inspelen en hoe ze dit in het dagelijks leven vorm kunnen geven op een manier die bij hen en bij het kind past (Hoof van & Vries de, 2011). Ouders krijgen handreikingen om erop toe zien dat het kind niet teveel ervaringen opdoet waarmee het op latere leeftijd 'aangeleerde hulpeloosheid' gaat ontwikkelen (Vonk & Hosmar, 2009). In het kader van de autonomie en zelfredzaamheid is het belangrijk om de voorzieningen goed af te stemmen op het kind.

2.6 Kids' Skills



De methode Kids' Skills (Furman, 2009).

De methode Kids' Skills is een oplossingsgerichte benadering voor de aanpak van moeilijkheden waarmee kinderen geconfronteerd worden. In 15 stappen worden

problemen omgezet in vaardigheden. De achterliggende gedachte hierbij is dat kinderen eigenlijk geen problemen hebben, maar vaardigheden missen die zij nog niet geleerd hebben. Belangrijk is dat er samengewerkt wordt met de kinderen. De motivatie en de interesse van het kind moeten gewekt worden, zodat het kind gaat inzien wat de voordelen zullen zijn van de vaardigheid die geleerd gaat worden. Wanneer je als leerkracht een te leren vaardigheid oplegt, bestaat er een grote kans dat de intrinsieke motivatie laag zal zijn (Furman, 2009). In Timmerman (2006) wordt dit ook aangegeven. Door vanuit een ander perspectief te kijken, samen te werken met het kind, kleine stapjes te zetten, kom je steeds dichterbij je doel. Daarnaast heeft deze methode ook positieve effecten op de omgeving waarin het kind opgroeit (Furman, 2009).

2.7 Terugblikken met kinderen

Om het leren effectiever te maken moet er stilgestaan worden bij de wijze waarop je geleerd hebt. De leerling vraagt zich af of het doel bereikt is, hoe zijn eigen bijdrage is geweest en of de gekozen werkwijze ook bruikbaar is voor andere leertaken (Hohmann, 2005). Deze fase heeft overeenkomsten met de vijfde dimensie van Marzano, het ontwikkelen van reflectieve denkgewoontes (Marzano & Miedema, 2007). Kinderen kunnen op verschillende manieren terugblikken (Hohman, 2005). De meest voorkomende vorm is terugblikken in woorden. Dit is ook afhankelijk van het taal-denkniveau van een leerling.

Andere mogelijkheden zijn bijvoorbeeld:

- gebruik van picto's/foto's
- tekenen/schrijven
- gebaren

Je kunt je afvragen of jonge kinderen al in staat zijn om te reflecteren en in welke vorm dat dan het beste kan plaatsvinden. De interactie tussen leraar en leerling speelt hier een grote rol in (Janssen-Vos & Pompert & van Brandwijk, 2003). Heel belangrijk is dat er goed geluisterd wordt en dat het kind serieus genomen wordt. Dit wordt ondersteund door Durrant (2007). Zij onderstrepen het belang van voelen dat je gehoord wordt!

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het onderzoek is opgebouwd.

Praktijkonderzoek is hiervoor geschikt, omdat de onderzoeksvraag voortkomt uit een praktijkvraag, een verlegenheidssituatie. Er wordt pas gesproken van een praktijkvraag als een concrete school of klas problemen heeft met het sociaal functioneren van hun leerlingen en hoopt dat onderzoek daar een antwoord op kan geven (Harink, 2006).

Er is gekozen voor gevalsstudie ofwel casestudy (Hutjes & van Buuren, 1996). De onderzoekster heeft als doel de uitgevoerde behandeling voor een breder publiek toegankelijk te maken. Belangrijk binnen de gevalsstudie is dat de casus vanuit meerdere gezichtspunten wordt belicht (Harink, 2006). Het belang van het perspectief van de leerling wordt in de oplossingsgerichte aanpak meegenomen.

3.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit één leerling die over een normale intelligentie beschikt, maar meervoudige motorische beperkingen heeft. Deze beperkingen hebben invloed op haar zelfredzaamheid en haar sociale vaardigheden. In de praktijk blijkt dat zij vaak een afwachtende, passieve houding aanneemt. In dit onderzoek wordt onderzocht hoe deze passieve houding kan worden omgezet in een meer actieve houding. Is zij te vaak en te veel afhankelijk van middelen en personen? Kan de onderzoekster deze leerling stimuleren tot meer initiatiefname? De nadruk ligt in het onderzoek op het oplossingsgerichte karakter. Wat gaat wel goed?

3.2 Opbouw van het onderzoek

Om de beginsituatie vast te stellen, is er gestart met een vooronderzoek. In het vooronderzoek hebben gesprekken plaats gevonden met de ICT ergotherapeut en andere ergotherapeuten die betrokken zijn bij deze leerling. Ook zijn er gesprekken gevoerd met de IB'er en de logopedist. Samen met de leerling is er in kaart gebracht welke materialen en activiteiten geschikt zijn en welke materialen wenselijk zouden zijn. Oplossingsgerichte gesprekken zijn hier leidend in geweest. Vervolgens zijn er

een aantal materialen besteld en aangeschaft. Tevens zijn er picto's gemaakt van activiteiten m.b.t. de individuele dagplanning.

Volgorde:

1. Start onderzoek met een video-opname (uitwerking kijkwijzer)
2. Tijdsteekproef afnemen
3. Interviews en gesprekken met ICT-ergotherapeut, logopedist, IB'er, collega leerkrachten en assistenten
4. In kaart brengen ICT voorzieningen en aanpassingen m.b.v. ergotherapeute.
5. Oplossingsgerichte gesprekken voeren met leerling A.
6. Samen met leerling A. materialen screenen
7. Aanschaf extra materialen
8. Maken picto's en structureerstrook

Ook heeft het vooronderzoek sturing gegeven aan de instrumenten en interventies die gekozen zijn. De literatuur heeft hierin ondersteuning geboden.

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen, bestaat het onderzoek uit een aantal onderdelen. De volgende onderzoeksinstrumenten en interventies worden hierbij gebruikt:

3.2.1 Instrumenten

Tijdsteekproef¹

Het doel van deze meting is vast te stellen hoeveel tijd de leerling procentueel gezien, taakgericht werkt, om zich heen kijkt, met andere dingen bezig is, anderen stoort of een passieve houding heeft. Er wordt elke 20 seconden gekozen uit één van deze mogelijkheden. De tijdsteekproef is enigszins aangepast. Er is gebruik gemaakt van de afkorting PA (passief) in plaats van LO (lopen). Deze aanpassing is gemaakt, omdat leerling A. niet kan lopen. De passieve werkhouding die samenhangt met het gebrek aan initiatiefname kan op deze wijze worden gescoord.

Deze meting vindt plaats aan het begin van het onderzoek. Vervolgens wordt de tijdsteekproef na vier weken nog eens afgenomen om te zien of de toegepaste aanpak vooruitgang oplevert. Tenslotte vindt na acht weken de eindmeting plaats.

¹ Bijlage 2: Onderzoeksinstrument Tijdsteekproef

Observaties²

Observaties zullen op verschillende momenten in het onderzoek plaatsvinden. Er vinden observaties plaats tijdens het vrije spel en tijdens het werken aan tafel. Hierbij wordt informatie verzameld over het waarneembaar gedrag van het kind. Dit gebeurt op een zo objectief mogelijke manier. Deze observaties vinden tijdens de onderzoeksperiode plaats in de eigen groep (twee keer in de week). Het observatie-instrument is dusdanig gemaakt dat het informatie zal verschaffen die meer inzicht geeft in de deelname van de leerling aan activiteiten. Als bron is hiervoor gebruikt het Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen van het Seminarium v. Orthopedagogiek (2008). De activiteiten zijn hierbij van te voren gescreeend op zelfredzaamheid i.v.m. de motorische beperking. De observatielijst is gericht op het in kaart brengen van de motivatie. De motivatie is van essentieel belang in de passieve of actieve rol van de leerling.

De observatielijst zal inzicht geven in de volgende vragen:

- Gaat het betreffende kind aan het werk?
- Wat is het probleem waardoor zij een passieve werkhouding aanneemt?

De betrouwbaarheid wordt in het oog gehouden door de observatielijsten ook door anderen te laten invullen (IB'er, collega leerkracht). Aan de observatielijst is een toelichting bijgevoegd, waardoor er duidelijkheid zal zijn over de wijze waarop er geobserveerd kan worden.

Video-opnames

De video opnames zullen voor een aantal doelen gebruikt worden:

- vaststellen huidige situatie
- vaststellen van mogelijkheden tot interventie
- analyse leerkrachtgedrag

Door middel van een kijkwijzer³ kunnen vastgestelde onderdelen/punten in kaart gebracht worden. Hierdoor kan de mate waarin initiatiefname aanwezig is bij kinderen met minder ernstige en ernstige motorische beperkingen, beter tegen elkaar worden afgezet. Hierbij wordt gelet op de componenten motivatie en taakgerichtheid, omdat deze nauw samenhangen met initiatiefname. Ook het leerkrachtgedrag zal hierbij worden geanalyseerd. Vaak is er een patroon te herkennen in het gedrag. Met

² Bijlage 3: Onderzoeksinstrument Observatieformulier

³ Bijlage 1: Onderzoeksinstrument Kijkwijzer

behulp van videobeelden kun je de daaraan gekoppelde waarnemingen trachten zo objectief mogelijk te analyseren. De problemen dienen te worden aangepakt. Maar hoe? Er zijn verschillende benaderingen die kunnen worden ingezet en toegepast. De aandacht dient te worden gericht op datgene wat goed gaat. Problemen blijven bestaan door een interactie die het probleem in stand houdt. Videobeelden kunnen inzicht geven in de patronen die een probleem in stand houdt. Met behulp van dit instrument wordt er gekeken naar wat er goed gaat, wat lukt er wel, wanneer is A. wel betrokken en neemt zij initiatieven? Met behulp van de video-opnames kunnen de interventies bepaald worden.

Logboek

Vanaf het begin van het onderzoek wordt er een logboek bijgehouden waarin opgenomen wordt wat er gedaan wordt en wat daarop reflecties zijn (acties en zelfreflectie). Ook de inbreng van mijn critical friends worden daarin opgenomen, mede als de inbreng van de school (teamleidster, IB'er).

3.2.2 Interventies

Materialen

Om de initiatiefname van leerling A. te vergroten is het van essentieel belang dat zij kan werken met materialen die voor haar geschikt zijn. De materialen zijn aan het begin van het onderzoek gescreend op zelfredzaamheid. Leerling A. heeft in een gesprek samen met mij aangegeven bij welke materialen haar voorkeur lag (motivatie). Hier heb ik een overzichtslijst van gemaakt met bijbehorende afbeeldingen⁴. Tevens is er met behulp van de ICT ergotherapeute in kaart gebracht welke voorzieningen op ICT gebied voor leerling A. van belang zijn⁵. Deze zullen worden aangeleerd en ingevoerd tijdens de onderzoeksperiode. Ook is er een overzicht gemaakt van de software die geschikt is en waar de voorkeur ligt van leerling A. Op de computer wordt een apart mapje aangemaakt voor leerling A.. Vervolgens kan de leerling zelf uit pictogrammen kiezen waar ze mee wil gaan werken. Tijdens de dagelijkse gesprekken vooraf maakt leerling A. hierin al een keuze.

⁴ Bijlage 5: Overzicht materialen

⁵ Bijlage 4: Overzicht ICT aanpassingen

Oplossingsgerichte aanpak / Kids' Skills

Om het oplossingsgerichte karakter goed naar voren te laten komen, zal de inbreng van de leerling van groot belang zijn. Is het mogelijk om volgens de principes van oplossingsgericht werken de werkhouding van deze leerling te verbeteren? De volgende elementen uit de methode Kids' Skills zullen hierbij worden ingezet:

- *Samen praten over welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen, het hier over eens worden en er de voordelen van inzien (stap 1 en stap 2, stap 3....)*
- *De vaardigheid een naam geven en een totemfiguur kiezen (stap 4 en 5)*
- *Supporters werven en meer zelfvertrouwen geven (stap 6 en 7)*

In een oplossingsgericht gesprek met het kind moet duidelijk worden of zij het zelf ook als een probleem ervaart dat zij nauwelijks tot werken komt. Wanneer dit het geval is, wordt in overleg met haar bepaald welke aanpak gehanteerd gaat worden. Wanneer zij het zelf niet als een probleem ervaart, zal er gezocht worden naar een manier om haar daar bewust van te laten worden. Welke activiteiten vindt de leerling leuk? Welke activiteiten kiest een kind wel/niet? Waarom? Etc. Om de leerling een groter aandeel te laten hebben in zijn/haar deelname aan activiteiten, zal er aandacht besteed moeten worden aan datgene wat werkt, wat het kind leuk vindt (oplossingsgerichte aanpak). Het doel zal zijn dat de betrokkenheid vergroot wordt. In plaats van voortdurend te proberen de leerling te helpen met het oplossen van de problemen, wordt er gekeken hoe de leerling meer zelfsturing kan gaan geven aan zijn/haar eigen handelen en meer initiatief gaat vertonen.

Een belangrijk deel van het onderzoek zal het voeren van gesprekken zijn. De oplossingsgerichte gesprekken worden dagelijks gevoerd met leerling A. Gesprekken zullen aan het begin van een dagdeel en aan het einde van een dagdeel met de leerling gevoerd worden. De gesprekken vooraf zullen gericht zijn op het gezamenlijk maken van een dagplanning. In die gesprekken zal er aandacht besteed worden aan de keuzes die gemaakt worden. De gesprekken achteraf zullen reflectief van karakter zijn.

Stuctuur bieden in aanpak

Een hulpmiddel om de actieve deelname van de leerling te vergroten is het maken van een individuele dagplanning. De structureerstrook⁶ zal op het werkblad van de leerling geplaatst worden, zodat het voortdurend in het gezichtsveld van de leerling aanwezig is. Later in het onderzoek wordt de structureerstrook aan de muur gehangen, omdat blijkt dat de structureerstrook anders in de weg ligt. In het vooronderzoek is er d.m.v. observaties en gesprekken met de leerling een lijst samengesteld met materialen en activiteiten die zelfstandig kunnen worden uitgevoerd en materialen en activiteiten waar de leerling hulp bij nodig heeft. De motivatie voor deze materialen en activiteiten van de leerling is hierin meegenomen. Bij het maken van de individuele dagplanning geeft de leerkracht aan wanneer welke activiteiten gekozen kunnen worden. Er zijn twee bakjes. Eén bakje met pictogrammen⁷ waarop activiteiten staan die de leerling zelfstandig kan doen. Het andere bakje bevat leerkrachtgebonden activiteiten. De leerkracht doorloopt samen met de leerling het dagprogramma en geeft aan welke momenten leerkrachtgebonden zijn en op welke momenten ze zelfstandig dient te werken. Met behulp van het klassikale planbord wordt er samen een individuele dagplanning gemaakt. Een belangrijk aandachtspunt is dat de leerling zelf leert keuzes te maken.

3.3 Triangulatie, ethiek en betrouwbaarheid

Vanuit verschillende invalshoeken kijken naar een onderwerp heet triangulatie. In dit onderzoek wordt er door de onderzoekster gebruik gemaakt van verschillende instrumenten: interviews, observaties, videobeelden, gesprekken etc.. Hierdoor wordt de onderzoeksvraag vanuit verschillende invalshoeken benaderd. De invalshoeken zijn van verschillende belanghebbenden.

De ethische verantwoording wordt nauwlettend in de gaten gehouden. De anonimiteit van de leerling wordt gewaarborgd door deze alleen met de eerste letter te omschrijven. Alleen de ter zaken doende persoonlijke kenmerken komen ter sprake, zoals de motivatie en de mate van afhankelijkheid voortkomende uit de beperkingen. Het onderzoeksplan wordt vooraf met de ouders besproken. Om ervoor te waken dat de leerling het gevoel krijgt dat zij een uitzonderingspositie heeft, betreft de onderzoekster ook andere leerlingen in dit onderzoek. Dit wordt vorm gegeven door

⁶ Bijlage 8: Structureerstrook

⁷ Bijlage 7: Overzicht pictogrammen

regelmatig andere leerlingen te betrekken in de oplossingsgerichte gesprekken en deze leerlingen te begeleiden bij het kiesbord (hun individuele dagplanning maken).

Hoofdstuk 4: Dataverzameling

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de dataverzameling op overzichtelijke wijze weergegeven. De gegevens van de interviews zijn weergegeven onder het kopje interviews. Uit deze gesprekken is relevante informatie meegenomen in het onderzoek. Het heeft geleid tot het goed vorm geven van de interventies.

4.1 Interviews

Interview logopedist ⁸

- A. heeft een geschikt taal-denkniveau om te kunnen reflecteren. Het gebruik van smiley's, picto's of foto's is niet nodig.
- Reflecteer direct na afloop van de activiteit.
- A. kan bij het beantwoorden van vragen een ontwijkende houding aannemen. Ze omzeilt de vraag en vertoont een soort vluchtgedrag. Durft ze de confrontatie niet aan? Vindt ze het moeilijk om aan te geven dat ze iets niet kan?
- Het is veel moeilijker om te reflecteren op iets abstracts "Hoe heb je gewerkt?", dan op iets concreets "Is de tekening goed gelukt?"
- Houdt als leerkracht rekening met het stellen van de juiste vragen. Ga uit van het positieve en help bij het verwoorden.

Interview ICT ergotherapeut⁹

- Specifieke toelichting m.b.t. de materialen en middelen die geschikt zijn voor leerling A. (joystick, eenknopsmuis).
- Toelichting op bewerking van op maat programma m.b.t. geschikt maken voor leerling A..
- De wijze waarop je middels ICT aanbod de motivatie kunt verhogen bij beloningsfilmpjes.
- Ergotherapeut inschakelen bij de screening van geschikte materialen in de klas.

⁸ Bijlage 9: Interview logopediste

⁹ Bijlage 10: Interview ICT ergotherapeute

4.2 In kaart brengen geschikte materialen

De materialen die ingezet zijn bij het onderzoek, zijn samen met leerling A. voor aanvang van het onderzoek gescreeend¹⁰. Hierbij is in eerste instantie gelet op de interesse en motivatie die de leerling had voor het materiaal. Tevens is er ook gekeken naar de zelfredzaamheid.



Leerling A. speelt graag met blokken en voor haar handfuncties is dit tevens een zeer goede oefening. Er is een keuze gemaakt voor materialen zoals puzzels, blokken en vormenopdrachten.

Leerling A. heeft al veel aandacht voor letters en wil graag leren lezen. Samen hebben we materialen uitgezocht die aansluiten bij haar ontluikende geletterdheid. Om tegemoet te komen aan haar goede cognitieve vaardigheden heb ik hiernaast ook samen met de IB'er enkele materialen uitgezocht die haar hierin kunnen uitdagen. Er is bewust een keuze gemaakt om het aantal activiteiten op het overzichtsblad beperkt te houden. Het helpt leerling A. bij het vlot kunnen maken van een keuze.

De leerling kan goed zelfstandig met het materiaal werken en gaat er heel gemotiveerd mee aan het werk. Het is duidelijk op welke momenten ze met de materialen kan werken (dagplanning), waar het materiaal klaar ligt (kast) en hoe lang ze er mee kan werken (time-timer). Vaak koos ze meerdere dagen achtereen voor hetzelfde materiaal. Tijdens de onderzoeksperiode heeft ze met meerdere materialen gewerkt.

¹⁰ Bijlage 5: Overzicht materialen

4.2.1 In kaart brengen ICT voorzieningen

Op het gebied van ICT activiteiten zijn een aantal hulpmiddelen en materialen gescreend m.b.v. de ICT ergotherapeute. Hiervan is een overzicht gemaakt met aanpassingen die specifiek geschikt zijn voor leerling A.¹¹. De muisleerlijn is afgenomen van waaruit een aantal hulpmiddelen en aanpassingen zijn ingezet. De komende periode gaat A. gebruik maken van de joystick en de éénknopsmuis. Met haar linkerhand bedient zij de joystick en met de rechterhand bedient zij de éénknopsmuis. Tijdens deze oefenperiode is het belangrijk om gebruik te maken van opmaat programma's en evt. eduware die inspelen op haar motivatie en tevens tegemoet komt aan haar intellectuele capaciteiten.



4.3 Video-opnamen

Het onderzoek is gestart met een video-opname.

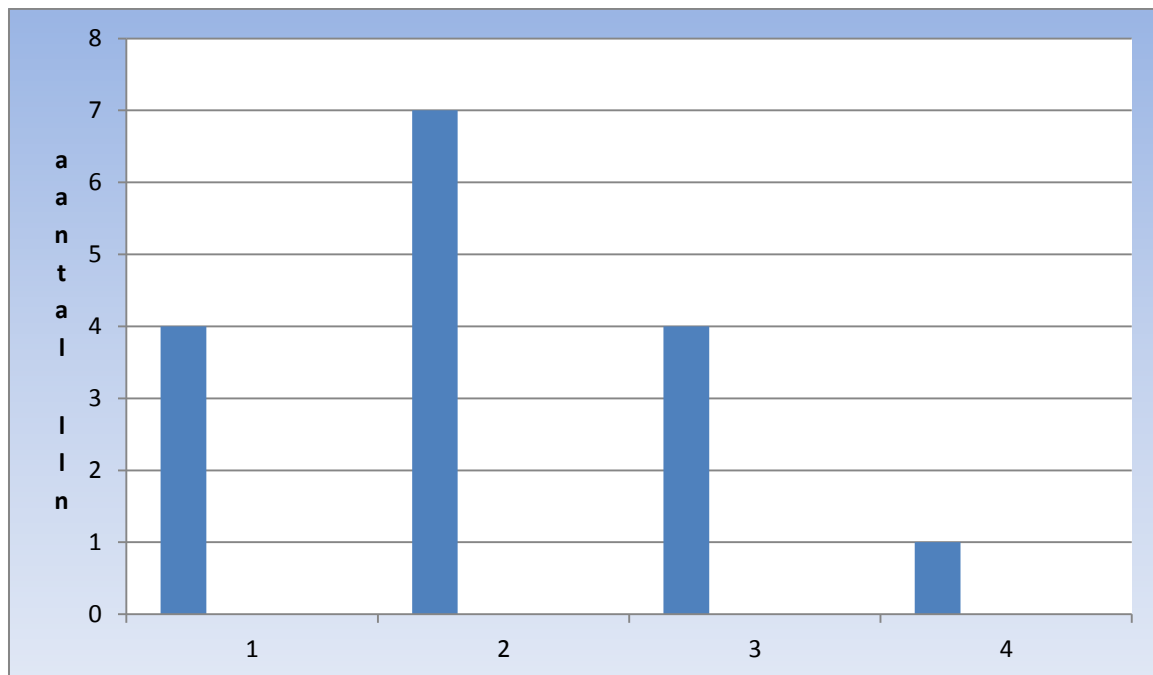
4.3.1 Kijkwijzer

Met behulp van een kijkwijzer¹² is het gedrag van alle leerlingen in kaart gebracht. Uit de videobeelden zijn de volgende bevindingen naar voren gekomen die op de volgende bladzijde grafisch worden weergegeven:

¹¹ Bijlage 4: Overzicht ICT aanpassingen

¹² Bijlage 1: Onderzoeksinstrument Kijkwijzer

Motivatie



Toelichting legenda motivatie (horizontale as)

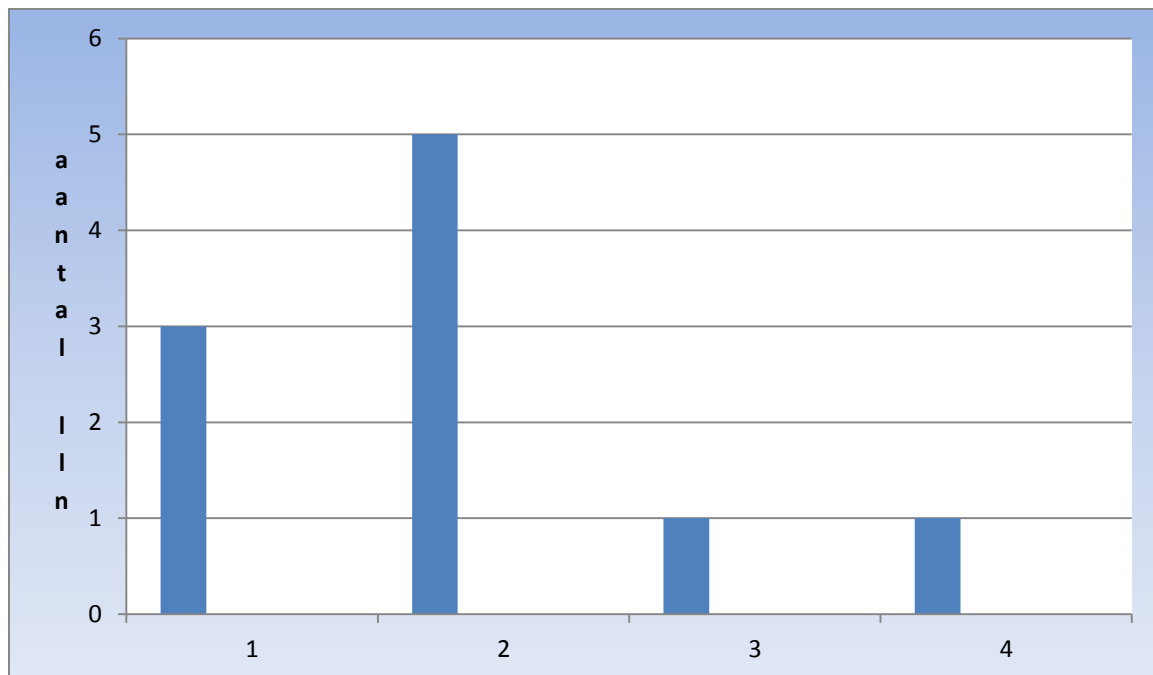
1. De kinderen zijn nauwelijks gericht op resultaat, maar op de activiteit zelf.
2. De kinderen zijn vooral gemotiveerd door externe factoren. Richtten zich vooral op door volwassenen aangeboden activiteiten.
3. De kinderen vertonen doelgericht gedrag bij activiteiten. (Gebruikt het materiaal waarvoor het bedoeld is en heeft hierbij een doel voor ogen)
4. Laat doelgericht gedrag zien op basis van vorige ervaringen (inschatting vooraf).

Opmerkingen motivatie

Uit de opmerkingen die geplaatst zijn bij motivatie kwam naar voren dat vrijwel alle kinderen enthousiast aan het werk gaan. Ze gaan direct naar het keuzebord en maken daar snel een keuze. Ze nemen initiatief, maken een gemotiveerde indruk en vliegen op de hoek af die ze gekozen hebben.

De leerling met ernstig motorische beperkingen blijft hierin achter. Ze neemt geen initiatief en ze lijkt weinig gemotiveerd te zijn om in actie te komen. Het duurde lang voordat zij iets ging doen en daarvoor moest zij meerdere malen aangespoord worden. Zij is gescoord bij nr. 2: is vooral gericht op door volwassenen aangeboden activiteiten.

Taakgerichtheid



Toelichting legenda taakgerichtheid (horizontale as)

1. Is explorerend bezig met wisselend aandachtsgerichtheid.
2. Heeft kortdurende gerichtheid op één aandachtspunt.
3. Is gericht bezig met een eenvoudige activiteit en maakt dit af (beginnend taakbesef).
4. Is gericht bezig met een gestructureerde meervoudige activiteit.

Opmerkingen taakgerichtheid

Uit de opmerkingen die geplaatst zijn bij taakgerichtheid kwam naar voren dat het opvallend was dat leerlingen met minder motorische beperkingen sneller keuzes konden maken en meer initiatieven toonden dan de leerling met ernstige motorische beperkingen. Het spelgedrag liep uiteen van zeer vluchtig tot gericht bezig zijn (zie overzicht taakgerichtheid). Uit observatie blijkt wel dat veel kinderen het moeilijk vinden om doelgericht gedrag te vertonen. Ze hebben de neiging om snel van activiteit te willen wisselen. Leerling A. is aan het begin van de video-opname ontzettend passief, ze onderneemt geen actie en zit ineengezakt in haar stoel. Mondelinge aansporing heeft geen effect. Toen leerling A. eenmaal aan het werk was liet zij taakgericht gedrag zien. Opvallend is dat zij in deze speelwerktijd als

enige gescoord heeft bij nr. 3: is gericht bezig met een eenvoudige activiteit en maakt dit af (beginnend taakbesef).

4.3.2 Analyse leerkrachtgedrag

Uit de beelden kwam naar voren dat de leerkracht de neiging heeft om de kinderen veel te helpen. De kinderen krijgen weinig ruimte om zelf keuzes te maken bij het keuzebord. Wanneer ze zelf niet snel genoeg hun keuze maken, stimuleert de leerkracht dat in een bepaalde richting. De leerkracht volgt de kinderen intensief en is nauw betrokken bij alles wat er door de leerlingen wordt ondernomen. De kinderen worden op positieve wijze gestimuleerd. Er worden veel complimenten uitgedeeld. Dit wordt ondersteund door het gebruik van gebaren.

4.4 Tijdsteekproef

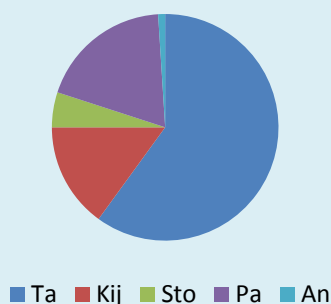
Het startniveau qua taakgerichtheid van leerling A. is bepaald m.b.v. een tijdsteekproef¹³ (03-03-2011). Deze is vervolgens afgenomen na 4 weken (31-03-2011) en aan het einde van het onderzoek (29-04-2011). De tijdsteekproef is afgenomen tijdens het werken aan tafel.



Toelichting: A. werkt aan tafel met de blokken. De blokken vallen na enige tijd om de beurt op de grond en A. onderneemt geen actie om aan iemand te vragen of die ze op wil ruimen. Ze kijkt naar het werk van de andere kinderen. Pas als de assistente deze uit zichzelf op haar tafel terug legt, gaat ze weer even verder. Aan het einde stoort ze door nu iedere keer te roepen dat een blok is gevallen. Terwijl ze nog best met de andere blokken verder kan spelen. Ze zit ook enige tijd ineengezakt met haar hoofd omlaag.

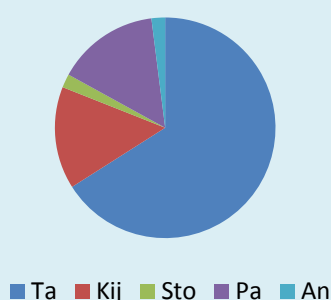
¹³ Bijlage 2: Onderzoeksinstrument Tijdsteekproef

Tijdsteekproef 2



Toelichting: A. werkt aan tafel met een puzzel. Het is een houten puzzel met grote knoppen. Aan het begin van de onderzoeksperiode heeft ze deze uitgekozen tijdens het screenen van de materialen. Van deze materialen is een overzichtsblad gemaakt. Tijdens het maken van de dagplanning maakt ze hier een keuze uit. Ze werkt geconcentreerd en gemotiveerd. Ze kan zichzelf goed redden. Ze roept op een bepaald moment trots dat ze bijna klaar is. Als ze eenmaal klaar is, onderneemt ze geen actie meer. Ze zegt niet dat ze klaar is (afspraak), ze gaat kijken of niets doen. Vervolgens vervalt ze in haar karakteristieke, passieve houding. Ze zakt ineen en haar hoofd laat ze naar voren vallen.

Tijdsteekproef 3



Toelichting: A. werkt met de letterstempels. Bij het maken van de dagplanning hebben we de opdracht voorbereid (papier en stempels liggen klaar). A. werkt gemotiveerd aan de opdracht. Als ze even niet meer verder kan, vervalt ze af en toe in het niets doen of kijken. Als ze uit zichzelf verder wil, vraagt ze om passende wijze om hulp aan de stagiaire. Pas aan het einde van de tijdsteekproef vervalt ze in haar karakteristieke, passieve houding.

4.5 Observaties

Observaties hebben op verschillende momenten in het onderzoek plaats gevonden en vonden plaats tijdens het vrije spel en het werken aan tafel. Het observatieformulier¹⁴ is door mijzelf en ook andere personen ingevuld (IB'er, collega leerkracht). In de bijlagen worden geen resultaten weergegeven. De anonimiteit van de leerling zou in het geding kunnen komen, aangezien dit onderzoek zich voornamelijk richt op één leerling.

Aan de hand van de kopjes op het observatieformulier volgt hieronder een beschrijvende informatie. De observaties hebben inzicht gegeven in de volgende vragen:

De leerling is vooral gemotiveerd door externe uiterlijke factoren.

Leerling A. is aan het begin van de onderzoeksperiode sterk gemotiveerd door externe uiterlijke factoren. Ze richt zich vooral op datgene wat de onderzoekster aanbiedt. Ze neemt uit zichzelf weinig initiatief. Als het materiaal dat door de onderzoekster wordt aangeboden naar haar zin is, gaat zij ermee aan de slag. Als zij er niet door geboeid raakt, blijft ze hangen in een passieve werkhouding. De observaties brengen in beeld dat de passieve werkhouding het grootst is als zij niet zelfstandig kan handelen. Wanneer haar motorische beperkingen haar belemmeren legt zij zich daar aan het begin van het onderzoek snel bij neer. Naarmate het onderzoek vordert is er een verschuiving zichtbaar. Ze gaat zich meer richten op de door gekozen activiteiten.

De leerling is vooral gemotiveerd door interne factoren.

Leerling A. vertoont aan het begin van de onderzoeksperiode een passieve werkhouding. Uit de observaties blijkt dat A. intrinsiek gemotiveerd is op momenten dat ze kan werken met materiaal waarvoor ze zelf gekozen heeft. Ze heeft dan een keuze gemaakt uit het overzicht van de gescreende materialen. Het structureren van de dag m.b.v. de pictogrammen helpt haar hierbij.

De leerling kiest bewust eigen activiteiten.

Aan het begin van het onderzoek doet A. dit weinig of wisselend. Aan het einde van de onderzoeksperiode wordt dit regelmatig geobserveerd.

¹⁴ Bijlage 3: Onderzoeksinstrument Observatieformulier

De leerling vertoont doelgericht gedrag bij activiteiten.

Uit de observatielijsten komt naar voren dat dit sterk afhankelijk is van de motorische component. Als dit haar dwars zit (als een activiteit te veel energie/moeite kost) haakt ze soms af. Als de activiteit haar boeit en de motorische component zit haar niet in de weg, dan kan ze heel goed doelgericht werken (score 5)!

De leerling maakt het werk af..

Observaties geven ook hier het wisselende beeld weer. Naarmate de onderzoeksperiode verloopt, wordt de score hoger.

De leerling geniet van het bezig zijn.

Observaties geven aan dat leerling A. geniet van het bezig zijn als de motorische component haar niet in de weg zit. Ze geniet het meest van opdrachten die ingaan op haar ontluikende geletterdheid en bepaalde programma's op de computer (opdrachten die niet teveel vragen van de muisbediening).

De leerling kan aangeven of iets wel of niet gelukt is.

Observaties laten zien dat A. goed kan vertellen of iets wel of niet gelukt is. Aan het begin van het onderzoek scoorde zij hier al hoog! A. beschikt over een goede spraaktaalontwikkeling en haar intellectuele capaciteiten stellen haar in staat om dit goed onder woorden te brengen. In het logboek is de dataverzameling hierover opgenomen.

4.6 Logboek

Een beknopte weergave met een aantal essentiële aspecten uit het onderzoek worden hier weergegeven:

03-03-2011 De tijdsteekproef en de videobeelden laten duidelijk zien dat A. een passieve werkhouding aanneemt, maar als ze eenmaal aan het werk is goed taakgericht kan werken. Opvallend is dat haar betrokkenheid in de kring veel beter is dan op vrije momenten.

04-03-2011 A. geeft aan in een gesprek (opl.ger.) dat ze het niet erg vindt dat ze vaak niets doet. Opvallend detail is dat ze hierbij aangeeft: "Het geeft niet hoor, juf." We zijn nog niet begonnen met het structureren van de dag, maar toch maakt A. al een gemotiveerdere indruk. Ze kiest sneller en lijkt zich meer bewust van haar gedrag. Zou dit het resultaat zijn van het vooronderzoek? Samen de materialen uitzoeken en praten over waar haar wensen en behoeften liggen?

10-03-2011 A. laten kennismaken met de structureerstrook en de picto's. Ze reageert niet bijster enthousiast. Laat het gelaten over haar heen komen. Maakt een ongeïnteresseerde indruk.

11-03-2011 A. kiest voor totemfiguur Pandie. Heeft nog weinig besef wat het allemaal inhoudt.

17-03-2011 We werken met de picto's en de structureerstrook. Leerkracht moet er veel energie insteken om de betrokkenheid van A. vast te houden. Zit ineengezakt in haar stoel.

18-03-2011 Er hangt een gelamineerde foto van Pandie aan de muur. A. ziet het meteen en wijst er enthousiast naar. Na afloop van het werken vraag ik: "Heb je fijn gewerkt?" Ze steekt uit zichzelf een dikke duim op naar Pandie.

24-03-2011 Nieuwe mooie roze structureerstrook gemaakt. Wat een verschil. A. veert overeind als ze deze ziet. Wow, is die voor mij? Ook de picto's zijn nu mooi en netjes gelamineerd en in kleur afgedrukt. A. wil nu wel opeens gaan structureren.

25-03-2011 Vandaag op huisbezoek geweest bij A. Aangegeven waar we mee bezig zijn (eerder is telefonisch overleg geweest). Ouders geven aan dat A. snel in een afhankelijke rol valt en erg eigenwijs kan zijn. Gesproken over Kids' Skills en het initiatief nemen.

31-03-2011 Hulpvriendje J. begint zich bewust te worden van zijn rol. Als A. ergens niet bij kan, roept ze naar hem. "J. wil jij het voor mij pakken?" A. neemt zelf initiatief! En op een juiste manier!

1-04-2011 Assistent geeft aan dat ze een groot verschil ziet in het gedrag van A. m.b.t. de motivatie op de dagen dat er gestructureerd wordt en de dagen dat dit niet gebeurt. Vandaag goede betrokkenheid.

7-04-2011 A. rijdt 's morgens uit zichzelf al naar de plek waar de structuurstrook hangt en haar Pandie.

8-04-2011 A. is niet fit (verkouden), maakt weinig aanstalten om aan het werk te gaan. Moet meerdere keren aangespoord worden.

14-04-2011 A. werkt vandaag voor het eerst in de klas met de joystick en de eenknopsmuis. Ze moet er duidelijk aan wennen en probeert het materiaal op haar manier te hanteren. Slaat met verkeerde hand op eenknopsmuis (is makkelijker voor haar, maar m.b.t. motorische aspecten niet wenselijk).

15-04-2011 A. oefent veel op de computer. Ze heeft een eigen mapje op de computer met haar naam. We richten de aandacht even op de op maat programma's.

A. geeft een gemotiveerde indruk. Vandaag geoefend met de letters. Vond ze erg leuk. Het motorische aspect (hanteren materiaal) zit haar nog in de weg. Veroorzaakt af en toe weer passief gedrag. Het kost haar duidelijk veel energie en moeite.

21-04-2011 A. geeft aan tijdens de reflectie dat ze het beloningsfimpje op de computer zo leuk vindt. Je ziet dat ze daar echt voor werkt. Ook de beloningspicto's tussen de opdrachten in motiveren haar enorm.

28-04-2011 A. heeft een dipje. Vakantie nodig? Neemt weinig initiatief. Ik heb overleg met IB'er die komt observeren. Besluiten toch gewoon de observatie te doen. Ook deze bevindingen zijn van belang voor het onderzoek. Het structureren gaat vlot, maar eenmaal achter de computer vertoont ze weinig actie. De motorische component blijft haar dwars zitten. Na hulp van lkr. werkt ze de 2^e helft met meer plezier. Is dit omdat het beloningsfimpje in zicht is?

29-04-2011 Vandaag de derde keer tijdsteekproef afgenomen. A. kiest voor het werken met de letterstempels. Ze is duidelijk betrokken en neemt initiatief. Ze werkt zelfs 20 min. enthousiast aaneengesloten door. De assistent houdt wel in de gaten dat ze zichzelf kan redden. Geeft nieuw blaadje aan en hulpvriendje J. pakt de stempel op die op de grond valt.

Tijdens het onderzoek is er een groeiproces geweest waardoor er naar aanleiding van observaties etc. regelmatig dingen zijn bijgesteld. De volgende data heb ik hierover verzameld:

4.7 Oplossingsgerichte aanpak / Kids' Skills

De inbreng van leerling A. is groot geweest tijdens het onderzoek. Op meerdere manieren heeft A. haar wensen kenbaar gemaakt. Tijdens het vooronderzoek is er gesproken over welke materialen ze leuk vond. Waarom vond ze die leuk? Ze gaf aan dat ze de beesten leuk vond (puzzel), bouwen vond ze leuk, werken met letters wilde ze graag, de kleuren van het materiaal etc.. Zowel interne factoren als externe factoren kwamen hierbij naar voren. Vanuit de wensen van A. is er een keuze gemaakt m.b.t. de materialen waarmee A. in de onderzoeksperiode zou gaan werken. Van hieruit is stap 1 gezet¹⁵. De vaardigheid die A. nodig heeft is leren meer initiatieven te nemen. Vervolgens zijn er oplossingsgerichte gesprekken met A. gevoerd gebaseerd op de methode Kids' Skills. A. gaf in het eerste gesprek

¹⁵ Bijlage 6: 15 stappen Kids' Skills

aanvankelijk aan dat ze het niet erg vond als ze niks deed. “Vind ik niet erg hoor, juf...” Door hierover met haar te praten, veranderde de rol van voorbijganger in de rol van koper. We werden het eens over de vaardigheid die geleerd moest worden (stap 2). We hebben het als volgt samen onder woorden gebracht: “A. gaat snel aan het werk als de speelwerktijd is begonnen.”

Leerling A. gaf goed aan wat haar wensen waren:

- ze wil heel graag leren lezen
- ze vindt het vervelend om steeds om hulp te moeten vragen
- ze vindt het niet leuk om afhankelijk te zijn van anderen
- ze wil heel graag leren lopen
- ze vindt het leuk om op de computer te werken
- ze vindt het leuk om samen met andere kinderen te werken

In gesprekken hebben we samen gekeken wat ze hiervoor allemaal nodig heeft. Hierdoor werd A. zich steeds meer bewust van de voordelen die het haar ging opleveren (stap 3). We hebben de vaardigheid geen naam gegeven, maar we hebben wel een totumfiguur gekozen. Dit was Pandie, haar lievelingsknuffel. Een grote gelamineerde foto hebben we bij haar individuele dagplanning op de muur gehangen (stap 5). Vervolgens hebben we mensen gevraagd om supporter te worden (stap 6). Natuurlijk haar ouders, maar ook in de klas. A. gaf aan dat ze graag wilde dat leerling J. in de klas haar persoonlijke supporter zou worden. We hebben dit samen aan leerling J. gevraagd. Ook hebben we gevraagd of hij A. de komende tijd wil helpen wanneer dat nodig is. We noemden hem haar “hulpvriendje”. Leerling J. is zeer behulpzaam en stond te stuiteren van plezier. Hij heeft A. nauwlettend in de gaten gehouden de afgelopen weken en indien nodig zorgde hij ervoor dat A. bij het materiaal kon komen of hij haalde het voor haar. A. genoot van dit contact en de aandacht die er voor haar was. Dit alles leidde voor een deel al tot meer zelfredzaamheid waardoor haar zelfvertrouwen kon groeien (stap 7). Tot hier hebben we de stappen van Kids’Skills vrij nauw gevolgd en nageleefd. De stappen 8 t/m 15 hebben we beperkt tot het omschrijven van de vaardigheid (stap 9) en het oefenen van de vaardigheid (stap 11).

Vanuit de oplossingsgerichte gesprekken zijn we uitgekomen op de individuele dagplanning en heb ik deze vervolgens bij A. geïntroduceerd.

4.8 Structuur bieden in aanpak

Tijdens de onderzoeksperiode is er gewerkt met een individuele dagplanning. Aan het begin van ieder dagdeel heeft de leerkracht samen met A. een individuele dagplanning gemaakt. Met behulp van pictogrammen¹⁶ hebben we de dagdelen gestructureerd. A. gaf aan wanneer welke activiteit plaats zou vinden. Ze wees dit aan op het picto-overzicht of het materialenoverzicht en de leerkracht plaatste de pictogrammen op de structureerstrook¹⁷. A. raakte hier steeds meer bedreven in en door de vaste structuur van de dagdelen ging het heel vlot. Aan het begin van het onderzoek moest ze nog even wennen aan het feit dat zij haar eigen structureerstrook had. In de voorbereidende fase werkten wij eerst met een kartonnen strook waarop wij structureerden. Om in te spelen op haar motivatie heb ik een mooie houten plank gemaakt en die in de kleur roze geverfd. Vanaf dat moment was het echt haar strook en was ze gemotiveerd om het te gebruiken.

4.9 Gesprekken

De gesprekken vooraf richtte zich op het maken van de dagplanning. Na afloop van iedere activiteit bespraken we samen kort hoe de activiteit verlopen was. A. kon goed haar bevindingen weergeven die vervolgens meegenomen werden in het vervolg van het onderzoek. Onderstaand voorbeelden van dergelijke gesprekken:

- *Was het leuk of niet leuk en waarom?*

A. gaf bv. aan dat ze een bepaald programma op de computer helemaal niet leuk vindt. Saai...

- *Was het makkelijk of moeilijk en waarom?*

A. gaf aan dat ze het moeilijk vond, omdat de blokken telkens om vielen en ze ze zelf niet op kon rapen. Later in het onderzoek hielp haar hulpvriendje haar.

- *Had A. genoeg tijd om het af te maken?*

A. was teleurgesteld elke keer als ze moest stoppen. De time timer leerde haar hoeveel tijd ze nog had.

- *Lukte het A. om zonder hulp te werken?*

A. vroeg vaak niet om hulp. Ze zakte passief ineens. Gesprekken gaven inzicht in wat zij nodig had om wel zonder hulp te kunnen werken. En hoe ze dan om hulp moest vragen.

¹⁶ Bijlage 7: Overzicht pictogrammen

¹⁷ Bijlage 8: Structureerstrook

Hoofdstuk 5 Conclusie

Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de conclusies die uit het onderzoek gekomen zijn. De antwoorden van het onderzoek zijn gerelateerd aan de literatuur en de verzamelde data, waardoor de verschillende deelvragen en uiteindelijk de centrale onderzoeksvraag beantwoord kan worden. Naar aanleiding van het onderzoek zijn aanbevelingen gedaan.

5.1 Kids' Skills / Oplossingsgerichte aanpak

Uit de literatuurstudie blijkt dat er een goede methode is voor oplossingsgericht werken met kinderen, namelijk Kids' Skills (Furman, 2009). Door leerling A. te betrekken in het onderzoek, is zij mede eigenaar van het probleem geworden. Er is een duidelijke betrokkenheid ontstaan. Waar aanvankelijk een onverschillige houding waarneembaar was t.o.v. het probleem. "Juf, ik vind het niet erg hoor" en er een passieve werkhouding was, is er gaandeweg het onderzoek een duidelijke groei ontstaan naar meer initiatiefname en betrokkenheid. Leerling A. vraagt vaak zelf al of wij de pictogrammen gaan plakken (structureerstrook), of wij met Pandie gaan werken (haar totemfiguur) en indien nodig vraagt zij op een passende wijze om hulp. Kids' Skills heeft hier een grote rol in gespeeld. Opvallend was wel dat de betrokkenheid al toenam tijdens het vooronderzoek waarin op oplossingsgerichte wijze diverse gesprekken gevoerd zijn.

Twee belangrijke principes uit de oplossingsgerichte theorie zijn: "Wat werkt, doe daar meer van." "Als het niet werkt, stop er dan mee!" (Durrant, 2007). Tijdens het vooronderzoek kwam direct al heel duidelijk naar voren dat deze leerling positief reageerde op de oplossingsgerichte gesprekken. Zij kon goed aangeven welke wensen en behoeften zij had. Furman (2009) geeft hiervoor aan dat samen praten over welke vaardigheid je wilt gaan leren (stap 1, stap 2 etc.), kan leiden tot het oplossen van problemen.

De volgende elementen van Kids' Skills hebben hierbij een grote rol gespeeld:

Samen praten over welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen, het hier over eens worden en er de voordelen van inzien (stap 1 en stap2, stap 3....)

Leerling A. kon tijdens deze gesprekken goed aangeven waar het gebrek aan motivatie vandaan kwam. In eerste instantie gaf ze aan dat ze het niet erg vond om niets te doen. Haar beleving van niets doen was anders dan de beleving van de leerkracht. Zij gaf aan dat juf het al zo druk had, zij kon wel even wachten. Ze vond het niet erg om te wachten. Later bleek dat zij erin was gaan berusten dat ze niet aan het werk kon. In Vonk en Hosmar (2009) wordt aangegeven dat kinderen met een lichamelijke beperking doorgaans vanaf de babytijd al veel passiever zijn dan andere kinderen. Doordat er meerdere ervaringen opgedaan worden waarbij het mislukte om zelf iets te ondernemen, ontstaat er een afhankelijke positie. Welke zich kan ontwikkelen tot 'aangeleerde hulpeloosheid'. Door A. mede eigenaar te maken van het probleem is er een actievare, gemotiveerde leerhouding ontstaan. Aan het einde van het onderzoek bleek dat uit het feit dat ze veel vaker om hulp vroeg en niet berustte in het feit als ze niets te doen had of niet aan het werk kon. Uit de derde tijdsteekproef blijkt ook dat het taakgerichte gedrag is toegenomen en dat de passieve werkhouding minder is geworden.

De vaardigheid een naam geven en een totemfiguur kiezen (stap 4 en 5)

Leerling A. twijfelde geen moment en wist direct wie haar totemfiguur zou zijn. Haar lievelingsknuffel (Pandie) die op de speelgoeddag vaak mee naar school komt, moest het worden. De mooie foto van Pandie hing vanaf dat moment naast haar structurerstrook en werd vaak door A. aangesproken. Bv. "Zag je dat, Pandie?" Of we staken samen een dikke duim op naar Pandie. De vaardigheid een naam geven kwam niet echt binnen. We hebben het werken genoemd met Pandie. Dat sloeg wel aan. Pandie ligt in haar belevingswereld en het feit dat hij nu aan de muur hing vond ze geweldig. Het motiveerde haar om met het structureren aan het werk te gaan.

Supporters werven en meer zelfvertrouwen geven (stap 6 en 7)

Ouders leefden goed mee en haar hulpvriendje in de klas was een schot in de roos. Hulpvriendje J. vond het geweldig en leerling A. was hier goed mee geholpen. Een gevaar kon zijn dat dit hulpvriendje ongevraagd leerling A. zou gaan helpen en

dingen voor haar zou gaan doen die ze zelf moet kunnen. Dankzij de communicatieve vaardigheden van leerling A. heeft dit zich positief ontwikkeld.

5.2 De rol van de leerkracht

De gemaakte videobeelden aan het begin van het onderzoek gaven een goed beeld weer van de beginsituatie. Van daaruit zijn de interventies ingezet om een mogelijke verandering te kunnen bewerkstelligen. De leerkracht heeft hierbij een oplossingsgerichte aanpak ingezet. Stevens (1997) geeft aan dat het belangrijk is dat het onderwijs leerlinggestuurd zal zijn, aansluitend bij het motto: “Je mag zijn wie je bent.” Doordat de leerkracht de drie basisbehoeften, relatie, competentie en autonomie centraal stelt kan de leerling een actieve, gemotiveerde leerhouding ontwikkelen.

Leerkrachten kunnen op een aantal manieren tegemoet komen aan deze basisbehoeften met de volgende onderwijsdimensies (Dijkstra & van de Meer, 2000).

- in hun interactie met kinderen

Uit de verzamelde data is naar voren gekomen dat er veel aandacht is besteed aan de relatie. De leerkracht moet zelf positief gedrag laten zien en voordoen (Wolf & Van Beukering, 2009). Uit de vele gesprekken die gevoerd zijn, is naar voren gekomen hoe de leerling zich voelt en welke wensen en behoeften zij heeft. De leerling is zich meer competent gaan voelen, doordat er goed in kaart gebracht is hoe er tegemoet gekomen kan worden aan haar motorische beperkingen. Uit de laatste tijdsteekproef bleek dat zij een actievere werkhouding vertoonde en autonomer gedrag liet zien.

- in hun klassenmanagement

Naast de interactie met kinderen, is het belangrijk dat leerkrachten tegemoetkomen aan de onderwijsdimensie “klassenmanagement”. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de zelfredzaamheid ten grondslag ligt aan de initiatiefname. De observaties brachten in kaart dat leerling A. actiever was en meer initiatieven vertoonde wanneer zij precies wist wat zij kon gaan doen en wanneer dat materiaal al van te voren klaar stond. Het structureren in aanpak en het aanbieden van de juiste materialen is hiervoor belangrijk.

- in hun instructie

De gedachte van Marzano “Wat werkt op school” (Marzano, 2003) is in dit onderzoek centraal gesteld. Door een oplossingsgerichte aanpak te hanteren en gebruik te maken van elementen van Kids’ Skills kan de leerkracht op een positieve manier

omgaan met verschillen. Het logboek geeft weer hoe gesprekken en interacties zijn verlopen en hoe leerling A. zelf over dingen dacht. Bv. leerling A. reageerde in eerste instantie niet erg op de structureerstrook. Toen de leerkracht deze roze verfde, vanuit de gedachte dat leerling A. gek op roze is, was er een duidelijk verschil waarneembaar. Door voortdurend te kijken naar “wat gaat er goed” is er meer betrokkenheid ontstaan bij de leerling. De leerling kreeg duidelijk in de gaten dat zij centraal stond en dat zij geholpen werd. De leerling kreeg meer plezier in het werken en genoot van de aandacht. De oplossingsgerichte aanpak gaf haar het gevoel dat zij gehoord werd.

Daarnaast is het belangrijk dat een leerkracht nadenkt over zijn/haar werk (Touw & Van Beukering, 2009). Door dagelijks te reflecteren op het gedrag en handelen in de groep, is het onderzoeksplan regelmatig bijgesteld. Aan het begin van het onderzoek werd er aan het einde van een ochtend gereflecteerd. Toen later bleek dat dat niet goed werkte, is dat direct na de activiteit gedaan. Ook is er veelvuldig overleg met collega's geweest. Dit heeft geholpen om meer zicht te krijgen op eigen opvattingen en werkwijzen.

5.3 Interventies in het onderzoek

Tijdens het onderzoek zijn meerdere interventies ingezet om de leerling actief bij het onderzoek te betrekken en om de initiatiefname te vergroten.

Gesprekken

De goede spraaktaalontwikkeling en haar intellectuele capaciteiten stellen leerling A. in staat om goed haar gevoelens en bevindingen onder woorden te brengen. In de theorie is beschreven hoe je kunt reflecteren met jonge kinderen. Op verschillende manieren kun je terugblikken (Hohman, 2005). Afhankelijk van het taal-denkniveau kies je de juiste vorm om terug te kijken. De meest voorkomende vorm is terugblikken in woorden. Voor leerling A. is gebleken dat dit een geschikte manier is om te reflecteren. Ze kon goed verwoorden of iets leuk was of niet en waarom. Of iets makkelijk of moeilijk was etc.. Logopediste H. had in het interview een aantal belangrijk punten aangegeven. Het is belangrijk om niet te lang te wachten met het reflecteren op een activiteit. A. kan een ontwijkende houding aannemen en vragen omzeilen. Als leerkracht is het ook belangrijk om de juiste vragen te stellen. Tijdens de eerste paar weken werd er gereflecteerd aan het einde van de ochtend, na het interview met H. is de reflectie plaats gaan vinden meteen na afloop van de activiteit

en zijn er andere vragen gebruikt. Niet te abstract, maar meer concreet. Er was een duidelijk verschil waarneembaar. Leerling A. kon nu veel beter en specifieker aangeven wat ze ergens van vond. Het is dus belangrijk om te reflecteren direct na de activiteit. De ontwijkende houding die ze kan aannemen wanneer er directe vragen gesteld worden werd aanzienlijk minder na een aantal weken. Een verklaring hiervoor kan zijn dat ze zich meer competent is gaan voelen, maar het kan ook goed mogelijk zijn dat het voortkomt uit het feit dat ze zich meer serieus genomen voelt. Doordat ze beschikte over de juiste middelen en materialen, had ze een minder afhankelijke positie en werd hierdoor voorzien in de basisbehoefte autonomie. Dijkstra (2000) geeft aan dat autonomie noodzakelijk is voor een actieve en gemotiveerde werkhouding. Opvallend was ook dat A. minder vlot en goed antwoord gaf als ze slecht gewerkt had. Aan het eind van het onderzoek gaf ze de leerling aan dat ze gefrustreerd was als motorische componenten haar belemmerden. Bv. het niet vlot genoeg kunnen hanteren van de joystick. In het programma wat ze aan het doen was, kon ze een woordje tikken. Ze tikte al een f en een u in. Toen ik vroeg wat ze wilde schrijven, zei ze “frustreren”....Dit antwoord gaf bevestiging op eerdere bevindingen (CITO uitslagen, observaties), maar gaf ook duidelijk aan dat dit meisje haar uitdagingen nodig heeft op cognitief gebied!

Materialen

Het samen screenen van de materialen tijdens het vooronderzoek, bleek een schot in de roos. Direct was er een duidelijke verhoging waarneembaar van de betrokkenheid. A. wilde de volgende dag direct al met één van de gekozen materialen werken. Leerling A. was heel goed in staat om haar behoeften en wensen kenbaar te maken. Tijdens het screenen bleek dat het aanbod van geschikte materialen en hulpmiddelen erg mager was. In overleg met de IB'er zijn er een aantal geschikte materialen en hulpmiddelen aangeschaft. Op verschillende wijze is tijdens het onderzoek naar voren gekomen dat de afhankelijkheid van materialen en hulpmiddelen het grootste aandachtspunt is waar haar initiatiefname door belemmerd wordt. De materialen zijn gescreend op motivatie. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat het belangrijk is dat A. eerst moet worden gefaciliteerd en motorisch tegemoet moet worden gekomen en zich vandaar uit vervolgens verder kan gaan ontplooien. Dit was heel mooi zichtbaar tijdens een van de laatste weken. Leerling A. werkte op de computer met een programma waar ze motorisch nog veel

moeite mee had. De joystick vond ze lastig om te bedienen. De muis moest grote afstanden afleggen op het beeldscherm, ze viel terug in de passieve werkhouding en ondernam weinig actie. De volgende dag kwam ik hierop terug voor we van start gingen. Samen kozen we voor een ander programma waarin de joystick makkelijker te hanteren is. Dit programma is echter meer op een lager ontwikkelingsniveau gericht. Verbazingwekkend was echter de aandacht die ze hiervoor had! Ze was heel goed bezig, taakgericht en ondernam initiatieven. Op een bepaald moment was ze zelf haar uitdaging aan het zoeken. Binnen het programma kun je ergens iets tikken (woorden). Hier was ze gemotiveerd naar op zoek gegaan. Hierdoor werd het meer toegespitst op haar ontwikkelingsniveau.

Hieruit kun je dus de conclusie trekken dat wanneer ze mogelijkheden aangereikt krijgt (juiste middelen en materialen), motorisch tegemoet gekomen wordt, ze zich van binnenuit ontplooit en haar eigen uitdaging zoekt.

Structuur bieden in aanpak

Timmerman (2006) geeft aan dat visualiseren motiverend kan werken. De beertjesmethode, ofwel de basisprincipes van Meichenbaum is een methode die het kind en de begeleider helpt om stap voor stap het denkproces te ontwikkelen. Voor leerling A. was het niet nodig om dit hele proces op deze wijze te doorlopen. Haar denkproces is goed ontwikkeld en zij heeft ook geen concentratiestoornis. Er is wel gekozen voor het gebruik van een structureerstrook, omdat het een middel is voor interactie met haar omgeving en het haar duidelijkheid kan verschaffen. Aan het begin van het onderzoek maakten we gebruik van een stevig stuk wit karton wat als structureerstrook diende. A. had haar aandacht voor het structureren, maar was niet erg enthousiast. Na dit een week te hebben aangezien, besloot ik een mooi stuk hout aan te schaffen en dit roze te verven. A. is helemaal gek van roze! Roze rolstoel, roze kleding etc.. Wow, dat was een succes. Vanaf dat moment was het echt haar strook en was ze echt gemotiveerd om het te gebruiken. De ingang was gevonden! Ze kon de activiteiten heel vlot benoemen en ik plakte de pictogrammen op de strook. Het structureren heeft ertoe bijgedragen dat A. goed wist wat haar te wachten stond. Bovendien kon ik als leerkracht de materialen klaar zetten en kon zij meteen aan de gang gaan na wisseling van activiteiten. Na bv. de kring zette ik meteen de stempels op haar blad en evt. andere benodigdheden. Voorheen zat leerling A. vaak een tijdje onderuit gezakt te wachten, nu kon ze meteen aan het werk. Doordat ze nu

bij het structuren kon kiezen uit zelf gekozen activiteiten (fotobladen materialen), was de intrinsieke motivatie direct aanwezig en kon ik haar als leerkracht beter faciliteren.

5.4 Voorwaarden om de initiatiefname te kunnen vergroten

Vonk en Hosmar (2009) geven aan dat kinderen ruimte moeten krijgen om dingen 'zelf te doen'. Daarbij wordt door diverse auteurs aangegeven dat initiatiefname afhankelijk is van verschillende factoren, zoals bv. motivatie en beperkingen. Ook uit het praktijkonderzoek komt een dergelijk beeld naar voren. Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat bij leerling A. de sterke afhankelijkheid van materialen en middelen ten grondslag ligt aan de mate van initiatiefname.

De intrinsieke en extrinsieke motivatie van leerling A. is afhankelijk van de middelen en materialen die zij tot haar beschikking heeft. Wanneer hieraan tegemoet gekomen wordt, beschikt zij hierover in ruime mate. Dit sluit aan bij de motivatietheorie van Abraham Maslow (1968) die hierin aangeeft dat ieder mens beschikt over een intrinsieke behoefte om te groeien en de potentie heeft zich te ontwikkelen. Op de videobeelden is eerste instantie te zien dat leerling A. weinig tot geen initiatief neemt en ze weinig gemotiveerd lijkt om in actie te komen. De kijkwijzer bij de gemaakte videobeelden laat zien dat wanneer leerling A. eenmaal de faciliteiten heeft om aan het werk te kunnen, dat zij taakgericht gedrag laat zien. Ze is gericht bezig met de taak en maakt dit af. Uit de verzamelde data is op verschillende manieren gebleken dat wanneer er tegemoet wordt gekomen aan haar motorische beperkingen er een toename waarneembaar is van de initiatiefname.

De extrinsieke motivatie komt bij leerling A. duidelijk tot uiting tijdens de observaties wanneer zij achter de computer werkt. Ze wil een computeropdracht graag afmaken, want dan volgt nog het beloningsfilmpje. Ook bij de beloningspictogrammen tussen de opdrachten door begint ze te stralen. Het gevaar van beloningen is dat een kind afhankelijk wordt van het middel. Het is belangrijk dat het kind zichzelf betrokken voelt bij het gebeuren en dat het zichzelf verantwoordelijk gaat voelen voor zijn/haar gedrag (Timmerman, 2006). Leerling A. is zich hier mede m.b.v. Kids' Skills bewust van geworden. Voor A. werkt het beloningsmiddel stimulerend, maar zij is hiervan niet afhankelijk. De interventies gesprekken, materialen, Kids' Skills en het structuren in aanpak hebben bijgedragen tot het vergroten van de initiatiefname.

5.5 Competenties van de leerling

Op verschillende wijze is er onderzocht welke competenties van belang zijn voor het vergroten van de initiatiefname. De interventies hebben hiertoe bijgedragen. Uit de verzamelde data is naar voren gekomen dat de leerling de volgende competenties heeft kunnen ontwikkelen:

- De leerling kan met de juiste aanpak voldoende zelfsturing geven aan haar handelen (initiatiefname wordt groter).
- De leerling beschikt over goede mondelinge taalvaardigheden (kunnen reflecteren).
- De leerling is in staat haar voorkeuren en interesses te uiten (motivatie kenbaar maken).
- De leerling kan keuzes maken m.b.t. materialen en middelen.
- De leerling is in staat om m.b.v. een oplossingsgerichte werkwijze kenbaar te maken welke wensen en ideeën er bij haar leven.

5.6 Praktische toepasbaarheid

De onderzoeksvraag is voortgekomen uit een praktijkvraag, een verlegenheidssituatie. Ik heb gekozen voor gevalsstudie, ofwel casestudy. Hiermee had ik het doel voor ogen om de uitgevoerde behandeling voor een breder publiek toegankelijk te maken. Met name de oplossingsgerichte werkwijze zal voor de toekomst van belang zijn. Wanneer de motorische component straks minder problemen gaat opleveren (bv. betere bediening joystick computer), zal de aandacht worden verlegd naar meer opdrachten op niveau. Het gevaar ligt op de loer dat er geen reëel beeld van deze leerling wordt neergezet. Daarom is het belangrijk om haar leer- en schoolprestaties af te blijven zetten tegen die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs (Leemans, 2003). Ieder jaar worden de leerlingen CITO getoetst en worden de gegevens dus afgezet tegenover die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs.

5.7 Eindconclusie

Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat bij leerling A. de sterke afhankelijkheid van materialen en middelen ten grondslag ligt aan de mate van initiatiefname.

Je kunt dus de conclusie trekken dat de initiatiefname van A. voortkomt uit haar motorische beperkingen. Wanneer er tegemoet wordt gekomen aan haar motorische component door de juiste middelen en materialen aan te reiken, neemt haar initiatiefname toe (competent).

Ze is erg ontvankelijk voor aandacht van de leerkracht (relatie). Haar zelf mede verantwoordelijk maken voor haar eigen leerproces werkt zeer positief (autonomie). Tevens is het een meisje die beschikt over zeer goede intellectuele vaardigheden. Ze bepaalt graag zelf, heeft een goed taalgebruik, heeft een goed geheugen, leert en begrijpt lesstof snel. De discrepantie tussen de intellectuele capaciteiten en de motorische capaciteiten zijn van dien aard dat ze bij leerling A. voor veel frustratie kunnen zorgen. In het artikel "Ogen open in de onderbouw" (HJK, mei 2011) wordt aangegeven dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zich vaak aanpassen en gaan onderpresteren. Het is belangrijk om dat straks mee te nemen in het onderwijsaanbod. Uit diverse toetsgegevens en onderzoeken is naar voren gekomen dat deze leerling meer kan dan ze laat zien in de klas. Eerst gaat de aandacht nu uit naar de motorische component. De computer zal een belangrijk leermiddel voor haar zijn. Haar interesse voor de computer is groot. Wanneer zij de materialen niet vlot genoeg kan hanteren, zie je haar terugvallen in een passieve houding. In de komende periode zal de oplossingsgerichte aanpak voortgezet moeten worden. Op deze manier zal de leerkracht de leerling moeten blijven betrekken in haar eigen leerproces. Belangrijk is om nu eerst goed te investeren in de motorische vaardigheden. Met name het goed en vlot kunnen hanteren van de joystick bij de computer is van groot belang. Een vlotte en handzame bediening van de computer is belangrijk, omdat de computer een belangrijk onderwijsleermateriaal voor haar zal zijn.

5.8 Aanbevelingen m.b.t. praktijk

Uit dit onderzoek komt naar voren dat als je wilt bereiken dat kinderen (mede) verantwoordelijk worden voor hun eigen ontwikkeling, de sturing door de leerling moet toenemen. Een leerling moet hiertoe wel de mogelijkheden hebben. Een leerling die een ernstige motorische beperking heeft is afhankelijk van middelen en materialen. De mate van initiatiefname is hiervan sterk afhankelijk.

Oplossingsgerichte gesprekken zorgen voor meer betrokkenheid bij de leerlingen. Door uit te gaan van de grondgedachte van Marzano “Wat gaat er goed...” worden verschillen omgezet in iets positiefs. Kinderen krijgen het gevoel dat ze meetellen en hun gevoel van eigenwaarde gaat groeien. De basisbehoeften competentie, relatie en autonomie (Stevens, L. 1997) kunnen hierdoor tot ontwikkeling komen. Adaptief onderwijs is van belang om goed tegemoet te kunnen komen aan de verschillen tussen leerlingen.

Wanneer je als leerkracht een leerling met een normale cognitie, maar met ernstige motorische beperkingen in de groep krijgt is het raadzaam om rekening te houden met het volgende:

- Breng duidelijk in kaart wat de behoeften en wensen van de leerlingen zijn. Vanuit een oplossingsgerichte werkwijze kun je gaan werken aan de werkwijze die van belang is voor de betreffende leerling. Een leerling die sterk afhankelijk is van middelen en materialen moet hierin goed voorzien worden. Belangrijk is dat dit op de juiste manier gebeurt, anders zal de motivatie afnemen.
- Zorg ervoor de middelen en materialen afgestemd zijn op de betreffende leerling(en). De autonomie zal toenemen wanneer de zelfredzaamheid groter gaat worden. Tevens krijgt de leerling kans om zich te vergroten.
- Ga in eerste instantie uit van de motivatie. Spits je werkwijze toe op de behoeften en wensen van de leerling(en). Wanneer je aan deze behoefte hebt voldaan, kun je een volgende stap zetten.
- Kinderen met een normaal/sterk intelligentieniveau ontplooiën zich van binnen uit. Dat is normaal bij een dergelijke cognitie. Het is van belang om ze in eerste instantie te faciliteren en motorisch tegemoet te komen. Ga uit van de comfortzone.
- Kids' Skills (Furman, 2009) biedt goede mogelijkheden om kinderen op een oplossingsgerichte wijze te begeleiden. Het is een goede manier om kinderen

bewust te laten worden van hun probleem. Het is niet noodzakelijk om alle 15 stappen toe te passen. Je kunt de 15 stappen in een eigen vorm gieten en inzetten in een situatie.

- Dagelijkse reflectie vooraf en achteraf beïnvloedt de betrokkenheid van de leerling. Bovendien stelt het de leerkracht in staat om zijn/haar handelen/werkwijze bij te stellen/ aan te passen.
- De leerkracht(en) van de groep moeten goed op de hoogte gehouden worden van de afspraken die met de leerling zijn gemaakt. Zodat in de klas dagelijks consequent aandacht kan worden besteed aan de vaardigheid. Het helpt wanneer alle betrokkenen van de groep op één lijn zitten en gezamenlijk de betrokken leerling(en) positief aanspreken. Benoem en beloon het gewenste gedrag en niet het ongewenste gedrag. Ook is het belangrijk om regelmatig interdisciplinair overleg te voeren over de voortgang en de bevindingen.
- Betrek ouders, andere volwassenen en de leerlingen in de klas bij het proces. Men moet weten waar het kind mee bezig is. Alleen dan kunnen zij de juiste ondersteuning bieden.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Inleiding

In dit laatste hoofdstuk wil ik reflecteren op mijn eigen leerproces, onderzoeksproces en onderzoekopbrengsten.

6.1 Aanpak van de vraagstelling

Om te komen tot een goede en complete onderzoeksvraag heb ik een lange weg afgelegd. Hierin heeft zeker ook het wisselen van groep halverwege de opleidingsperiode een grote rol gespeeld. Vorig schooljaar was ik werkzaam in stroom 3. In deze groep zaten leerlingen met ernstige motorische beperkingen en een laag ontwikkelingsniveau (IQ onder de 35). Vorig schooljaar ontstonden bij mij ideeën voor een onderzoeksplan in deze groep. Toen ik aan het einde van het vorige schooljaar te horen kreeg dat ik in het nieuwe schooljaar werkzaam zou zijn in een compleet andere groep, stond ik voor een dilemma.

Enerzijds wilde ik graag dit onderzoeksplan gaan uitvoeren, maar praktijkonderzoek doen kan het beste in een groep waar je zelf werkzaam bent. Een tijd lang ben ik blijven vasthouden aan mijn oorspronkelijke plan, omdat ik het een boeiend en interessant onderzoek vond. Gaandeweg het schooljaar (december) realiseerde ik mij dat het onderzoek zeer moeizaam verliep. Elke keer liep ik vast en kwam ik geen stap verder. De grootste oorzaak was het feit dat de omgeving voor het praktijkonderzoek veranderd was, maar ook ontwikkelingen die gaande waren binnen de school, zette mij onder druk. Na gesprekken met betrokkenen (collega leerkrachten, IB'er, teamleidster) nam ik de beslissing om mijn aandacht te gaan richten op een ander onderwerp.

Dit schooljaar werk ik als leerkracht in een onderbouwgroep met voornamelijk LG leerlingen en enkele ZML leerlingen. De ernst van de motorische beperkingen bij de leerlingen zijn sterk uiteenlopend. Natuurlijk had ik in de maanden daarvoor al regelmatig nagedacht over welk probleem ik in de klas zou willen aanpakken. Aangezien het inmiddels december was, had ik niet veel tijd om hier nog lang over na te denken. De onderzoeksvraag was niet direct goed geformuleerd, maar ik had duidelijk voor ogen welk probleem ik wilde gaan aanpakken. Mijn onderzoek zou zich gaan richten op de passieve werkhouding van een leerling met ernstige motorische

beperkingen. Om het goed af te zetten tegen de rest van de leerlingen in de groep zou ik mijn onderzoek gaan starten met het in kaart brengen van het gedrag van alle leerlingen, lettend op de componenten motivatie en taakgerichtheid. In de weken die volgden was het een heel karwei om tot een complete onderzoeksvraag te komen.

6.2 In dialoog met anderen

Met medestudenten van de onderzoeksgroep en Jeannette, mijn begeleidster, zijn er veel gesprekken gevoerd over het doen van onderzoek. Door deze gesprekken ontstonden er langzaam aan steeds duidelijkere lijnen in mijn onderzoek. Het werd mij duidelijk dat ik een realistische en werkbare onderzoeksvraag moest gaan formuleren. Met behulp van mijn begeleidster lukte het mij om deze enigszins vorm te gaan geven. In verband met het verloop van tijd gaf J. aan dat ik mij daar niet teveel op moest blijven focussen, maar nu gewoon aan het werk moest gaan. Aangezien ik een echte doener ben, klonk dit als muziek in de oren. Maar waar moest ik beginnen?? Ik heb het doen van onderzoek regelmatig als een worsteling ervaren. Een enorme klus die op je staat te wachten, maar je hebt geen idee hoe je moet beginnen en waar en wat.....Wel besepte ik dat het dicht bij mijzelf moest zoeken. Het doen van onderzoek op je eigen werkplek was een nieuwe ervaring voor mij. Omdat je nog niet weet wat het is en wat het voor je gaat betekenen, ervaar je een onzeker gevoel. Mijn critical friends zijn in dit proces van groot belang geweest. Doordat je samen in hetzelfde schuitje zit, ontstaat er een saamhorigheidsgevoel. Je steunt elkaar, je brengt elkaar op nieuwe ideeën, je helpt elkaar. De ander houdt je een spiegel voor waardoor je kritisch naar je eigen handelen kijkt.

6.3 Mijn eigen professionele ontwikkeling

Het doel van deze studie is dat je werkt aan verbetering van je eigen professioneel functioneren en aan het oplossen van problemen die je op je werkplek tegenkomt. Een goede leerkracht moet nadenken over zijn/haar eigen handelen en het vervolgens weer aanpassen. Tijdens de voortgang van mijn onderzoek heb ik veelvuldig zelfreflectie toegepast. Hoe ging het vandaag? Wat kan ik morgen beter doen? (niveau 1) Maar ik ben ook gaan nadenken over de voortgang van mijn onderzoek. Slaat de oplossingsgerichte werkwijze aan? (niveau 2). Het derde niveau van reflecteren gaat over het maken van eigen keuzes volgens je eigen overtuigingen. Vanaf het moment dat ik de module oplossingsgericht werken heb gevolgd, realiseerde ik mij dat dat de manier is waarop ik met kinderen wil werken.

Terugkijkend op mijn onderwijsloopbaan kan ik zeggen dat ik dit in de omgang met kinderen onbewust al heel vaak heb toegepast. Collega leerkrachten die autoritair bepaalden wat kinderen op een bepaalde manier moesten doen, lagen in mijn allergische zone. Nu weet ik dat het voortkomt uit het feit dat mijn kernkwaliteit ligt in de harmonische aanpak. Oplossingsgericht werken sluit daar goed bij aan. Wat aanslaat, daar doe je meer van. Als het niet werkt, stop er dan mee!! Tijdens het reflecteren heb ik hier vaak over nagedacht. Van hieruit heb ik geleerd om keuzes te maken. Niet altijd meteen de juiste, maar door het verrichten van onderzoek leer je je eigen professionele ontwikkeling te verbeteren. Onderzoek doen is leren om de goede keuzes te maken. Op welke manieren ga je de problemen oplossen? De vele gesprekken met leerling A. gaven mij inzicht in datgene wat wel en niet goed werkte. Dankzij haar goede communicatieve vaardigheden en intellectuele capaciteiten heeft zij dit goed kunnen aangeven. Natuurlijk is het dan ook belangrijk om te kijken wat je hier als leerkracht mee doet. Mijn eigen rol heeft hier ook in aandeel in gehad. Ik heb de leerling centraal gesteld. Het motto “Je mag zijn wie je bent!” zet ik voorop in mijn onderwijs. Het is belangrijk om goed te kijken naar de mogelijkheden van de leerling, aan te sluiten bij de behoeften en capaciteiten en om tegemoet te komen aan de beperkingen. Visie, strategie en doelen moet je als één geheel samenvoegen. Deze uitdaging heb ik in mijn onderzoek nagestreefd en ik zit zeker op de goede weg. Aangezien je nooit uitgeleerd bent, weet ik zeker dat er nog vele boeiende uitdagingen binnen het onderwijs op mij liggen te wachten. Ik heb tijdens deze studie en het praktijkonderzoek echter zoveel geleerd dat ik mij competent genoeg voel om deze uitdagingen aan te gaan pakken!

6.4 Wat heeft het onderzoek opgeleverd?

Een oplossingsgerichte aanpak is goed voor kinderen met speciale onderwijskundige behoeften, maar is ook zeker goed inzetbaar voor kinderen die op een reguliere basisschool zitten. De methode Kids' Skills is ontwikkeld in Finland door Ben Furman samen met enkele docenten uit het speciaal onderwijs (Furman, 2009). *“Volgens de medewerkers van a focus on solutions zijn de mogelijkheden waar binnen Kids' Skills gebruikt kunnen worden onbegrensd tenzij de methode op de juiste wijze wordt toegepast.”* (<http://www.afocusonsolutions.nl/node/5>). Dit sluit goed aan bij de gedachten over het passend onderwijs. Een leerkracht dient goed om te leren gaan met de verschillen tussen de leerlingen in het basisonderwijs en dient goed te kijken

naar de behoeften van de leerlingen. In Paalman & Kool (2010) wordt ook aangegeven dat je als leerkracht veel invloed hebt op het leergedrag van kinderen. Bij passend onderwijs is het heel belangrijk om hier zoveel mogelijk rekening mee te houden. Het is belangrijk om je niet alleen te richten op het probleemgedrag, maar kijk vooral naar de sterke kanten, competenties en mogelijkheden! Op basis van de driehoek van Stevens (1997) dient het onderwijs steeds meer leerlinggestuurd te zijn. “Je mag zijn wie je bent!” In het kader van de ontwikkelingen binnen het passend onderwijs zal het onderwijs hier steeds meer op gericht dienen te worden. Dit onderzoek heeft geleid tot meer initiatiefname bij een leerling met een normale cognitie, maar met ernstige motorische beperkingen. Wanneer er een goede afstemming plaats vindt, zie je de motivatie, autonomie en zelfredzaamheid groeien. Dit sluit aan bij de ideeën van Stevens (1997) die gebaseerd zijn op de basisbehoeften competentie, relatie en autonomie.

6.5 Wat heb ik, als onderzoekster, ervan geleerd?

Nu ik aan het einde van mijn praktijkonderzoek ben gekomen, kijk ik vanuit een ander perspectief naar mijn meesterstuk dan aan het begin. Ik heb het toch maar voor elkaar gekregen! Een gevoel van opluchting overheerst op dit moment. Tijdens het proces van onderzoek doen heb ik getracht de oplossingsgerichte werkwijze ook op mijzelf toe te passen. Aan het begin van de onderzoeksperiode had ik de neiging om voortdurend mijn ongenoegen te uiten. Ik wist niet waar ik moest beginnen... Het was allemaal zo vaag....Ik had het zo druk...Ik had een achterstand....Ik had al zoveel werk voor niets gedaan...Pas bij het maken van hoofdstuk 2 ontstond er wat rust. Tijdens het lezen van Kids' Skills realiseerde ik mij dat ik mij zelf ook blind staarde op een probleem. Dat probleem was een hoge berg dat “het meesterstuk” heette. Zou het geen mooie uitdaging zijn om dat probleem eens te vertalen in vaardigheden. Dankzij J. en mijn critical friends kreeg ik steeds meer handvatten om daadwerkelijk aan de gang te gaan. De vaardigheden werden duidelijker en kregen vorm in hoofdstuk 3. Onderzoek doen op de werkvloer is mooi, interessant en boeiend, maar brengt ook veel onrust met zich mee. Ik heb heel dikwijls een onrustig gevoel gehad. Het gevoel dat er zo veel moet gebeuren, maar dat je daar eigenlijk de tijd niet voor hebt. Hierbij denk ik aan de observaties die ik regelmatig moest uitvoeren. Het heeft mij wel geleerd dat ik mensen om mij heen om hulp moest leren vragen. Een stagiaire uit een andere klas die even een handje kon komen helpen of iemand

vragen om even te komen filmen. Hulp vragen vind ik moeilijk, ik los dingen liever zelf op. Het zal een belangrijk aandachtspunt voor mijzelf blijven! Iets wat je moeilijk vindt, verander je niet zomaar... Je ontwijkt dingen of je zegt dat het niet zo erg is. Je redt het zelf wel. Dit stukje bewustwording is echter al een stap in de goede richting. Zelfreflectie zal mij helpen om hier goed op te blijven letten! Het systematisch onderzoek doen heeft mij uiteindelijk ontzettend veel opgeleverd. Ik vond het een moeilijk proces. De onderzoekbegeleidster heeft mij ontzettend goed geholpen en van feedback voorzien, maar uiteindelijk heb ik zelf de moeilijkheden moeten overwinnen. Ik heb geleerd hoe ik theorie moet koppelen aan de praktijk. Het theoretische hoofdstuk heeft mij uiteindelijk de meeste tijd gekost. Er waren zoveel aspecten binnen mijn onderzoek die een theoretische toelichting nodig hadden. Vele uurtjes literatuurstudie zijn eraan vooraf gegaan. Achteraf gezien was dit nodig om mijn onderzoek op de juiste vorm te gaan geven. Ik ben door het doen van praktijkonderzoek anders gaan kijken naar problemen. De oplossingsgerichte werkwijze laat zien dat je dingen in eigen hand kunt hebben, je kunt vaardigheden leren in eigen tempo en je kunt gebruik maken van eerdere ervaringen en mensen om je heen. De omslag in de werkhouding van leerling A. was opvallend. De oplossingsgerichte werkwijze lag hieraan ten grondslag. Van hieruit zijn we samen gaan kijken wat er allemaal nodig was om leerling A. beter te laten werken. Uiteindelijk bleek de combinatie van oplossingsgericht werken en het juiste aanbod van materialen en middelen zeer succesvol te zijn voor het vergroten van de initiatiefname.

Door het volgen van deze opleiding en het toepassen van de oplossingsgerichte werkwijze zie ik nog meer mogelijkheden, kansen en oplossingen bij kinderen. Nu kan ik samen met de kinderen daadwerkelijk iets doen!

Nawoord

Eindelijk is het tijd voor een woord van dank! Na maanden hard werken is het dan toch zover. Veel mensen hebben mij de afgelopen maanden geholpen en bijgestaan in dit proces.

In het bijzonder een woord van dank aan Jeannette Perdok. Zij keek kritisch naar mijn werk en stelde de juiste vragen waardoor ik vaak weer een stapje in de juiste richting werd geholpen. Haar positieve kijk op zaken motiveerde mij enorm. Maar ook al mijn medestudenten van deze opleiding wil ik bedanken. De enorme oprechte betrokkenheid naar elkaar toe heeft mij enorm gesteund. Het was niet ieder voor zich, maar er overheerste een gevoel van oprechtheid naar elkaar toe. Bovendien was er altijd een gezellige sfeer. Maar mijn critical friend, Nicolette, wil ik speciaal bedanken. Bij haar kon ik altijd terecht met mijn twijfels en onzekerheden. Doordat we in hetzelfde schuitje zaten, heb ik regelmatig mijn hart bij haar kunnen luchten!

Daarnaast wil ik ook mijn collega's van de mytyschool bedanken. Zij hebben met mij meegedacht. Hun interesse, adviezen en bemoedigende woorden hebben mij goed gedaan. Met een speciaal woord van dank aan Henriëtte, onze IB'er. Zij heeft mij geholpen met het vorm geven van mijn onderzoek. Tevens heeft zij mij als medeobservator vele nuttige tips en adviezen gegeven. Daarnaast ook een woord van dank aan de logopediste en de ICT ergotherapeute.

En dan natuurlijk Bob, mijn rots in de branding thuis! Met een gerust hart kon ik op momenten thuis de boel, de boel laten. Elke woensdagmiddag als ik naar school moest, was hij thuis om voor de kinderen te zorgen. Hij nam vrije uurtjes op en zorgde ervoor dat alles goed verliep. Zonder zijn steun had ik het vast niet gered! Maar ook mijn lieve kinderen wil ik bedanken. Zij hebben de laatste maanden regelmatig hun moeder zien zwoegen. Sam vroeg de laatste weken vaak: "Mam, ben je al bijna klaar?" Nou, dat moment is dan nu toch eindelijk aangekomen!!

juni 2011, Corine Groot

Literatuurlijst

Alkema, E., Van Dam, E., Kuipers J., Lindhout C., Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan Onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Blom, S. (2011). Ogen open in de onderbouw. *De wereld van het jonge kind*, 9, p. 8 – 11.

Bruin de, E. (2005). Wat wil de mens? Gevestigd onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie ligt onder vuur. *NRC Handelsblad Wetenschap & Onderwijs*, 22 mei 2005.

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

Dijkstra, R. & Meer van der N. (2000). *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: APS.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Apeldoorn: Garant.

Focus on solutions. Geraadpleegd op 17 juni om 14.15 uur, <http://www.afocusonsolutions.nl/node/3>.

Förre, M. & Jansen, L. & Kenter, B. (2008), *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Furman, B. (2009). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Barneveld: Nelissen.

Ghesquière, P. & Maes, B. (red.) (1998). *Kinderen met problemen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Ghesquière, P. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (1998). *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school. Bijdragen uit onderzoek en praktijk*. Leuven: Acco

Handboek ICT de Ruimte "*ICT, wat moet / kan ik ermee*" (2010-2011). Helioskoop.

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2005). *Handboek Actief leren*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief BV.

Hoof van, L. & Vries de, M. (2011). *Als opvoeden niet vanzelf gaat. Orthopedagogiek in de praktijk*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Janson, D. (2003). *Mogelijkheden voor kinderen met beperkingen*. Baarn: HB uitgevers.

Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Janssen-Vos, F., Pombert, B., van Brandwijk, D. (2003). *Startblokken van Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum

Jopla, platform van jongeren met een handicap. Geraadpleegd op 19 maart 2011 om 15.15 uur, <http://www.jopla.nl>

Kids' Skills. Geraadpleegd op 12 februari 2011 om 13.15 uur, <http://www.kidsskills.org/Dutch/index.htm>

Kröber, H. R. Th. & van Dongen, H. J. (1997). *Mensen met een handicap en hun omgeving. Bouwstenen voor anders denken*. Baarn: Uitgeverij Nelissen B.V.

Leemans, E. (2003). *Gehandicapt, nou en?* Utrecht: NIZW Marzano, R.J. (2003). *What works in schools? Translating research into action*. USA: ASCD.

Marzano, R. & Miedema W. (2007). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 13 april 2011 om 20.30 uur, <http://www.rijksoverheid.nl>.

Mytyschool de Ruimte. Geraadpleegd op 14 juni 2011 om 10.30 uur, <http://www.deruimte.nl>.

Nakken, H. & Loots, G.M.P. (Red.). (1987). *Lichamelijk gehandicapt vanaf de geboorte: Handboek over opvoeding en hulpverlening*. Assen: Van Gorcum.

Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen (2007). Seminarium voor Orthopedagogiek.

Paalman, I. & Kool, A. (2010). *Hart voor leren! Passend onderwijs in de klas*. Amersfoort: Wilco.

Plas, C. (2008). *Gemotiveerd leren. Werken met leer- en begeleidingstijlen*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff bv.

Stevens, L. (1997). Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. *Procesmanagement Primair onderwijs*, Den Haag.

Timmerman, K. (2006). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven/Voorburg: Acco.

Touw, H., & Van Beukering, T. (2009). Professional in de spiegel: achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, p. 453-460.

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (1996). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Vonk, J. & Hosmar, A. (2009). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een beperking. Een denk- en handelingskader voor de praktijk*. Leuven/Den Haag: Acco

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco

Bijlage 1: Kijkwijzer m.b.t gedrag van kleuters

Toelichting observatiepunten:

Motivatie

1. De kinderen zijn nauwelijks gericht op resultaat, maar op de activiteit zelf.

De kinderen genieten van het doen, het bezig zijn, nog niet resultaat gericht. Wisselende activiteiten.

2. De kinderen zijn vooral gemotiveerd door externe factoren. Richten zich vooral op door volwassenen aangeboden activiteiten.

Ze zijn bezig met wat zich op dat moment voordoet. Motivatie wordt bepaald door externe uiterlijke factoren: kleur, grootte, maar ook wat de leerkracht belangrijk vindt. Speelt / doet andere kinderen na.

3. De kinderen vertonen doelgericht gedrag bij activiteiten.

Totaalbeleving van de taak. Kiest meer bewust eigen activiteiten. Maakt werk af.

4. Laat doelgericht gedrag zien op basis van vorige ervaringen (inschatting vooraf).

Schat zichzelf in, voorgaande aan de taak; 'dit kan ik wel/niet'. Succes of falen van de vorige keer is van invloed. Bekijkt eerst wat het doen moet.

Taakgericht gedrag

1. Is explorerend bezig met wisselend aandachtsgerichtheid.

Impulsief, snel afgeleid door de omgeving. Wisselend van bezigheden. Behoeft aan stimulering door de omgeving.

2. Heeft kortdurende gerichtheid op één aandachtspunt.

Richt zich op een activiteit waarbij het zich vooral op één aspect moet richten, ordenen op kleur, bouwen, in elkaar leggen. Kortdurende aandacht (<10 min.).

3. Is gericht bezig met een eenvoudige activiteit en maakt dit af (beginnend taakbesef).

Is langer (> 10 min.) gericht bezig met een eenvoudige taak. Begint te begrijpen wat een taak is/inhoudt.

4. Is gericht bezig met een gestructureerde meervoudige activiteit.

Meervoudige taak = verschillende bezigheden in een volgorde.

Kijkwijzer leerlinggedrag

Datum:

Tijdstip:

Activiteit:

Aantal leerlingen aanwezig:

Leerlinggedrag	Mate van voorkomen	Opmerking
Motivatie		
1.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
2.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
3.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
4.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Taakgericht gedrag		
1.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
2.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
3.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
4.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	

Leerlinggedrag: zie toelichting.

Mate van voorkomen: omcirkelen hoeveel leerlingen het bewuste gedrag laten zien.

Bijlage 2: Tijdsteekproef

Observator:

Groep:

Naam leerling:

Activiteit:

Geb. datum:

Datum observatie:

Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opm.
1	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
2	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
3	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
4	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
5	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
6	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
7	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
8	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
9	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	
10	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	Ta Kij Sto Pa An	

Categorie	Aantal	Procenten
Taakgericht		
Kijkt (rond)		
Stoort anderen		
Passief (ineengezakt)		
Anders		
Totaal		

Bijlage 3: Observatieformulier motivatie

Naam:

Datum:

Tijdstip:

Activiteit:

Gedrag

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Geen | Gedrag is nog niet aanwezig) |
| 2 | Weinig | (Gedrag is bij een enkele activiteit aanwezig) |
| 3 | Wisselend | (Gedrag is bij sommige activiteiten aanwezig) |
| 4 | Regelmatig | (Gedrag is bij de meeste activiteiten aanwezig) |
| 5 | Veel | (Gedrag is bij alle activiteiten aanwezig) |

1. De leerling is vooral gemotiveerd door externe uiterlijke factoren.

1 2 3 4 5

2. De leerling is vooral gemotiveerd door interne factoren.

1 2 3 4 5

3. De leerling kiest bewust eigen activiteiten.

1 2 3 4 5

4. De leerling vertoont doelgericht gedrag bij activiteiten.

1 2 3 4 5

5. De leerling maakt zijn/haar werk af.

1 2 3 4 5

6. De leerling geniet van het bezig zijn

1 2 3 4 5

7. De leerling kan aangeven of iets wel of niet gelukt is.

1 2 3 4 5

Toelichting

Ad 1) De leerling is bezig met wat zich op dat moment voordoet. Motivatie wordt bepaald door externe uiterlijke factoren: kleur, grootte, maar ook wat de leerkracht belangrijk vindt. Speelt/doet andere kinderen na. Richt zich vooral op door volwassenen aangeboden activiteiten.

Ad 2) Er is meer sprake van een totaalbeleving van de taak. Richt zich vooral op activiteiten die het kind zelf leuk vindt.

Ad 3) De leerling kiest bewust eigen taken, activiteiten. Is gericht op prestaties en succes.

Ad 4) De leerling weet wat hij/zij wil. Geeft niet gauw op, wil het afmaken.

Bijlage 4: Overzicht ICT aanpassingen



Specifiek gericht op leerling A. worden in de komende oefenperiode de volgende ICT aanpassingen ingezet:

- **Op Maat Eduware:** zelf leerobjecten gebruiken & maken.
Op Maat is het ICTontwikkelpoject waarin mytylschool de Ruimte met 5 andere mytyl/tyltyl scholen samenwerkt en leert. Doel is het ontwikkelen van eduware voor cognitief laagfunctionerende, meervoudig gehandicapte kinderen. Op Maat wordt tevens structureel ingezet tijdens gebruik van de Ruimtekisten.

Bij leerling A. worden de Op Maat programma's ingezet voor training binnen de muisleerlijn.

- **Muisleerlijn 'SO gepiept'**
Leerlingen die nog onvoldoende muisvaardigheden beheersen leren in 9 stappen een standaard muis te bedienen. Allereerst wordt een checklist met niveaubepaling afgenomen, waarna de leerling oefeningen doet om naar een hoger niveau te groeien. Hierbij wordt gebruik gemaakt van specifieke hardware, software en materiaal uit een ICT kist.

De leerkracht heeft de muisleerlijn afgenomen bij leerling A.. Leerling A. is een periode in behandeling genomen bij de ICT ergotherapeut die vervolgens heeft uitgezocht welke alternatieven voor de muis voor A. geschikt zijn:

- *Pannenkoek met een switch*

Hierbij gebruikt leerling A. een eenknops software met scanfunctie.

- *Joystick*

Leerling A. kan door middel van een pookje navigeren over het beeldscherm. Hiervoor is gekozen om de handfuncties van leerling A. optimaal te stimuleren. Met de linkerhand wordt de joystick bediend en met de rechterhand de pannenkoek.

- **Educatieve software** (edware)

Edware wordt als leermiddel ingezet binnen ons speciaal onderwijs. Alle educatieve software is op het netwerk in de school beschikbaar via zogenaamde educatieve inlognamen, bedoeld voor de leerlingen. Er is een ordening gemaakt naar leergebied bv. Taal - TA1, Rekenen - RE1 etc.)

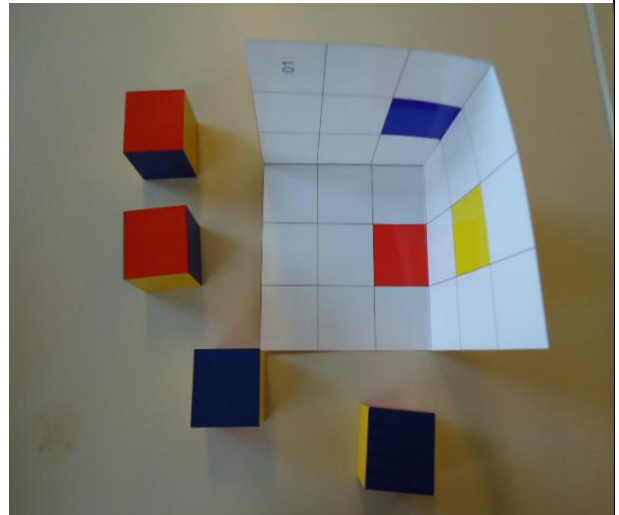
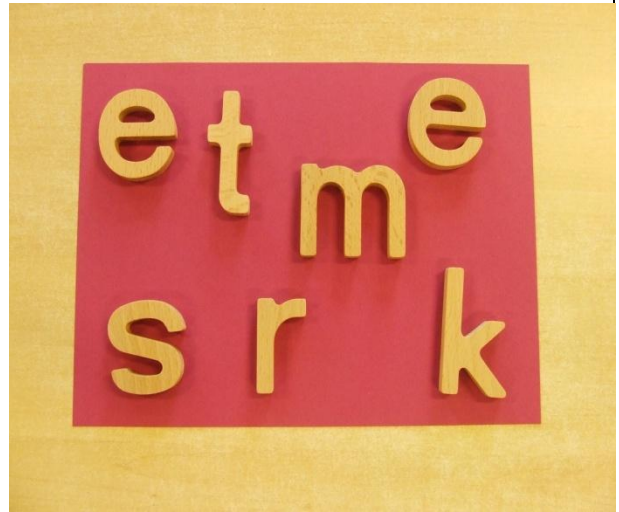
De leerkracht heeft in de klas een overzicht van alle beschikbare edware en kan hieruit een keuze maken. De leerkracht kan zijn keuze baseren op het aanbod op niveau en/of uitgaan van de motivatie die de leerling heeft voor een opdracht.

Momenteel ligt het accent op het inoefenen van de muis alternatieven (joystick en pannenkoekmuis). In de komende periode zal er nog begeleiding plaatsvinden m.b.t. de inoefening van de ICT ergotherapeute.

Handboek ICT de ruimte "*ICT, wat moet / kan ik ermee*" (2010-2011) wordt hierin ter ondersteuning ingezet.

Bijlage 5 : Overzicht materialen

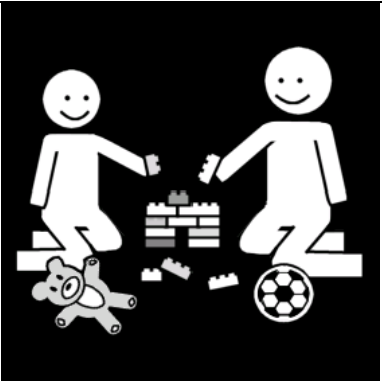
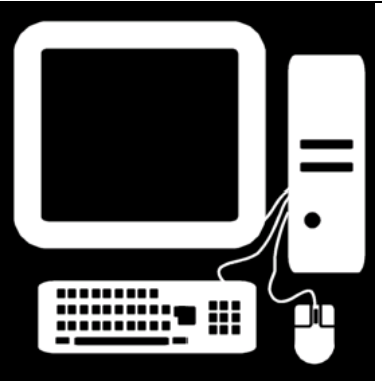
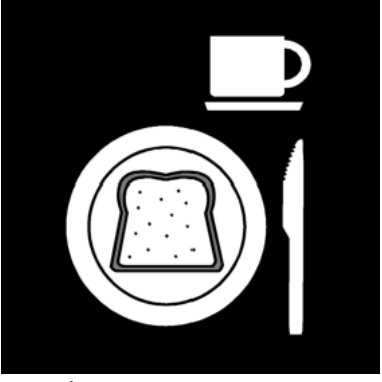
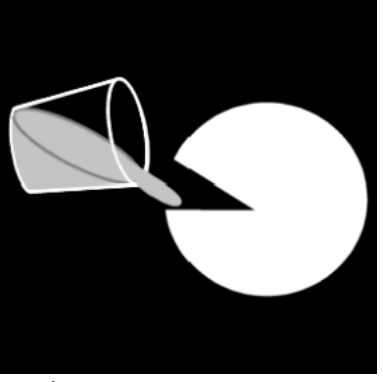
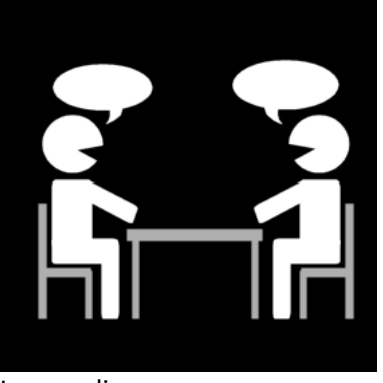




Bijlage 6: Vijftien stappenplan Kids' Skills (Furman, 2009, p. 23, 24, 25)

- Stap 1. Problemen vertalen in vaardigheden.
- Stap 2. Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden.
- Stap 3. De voordelen van een vaardigheid onderzoeken.
- Stap 4. De vaardigheid een naam geven.
- Stap 5. Een totemfiguur kiezen.
- Stap 6. Supporters verwerven.
- Stap 7. Meer zelfvertrouwen geven.
- Stap 8. Plannen maken om het te vieren.
- Stap 9. De vaardigheid omschrijven.
- Stap 10. Naar buiten treden.
- Stap 11. De vaardigheid oefenen.
- Stap 12. Geheugensteuntjes bedenken.
- Stap 13. Vieren dat het gelukt is.
- Stap 14. De vaardigheid aan anderen doorgeven.
- Stap 15. Op naar de volgende vaardigheid.

Bijlage 7: Overzicht pictogrammen

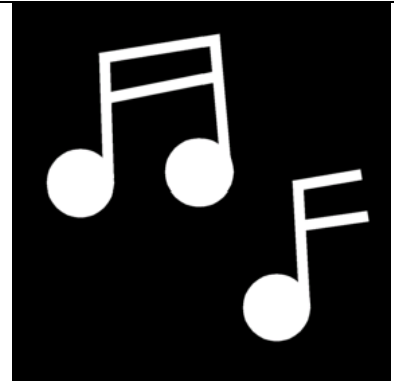
		
Spelen	Kring	Computer
		
Aan tafel werken	Fruit eten	Buiten spelen
		
Boterham eten	Drinken	Ergotherapie
		
Fysiotherapie	Logopedie	Senso



Gymnastiek



Koken



Muziek



Zingen met gebaren

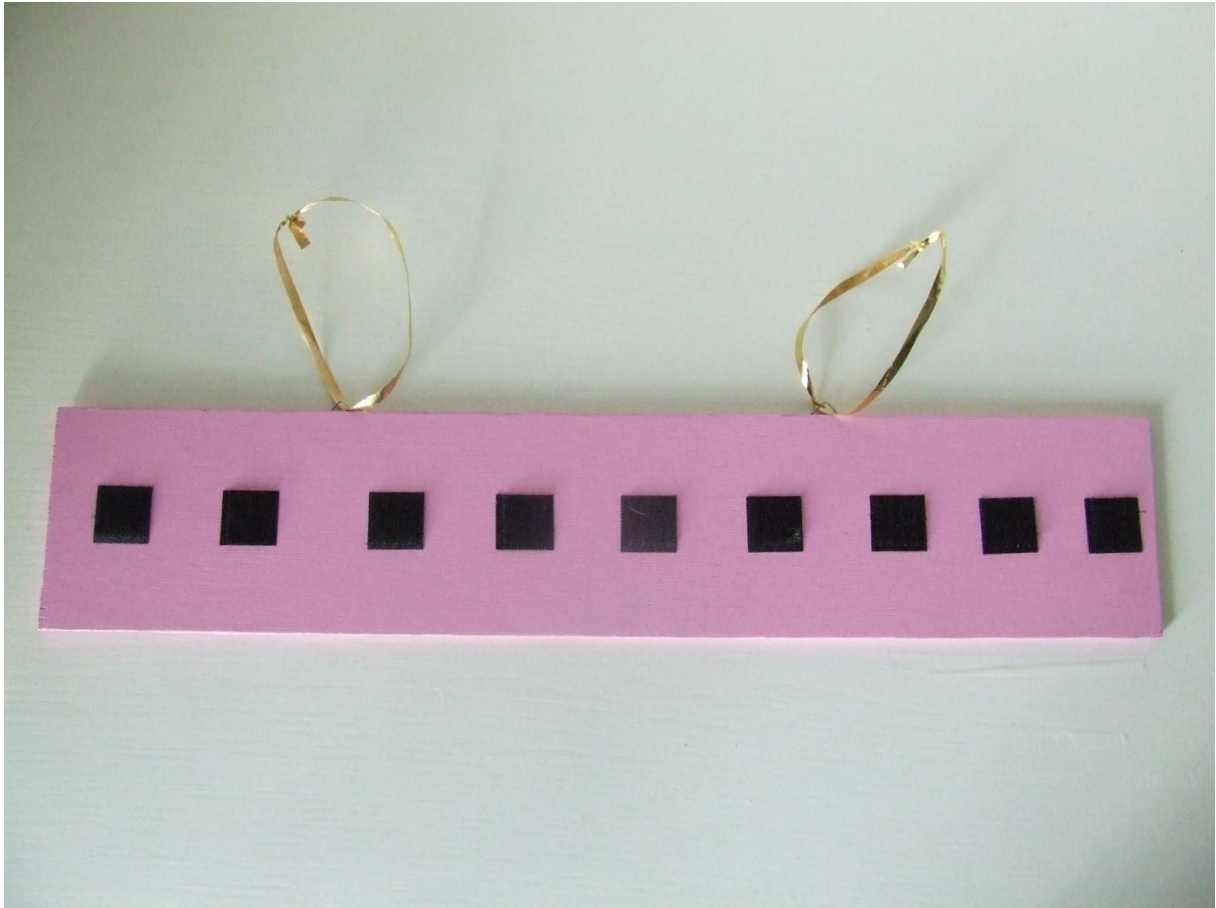


Bus



Huis

Bijlage 8: Structureerstrook



Bijlage 9: Interview logopediste

Kun jij mij iets vertellen over de mogelijkheden om te kunnen reflecteren met jonge kinderen?

Je kunt al reflecteren met jongste kleuters, mits dit aangepast is op het taal-denkniveau van de kinderen. Bij hele jonge kinderen houd je het heel simpel en beperkt. Gebruik maken van smiley's of foto's is dan heel duidelijk.

Beschikt A. over het taal-denkniveau om te kunnen reflecteren?

H. geeft aan dat A. wel het taal-denkniveau heeft om te kunnen reflecteren, maar dat zij bij het beantwoorden van vragen vaak niet het juiste antwoord geeft. Ze lijkt ergens anders op in te gaan. Wat ligt hier ten grondslag aan? Het lijkt of ze de moeilijkheden omzeilt, niet de confrontatie durft aan te gaan. Ze is eigengereid en wil graag haar eigen plan trekken. Wellicht ontwijkt ze datgene wat ze moeilijk vindt omdat ze het moeilijk vindt om toe te geven dat ze iets niet kan. Ze lijkt te volharden in vluchtgedrag. Reflecteren met smiley's is niet nodig, omdat A. over een dergelijk hoog niveau beschikt dat ze in staat is om gevoelens onder woorden te brengen.

Welke voorwaarden zijn nodig om tot reflecteren te komen?

Kinderen moeten beschikken over een bepaalde hoogte van het taal-denkniveau om te kunnen reflecteren. M.b.t. het geheugen zijn er ook bepaalde voorwaarden. Het kind moet buiten het hier en nu kunnen denken. In een kader moet het kunnen beoordelen. Er zit ook een verschil in datgene waarop gereflecteerd gaat worden. Is het iets concreets, bv. een tekening die gemaakt is. Of moet er een prestatie worden beoordeeld. Heb je goed gewerkt? Dit is niet tastbaar en een stuk moeilijker.

Welke momenten zijn het meest geschikt om te reflecteren?

H. zegt dat je het beste kunt reflecteren direct na de activiteit en niet aan het einde van een dagdeel. Dan is er teveel tijd verstreken en weet een kind niet goed meer hoe hij/zij het gevonden heeft. Reflecteren is ook goed voor de stemgeving. Zelf koppelt H. als logopediste ook vaak even kort terug.

Wat is belangrijk in de houding van de leerkracht?

Een open houding naar de kinderen toe is belangrijk. Laat de kinderen duidelijk

merken wat ze aan je hebben en wat je verwachtingspatroon is. Stel de juiste vragen. Zowel gesloten als open vragen zijn geschikt. Gesloten is makkelijker. Open vragen geven meer inzicht. Ga dan uit van het makkelijke. Je kunt een kind helpen met verwoorden door het stellen van vragen. Bv. Kreeg je van die opdracht een blij gevoel? Zou je die opdracht nog een keer willen doen? Wat moet er dan anders? Vond je het fijn om te werken zonder juf? Je kunt een kind helpen door voorbeelden te geven in het verwoorden. Ga dan uit van het positieve. Wat vind je makkelijk? Het lijkt zo dat ze dan beter aan kunnen geven wat ze makkelijk en moeilijk vinden.

Heb je ervaring met Kids'Skills? Wat zijn je ideeën hierover?

H. is niet bekend met Kids' Skills. Is hierin wel geïnteresseerd. Bladert met belangstelling door het boek van Ben Furman. Met name het zelf verantwoordelijk zijn van je leerproces spreekt haar erg aan. Mede eigenaar van het probleem zijn.

Kun jij mij tips geven m.b.t. literatuurverwerving?

H. noemt Marion Blank en geeft aan zich daar nog even in te willen verdiepen.

Het gesprek wordt afgesloten met een speciaal woord van dank gericht aan H., de logopediste.

Bijlage 10: Interview ICT ergotherapeut

Welke aanpassingen zijn er op het gebied van ICT voor leerlingen met motorische beperkingen?

L. geeft aan dat veel informatie hierover opgenomen is in het handboek ICT “de Ruimte” (Helioskoop, 2010-2011). Hierin is uitgebreid beschreven wat je binnen het speciaal onderwijs van Helioskoop kunt doen met ICT “ICT wat moet / kan ik ermee?” Alle hulpmiddelen en materialen, zowel hardware als software, zijn hierin opgenomen. L. wijst op de mogelijkheid om van het plannen van een dagdeel een op maat oefening te maken. Hiermee kan A. de structuur van de dag oefenen. Belangrijk binnen op maat voor A. kunnen in eerste instantie zijn: volgorde, stramien herkennen, rubriceren.

Welke stappen worden er ondernomen om een leerling in kaart te brengen en hoe ziet het vervolgtraject er uit?

Een leerling wordt in kaart gebracht door de ergotherapeut tijdens de D2 bespreking. Indien nodig wordt de muisleerlijn afgenomen. Afhankelijk van de beheersing wordt het oefenniveau vastgesteld. Evt. gaat de ergotherapeut individueel met het kind oefenen en/of wordt de leerling specifiek ingebracht bij de ergotherapeut ICT.

Wat is de rol van de ergotherapeut?

De ergotherapeut kan een goede rol spelen binnen dit geheel door mee te adviseren welke materialen en middelen binnen de sensomotorische capaciteiten van de leerling vallen. Een ergotherapeut kan zowel in de klas als buiten de klas de leerling en leerkracht begeleiden.

Welke hardware en software zijn hier op school beschikbaar voor onderbouwleerlingen met normale intelligentie maar met motorische beperkingen?

Alles wat opgenomen is in het handboek ICT “de Ruimte” (Helioskoop, 2010-2011) is op mytylschool de Ruimte beschikbaar voor alle leerlingen.

Hoe kan er optimaal samengewerkt worden binnen paramedici en groepsleerkracht?

Goede afstemming met de groepsleerkracht is belangrijk omdat er in de groep verder met het behandelplan geoefend moet worden. Vaak worden de adviezen in de klas overgedragen in het bijzijn van de leerkracht, zodat de leerling zich daar sneller aan zal houden

Kan een goed ICT aanbod van invloed zijn op de mate waarin een leerling zelfsturing geeft aan zijn/haar gedrag?

Een goed ICT aanbod sluit aan bij de cognitie van de leerling. Met behulp van de 9 stappen van de muisleerlijn wordt in kaart gebracht welke middelen de leerling nodig heeft. Indien nodig wordt er een behandelplan opgezet. Hierin wordt rekening gehouden met de cognitie. Wanneer het juiste aanbod bepaald is, zal dit zeker van invloed zijn op de mate waarin een leerling zelfsturing kan geven aan zijn/haar gedrag. De mate van afhankelijkheid zal afnemen wanneer de leerling over de juiste middelen kan beschikken.

Hoe kan de leerkracht op de juiste manier vorm geven aan de ICT activiteiten in de klas?

Het handboek ICT “de ruimte” indien nodig goed raadplegen. Bij vragen kun je terecht bij de ICT coördinator of ICT ergotherapeut. Het behandelplan consequent invoeren in de klas.

Welke voorwaarden zijn van belang bij de leerling om een actieve werkhouding te laten zien bij ICT activiteiten?

Aanbod afstemmen op cognitie en motorische capaciteiten. Inspelen op de motivatie en beleavingswereld van de leerlingen. De motivatie kun je verhogen door gebruik te maken van beloningsfilmpjes en –picto’s in programma’s.

Het gesprek wordt afgesloten met een speciaal woord van dank gericht aan L., de ICT ergotherapeut.