



Meesterstuk DCD

Kinderen met (licht) motorische problemen

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: IBD0202210

Naam:

Marieke Haens

Studentnummer:

1401949

Begeleid door:

Marja van Esch

Datum:

mei 2010



Inhoudsopgave

1.	Samenvatting	Blz. 3
2.	Inleiding	Blz. 5
3.	Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	Blz. 8
4.	Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	Blz. 12
5.	Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	Blz. 17
6.	Hoofdstuk 4: Data, analyse en resultaten	Blz. 21
7.	Hoofdstuk 5: Conclusies	Blz. 26
8.	Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek	Blz. 31
9.	Nawoord	Blz. 35
10.	Literatuurlijst	Blz. 36
11.	Bijlagen	Blz. 37

Samenvatting

In het basisonderwijs krijgen we, zeker met het oog op passend onderwijs, steeds meer te maken met leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften. Het is van belang dat leerkrachten steeds beter op de hoogte zijn van de verschillen tussen kinderen. Ook dienen zij in te kunnen schatten wat de mogelijkheden van kinderen zijn en hoe ze daar het beste mee om kunnen gaan.

In mijn onderzoek ga ik mij richten op één specifieke doelgroep, namelijk kinderen met (vermoedelijk) DCD (Developmental Coördination Disorder). Doordat deze stoornis in mijn ogen nog vrij onbekend is bij leerkrachten in het onderwijs, ben ik van mening dat hier ontwikkelingsmogelijkheden liggen. Het is een kans om leerkrachten in het basisonderwijs beter op de hoogte te stellen van wat DCD inhoudt, hoe zij dit kunnen signaleren en hoe ze hier het beste mee om kunnen gaan in de groep. Uiteindelijk dient dit te resulteren in een betere begeleiding van kinderen met DCD.

Na inventarisatie van de behoefte aan een praktijkonderzoek op basisschool Meander te Tilburg met betrekking tot DCD en het in kaart brengen van de behoeften van de betreffende leerkrachten hieromtrent, ben ik aan de slag gegaan met de verzamelde gegevens. Uit mijn onderzoek is gebleken dat de leerkrachten van Meander uit de groepen 3 tot en met 5 behoefte hadden aan kennis over DCD, mogelijkheden om DCD te signaleren en handvatten om praktijkgericht met deze kinderen aan de slag te kunnen gaan. Ter ondersteuning heb ik een drietal instrumenten ontwikkeld die te vinden zijn in de bijlagen. Aan deze instrumenten mogen absoluut geen wetenschappelijke oordelen verleend worden. De instrumenten dienen enkel en alleen ter ondersteuning van leerkrachten bij het signaleren en het bieden van adequate hulp aan de betreffende kinderen.

Specifiek heb ik een tweetal leerkrachten gecoacht bij het in de praktijk begeleiden van een leerling met (vermoedelijk) DCD. Ik heb daarbij gebruik gemaakt van oplossingsgerichte gesprekstechnieken zoals beschreven door onder andere Insoo Kim Berg & Peter Szabó, Cauffman & van Dijk en Fredrike Bannink.

Ten slotte trek ik conclusies uit mijn onderzoeksbevindingen. Deze conclusies zijn mede tot stand gekomen uit de gegevens die ik heb verkregen door middel van onderzoek onder de leerkrachten van basisschool Meander uit de groepen 3 tot en met 5. Deze onderzoeken waren gericht op het verbeteren van de algehele kennis

met betrekking tot DCD, het al dan niet toegenomen signaleringsvermogen omtrent DCD, de bruikbaarheid van de door mij ontwikkelde instrumenten en mijn oplossingsgerichte coachingskwaliteiten in relatie tot de betreffende leerkrachten.

Opmerking

In verband met de leesbaarheid wordt in de tekst “hij” en “zijn” gebruikt. Hier kan uiteraard ook respectievelijk “zij” of “haar” gelezen worden.

Inleiding

In dit meesterstuk wil ik mij gaan richten op de stoornis DCD (Developmental Coördination Disorder). Ik vind het van wezenlijk belang om aan DCD meer bekendheid te geven en verwacht dat dientengevolge ook de inzichten met betrekking tot deze stoornis op een hoger level kunnen komen te liggen. Ter specificering van mijn onderzoek heb ik gekozen om mij te richten op de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 5 van basisschool Meander te Tilburg. Na het in kaart brengen van de onderzoeksbehoefte(n) bij de betreffende doelgroep bleek dat er vraag was naar kennis, signaleringsmogelijkheden en handelingsgerichte adviezen omtrent DCD. Dit zijn dan ook belangrijke uitgangspunten om tot mooie onderzoeksresultaten te kunnen komen.

Ik werk reeds ruim een jaar als intern begeleider op basisschool Meander. Het is een school met ongeveer 520 kinderen en circa 45 personeelsleden. Voorheen heb ik zes jaar als leerkracht gewerkt in alle jaargroepen op de Oranjeschool in Waalwijk. Tevens heb ik mijn driejarige deeltijdstudie fysiotherapie met succes kunnen afronden in 2006. Vandaar mijn interesse voor DCD (een stoornis op het gebied van motoriek en uitvoering). Door mijn kennis op zowel motorisch als onderwijskundig gebied, hoop ik een manier te vinden om beide te koppelen. Vervolgens zal ik trachten deze combinatie verder te concretiseren om hiermee een toegevoegde waarde te kunnen vormen in de praktijk.

Het doel van mijn onderzoek is het bekend maken van DCD aan mijn collega's . Tevens dienen zij DCD te kunnen herkennen/signaleren om vervolgens een juiste inschatting van de onderwijsbehoefte van de betreffende leerling te kunnen maken. Aansluitend hoop ik dat deze onderwijsbehoefte(n) omgezet kunnen worden in (oplossingsgerichte) handelingen die helpend zijn voor de betreffende leerling(en).

Door in gesprek te gaan met de beoogde doelgroep, door coaching van enkele collega's en door de ontwikkeling van verscheidene instrumenten zal ik trachten mijn beoogde doelstellingen te verwezenlijken. De instrumenten richten zich op signalering, het doorlopen van handelingsgerichte stappen (middels een stroomwijzer) en het inzetten van geschikte interventies. De instrumenten zijn te vinden in de verscheidene bijlagen.

De doelstellingen die ik door het uitvoeren van mijn onderzoek zelf wil realiseren, liggen op het vlak van kennisverwerving, het uitbreiden van mijn (oplossingsgerichte) coachingsvaardigheden en het ontwikkelen van praktische instrumenten. Daarbij is het van groot belang dat ik een goed beeld heb van de behoeften van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 5, op de juiste manier mijn onderzoek weergeef en zorg dat ik tot meetbare resultaten kan komen.

Een speerpunt voor mijzelf is dat mijn theoretische kennis omtrent DCD op peil is. Dit is in mijn ogen een voorwaarde om goed te kunnen coachen. Ik wil mijn eigen (oplossingsgerichte) coachingsvaardigheden uitbreiden. Door middel van literatuurstudie op het gebied van oplossingsgericht coachen (werken) en door het coachen van een tweetal collega's wil ik de beoogde doelstellingen zien te bereiken. Bovendien hoop ik door coaching verandering te brengen in het referentiekader van mijn collega's. Het gericht leren op het gebied van persoonlijke transformatie, kan een bijdrage leveren aan ontwikkelingen in teamverband. Zeker wanneer het leerkrachten betreft die een positieve invloed op het team hebben. Hun enthousiasme kan zorg dragen voor een "olievlekwerking" naar collega's.

Bij coaching gaat het niet alleen om het aanleren van nieuwe vaardigheden en bekwaamheden (single loop learning), maar het is veelal gericht op fundamenteel veranderen van patronen die ten grondslag liggen aan het denken en doen (double loop learning) en op verandering in zelfbeeld en visie op de context waar de betrokken medewerkers beroepsmatig aan verbonden zijn (triple loop learning). Dit zijn de drie wezenlijke aspecten van transformationeel leren, zodat er verandering in de context kan plaatsvinden (Corstanje, P. & Keijzer de, K., in Fanchamps, J.& Smulders, F. 2005).

Uiteindelijk hoop ik dat mijn onderzoek van toegevoegde waarde zal zijn voor de praktijk en voor basisschool Meander in het bijzonder. De instrumenten die ik heb ontwikkeld zijn dan ook "levende" documenten, die steeds weer kritisch bekeken en up-to-date gehouden dienen te worden. Van wezenlijk belang is dat de instrumenten meerwaarde hebben voor de leerkrachten. Ze moeten iets toevoegen en helpend zijn bij de herkenning/signalering van (motorische problemen) DCD, maar bovenal moeten de leerkrachten zich beter in staat voelen om kinderen met motorische

problemen te kunnen begeleiden. In hoofdstuk 5 ga ik verder in op aanbevelingen voor het borgen en upgraden van de instrumenten.

De meerwaarde van het regelmatig in gesprek gaan met collega's over specifieke onderwerpen, zoals motorische problemen, zorgt ervoor dat mensen zich blijven ontwikkelen. In lerende organisaties is het een voorwaarde dat ieder vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid een bijdrage levert aan de organisatieontwikkeling waarin het leren zichtbaar wordt in het dagelijks handelen (Corstanje, P. & Keijzer de, K., in Fanchamps, J.& Smulders, F. 2005). Ik ben van mening dat je, door met enige regelmaat specifieke onderwerpen centraal te stellen, een bijdrage kunt leveren aan de kwaliteiten binnen een schoolorganisatie.

Ik hoop dat ik de betrouwbaarheid van mijn onderzoek heb kunnen vergroten door het inzetten van een triangulatie. Voor mijn onderzoek was de triangulatie die bestond uit mijn collega's van de groepen 3 tot en met 5 van bs. Meander, mijn critical friends (LOL) en de ergotherapeut vanuit het REC Midden-Brabant (mytyschool, Tilburg) van groot belang. Deze personen hebben mij met enige regelmaat feedback gegeven op mijn bevindingen, ontwikkelde produkten, interpretaties en dergelijke. Mede dankzij hun inspanningen ben ik kritischer gaan kijken naar mijn eigen handelen en heb hierin dan ook verbeteringen kunnen bewerkstelligen.

Tot slot wil ik vermelden dat ik met zeer veel plezier en enthousiasme heb gewerkt aan dit onderzoek. Motorische ontwikkelingen in combinatie met het al dan niet subjectieve welbevinden van kinderen gaat mij immers zeer aan het hart. Niet alleen als intern begeleider, maar ook in mijn hoedanigheid van fysiotherapeut. Ik verwacht dat we in de toekomst veel kinderen met (kenmerken van) DCD in een vroegtijdig stadium kunnen signaleren en op een betere en adequatere manier kunnen begeleiden. Tevens hoop ik dat de door mij ontwikkelde instrumenten hieraan een bijdrage kunnen leveren. Ikzelf ben zeer tevreden met het doorlopen proces en het uiteindelijk behaalde resultaat.

Marieke Haens

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

Momenteel ben ik werkzaam al intern begeleider in het basisonderwijs. Dit in combinatie met mijn achtergrond als fysiotherapeut en als leerkracht in het basisonderwijs was voor mij al snel duidelijk wat het onderwerp van mijn meesterstuk zou worden, namelijk DCD (Developmental Coördination Disorder).

Voor mij is er geen mooiere combinatie om over te schrijven dan over een combinatie die betrekking heeft op beide vakgebieden. DCD is een probleem op uitvoeringsgebied dat gepaard gaat met motorische onhandigheid, waarmee we in het basisonderwijs te maken kunnen krijgen. Bovendien hebben we hier, naar mijn mening, te maken met een stoornis waar vele basisscholen nog niet bekend mee zijn. Een opkomende stoornis, hetgeen niet wil zeggen dat deze stoornis voorheen niet bestond. Deze stoornis is pas in een relatief laat stadium erkend (geworden) en er is nu dus een belangrijke taak voor leerkrachten in het basisonderwijs weggelegd. Namelijk: “Hoe signaleren wij DCD in een vroegtijdig stadium, zodat we deze kinderen optimaal kunnen helpen om frustratie te voorkomen?”.

In februari 2009 ben ik gestart als IB-er op basisschool Meander te Tilburg. Op dat moment was er op Meander (520 leerlingen) één leerling waarbij de diagnose DCD gesteld was. Deze leerling zat op dat moment halverwege groep 4 en ging al enige tijd met tegenzin naar school. Wij zijn nu driekwart jaar verder en ondertussen zijn er drie andere leerlingen waarbij de diagnose DCD is gesteld. Tevens zijn er drie kinderen waarbij een vermoeden van DCD is. Bij twee kinderen is reeds een onderzoek gestart. Eén van deze leerlingen zit in groep vijf en de andere leerling in groep 6. Beiden hadden veel problemen met het verwerken van hun taken en waren diengevolge snel boos en gefrustreerd.

Vooraf dit laatste heeft mij aan het denken gezet. Hoe is het mogelijk dat dit signaal niet eerder is opgepikt? Hoe kan het zo zijn dat leerlingen zo lang met frustraties moeten rondlopen, voordat er iets aan gedaan kan worden? Natuurlijk zijn deze leerlingen niet aan hun lot overgelaten en is er veel hulp geboden. Aangezien echter niet helder was welk probleem er aan ten grondslag lag, reist de vraag of deze hulp wel effectief was. Bovendien waren deze leerlingen regelmatig (volgens de leerkracht) “zomaar” boos. Was dit echter wel “zomaar” en wanneer we “dit

probleem” bij deze leerlingen in een vroegtijdig stadium zouden kunnen signaleren, zou dit dan leiden tot minder frustratie?

We hebben bij de leerlingen waarbij DCD gediagnosticeerd is reeds kunnen waarnemen dat zij minder gefrustreerd waren en zich beter begrepen voelden. Deze leerlingen gaan nu met veel meer plezier naar school. De begeleiding van deze kinderen kan nu dan ook veel meer gespecificeerd op de zorgbehoefte van de leerling worden afgestemd. Bovendien is er nu veel meer begrip voor deze leerlingen ontstaan. Zij kunnen zelf dan ook beter accepteren dat de manier waarop hun ontwikkeling vorm krijgt en het hiervoor benodigde tijdsbestek soms anders verloopt dan bij leeftijdsgenootjes.

De volgende stap die ik heb genomen is dat ik in de groepen 3 t/m 5 de onderzoeksbehoefte naar DCD heb geïnventariseerd. Deze inventarisatie was specifiek gericht op een vroegtijdige signalering en de benodigde kennis met betrekking tot DCD. Hiertoe heb ik een vragenlijst ontworpen en uitgedeeld aan de leerkrachten van de betreffende groepen (bijlage 1). Aangezien het ging om het in kaart brengen van de kennis van leerkrachten met betrekking tot DCD, heb ik ervoor gekozen om dit anoniem te doen. Dit in de hoop om een zo objectief mogelijk beeld te krijgen van wat leerkrachten daadwerkelijk van deze stoornis af weten.

In deze groepen staan 13 leerkrachten. Ik heb 11 vragenlijsten terug mogen ontvangen. Deze heb ik met elkaar vergeleken. Wat betreft de inschalingsvragen was de gemiddelde score met betrekking tot kennis van DCD een 3,6. De inschalingsvraag met betrekking tot de vroegtijdige signalering van DCD was met een gemiddelde score van 3,1 nog opvallender.

Tevens bleek dat alle leerkrachten positief staan tegenover een verdergaand onderzoek mijnerzijds. Ter overweging delen zij hieromtrent het volgende mede:

- “Het is een gebied waar nog niet veel over gesproken wordt”.
- “Het onderzoek biedt mogelijkheden ter voorkoming van frustraties”.
- “Je signaleert vaak dingen, maar weet niet hoe te handelen, omdat je niet weet waar het vandaan komt”.
- “Deze stoornis is minder storend voor het kind wanneer je vanaf een vroegtijdig stadium goede begeleiding kunt bieden”.
- “Je ziet dat er iets mis is met het bewegingspatroon van het kind, maar niet precies

wat er mis is”.

- “Het komt steeds vaker voor. Ik heb nu voor het eerst een kind met DCD in de klas”.
- “Ik heb er nooit eerder mee te maken gehad”.
- “Met name handreikingen met betrekking tot de specifieke criteria waarop je kunt letten zijn welkom”.

Voor mij zijn bovenstaande bevindingen een signaal om mijn onderzoek te gaan richten op het signaleren van DCD. Als aanvulling hierop een stukje achtergrondinformatie, handreikingen en het coachen van leerkrachten op dit gebied. Ik ga mij vanaf dit moment richten op de groepen 3 en 4, daar ik van mening ben dat je in deze groepen kan spreken van vroegtijdige signalering.

Het formuleren van de ultieme onderzoeksvraag was minder eenvoudig dan het vinden van het juiste onderwerp. Dit onderwerp heeft namelijk reeds langere tijd mijn alsmaar toenemende interesse. Bovendien word ik extra gemotiveerd door de nieuwsgierigheid en betrokkenheid van de ondervraagde leerkrachten.

Desalniettemin luidt mijn onderzoeksvraag als volgt:

Hoe kun je in een vroegtijdig stadium (in de groepen 3 en 4) DCD signaleren en hoe kan ik als IB-er mijn collega's hierbij optimaal coachen?

Graag wil ik via mijn onderzoek komen tot de ontwikkeling van een signaleringsinstrument, waarmee de leerkrachten van de groepen 3 en 4 (eventueel groep 5) van basisschool Meander zichzelf confidenter voelen met betrekking tot de (vroegtijdige) signalering van DCD. Zodat vervolgens gerichtere hulp, ter voorkoming van frustraties en ter ondersteuning van het plezier in het leren geboden kan worden.

Mijn subvragen:

- Wat is DCD?
- Hoe ga ik dit signaleringsinstrument vorm geven?
- Hoe meet ik of mijn onderzoek geslaagd is en of mijn collega's in de groepen 3 en 4 zich zekerder voelen om DCD in een vroegtijdig stadium te signaleren?
- Op welke manier ga ik mijn collega's coachen en kan hierbij de oplossingsgerichte gesprekstechnieken inzetten?
- Hoe ga je om met DCD in de klas? (korte handreiking).

De gewenste situatie zou zijn dat leerkrachten tegen mij zouden zeggen dat ze zichzelf voldoende bekwaam voelen (een gemiddelde score van 6) om DCD in een vroegtijdig stadium te kunnen signaleren. Ik hoop ook dat dit doel aan het eind van mijn onderzoek bereikt gaat worden. Graag zou ik ook zien dat dit tot minder frustratie bij de leerlingen leidt, echter hiervoor is mijn onderzoekstijd te kort.

Verder hoop ik mijn coachingsvaardigheden verder te kunnen ontwikkelen om de leerkrachten in dit proces goed te kunnen begeleiden. Aan het eind van dit onderzoek zou ik ook willen weten van de leerkrachten van de groepen 3 en 4 hoe zijn mijn rol als coach hebben ervaren, wat ze ervan vonden en wat ik nog beter zou kunnen doen.

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

2.1 DCD

Alvorens mij te richten op mijn praktijkonderzoek, ben ik op zoek gegaan naar relevante literatuur op het gebied van DCD (Developmental Coördination Disorder).

Belangrijke vragen hieromtrent zijn:

- Wat is reeds bekend over DCD?
- Wat zijn de kenmerken van DCD?
- Hoe signaleer je DCD?

Ter beantwoording van bovenstaande vragen vind ik het van belang om in eerste instantie de achterliggende theorie over DCD te bestuderen.

DCD is als benaming nog vrij onbekend buiten de (para)medische wereld. DCD staat voor Developmental Coördination Disorder. Dit is te vertalen als coördinatie ontwikkelingsstoornis (Haelfen 2009). Bij separate vertaling van deze woorden zijn de volgende termen te onderscheiden:

- Developmental: heeft betrekking op de (motorische) ontwikkeling van een kind. Deze verloopt bij een kind met DCD anders dan bij andere kinderen.
- Coördination: niets anders dan coördinatie, de gerichte sturing van bewegingen en de afstemming van bewegingen op elkaar. Dit proces wordt aangestuurd door onze hersenen en zenuwbanen. Een ingewikkeld proces waarop ik niet verder in zal gaan.
- Disorder: hetgeen vertaald wordt als stoornis. Dit betekent dat DCD niet van voorbijgaande aard is.

Kortom, een kind met DCD heeft een ontwikkelingsstoornis, waardoor het moeite heeft zijn bewegingen goed gericht, soepel en vlot uit te voeren. Hierdoor kan het een taak, vaardigheid of spel niet zo snel aanleren en niet zo goed uitvoeren als zijn leeftijdsgenootjes (Haelfen 2009).

De term DCD heeft enige tijd op zich laten wachten. Tot voor kort was MBD (Minimal Brain Damage) een overkoepelende naam die gebruikt werd om kinderen aan te duiden (hoewel ze “normaal intelligent” geacht werden) die gedrags- en leermoeilijkheden vertoonden, welke met “minimale disfuncties van het zenuwstelsel”

zouden samenhangen (Kalverboer 2002). Er is in de loop der jaren veel onderzoek gedaan naar neurologische problemen om DCD aan te tonen als zijnde een “hersens”stoornis of om eventueel andere problemen van het centrale zenuwstelsel boven tafel te krijgen. Er zijn wel verschillende onderzoeken gaande die proberen aan te tonen wat er nu precies bij kinderen met DCD aan de hand is. Tot op heden zijn er echter nog geen wetenschappelijke onderzoeken geweest die dit hebben kunnen vaststellen of uitsluiten. Aangezien de term MBD de indruk wekt dat er schade is aan de hersenen, is er veel discussie geweest over deze term. Inmiddels is de term MBD vrijwel verdwenen en vervangen door begrippen als ADHD en DCD die de lading van de problematiek beter dekken. Voorheen waren de “DCD-kinderen” ook wel bekend als de “houterige” kinderen ofwel the “clumsy” kids.

Bij DCD zijn er vaak problemen op het gebied van aandacht en concentratie, eventueel samengaan met bewegingsonrust. Sommige kinderen vertonen daarbij sterk “formalistisch” en star gedrag. Echter, in sommige gevallen kan er sprake zijn van “hypokinesie” (minder dan normale beweeglijkheid). Een ander probleem dat zich veelvuldig manifesteert bij kinderen met DCD is het probleem op het gebied van planning & organisatie. Ook de coördinatie van het eigen bewegen (lichaamshouding) en problemen met het uitvoeren van fijnere bewegingen door middel van een correcte waarneming (oog-hand coördinatie) vallen hieronder. Op dit gebied ondervinden kinderen vaak problemen op school. Dit kan bovendien leiden tot problemen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bijvoorbeeld: onzekerheid, faalangst, snelle irritatie en/of agressief gedrag. Soms komt het voor dat kinderen met DCD clownesk gedrag gaan vertonen om juist op die manier een plaatsje te verwerven binnen de groep. Tot slot kan DCD ook samengaan met leermoeilijkheden, zowel algemeen alsook specifiek vakgericht.

Wanneer je het bovenstaande leest, wordt al snel duidelijk dat je bij DCD niet kunt spreken over een homogene groep. De aard en ernst van de motorische problemen kunnen erg uiteenlopen. Bovendien is er vaak sprake van nevenproblematiek, zowel op cognitief alsook op sociaal-emotioneel gebied (Schoemaker 2002).

Ter formulering van een richtlijn om te kunnen spreken van DCD is er door de American Psychiatric Association (2000) een DSM IV-FR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) opgesteld. Deze vermeldt de volgende criteria voor DCD:

A: Dagelijkse activiteiten, die motorische coördinatie vereisen, worden duidelijk slechter verricht dan men, op grond van chronologische leeftijd en gemeten intelligentie, zou verwachten. Dit kan tot uiting komen in een aanmerkelijke vertraging in het bereiken van de motorische “mijlpalen” (als lopen, kruipen, zitten), dingen laten vallen, “houterigheid”, zwakke sportprestaties of een zwakke schrijfmotoriek.

B: De stoornis beschreven in criterium A interfereert significant met schoolse activiteiten en/of activiteiten in het dagelijks leven.

C: De stoornis is niet toe te schrijven aan een algemene medische aandoening (bv. cerebrale parese, hemiplegie of spierdystrofie) en valt ook niet binnen de criteria van de pervasieve ontwikkelingsstoornissen*.

D: Als er van mentale retardatie sprake is, zijn de motorische moeilijkheden ernstiger dan de moeilijkheden die doorgaans met mentale retardatie geassocieerd worden.

* Pervasieve ontwikkelingsstoornissen vormen een andere categorie van de DSM IV-classificatie. Onder andere autisme valt binnen deze categorie.

Over het aantal kinderen dat DCD heeft bestaan uiteenlopende cijfers. Afhankelijk van cultuur, omschrijving en precisie van de diagnostische methoden wordt geschat dat van de doorsnee schoolpopulatie het percentage ergens tussen de 3 en 10% ligt. Onveranderlijk, nu al zo’n halve eeuw lang, vindt men dergelijke problemen circa 3 tot 5 keer zo frequent bij jongens als bij meisjes (Kalverboer, 2002). Belangrijk is dat in verschillende studies aangetoond werd dat DCD op latere leeftijd niet spontaan verdwijnt (Waelvelde en De Mey 2009).

2.2 Kenmerken van DCD

In het onderwijs is het belangrijk te traceren op welke gebieden kinderen met DCD problemen ondervinden, om ze vervolgens optimaal te kunnen begeleiden. Ik wil nogmaals benadrukken dat bij DCD zeker geen sprake is van een homogene aandoening. De heterogeniteit komt tot uiting in zowel de aard als ernst van motorische problemen. Toch blijkt uit de literatuur dat een aantal algemene kenmerken te formuleren zijn (Schoemaker 2002).

Ten eerste blijkt dat motorische problemen van kinderen met DCD voornamelijk tot uiting komen in complexe motorische vaardigheden, waarin de coördinatie van een reeks bewegingen voorop staat. Denk bijvoorbeeld aan schrijven en andere fijnmotorische taken zoals kralen rijgen, blokken stapelen e.d..

Ook op grofmotorisch vlak komen veelvuldig problemen voor. Dit komt vaak tot uiting tijdens de bewegingslessen bijvoorbeeld bij ballen vangen en het bewaren van het evenwicht.

Een ander probleem dat veelvuldig naar voren komt bij deze kinderen is de zogenaamde “open taak situatie”. Een situatie waarin bewegingen gemaakt moeten worden in veranderende, onvoorspelbare situaties, zoals bijvoorbeeld bij trefbal of andere teamsporten het geval is.

Daar kinderen met DCD zich vaak minder geaccepteerd voelen door leeftijdgenootjes, zijn er tevens vaak problemen op sociaal-emotioneel gebied. Deze kinderen hebben geregeld te maken met negatieve reacties van leeftijdsgenootjes, omdat ze vaak falen in sport- en spelsituaties. Deze kinderen worden veelvuldig als laatste gekozen bij de gymles, juist als eerste getikt en vallen soms ook over hun eigen voeten. Daarbij stoten ze regelmatig spullen van tafel, hebben moeite met schrijven en organiseren van hun spullen, waardoor ze vaak als laatste klaar zijn. Het is dan ook niet verwonderlijk dat kinderen met DCD een lage zelfwaardering hebben als het hun motorisch kunnen betreft (Schoemaker 2002). Sommige kinderen met DCD passen echter een andere strategie toe: zij kunnen ontwijk -, agressief - en/of clownesk gedrag gaan vertonen ter verbloeming van hun onmacht/frustraties (REC Midden-Brabant). Verondersteld wordt dat vooral kinderen met lichte motorische stoornissen, zoals DCD, problemen hebben met het accepteren van hun beperkingen, daar zij zichzelf niet als gehandicapt ervaren en ook door anderen niet als zodanig beschouwd worden. Hun beperkingen zijn immers niet altijd zichtbaar aan de buitenkant. Om die reden wordt hen vaak onwil en luiheid verweten, daar hun problematiek niet altijd wordt onderkend. Het is dus van wezenlijk belang om een negatieve spiraal en vermijding van motorische activiteiten te voorkomen, daar deze kinderen anders nog minder gelegenheid krijgen motorische vaardigheden te oefenen en hun problemen slechts zullen toenemen (Schoemaker 2002).

Samenvattend:

- Er zijn problemen in de ontwikkeling op het gebied van motorische coördinatie. Problemen op de volgende gebieden zijn hierbij herkenbaar/zichtbaar: soepelheid, nauwkeurigheid, evenwicht en efficiëntie.
- Er zijn problemen in de ADL (Algemeen Dagelijkse Levensverrichtingen). Het aanleren hiervan verloopt minder goed en trager dan bij leeftijdsgenoten. Dit kunnen zowel grof- als fijnmotorische vaardigheden zijn, maar ook het aanbrengen van structuur en het plannen & organiseren van taken.
- De manier waarop een handeling wordt uitgevoerd is onhandiger. De motoriek is minder vloeiend. Het tempo is trager. Het resultaat is minder nauwkeurig.
- Het coördinatieprobleem is vooral zichtbaar in complexe handelingen en veranderende situaties die veel variatie en aanpassing behoeven.
- Geen enkel kind met DCD heeft dezelfde problemen in dezelfde mate.
(Haeften 2009).

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvraag en subvragen

Mijn onderzoek is opgebouwd uit een aantal vragen. Ik begin met mijn onderzoeksvraag:

Hoe kun je in een vroegtijdig stadium (in de groepen 3 en 4) DCD signaleren en hoe kan ik als IB-er mijn collega's hierbij optimaal coachen?

Ter beantwoording van bovenstaande vraag stel ik mijzelf de volgende subvragen:

- Hoe is het gesteld met het kennisniveau van leerkrachten in de groepen 3 t/m 5 op bs. Meander m.b.t. DCD?
- In welke mate zijn de leerkrachten van Meander in de groepen 3 t/m 5 in staat om DCD te signaleren?
- Wat hebben deze leerkrachten nodig om DCD (vroegtijdig) te signaleren?
- Hoe kan ik drie collega's optimaal coachen bij de begeleiding van een leerling met (vermoedelijk) DCD?
- Hoe stel ik de mate van succes van mijn onderzoek vast?

3.2 Onderzoeksvorm

Via ontwikkelingsonderzoek tracht ik mijn onderzoeksdoelen te verwezenlijken (Kallenberg e.a. 2007). Ik wil gebruikmaken van kennis van anderen en deze vervolgens op Meander in de praktijk brengen. Er is redelijk veel kennis en literatuur over DCD verschenen, maar de kennis van de docenten van groep 3 t/m 5 op Meander is nog redelijk beperkt. D.m.v. vragenlijsten, interviews, observaties en literatuurstudie wil ik mijn kennis en tevens die van de leerkrachten verbeteren. Aangezien ik niet alle leerkrachten kan begeleiden heb ik er drie geselecteerd. Ik wil hen gaan coachen op hun begeleiding van een DCD-leerling. Het vergaren van de benodigde kennis voor de optimalisering van mijn coachingsvaardigheden vormen zo ook een evidente meerwaarde.

Ik heb gekozen voor een oplossingsgerichte manier van coachen (Bannink 2007), hetgeen een positieve identiteitsontwikkeling in gang zet (Kallenberg 2007). Ik werk aan mijn professionele identiteit door aan het eind van dit onderzoek op metaniveau

mijn eigen handelen te reflecteren. Bovendien kan coaching bijdragen aan een professionele dynamiek van leren en veranderingen teweegbrengen binnen onze schoolorganisatie. Door individuele coaching zijn er mogelijkheden om een efficiënte transfer (90% rendement) te krijgen van theorie en vaardigheden naar toepassing in de eigen praktijk (Corstanje, P. & Keijzer de, K., in Fanchamps, J.& Smulders, F. 2005). Tevens hoop ik via de LOL-bijeenkomsten gebruik te kunnen maken van de feedback van mijn critical friends. Zij kunnen kritische vragen stellen, verhelderen en doorvragen. Ik word zo met een hernieuwde blik aan het denken gezet en tracht te voorkomen dat ik dingen als vanzelfsprekend ervaar.

3.3 Data verzamelen, methode en middelen

Om antwoord te krijgen op mijn eerste twee subvragen, heb ik ervoor gekozen om een vragenlijst (0-meting) in te laten vullen (bijlage 1) door mijn collega's uit de groepen 3 t/m 5. Ik verwacht via deze vragenlijst de mate van kennis van mijn collega's m.b.t. DCD in kaart te kunnen brengen. Bovendien tracht ik zo hun competenties m.b.t. het herkennen/signaleren van DCD bij een leerling helder in beeld te krijgen. Ter vergroting van de meetbaarheid heb ik o.a. twee inschalingsvragen opgesteld. Eén vraag over de algehele kennis m.b.t. DCD. Een tweede vraag over de mate van competentie m.b.t. het (vroegtijdig) signaleren van DCD.

Uit deze beantwoorde vragenlijsten bleek dat de (uitgangs)scores van mijn doelgroep een 3,6 en een 3,1 zijn, op een schaal van 0 t/m 10, m.b.t. respectievelijk het gemiddelde kennisniveau en het signaleringsvermogen omtrent DCD.

N.a.v. deze scores heb ik een open interview gehouden met de leerkrachten van de groepen 4 en 5 tijdens een middenbouwvergadering. De leerkrachten van de groepen 3 heb ik persoonlijk aangesproken.

Gedurende dit interview heb ik de uitslag van de vragenlijsten besproken. Tevens heb ik mij gericht op de ondersteuningsbehoefte van de leerkrachten.

Uitgangspunten zijn:

- kennis.
- (on)zekerheid m.b.t. het kunnen signaleren van DCD.
- de wenselijkheid van een signaleringsinstrument.
- de behoefte aan handelingsgerichte adviezen.

Een positief gevoel kreeg ik door het enthousiasme van mijn collega's m.b.t. het onderwerp van mijn meesterstuk. Mede dankzij dit open interview werd duidelijk dat het niet eenvoudig is voor leerkrachten van Meander om DCD te herkennen en signaleren, maar ook om deze kinderen op een adequate manier te helpen.

Om mijn eigen kennis m.b.t. DCD te vergroten ben ikzelf met literatuurstudie gestart. Verschillende boeken (Engels- en Nederlandstalig), artikelen, tijdschriften en internetsites heb ik geraadpleegd (zie literatuurlijst). Via verwijzingen binnen deze literatuur heb ik ook andere toepasselijke bronnen weten aan te boren. Bovendien heb ik gesprekken gevoerd met ambulante begeleiders en een ergotherapeut vanuit het REC (Tilburg, mytyschool).

Vervolgens heb ik één leerkracht uit groep 4 en twee leerkrachten uit groep 3 gevraagd hen te mogen coachen op de begeleiding van een leerling met (vermoedelijk) DCD. Middels deze coaching kunnen zij actieonderzoek doen (Kallenberg e.a. 2007) met als doel voor mij het oefenen van mijn oplossingsgerichte coachingsvaardigheden. De leerkracht heeft een probleem gesignaleerd en samen zoeken wij naar een oplossingsgerichte aanpak. Om een beter beeld te krijgen van de leerkracht i.c.m. de betreffende leerling ga ik observeren in de klas en gesprekken voeren met de leerkrachten. Samen richten we ons op de mogelijkheden van de leerling en interventies die werken.

DCD is erg complex. Van een universele handleiding voor alle DCD-kinderen is zeker geen sprake. Door te kiezen voor de groepen 3-4 (en 5) en het coachen van de drie collega's concretiseer ik mijn onderzoek, met als kanttekening, dat mijn onderzoeksresultaten geen universele maatstaf zullen zijn. Ik hoop dat coaching van mijn collega's hun competenties m.b.t. herkenning/signalering van DCD ten goede zal komen.

3.4 Valideren, beschrijven en ethiek.

In november 2009 heb ik een, door twee collega's op helderheid en volledigheid gecontroleerde, vragenlijst uitgedeeld. Ik heb gekozen voor een korte, schriftelijke vragenlijst, zodat het anoniem en overzichtelijk is. Bovendien kon ik zo een grotere groep mensen bereiken en snel een beeld verkrijgen van hun kennisniveau m.b.t. DCD. Na ontvangst van deze ingevulde lijsten, heb ik een gemiddelde

inschalingsvraag-score berekend. Middels een open interview heb ik dit in januari teruggekoppeld en de behoefte van het team kunnen verifiëren. Ik laat de vragenlijst op een later tijdstip nogmaals invullen en kan zo de ontwikkeling van mijn collega's in kaart brengen.

Ik wil de betrouwbaarheid van mijn observaties vergroten door onderscheid te maken tussen de volgende twee zaken:

- Wat neem ik waar?
- Hoe interpreteer ik dit?

Indien mogelijk (met toestemming) maak ik gebruik van video-opnames.

Mijn voortdurende bewustzijn van ethiek zal helpen om met respect voor wederzijds en gezamenlijk belang de juiste ontwikkelingen te stimuleren. Gebruikmaking van namen en beeldmateriaal zal dan ook slechts na (unanieme) goedkeuring plaatsvinden. Voorafgaand aan een actie zal ik de onderzoeksgroep altijd op de hoogte stellen van het doel. Ontwikkelingen en conclusies koppel ik dan ook geregeld individueel en/of via bouwvergaderingen terug. Ten gunste van de objectiviteit en privacy heb ik gekozen voor mogelijke anonimiteit bij invulling van de door mij ontwikkelde vragenlijst.

Middels een coachend gesprek wil ik antwoord krijgen op de vragen die horen bij de evaluatie van een actieonderzoek (Kallenberg 2007, blz 196).

Tot slot reflecteer ik op de triangulatie tussen mijn collega's van mijn werk, mijn critical friends en de ergotherapeut van het REC en wil verder ingaan op mijn bevindingen, persoonlijke ontwikkeling en de praktische toegevoegde waarde.

Hoofdstuk 4

Data analyse en resultaten.

4.1 Datapresentatie

De afgelopen periode heb ik mijzelf verdiept in DCD. Wat DCD is en welke kenmerken het heeft zijn hierin speerpunten geweest. Ter concretisering kijk ik in de praktijk op Meander naar mijn coaching van leerkrachten bij de begeleiding van een kind met (vermoedelijk) DCD en hun competenties m.b.t. (vroegtijdige) signalering van DCD.

Ter beantwoording van mijn subvragen, gericht op het kennisniveau van de leerkrachten in de groepen 3 t/m 5 en hun signaleringsmogelijkheden m.b.t. DCD, startte ik mijn onderzoek met het in kaart brengen van deze gegevens middels de reeds ontwikkelde vragenlijst (bijlage 1). De respons hierop was 84,6% (11 van de 13 leerkrachten). Uit deze vragenlijst bleek reeds dat de (uitgangs)scores van mijn doelgroep een 3,6 en een 3,1 zijn, op een schaal van 0 t/m 10, betreffende respectievelijk het gemiddelde kennisniveau en signaleringsvermogen m.b.t. DCD.

Uit verscheidene interviews en (persoonlijke) gesprekken bleek dat de betreffende leerkrachten behoefte hadden aan “iets” praktisch. Na uitkristalisering van dit “iets” zijn de volgende definities tot stand gekomen;

- kennisbehoefte;
- behoefte aan zekerheid m.b.t. de signalering van DCD;
- de wenselijkheid van een signaleringsinstrument;
- de behoefte aan handelingsgerichte adviezen.

Om antwoord te verkrijgen op mijn subvraag m.b.t. coachingsoptimalisering, heb ik met succes een drietal collega's benaderd. Twee leerkrachten functioneren als duopartners in groep 3 en één collega werkt fulltime in groep 4. In beide groepen zit een leerling met (vermoedelijk) DCD. De betreffende docenten lijken mij, gezien hun enthousiasme, uitermate geschikt. Mede om de intentie, m.b.t. de beoogde “olievlekwerking” naar jaargroepcollega's, gestalte te kunnen geven.

Optimale coaching van drie collega's bleek echter niet haalbaar te zijn. Daar twee duopartners uit groep 3 participeerden, koos ik ervoor om slechts één van hen en de

leerkracht uit groep 4 te coachen. Op deze manier bleef de mogelijke “olievlekwerking” naar betreffende jaargroepen zo optimaal mogelijk.

Tijdens mijn eerste coachingsgesprek ben ik ingegaan op hun beoogde doelstellingen en bijbehorende benodigdheden (Berg, I. K. & Szabó, P. 2005). Volledig autonoom wilden zij primair hun competenties m.b.t. een optimale leerlingbegeleiding vergroten d.m.v. kennisverbreding. De manier waarop zij dit beiden dachten te kunnen bereiken bleek echter te verschillen.

De eerste leerkracht had geen behoefte aan het doorlezen van boeken. Zij had vernomen dat er videomateriaal uitgebracht was over DCD en vroeg mij naar de beschikbaarheid hiervan. Ik heb haar de DVD uitgeleend (REC Midden-Brabant 2003) en zij retourneerde deze reeds de volgende dag.

De DVD was heel herkenbaar geweest. Ze was heel enthousiast, had veel ideeën en wist meteen wat ze bij de leerling in haar klas ging “uitproberen”. Ik heb haar gecompimenteerd en verteld dat ik zeer benieuwd ben naar het effect. De volgende dag vroegen ook de ouders, getriggerd door het enthousiasme van de docent, naar deze DVD. Ze hebben de DVD bekeken en vol ideeën, begrip en herkenning, kwamen ze de DVD de hieropvolgende dag weer terugbrengen.

De tweede collega beantwoordde mijn vraag, hoe zij kennis m.b.t. DCD wilde vergaren, heel anders. Zij wilde juist dat ik haar dat zou vertellen. Op dat moment was ik me volledig bewust van de diepte van de ontstane valkuil. Ik moest het tij zien te keren en oplossingsgericht coachen. Mijn collega moest zelf met de antwoorden komen en had blijkbaar behoefte aan verbale kennisoverdracht. Met bewustzijn van de valkuil, begon ik met het benoemen van een aantal kenmerken van DCD, maar zei haar duidelijk dat ik haar nooit alles kon vertellen. Dat begreep ze, maar ze wilde toch graag een paar belangrijke kenmerken van DCD weten. Op het moment dat ik begon met de informatieoverdracht, gebeurde er voor mij een wonder. Het gesprek kantelde. Na kortstondige enkelzijdige input, begon zij mij aan te vullen en ideeën te opperen. Ik complimenteerde haar met haar ideeën en realiseerde me dat de beoogde “grip” op het gesprek weer terugkwam. Zij vertelde mij vervolgens wat ze al deed en vroeg mij of dit goed was. Daarop antwoordde ik met een vraag: “Werkt het?”. “Ja”, gaf ze aan. “Vooral zo doorgaan, meer doen van wat goed is”. (Bannink 2006). Het gesprek was weer oplossingsgericht.

Vervolgens heb ik meerdere formele en informele coachingsgesprekken gevoerd met beide collega's. We bespraken o.a. tijdens de (lunch)pauzes interventies die zij reeds hadden uitgetoetst. Achteraf vertelde ik, dat ik tijdens deze pauzes ook coachingsgesprekken had gevoerd. Bij nader inzien hadden ze wel gemerkt dat ze regelmatig met mij gesproken hadden, maar ze waren zich van de achterliggende coachingsgedachte niet bewust geweest. Zij hadden dit als zeer prettig ervaren. Tijdens het coachingstraject heb ik ook geobserveerd in de klas, om me een beter beeld te kunnen vormen van hun activiteiten en eventuele vragen te inventariseren.

Om aan te sluiten op de behoefte van de leerkrachten uit de groepen 3 tot en met 5 ben ik mij gaan verdiepen in signaleringsinstrumenten voor DCD. Bekende screeningsinstrumenten zijn de GMO (Groningen Motoriek Observatielijst; Van Dellen & Kalverboer, 1990) en de Movement ABC (Checklist van de Movement Assessment Battery for Children; Henderson & Sugden, 1992). Echter, geen van deze screeningsinstrumenten is bestemd voor leerkrachten.

Een screeningsinstrument om DCD te signaleren voor leerkrachten in het basisonderwijs bleek tot dusver nog niet verkrijgbaar, maar kan mijns inziens zeker als onmisbaar worden beschouwd. Dientengevolge ben ik zelf een screeningsinstrument gaan ontwikkelen (bijlage 2). Aan deze screeningslijst mogen absoluut geen waardeoordelen gekoppeld worden. Het instrument dient enkel en alleen om leerkrachten een handvat te geven waarmee zij de signalen van motorische problemen (DCD gerelateerd) op kunnen pikken. Zij kunnen zo vervolgens tijdig de betreffende leerling hulp bieden. Als er veel kenmerken van DCD gesignaleerd worden, kunnen de leerkrachten een beroep doen op de intern begeleider om samen te bepalen wat de onderwijsbehoefte van de betreffende leerling is. Wanneer er geen tot weinig resultaat geboekt wordt binnen de gestelde termijn, kan er besloten worden om externe hulp in te schakelen.

De stappen die de leerkracht behoort te doorlopen zijn weergegeven in een stroomwijzer (bijlage 3). Na het invullen van het screeningsinstrument dient deze gevolgd te worden. Vervolgens heb ik een interventielijst (bijlage 4) ontwikkeld. Hierin staan mogelijkheden om met een gesignaleerd probleem aan de slag te kunnen gaan. Op deze manier heb ik getracht gehoor te geven aan de vraag naar handvatten vanuit het team.

Tot slot heb ik alle leerkrachten van de groepen 3 t/m 5 opnieuw benaderd en gevraagd of zij kritisch naar de door mij ontwikkelde instrumenten wilden kijken en of zij mij hier feedback op konden geven. Verder heb ik hen gevraagd of zij opnieuw de vragenlijst voor DCD in wilden vullen. Om te meten of mijn ontwikkelingsonderzoek geslaagd is wil ik mij gaan richten op de inschalingsvragen. Het uitgangspunt van dit onderzoek was om ervoor te zorgen dat de leerkrachten van de groepen 3 t/m 5 een beter beeld hebben gekregen van wat DCD is en dat zij zichzelf beter in staat voelen en beter in staat zijn om DCD te kunnen signaleren.

Ditmaal retourneerden 10 van de 13 (76,9%) docenten de ingevulde vragenlijst (eindmeting). Uit deze beantwoorde vragenlijsten bleek dat de (eind)scores van mijn doelgroep een 6,7 en een 6,6 zijn, op een schaal van 0 t/m 10, m.b.t. respectievelijk het gemiddelde kennisniveau en het signaleringsvermogen omtrent DCD. Om over “voldoende bekwaamheid” te kunnen spreken, had ikzelf reeds een score van 6 of hoger gesteld.

4.2 Data-analyse

Wanneer ik terugkijk naar het uiteindelijke ontwerp van mijn vragenlijst (bijlage 1), ben ik van mening dat de vragenlijst kan voldoen, indien de uitleg en bijbehorende communicatie gedetailleerder verlopen. Met name in mijn formulering naar de docenten toe dient het doel helder te zijn. Bepaalde antwoorden waren door leerkrachten opgezocht. Ik had immers niet helder verwoord dat ik de reeds verworven kennis van de leerkrachten met betrekking tot DCD in kaart wilde brengen (0-meting). Ik kwam tot deze bevindingen, daar de antwoorden op de open vragen niet correspondeerden met de antwoorden op de inschalingsvragen. Uit navraag bleek de juistheid van deze vermoedens. Ik heb de betreffende antwoorden dan ook niet meegenomen in mijn onderzoeksresultaten. De vraag die ingaat op de hulpvraag vanuit de handelingsverlegenheid van de leerkrachten en de inschalingsvragen daarentegen wel.

Uit zowel deze vragen als uit de gevoerde gesprekken kwam duidelijk naar voren dat er behoefte was aan een signaleringsinstrument om kenmerken van DCD in beeld te krijgen. Uit de gesprekken kwam tevens naar voren dat er behoefte was aan een hulpmiddel waarmee de leerkrachten na het signaleren (van kenmerken) van DCD zelf aan de slag kunnen gaan om de leerling verder te helpen. Dit vond ik een mooie

aanvulling vanuit het “veld”. Ik besloot hier dan ook zeker iets mee doen, daar de zorg voor het kind en de hulpvraag vanuit de handelingsverlegenheid van de leerkracht van wezenlijk en onmiskenbaar belang zijn.

Deze bevindingen hebben er toe geleid dat ik (signalerings)instrumenten ben gaan ontwikkelen. Zoals ik reeds vermeldde mogen aan deze instrumenten geen conclusies worden verbonden. Het doel van de signaleringslijst, de stroomwijzer en de interventielijst is om de leerkrachten van basisschool Meander meer kennis en vaardigheid in het signaleren van DCD te geven. De interventielijst reikt leerkrachten de helpende hand om ideeën op te kunnen doen. Deze lijst is absoluut geen “geneesmiddel”. Het is een lijst waarmee mogelijkheden ontstaan om een leerling te kunnen helpen/ontlasten.

Het grote overstijgende doel is dat leerlingen met DCD herkend worden en dat leerkrachten bij deze leerling(en) kunnen aansluiten op hun onderwijsbehoeften. Of dit doel bereikt is moet nog blijken. Wel heb ik mijn ontwikkelde instrumenten kritisch laten bekijken door de ergotherapeut van het REC, mijn critical friends en de leerkrachten die ik gecoacht heb, zodat ik weer gebruik kon maken van deze triangulatie. Ik mocht zeer lovende reacties over bedoelde instrumenten in ontvangst nemen. De opmerkingen en aanvullingen die ik heb gekregen, heb ik verwerkt in de definitieve versie.

Uit de feedback van de docenten blijkt dat de instrumenten duidelijk, fijn, praktisch en goed inzetbaar zijn. Bovendien blijkt dat er, zowel een toegenomen interesse, alsook een grotere kennisbehoefte is ontstaan. Eveneens bleek de wenselijkheid van verdere begeleiding/coaching. Ook zijn motorische problemen aan het licht gekomen door het invullen van de signaleringslijst. Tevens blijkt dat je niet genoeg kunt benadrukken dat de ontwikkelde instrumenten geen universele maatstaf zijn en dat er absoluut geen waardeoordelen aan gekoppeld dienen te worden.

De signaleringslijst, de stroomwijzer en de interventielijst zijn geen vaststaande documenten die straks in de kast verdwijnen. Het is de bedoeling dat de achterliggende visie gaat leven en verder ontwikkeld, aangevuld en verbeterd zal gaan worden. In hoofdstuk 5 ga ik hier verder op in.

Hoofdstuk 5

Conclusie

In algemene zin heb ik het onderzoek en schrijven van mijn meesterstuk als zeer positief ervaren. Hoewel het niet altijd eenvoudig was om het ten doel gestelde te waarborgen en de hernieuwde inzichten hierbij aansluiting te kunnen laten vinden, kan ik met een zekere mate van tevredenheid het behaalde resultaat aanschouwen.

Gedurende het doorlopen van mijn ontwikkelingsonderzoek heb ik verscheidene concrete aanknopingspunten weten te vinden, die de beoogde doelstellingen, in de toekomst in hogere mate en op een efficiëntere manier zullen kunnen bewerkstelligen. Deze verbeterpunten heb ik reeds deels kunnen implementeren, in de vorm van verbeterde persoonlijke communicatie met betrekking tot het doel van de betreffende vragenlijst omtrent de eindmeting, binnen het reeds uitgevoerde onderzoek.

Ik heb sterk het gevoel dat ik door middel van mijn ontwikkelingsonderzoek heb kunnen bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit op het gebied van zorg en specialistische begeleiding van kinderen met (vermoedelijk) DCD op basisschool Meander en ben hier dan ook door mijn collega's in bevestigd. Naast deze bevestigingen hebben zij concreet gevraagd naar evidente signaleringswijze en een handelingsgerichte aanpak omtrent andere "problematieken". Bovendien gaf het mij een voldaan gevoel om mijn reeds verworven kennis als fysiotherapeut aan te vullen en te versterken. Deze kennis heb ik tevens in een nieuwe setting kunnen toepassen. Met name door de vraag vanuit het "veld", naar een signalerings-instrument en praktijkgerichte handelingshandvatten, ben ik in de gelegenheid geweest om ook daadwerkelijk iets voor mijn team te ontwikkelen.

Bij de ontwikkeling van instrumenten dienen vele valkuilen omzeild te worden. Zo is het immers niet eenvoudig om antwoorden op vragen vanuit het team te verwoorden. Bovendien spelen steeds hernieuwde vragen op. Bijvoorbeeld:

"Kunnen mijn collega's met dit signaleringsinstrument uit de voeten?;

Zijn de handelingsmogelijkheden op de interventielijst duidelijk, realiseerbaar en bieden ze een leerling ook daadwerkelijk hulp?;

Is er een relevante relatie met recente literatuur?;

Hoe kan ik mijn reeds ontwikkelde facetten op juistheid controleren?"

In bovenbeschreven fase maak je veel gebruik van interactie. Feedback, communicatie en ook de verwerkingswijze van terugkoppelingen en voortschrijdende inzichten zijn van essentieel belang.

Bij voortdurende aandacht in dit communicatie- en verwerkingsproces kan dan ook geconcludeerd worden dat met name via de reeds eerder beschreven triangulatie, tussen de ergotherapeut vanuit het REC Midden-Brabant, mijn collega's en critical friends, een hoog rendement behaald kan worden. Met behulp van de feedback die ik uit deze triangulatie heb verkregen, heb ik mij kunnen inzetten om duidelijke, helpende en bovendien nuttige instrumenten te ontwikkelen.

Uit de gevoerde gesprekken en de ingevulde vragenlijsten (eindmeting) door mijn collega's van de groepen 3 tot en met 5, kan ik concluderen dat zij zichzelf nu "voldoende bekwaam" voelen. Ze weten nu beter wat DCD inhoudt en voelen zichzelf nu beter in staat om DCD te kunnen signaleren. Wanneer je de inschalingsvragen uit de 0-meting en de eindmeting naast elkaar legt, blijkt namelijk een (ingeschatte) vermogenstoename op beide onderdelen. De gemiddelde scores van mijn doelgroep zijn van een 3,6 naar een 6,7 en van een 3,1 naar een 6,6 gegaan op een schaal van 0 t/m 10. Deze cijfers betreffen respectievelijk het gemiddelde kennisniveau en het signaleringsvermogen omtrent DCD.

De reeds in ontvangst genomen reacties omtrent de door mij ontwikkelde instrumenten zijn zeer lovend. Belangrijk hierbij is dat deze instrumenten blijvend verder ontwikkeld dienen te worden en hiermee "up-to-date" blijven met het oog op recente ontwikkelingen omtrent DCD. Er moet kritisch gekeken blijven worden naar de meerwaarde van de instrumenten en de bijbehorende realiseerbaarheid in de praktijk. Bovendien wil ik later in dit hoofdstuk beschrijven wat er nodig is voor bs. Meander om in de toekomst de resultaten uit mijn ontwikkelingsonderzoek optimaal te kunnen blijven benutten.

Hoewel het niet altijd eenvoudig is om oplossingsgericht te coachen, blijft het een welkome uitdaging om de juiste (open) vragen te formuleren. Tevens is het uitlokken van een leerkracht die zichzelf wil spiegelen en kritisch wil bekijken een speerpunt om tot oplossingsgerichte handelingen te kunnen komen. Een hele vooruitgang heb ik kunnen constateren in mijn voortdurende toenemende bewustzijn van afwegingen omtrent de mate van oplossingsgerichtheid. Zoals men zo vaak zegt in het

oplossingsgericht werken “Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders” (Cauffman, L. & Dijk, v. D. J. 2009).

In mijn onderzoeksvragen richt ik mij onder andere op het vroegtijdig signaleren van DCD. Ik geef aan in paragraaf 4.1 dat ik heb gekozen voor het coachen van mijn collega's uit de groepen 3 en 4. Ik heb bewust gekozen voor de groepen 3 en 4. De vraag die hierbij zou kunnen rijzen is: “Wanneer spreek je van het signaleren in een vroegtijdig stadium?”. Vanuit de literatuur wordt hierover geen eenduidige uitspraak gedaan. Ook niet over de leeftijd waarop DCD gediagnostiseerd kan worden. Wel wordt vandaag de dag de diagnose meestal op lagereschoolleeftijd gesteld (Geuze et al. 2001 in Waelvelde, v. H. & Mey, d. B. 2009). Vaak zijn problemen met het handschrift één van de belangrijkste redenen van aanmelding op die leeftijd. Wel blijkt uit de literatuur dat er nog erg weinig longitudinaal onderzoek is uitgevoerd dat de stabiliteit onderzoekt van een diagnose die op kleuterleeftijd gesteld wordt. Ook de literatuur over de normale motorische ontwikkeling in de kleuterperiode is vrij beperkt. (Waelvelde, v. H. & Mey, d. B. 2009). Aangezien er nog vrij weinig bekend is over het diagnostiseren van DCD op kleuterleeftijd en over de ontwikkeling van de motoriek bij kleuters in zijn algemeenheid, lijkt het mij verstandig om mij te richten op de groepen daarboven. Bovendien blijkt uit mijn eigen praktijk dat kinderen op Meander vaak pas in groep 5 of hoger gesignaleerd worden. Voor bs. Meander zou dit betekenen dat signalering van DCD in de groepen 3 en 4 vroegtijdiger is dan momenteel het geval is.

Uit de literatuur blijkt wel dat vroegtijdige diagnostiek om verschillende redenen van belang is. Vroegtijdige behandeling kan de automatisatie van niet-efficiënte of “fout uitgevoerde” motorische vaardigheden voorkomen. Zodra een motorische vaardigheid geautomatiseerd is, zal het moeilijker zijn om deze te wijzigen. Daarnaast is het minstens even belangrijk om in een zo vroeg mogelijk stadium de omgeving van het kind van het probleem bewust te maken. Dit kan voorkomen dat het zelfbeeld van het kind te lijden heeft onder zijn problemen en dat andere leerproblemen of sociaal-emotionele problemen secundair ontstaan (Waelvelde, v. H. & Mey, d. B. 2009).

Het is van belang om te vermelden dat de instrumenten, in de staat waarin ik ze reeds heb bijgevoegd, nog in ontwikkeling zijn. In het komend schooljaar zal gekeken

moeten worden naar wat werkt en waar nog knelpunten zitten. Wellicht dat collega's of andere instanties nog interventies kennen die helpend zijn bij leerlingen met DCD of licht motorische problemen. Deze kunnen dan opgenomen worden in de interventielijst. Belangrijk om te vermelden is dat geen enkel kind hetzelfde is, dit geldt dus ook voor een kind met DCD. Ondanks de onderscheidende benaming (DCD) blijkt dat er onder DCD opnieuw een grote groep kinderen valt met problemen die onderling erg kunnen verschillen. Dat is zowel te zien aan het soort problemen als aan de ernst van de problemen. Natuurlijk hangt dit samen met de sterke kanten van een kind waarmee het zijn probleem kan compenseren (Haeften, v. E. 2009).

Ook is het van belang om de stroomwijzer te testen. Worden kinderen nu daadwerkelijk eerder gescreeend? Zijn de kinderen met motorische problemen en vermoedens van DCD eerder bekend bij de IB-er? Worden ze ook beter geholpen? Mijn voorstel zou zijn om in schooljaar 2010-2011 leerkrachten de instrumenten uit te laten proberen. Halverwege het schooljaar kunnen we tijdens de bouwvergaderingen kijken naar wat werkt en waar nog knelpunten zitten. Vervolgens kunnen we deze punten verwerken en controleren of het instrument verbeterd is. We kunnen hierna de instrumenten borgen, zodat iedereen weet waar de instrumenten zich bevinden, wat je ermee kunt doen en hoe wij op basisschool Meander omgaan met kinderen met licht motorische problemen of DCD.

Op de langere termijn (na 3 tot 4 jaar) zal blijken of de kinderen met licht motorische problemen of DCD daadwerkelijk eerder gesignaleerd worden, of dat procentueel gezien nog steeds het grootste gedeelte van de kinderen met problemen op motorisch vlak pas vanaf groep 5 of hoger gesignaleerd zal worden. Mocht dit laatste het geval zijn dan moet de conclusie getrokken worden dat het screeningsinstrument niet geleid heeft tot het beoogde resultaat. Het stroomschema is hieraan gekoppeld en zal bij onvoldoende resultaat ook komen te vervallen. Los daarvan staat de interventielijst. Het is van belang om in gesprek met het team erachter te komen of de voorgestelde interventies helpend werken wanneer motorische problemen geconstateerd zijn.

Kortom, ik rond mijn onderzoek voor mijn meesterstuk af, maar het daadwerkelijke onderzoeksproces loopt nog steeds door. Dat is in mijn ogen ook de kracht van een goed ontwikkelings-/veranderingsproces. Kritisch blijven kijken, het team betrekken in deze ontwikkeling en de resultaten blijven meten, want meten is weten.

Hoofdstuk 6

6.1 Onderzoek

Ik heb mijn ontwikkelingsonderzoek omtrent DCD als bijzonder positief ervaren. Mijn affiniteit met motorische aspecten, geïnitieerd vanuit mijn fysiotherapeutische achtergrond i.c.m. het specialistische zorgprincipe binnen het hedendaagse onderwijs, voelden met het oog op DCD dan ook aan als een mooie mogelijkheid om een vorm van synergie gestalte te kunnen geven. Voorgaande gedachte werd gesterkt door mijn vooronderzoek naar kennis en signaleringsvermogen m.b.t. DCD op Meander. Erkenning en inzicht zijn mijns inziens dan ook onontbeerlijk om een juiste afstemming op de onderwijsbehoefte van kinderen te kunnen bewerkstelligen. Tevens is in mijn onderzoek de voortdurende literatuurstudie van onmiskenbaar belang geweest.

Waarnemingen uit het vooronderzoek bevestigden mijn vermoedens omtrent potentiële kennisverbetering en mogelijke vergroting van het signaleringsvermogen m.b.t. DCD. Na de gesprekken die ik in het bovenvermelde vooronderzoek heb gevoerd, kon ik via een zelfontwikkelde vragenlijst (0-meting, bijlage 1) de uitgangssituatie meer concretiseren.

Terugkoppeling, van de door docenten (groep 3 t/m 5) anoniem ingevulde vragenlijst en bijbehorende (persoonlijke) gesprekken, stelde mij in staat om de hulpvraag van de beoogde doelgroep in kaart te brengen. Daar er nog vrij weinig bekend is over het diagnostiseren van DCD op kleuterleeftijd en over de ontwikkeling van motoriek bij kleuters in zijn algemeenheid (Waelvelde, v. H. & Mey, d. B. 2009) en omdat signalering op Meander momenteel vaak pas in groep 5 of hoger plaatsvindt, koos ik voor het coachen van een drietal collega's uit de groepen 3 en 4. Ik hield hierbij rekening met de beoogde "olievlekwerking". Tegemoetkoming aan de hulpvraag m.b.t. de handelingsverlegenheid van betreffende docenten, heb ik getracht gestalte te geven door de ontwikkeling van een signaleringsinstrument (bijlage 2), een stroomwijzer (bijlage 3) en een interventielijst (bijlage 4).

Tot slot heb ik bovengenoemde vragenlijst nogmaals ingezet om de beoogde ontwikkeling van de leerkrachten van de groepen 3 t/m 5 te meten. Uit deze meting bleek een toename van het kennisniveau en het signaleringsvermogen omtrent DCD.

De toename in punten is respectievelijk 3,1 (van 3,6 naar 6,7) en 3,5 (van 3,1 naar 6,6) op een schaal van 0 t/m 10. Al met al een aanzienlijke vooruitgang in punten, die mede tot stand is gekomen door betrokkenheid, tussentijdse reflectie, communicatie en terugkoppeling.

6.2 Reflectie en conclusie onderzoek

Mijn keuze voor DCD als onderzoeksgebied is in zijn juistheid gesterkt bij vrijwel iedere doorlopen stap. De uitgangsgedachte, om reeds eerder gevormde interesses en opgedane kennis te combineren met mijn hedendaagse activiteiten en visie, heb ik als enorm positief ervaren. Kennis doet de vraag naar méér toenemen en stimuleert op deze wijze dan ook een scala aan ontwikkelingen. Onbekend maakt onbemind, echter kennis alleen is niet afdoende. Literatuurstudie is tevens mijn valkuil. Hierin zoek ik “tastbare” zekerheid. Ik ben van mening dat wanneer mijn eigen kennis niet op peil is, ik collega’s niet goed kan begeleiden. Dus vandaar mijn honger naar kennis. Om echter niet te verzanden in kennisconsumptie heb ik voor mijzelf een tijdslimiet gesteld. Mijn uitgangspunt was namelijk maximaal 1 maand voor het lezen van literatuur om mijzelf te verdiepen. Deze tijdslimiet heeft voor mij goed gewerkt.

Tijdens de fase van literatuurstudie heb ik ook kunnen bezinnen. Een fase die ik regelmatig oversla, maar nu bij mijzelf helder en “voelbaar” doorlopen heb. Vaak ga ik te snel, weet ik meteen wat ik wil, maar ditmaal heb ik bewust nagedacht over wat nuttig zou zijn voor de leerkrachten van Meander. Ik ben met ze in gesprek gegaan (in groepsverband en individueel). Ik heb kennis tot mij genomen en heb nagedacht over wat ik zelf wilde. Dit alles heb ik samengebracht in dit onderzoek. Ik heb ervaren dat Kolb aan het draaien is gegaan.

Het principe dat je samen sterk staat en dat twee personen meer weten en kunnen dan één kan alleen gestalte krijgen door het toepassen van empathische vermogens. Als intern begeleider moet ik mijzelf dan ook kunnen inleven in de processen die zich bij leerkrachten en leerlingen afspelen. Als de afstemming van deze relatie op de juiste manier gestalte krijgt, ontstaat er voor leerkrachten op een natuurlijke wijze ruimte voor inleving in kinderen (met stoornissen). Kinderen die zich begrepen voelen presteren beter en ervaren meer geluk. Dit geluk wordt door de omgeving

geabsorbeerd en gereflecteerd en zorgt voor hernieuwde energie om ook de gezamenlijke toekomst gestalte te kunnen geven.

Empatische vermogens komen tot stand door communicatie, zowel verbaal als non-verbaal. De manier van communiceren die ik heb gebruikt heb ik geregeld gereflecteerd. Hieruit bleek dat voor leerkrachten het beoogde doel van bijvoorbeeld vragenlijsten in beginsel niet duidelijk was. Antwoorden werden opgezocht, hetgeen niet tot de gewenste resultaten leidde. Ik heb hierin ingegrepen, aanpassingen gedaan en bewust een leermoment ervaren voor voortzetting van de ingeslagen weg. Gesloten vragen en open vragen dienen dan ook in de juiste setting en voor het juiste doel ingezet te worden. In dit proces bleek de concreetheid en duidelijkheid van gesloten vragen. Mijn idee om de vragenlijsten anoniem in te laten vullen kwam voort uit inlevingsvermogen in eventuele schaamtegevoelens bij leerkrachten omtrent hun kennis. Mijns inziens heeft dit bijgedragen aan meer objectiviteit bij de beantwoording. De hieruit voortgekomen onderzoeksgegevens zijn dan ook beter bruikbaar.

Na aanvang van het coachingstraject bleek al snel dat optimale coaching van een drietal collega's niet tot de mogelijkheden behoorde. Snel schakelen en doorgaan met coaching van een tweetal collega's uit verschillende jaargroepen lag voor de hand. De beoogde "olievlekwerking" heeft zo toch plaats kunnen vinden en bijgedragen aan het uiteindelijk behaalde resultaat.

Een vinger aan de pols houden en de inzet van empathische vermogens hebben een oplossingsgerichte gedachte en dito aanpak kunnen vertalen naar een positief resultaat waarbij meetbare vooruitgang heeft plaatsgevonden op het gebied van alle beoogde aspecten.

6.3 Aanbevelingen

In het vervolgtraject wil ik ook kinderen bij het onderzoek betrekken. In eerste instantie wil ik mij richten op kinderen met (vermoedelijk) DCD. Hiervoor ontwikkel ik een inschalingsvragenlijst. Op deze wijze wil ik in kaart brengen of de betreffende leerling zich, na afstemming op onderwijsbehoefte, beter begrepen voelt.

Vervolgens wil ik beleid omtrent omgang met zorgleerlingen gaan maken. Ik wil een "handboek" voor leerkrachten ontwikkelen waarin signaleringsmogelijkheden en

interventies staan die helpend zijn. Feedback e.d. die ik heb verkregen uit reeds doorlopen trajecten kunnen hierin van grote meerwaarde zijn, zodat we uiteindelijk tot steeds beter passend onderwijs kunnen komen.

6.4 Overkoepelende reflectie

Terugblikkend op de afgelopen twee jaar kan ik concluderen dat er verscheidene ontwikkelingen geïnitieerd zijn. Naast een heldere communicatie, het behouden van overzicht en empathisch vermogen, zijn ook de wijze van delegeren en luistervaardigheid kernpunten in het doorlopen traject geweest. Als echte “doener” en “denker” heb ik geleerd om afstemming met mijn omgeving te bereiken door dromen en bezinning te communiceren. Ik heb ervaren dat hiermee een voedingsbodem voor teamspirit ontstaat.

Als intern begeleider heb ik mij met name ontwikkeld in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken, waarbij ik me op mogelijkheden richtte met een voortdurend bewustzijn van valkuilen. Bovendien heb ik, mede door mijn ontwikkelingsonderzoek, een beter inzicht gekregen in veranderingsprocessen en het bijbehorende belang van draagvlak en afstemming. Afgelopen jaar is met name mijn kennis op het gebied van RT uitgebreid. Deze kennis is zeer relevant voor een intern begeleider. Ervaringen van de “werkvloer” doen het empathisch vermogen namelijk groeien, waardoor een verbeterde coaching/begeleiding plaats kan vinden.

Mijn persoonlijke ontwikkeling heeft vooral impulsen gekregen door de “LOL”-bijeenkomsten en mijn onderzoek. Ook het omgaan met “angsten” om bijvoorbeeld je thema voor je onderzoek niet tijdig helder te krijgen, het laten draaien van Kolb, het steeds weer gedwongen worden te bezinnen en de feedback van je critical friends speelden hierin parte. Tevens zijn coaching van docenten, het zien toenemen van hun oplossingsgerichte manier van denken en het openstaan voor interventies voor de betreffende leerlingen van onmiskenbaar belang geweest voor mijn persoonlijke ontwikkeling.

Door bovengenoemde aspecten ben ik me bewuster geworden van mogelijkheden om meerwaarde te creëren. Ik hoop dan ook van harte dat ik een steentje heb kunnen bijdragen aan beter onderwijs voor kinderen met DCD op basisschool Meander.

Nawoord

In mijn opzet voor het ontwikkelingsonderzoek heb ik getracht om zowel voor basisschool Meander als voor mijzelf een maximaal rendement te genereren. Om dit proces zo goed mogelijk te doorlopen en een zo optimaal mogelijk resultaat te behalen, heb ik dan ook op verscheidene mensen een beroep mogen doen. Graag wil ik van de gelegenheid gebruik maken om mijn dank zo goed mogelijk in woorden uit te drukken.

Ten eerste wil ik mijn meesterstukbegeleidster en mijn critical friends bedanken voor hun (kritische) feedback, hun (door)vragen, hun objectiviteit en de belichting van verscheidene invalshoeken. Hierdoor heb ik met een kritische blik kunnen blijven kijken naar mijn ontwikkelingsonderzoek. Mede dankzij hun inspanningen ben ik gekomen tot dit eindresultaat. Ook wil ik hen bedanken voor de positieve en leuke momenten tijdens de “LOL”-bijeenkomsten. Deze bijeenkomsten hebben ertoe bijgedragen dat ik kon blijven relativeren om er telkens met een frisse blik en hernieuwd fanatisme tegen aan te kunnen gaan.

Graag wil ik mijn collega's van de groepen 3 t/m 5 van basisschool Meander bedanken voor hun tijd en moeite. Zij hebben er mede aan bijgedragen dat mijn onderzoek een hoger level van praktische toepasbaarheid heeft bereikt. In het bijzonder wil ik de collega's van de groepen 3 en 4, die het mogelijk maakten om het oplossingsgerichte coachen in de praktijk te brengen, bedanken.

Bovendien ben ik de ergotherapeut van het REC (Tilburg, mytylschool) zeer erkentelijk voor haar kritische kijk en relevante aanvullingen op de door mij ontwikkelde instrumenten.

Tenslotte wil ik mijn vriend bedanken voor zijn stimulans, het nalezen van mijn meesterstuk en het geduld dat hij de afgelopen periode heeft opgebracht. Dit heb ik zeer gewaardeerd en het heeft er zeer zeker toe bijgedragen dat ik dit meesterstuk in deze vorm heb mogen presenteren. Super bedankt!

Tot besluit kan ik niet nalaten om te vermelden dat ik zelf enorm genoten heb van het uitvoeren van mijn ontwikkelingsonderzoek en het schrijven van mijn meesterstuk. Hoewel het veel inspanning vereiste, ben ik zeer tevreden met het resultaat en kijk ik met een goed gevoel terug op de afgelopen periode.

Literatuurlijst

- Berg, I. K. & Szabó, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. Uitgeverij: W.W. Norton & Company, Inc., New York (Uitgeverij: Thema voor het Nederlands taalgebied).
- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen*. Uitgeverij: Harcourt Assessment B.V. Amsterdam.
- Cauffman, L. & Dijk, D. J. van, (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Uitgeverij: Boom onderwijs.
- Fanchamps, J. & Smulders, F. (2005). *Beroepsonderwijs centraal! Een staalkaart van activiteiten*. Uitgeverij: Garant Uitgevers nv.
- Met citaten van: Corstanje, P & Keijzer, K. de.
- Haeflén, E. van. (2009). *DCD-Hulpboek voor leerkrachten*. Amersfoort: Uitgeverij Pica.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepers, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kalverboer, A.F., Touwen, B.C.L., Meere, J.J. van der., Schoemaker, M.M., Schoemaker, M.M. & Reynders, K., Geuze, R.H., Kalverboer, A.F., Minderaa, R.B., Reynders, K., Nakken, H. (2002). *De nieuwe buitenbeentjes*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.
- Kirby, A. & Peters, L. (2007). *100 Ideas for supporting pupils with dyspraxia en DCD*. New York: Continuum books.
- Kurtz, L.A. (2009). *De motoriek van kinderen met dyspraxie, autisme, ADHD en leerstoornissen*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Paternotte, A, e.a. (2009). *Balans Belicht, de meest recente inzichten over DCD*. Doetinchem: Senefelder Misset.
- Smits-Engelsman, B., (Oktober 2007). *Het kind moet er baat bij hebben*. Tijdschrift: Balans.
- Walevelde, H. van, & Mey, B. de. (2009). *Kinderen met Developmental Coordination Disorder*. Antwerpen: Standaard uitgeverij België.

Internet

- <http://recmiddenbrabant.nl/dcd>.
Website over DCD van de Ambulante Dienst van de Mytyschool Tilburg.

Videomateriaal

- DVD – Motorisch onhandig (2003). Dienst Ambulante Begeleiding, Mytyschool Tilburg.

Bijlage 1:

november 2009 & mei 2010.

Vragenlijst DCD, leerkrachten groep 3 t/m 5.

Waar staat DCD voor?

Wat is DCD, wat houdt het in?

Hoe kun je DCD signaleren in je klas, waar let je op, hoe merk je het op?

Zou je het interessant vinden dat ik mij in deze stoornis verdiep, m.n. gericht op DCD in een vroeg stadium signaleren en hoe om te gaan met deze kinderen, waarom?

Op een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 helemaal niets en 10 alles is, welk cijfer geef je jezelf omtrent jouw kennis op het gebied van DCD?

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Op een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 helemaal niets en 10 alles is, hoe goed ben jij al in staat om DCD in een vroegtijdig stadium te signaleren?

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Wat zou je nog meer willen weten over DCD?

Bijlage 2:

Signaleringslijst DCD bs. Meander

Signaleringslijst voor kinderen met licht motorische problemen.



Basisschool Meander
Meddostraat 6
5045 EH Tilburg

	Niet van toepassing	Meer niet dan wel van toepassing	Meer wel dan niet van toepassing	Wel van toepassing
Algemeen				
De bewegingen verlopen niet soepel, houterig.	1	2	3	4
Is onhandig, laat van alles uit zijn/haar handen vallen.	1	2	3	4
Heeft problemen met de oog-hand coördinatie.	1	2	3	4
Maakt de "goede" bewegingen op het verkeerde moment (beweegt net te laat, net mis)	1	2	3	4
Struikelt vaak	1	2	3	4
Heeft moeite met aankleden (knopen, veters strikken)	1	2	3	4
In de klas				
Heeft een slordig handschrift.	1	2	3	4
Heeft een onregelmatig handschrift.	1	2	3	4
Werkt slordig en onoverzichtelijk.	1	2	3	4
Heeft moeite met het overzien van een taak.	1	2	3	4
Heeft moeite met plannen, organiseren van een taak/werk.	1	2	3	4
Heeft moeite met activiteiten die fijne bewegingen vereisen (bijv. knippen, plakken, schrijven).	1	2	3	4
Zit onderuit gezakt op de stoel, hangt vaak over tafel en/of gaat vaak staan.	1	2	3	4

Gedrag				
Vertoont clownesk gedrag.	1	2	3	4
Vertoont agressief/opstandig gedrag.	1	2	3	4
Vertoont teruggetrokken gedrag.	1	2	3	4
Vertoont vluchtgedrag/ vermijdingsgedrag .	1	2	3	4
Gym en buitenspelen				
De bewegingen van het kind lijken sterk op die van een jonger kind.	1	2	3	4
Heeft moeite met het vangen van een bal.	1	2	3	4
Ziet bij balspelen geen kans tijdig op de naderende bal te reageren.	1	2	3	4
Staat regelmatig in de weg tijdens een spel.	1	2	3	4
Is letterlijk snel uit zijn/haar evenwicht.	1	2	3	4
Remt te laat zijn/haar bewegingen af, waardoor er botsingen ontstaan.	1	2	3	4

Score:

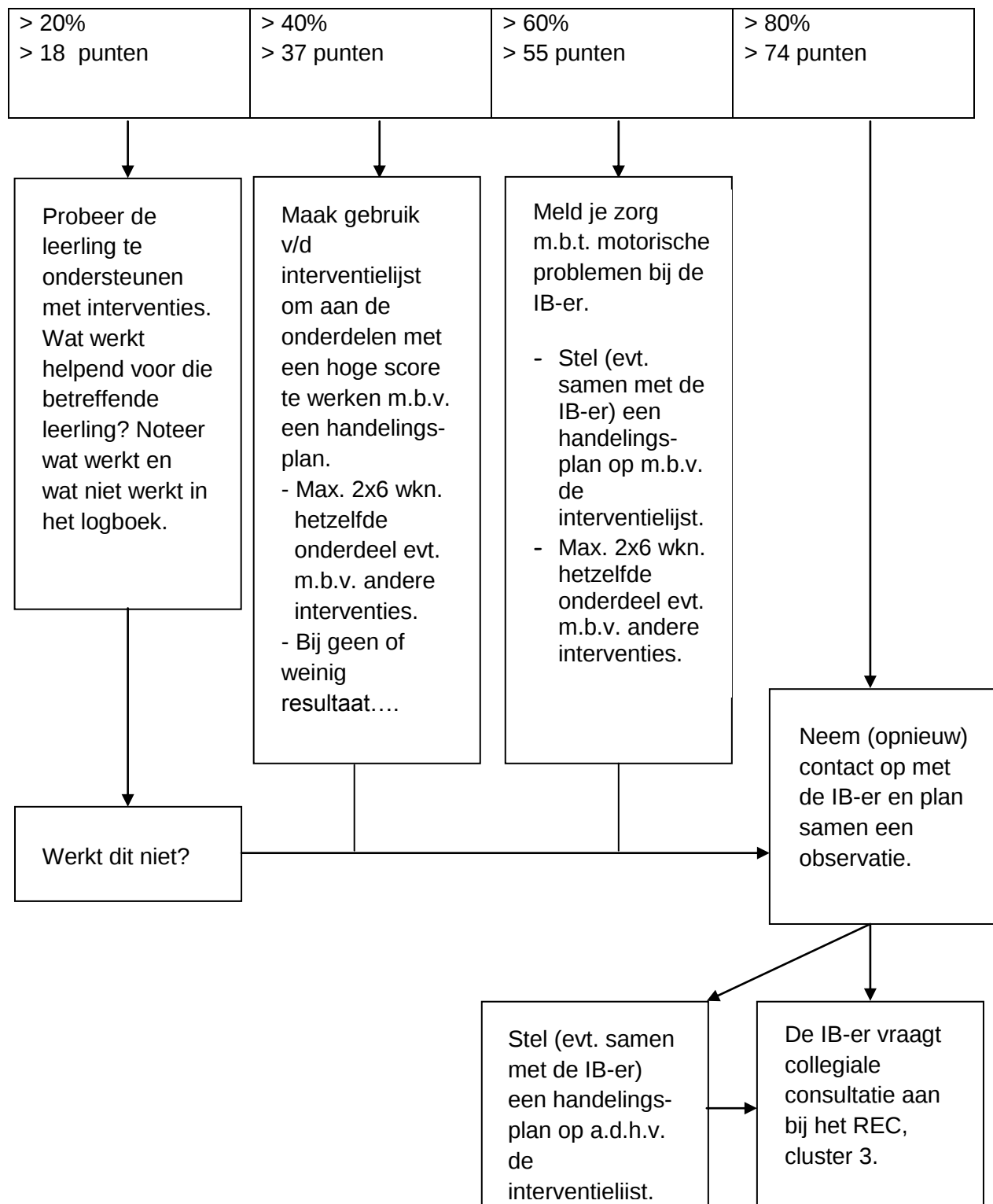
Tel de antwoorden van alle vragen bij elkaar op en vul de totaalscore in de onderstaande tabel in.

Maximaal: 92 punten = 100%

Totaalscore	
--------------------	--

Bijlage 3:

Stroomwijzer DCD bs. Meander



N.B. Ga ter aller tijde in gesprek met de leerling. Geef jouw bevindingen aan, verifieer of deze bevindingen kloppen en probeer deze af te stemmen op zijn of haar onderwijsbehoefte(n)!

Bijlage 4:

Interventielijst DCD bs. Meander

Interventielijst voor kinderen met licht motorische problemen.



Basisschool Meander
Meddostraat 6
5045 EH Tilburg

In de klas

Ondersteunen in dagelijkse zelfstandigheid:

- Kinderen die vaak klein materiaal kwijt raken, een pennenbakje op het bureau laten plaatsen.
- Een extra laatje/mandje (ladekastje) in de klas neerzetten, om sneller materiaal te kunnen vinden.
- Indeling van het laatje/kastje op een vaste manier. Regelmatig de afspraken over het opruimen doornemen (wat werkt handig).
- Boekenleggers (stevige) gebruiken in boeken, zodat de leerling snel en makkelijk te taak kan vinden.
- Organiseer een aantal vaste makkelijke plekken (bijv. kapstokhaakje aan het begin of eind van de kapstok).
- Zelfstandig werken: taken van de weektaak duidelijk en overzichtelijk inplannen (evt. samen met de leerling).

Planning en Organisatie

- Doe nieuwe vaardigheden eerst voor, dan herhalen, evt. samen en vervolgens zelfstandig proberen.
- Probeer opdrachten zoveel mogelijk te visualiseren.
- Om de aanpak in handelen te bevorderen (in stappen aan te bieden) kan er gebruik worden gemaakt van de beertjesmethode van Meichenbaum.
- Biedt verbale ondersteuning bij de verschillende stappen.
- Plan samen met het kind aan het begin van de dag/week de taken.
- Voor sommige kinderen is het een ondersteuning als ze zelf verwoorden wat ze moeten doen (voor sommigen is dit extra moeilijk).
- Leer overzichtelijk werken aan. Wat je niet nodig hebt ligt in je laatje of in je bakje op tafel.
- Zorg voor overzicht in schriften. Geef duidelijk aan waar een kind moet beginnen (bijv. met een stip of lijn).
- Zorg voor overzicht in dag/weektaken eventueel met kleuren coderen die corresponderen met schriften/boeken.

Stoel en tafel

- Moeten op de juiste hoogte worden ingesteld. 2 voeten plat op de grond, goed achter op de stoel laten zitten.
- Wanneer een leerling onderuit schuift of veel beweegt: stoel goed ("strak") aanschuiven of een antislipmatje gebruiken.
- Zitplaats in de klas: rechte positie /frontaal ten opzichte van de leerkracht en het bord (indien mogelijk).
- Maak gebruik van antislip materiaal (IB-er) om het materiaal niet van de tafel weg te laten glijden.
- Wanneer een kind tijdens een kringgesprek veel draait, kan achterstevoren zitten op de stoel meer stevigheid, steun aan de voorkant bieden.

Schrijven

- Maak gebruik van aangepast schrijfgerei bijv. dikkere potloden/pennen, soms verzaamd. Dit kan in overleg met de IB-er.
- Zorg voor schrijfvermindering, bij veel moeite met schrijven. Zorg dan wel voor een passend alternatief (mondeling, computer).
- Bekijk de liniering in schrijfschrift, vergroten of verkleinen.
- Markeer blanco schrijfstukken in werkschriften, zodat de leerling de boven en onderkant van de markeerstreep kan gebruiken als steunlijn.
- Het automatiseren van cijfers en lettervormen kan vertraagd verlopen. Maak gebruik van voorbeeldkaarten, waarop de leerling de letter- of cijfervorm kan opzoeken.
- Thuis kan extra geoefend worden met het inslijpen van de letter- en cijfervorm, mits de schrijfwijze die op wordt aangeleerd goed overgedragen wordt aan ouders.
- Er kan bij schrijfproblemen (onleesbaar handschrift, te veel inspanning voor de leerling) gekozen worden om bepaalde opdrachten op de computer te laten verwerken (of evt. mondeling 1 op 1 met de leerkracht).
- Probeer de schrijfhoeveelheid te beperken (taakvermindering, alleen invulwoorden opschrijven).
- Vergroot het schrijfschrift en laat minder regels schrijven, maar wel op de juiste manier.
- Wanneer aan elkaar schrijven niet haalbaar is, kan in overleg met ouders, IB-er en evt. /ergo /AB-er besloten worden om voor blokschrift te kiezen.
- Wanneer schrijven niet haalbaar is, kan een cursus tienvingerig typen een optie zijn. Dit vraagt minder coördinatie dan het schrijven van letters. Let op, doe dit altijd in overleg met de IB-er en evt. ergotherapeut/AB-er.
- Maak bij schrijven een afweging tussen netheid en inhoud.

Knutselen

- Gebruik een schaar die terugveert (IB-er).
- Laat het kind met knutselen geen kleine voorwerpen kleuren of knippen (vergroot deze).
- Zorg voor eenvoudige knip en knutselactiviteiten.
- Gebruik dikker papier
- Gebruik pritt, omdat dit makkelijker doseert.

Overig

- Evt. in overleg met IB-er en ergotherapeut, tafel met buikuitsparing om steviger te zitten en meer ondersteuning aan de armen te geven.
- Zorg voor ruimte (om de leerling heen, maar ook op de werkplek).
- Voorkom het werken met klein/los materiaal. Gebruik bijvoorbeeld liever een kralenketting dan MAB-materiaal).
- Laat kinderen in de kleuterklas bijvoorbeeld op de grond werken. Zo voorkom je dat er telkens materiaal op de grond valt. Bovendien wordt hun gehele lichaam ondersteund.
- Verzwaard of gefixeerd materiaal verschuift minder snel.
- Leg letter- of cijferkaartjes of blokjes in een bakje, steek ze in een kaarthouder of gebruik magnetisch materiaal.
- Zorg ervoor dat het kind aan het begin van de les zijn of haar materiaal klaar heeft. Zorg er eventueel voor dat het kind hierbij een hulpje heeft, zodat de leerling niets mist van de instructie.
- Respecteer de grens van een kind!
- Geeft de andere kinderen inzicht in de moeilijkheden van de leerling.

Gedrag

- Voorkom zo mogelijk herhaling van faalervaringen door in een vroeg stadium met de leerling samen te kijken hoe de vaardigheid verloopt.
- Licht gedifferentieerd toe welke onderdelen van de vaardigheid goed gaan en welke nog verbeterd kunnen worden.
- Kom samen met de leerling tot de ontdekking waar een goede kans op verbetering ligt.
- Regelmatig complimenteren op (deel)vaardigheden die verbetering laten zien of goed gaan.
- Benoem welke vaardigheden of sociaal-emotionele eigenschappen juist sterk zijn ontwikkeld, zoals kleurgebruik, vormtekenen, muziek, geduld, eerlijkheid, gevoel voor humor e.d. Deze kun je versterken door het speciaal te maken en te complimenteren.
- Bij escalatie: probeer zo concreet mogelijk te benoemen wat de eigen inbreng is van een actie.
- Benoem dit eerst bij een positief resultaat.
- Breid dit uit naar een probleemsituatie.
- Benoemen niet meer dan één factor om een oplossing voor te bedenken en probeer samen verschillende mogelijkheden uit.

Gym en buitenspelen

Ondersteunen in dagelijkse zelfstandigheid:

- Zittend op een bank omkleden bij de gym, een rustige plek laten zoeken op een overzichtelijke plaats (bijv. aan het begin of het eind van de bank).

Algemeen

Ondersteunen in dagelijkse zelfstandigheid:

- Bespreek met de ouders of zij kleding kunnen verzorgen met eenvoudige sluitingen zoals: ruime jaslus, eenvoudige broeksluitingen of elastiek in tailleband, drukknopen, gymschoenen met elastiek of klittenband en bijv. een groter voorwerp aan het lipje van de ritssluiting maken.
- Rust, structuur, overzicht en duidelijkheid zijn kernwoorden.

Bronnen:

- Haefen, E. van. (2009).
- Kirby, A. & Peters, L. (2007).
- Waelvelde, H. van, & Mey, B. de. (2009).