



Spelen met Down

PGO - Praktijkgericht onderzoek

Hoe kan een leekracht, de interactie tijdens het spelen in de pauze vergroten bij een leerling met het syndroom van Down en haar klasgenoten van groep 5 ?

Juni 2014

Fontys OSO Master SEN

Marja van den Bors

2206673

INHOUDSOPGAVE.

Samenvatting	5
1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.2 Onderzoeksvraag	9
1.3 Deelvragen	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Passend onderwijs	10
2.2 Syndroom van Down	11
2.3 Sociale integratie	12
2.4 Samenspel: Spel en sociale ontwikkeling	13
2.5 Sociale ontwikkeling in leeftijdsgroepen	14
2.6 Sociale ontwikkeling bij een leerling met syndroom van Down	14
2.7 Sociale vaardigheid trainen	14
2.8 De rol van de leerkracht bij spelbegeleiding	15
2.9 Samenvatting theoretisch kader	16
3. Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Doel van het onderzoek	16
3.2 Onderzoeksparadigma: Het kritisch emancipatorisch paradigma	17
3.3 Respondenten	17
3.4 Onderzoeksstrategie	17
3.5 Onderzoeksmethoden	18
3.5.1 Observaties met behulp van video-opnames	18
3.5.2 Sociogram	19
3.5.3 Vragenlijsten	20
3.5.4 Schaalvraag	21
3.5.5 Voorlichting	21
3.5.6 Rollenspel	23
3.6 Ethische aspecten, validiteit en betrouwbaarheid	23
4. Data-analyse en resultaten	24
4.1 Nulmeting	25
4.2 Sociogram	25
4.3 Vragenlijst	26
4.3.1 Actuele spellen en behoeftes speelmaterialen	27
4.4 Schaalvraag	29
4.5 Voorlichting	29
4.6 Rollenspel	31
4.7 Eindmeting	31
5. Conclusie en aanbevelingen	32
5.1 Antwoord op deelvraag 1	33
5.2 Antwoord op deelvraag 2	33
5.3 Antwoord op deelvraag 3	34
5.4 Antwoord op deelvraag 4	34
5.5 Antwoord op de onderzoeksvraag	35
5.6 Aanbevelingen vanuit het onderzoek	35
5.7 De betekenis van dit onderzoek	36
5.8 Nieuwe werktheorie van de onderzoeker	37
6. Procesevaluatie en reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling PGO	37

Literatuurlijst _____ 40

Bijlage 1: Visie basisschool X _____	42
Bijlage 2: Achtergrond informatie syndroom van Down _____	45
Bijlage 3: Ontwikkelstadia samenspel _____	46
Bijlage 4: Sociale ontwikkeling in leeftijdsgroepen _____	47
Bijlage 5: Kijkwijzer bij analyse video-observaties _____	50
Bijlage 6: Uitleg sociogram _____	52
Bijlage 7: Vragenlijst _____	53
Bijlage 8: Vragenlijst ingevuld door Loes _____	55
Bijlage 9: Toestemmingsformulier filmopnames _____	57
Bijlage 10: Video-observaties 0 meting _____	58
Bijlage 11: Resultaten sociogram _____	59
Bijlage 12: Uitkomsten vragenlijst _____	61
Bijlage 13: Argumentatie speelbehoeften _____	64
Bijlage 14: Verslag voorlichtingsles _____	65
Bijlage 15: Verslag rollenspel _____	68
Bijlage 16: Video-observaties eindmeting _____	70

Samenvatting

Op 1 augustus 2014 wordt de Wet passend onderwijs ingevoerd. Scholen krijgen een zorgplicht en worden daarmee verantwoordelijk elke leerling een goede onderwijsplek te bieden. Op reguliere basisschool X, waar de onderzoeker werkzaam is, zit een leerling, met het syndroom van Down, in groep 5. Waar tot voor kort sociale interactie op basis van gelijkwaardigheid bestond, tussen de leerling met het syndroom van Down en de klasgenoten, is er momenteel een verschil in sociale ontwikkeling zichtbaar. De Graaf, (2010) beweert, dat het steeds groter wordende verschil in sociale ontwikkeling een veel voorkomende oorzaak is van vroegtijdige uitstroom naar het speciaal onderwijs. In het kader van bovengenoemde zorgplicht en persoonlijke betrokkenheid (omschreven in Persoonlijk Ontwikkelings Plan, Toets POP) richt de onderzoeker zich op dit onderwerp en gaat op zoek naar mogelijkheden om de sociale interactie te bevorderen met als onderzoeksvraag: “Hoe kan een leerkracht de interactie, bij het spelen tijdens de pauze, vergroten bij een leerling met het syndroom van Down en haar klasgenoten van groep 5?”. Door middel van video-observaties, tijdens de pauzes, wordt een beeld gevormd van spelniveaus en sociale interactie. Er is een duidelijk verschil in spelniveau tussen de leerling met het syndroom van Down en de klasgenoten zichtbaar. Er is weinig sprake van sociale interactie. Uit de literatuur blijkt, dat dit moment aangegrepen dient te worden, om klasgenoten op de hoogte te stellen van de problematieken van het syndroom van Down. Dit heeft geresulteerd in begripsvergroten activiteiten voor de leerlingen van groep 5 te weten; voorlichting over syndroom van Down en sociale vaardigheidstraining. De leerling is gevraagd, actief mee te denken over wat hij nodig acht, om de sociale interactie en samenspel, bij het spelen tijdens de pauze, te vergroten. Door bewust op zoek te gaan naar spelactiviteiten, die aansluiten bij het spelniveau van de leerling met het syndroom van Down én tevens uitdagend zijn voor de overige klasgenoten, kan de leerkracht de sociale interactie substantieel vergroten.

Hoofdstuk 1: Inleiding

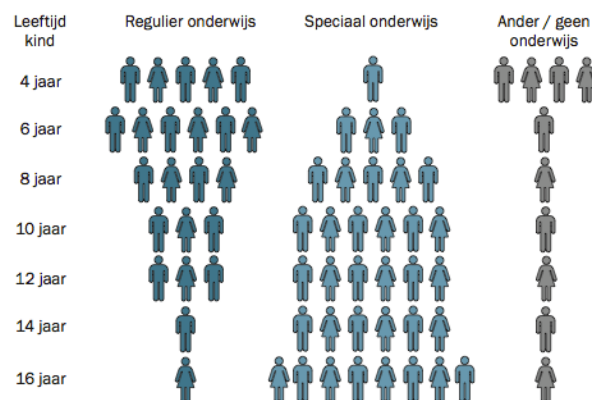
1.1 Aanleiding en probleemstelling

Het is dinsdagochtend kwart over tien; de pauze is afgelopen. De leerkracht van groep 5 ontvangt haar leerlingen bij de ingang van het lokaal. Eva (gefingerde naam) komt huilend binnen. Ze vertelt de leerkracht dat ze boos is op Loes (gefingerde naam), een leerling met het syndroom van Down. Eva wilde nu eens niet met Loes spelen maar deelnemen aan een tikspel met andere klasgenoten. Loes was het daar niet mee eens. Eva geeft vervolgens huilend aan, dat Loes haar nu stom vindt en nooit meer met haar wil afspreken. Loes komt als laatste bij de klas aan. Ze loopt gebogen, met een nors gezicht, de klas binnen. De leerkracht roept beide leerlingen bij zich op de gang en vraagt aan Loes wat er is gebeurd. Zonder oogcontact te maken mompelt Loes: "Eva moet met mij spelen, is mijn vriendin".

In 2010 is Loes als vierjarige kleuter bij de onderzoeker in de klas gekomen. Handelend vanuit het sociale-ecologische model van Bronfendrenner en Morris (1998), heeft de onderzoeker er destijds bewust voor gekozen, de klasgenoten niet over de beperking van Loes te informeren. De integratie verliep spontaan. Loes werd volledig opgenomen in de groep. Groep 2 en 3 heeft zij gedoubleerd. Er was steeds sprake van gelijkwaardigheid in spel met haar klasgenoten. Op dit moment, in groep 5, is er echter een verschil in spelniveau bij Loes en haar klasgenoten. Ondanks het feit dat zij twee jaar ouder is, lijkt dit haar nu parten te gaan spelen. Het probleem doet zich vooral voor tijdens de pauzes. Haar klasgenoten hebben hun spelinteresse verlegd naar tik-, wedstrijdspelen en touwtjespringen. Loes daarentegen gebruikt het springtouw als paardenteugel en wil gedurende de hele pauze 'paard' zijn. De onderzoeker ziet dit als een cruciaal moment om als LGF-begeleider (Leerling Gebonden Financiering), actie te ondernemen, omdat uitval op het regulier basisonderwijs op de loer ligt. Deze gedachte wordt ondersteund door de studie: "Mainstream en Special" (van Wouw; van Gameren-Oosterom; Verkerk; van Dommelen; Fekkes, 2014). Uit deze studie blijkt dat de meeste leerlingen met het syndroom van Down starten op een reguliere basisschool en slechts weinigen dit afmaken. 74% van de leerlingen met het syndroom van Down begint op een reguliere basisschool. Ze gaan vaak op latere leeftijd naar de basisschool, soms pas bij 5 of 6 jaar, en stromen vaak door naar het speciaal onderwijs. De meeste leerlingen blijven 3 jaar op de basisschool. Meisjes gemiddeld 1 á 2 jaar langer. Op de leeftijd van 13 jaar volgt nog

17% van de kinderen met het syndroom van Down het reguliere onderwijs. Leerlingen met het syndroom van Down hebben meer training van communicatieve en sociale vaardigheden nodig dan de gemiddelde leerling. Mogelijk is dit de aanleiding voor sommige ouders hun kind over te plaatsen naar het speciaal onderwijs. 90 % van de jongeren met het syndroom van Down in Nederland heeft (aanzienlijke) problemen met sociaal functioneren. Dit zijn de belangrijkste bevindingen uit bovengenoemde studie die gepubliceerd is in: “PLoS One onder 322 jongeren met het syndroom van Down in Nederland”. In het licht van deze kennis benadrukken de onderzoekers van de Nederlandse organisatie voor Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek (TNO) in een persbericht (18 maart 2014), het belang van effectieve methoden om communicatieve en sociale vaardigheden te trainen.

In onderstaand figuur is een helder omslagpunt te zien vanaf acht jaar.



Figuur 1. Verhouding leerling met Downsyndroom regulier- en speciaal onderwijs uit folder downsyndroom voor ouders, TNO (2013)

De Graaf, (2010) beweert, dat de oorzaak, van vroegtijdige uitstroom naar het speciaal onderwijs, te maken heeft met het steeds groter wordende verschil in sociale ontwikkeling. In het kader van passend onderwijs (zie paragraaf 2.1) richt de onderzoeker zich op dit onderwerp en gaat, intrinsiek gemotiveerd, op zoek naar mogelijkheden om de sociale interactie te bevorderen. Dit vraagt wat van de leerling met het syndroom van Down, haar klasgenoten én van de school. De leerkracht is verantwoordelijk voor de begeleiding van iedere leerling op elk niveau en hij speelt, dus ook, hierin een grote rol.

De onderzoeker werkt sinds 5 jaar als LGF-begeleider, onder andere met twee leerlingen met het syndroom van Down in respectievelijk groep 3 en 5. Deze reguliere dorpsschool X heeft 480 leerlingen. Loes is het middelste kind in een gezin van 3 kinderen.

Haar ouders hebben bewust, en uit volle overtuiging, gekozen voor het reguliere onderwijs. Ze willen haar zo min mogelijk, op school en in het dagelijks leven, een uitzondering laten zijn. Op school volgt ze, in groep 5 met 24 leerlingen, het reguliere lesprogramma met uitzondering van lezen en rekenen. Ze communiceert in korte zinnen. Haar verstaanbaarheid is niet optimaal. Over het algemeen maakt Loes een vrolijke indruk. Bij tegenslag reageert ze boos. Bij onduidelijkheid blokkeert ze en weigert medewerking. Ze staat niet graag op de voorgrond. De onderzoeker ziet bij Loes nu een groter verschil in sociale ontwikkeling ontstaan, met daarbij het risico van uitstroom (de Graaf, 2010). De onderzoeker gaat op zoek naar kansen om aansluiting te behouden. In het boek 'Wat je speelt ben je zelf' (van der Poel & Blokhuis, 2008) staat omschreven, dat het van groot belang is dat de leerkracht, ook tijdens spelsituaties, specifieke aandacht heeft voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Op basisschool X heeft de leerkracht slechts een surveillerende rol tijdens de pauze. De onderzoeker gaat op zoek naar de 'passende klas'. Een passende klas gericht op ontwikkeling, vooral tijdens de spelmomenten in de pauze. Sociale interactie en flexibiliteit wordt in de pauzes spelenderwijs geleerd. Als leerlingen en professionals samenwerken, door na te gaan waar hulp nodig is, en welke vaardigheden er al zijn, zal de overgang van gestructureerde activiteiten naar meer algemeen gedrag, eerder plaatsvinden (Plummer, 2012). De onderzoeker heeft op basis van het bovenstaande in paragraaf 1.2 de onderzoeksvraag geformuleerd.

1.2 Onderzoeksvraag

“Hoe kan een leerkracht de interactie, bij het spelen tijdens de pauze, vergroten bij een leerling met het syndroom van Down en haar klasgenoten van groep 5?”

1.3 Deelvragen

1. “Wat is het spelniveau van Loes en van haar klasgenoten en hoe verloopt de interactie tijdens de pauze?”
2. “Wat zijn de voorkeuren in spel en sociale interactie van leerlingen van groep 5B, tijdens de pauze, bij aanvang van het onderzoek?”
3. “Wat hebben leerlingen van groep 5B, en specifiek de leerling met het syndroom van Down, nodig om interactie bij het spelen tijdens de pauze te vergroten?”
4. “Welke activiteiten verhogen de interactie, bij het buitenspelen tijdens de pauze?”

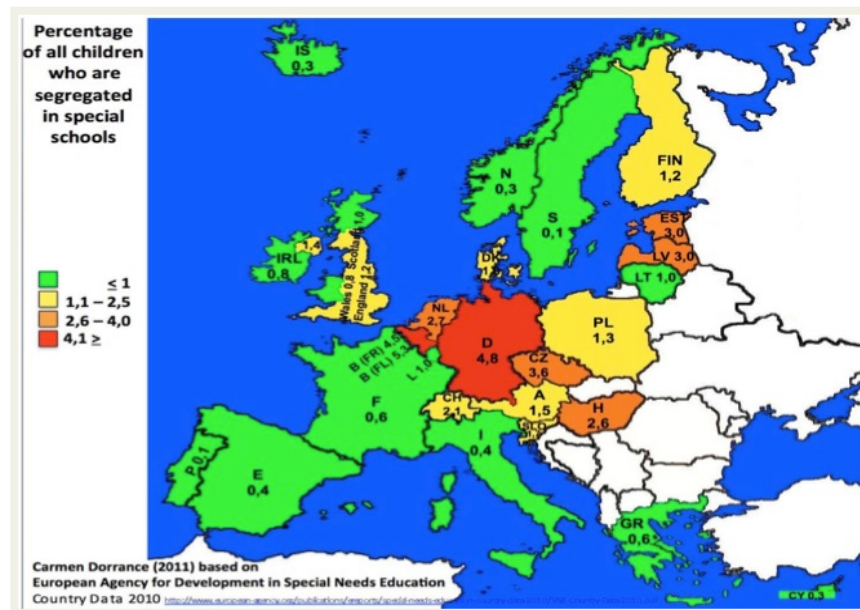
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Op 1 augustus 2014 wordt de Wet passend onderwijs ingevoerd. Scholen krijgen een zorgplicht. Scholen worden verantwoordelijk om elke leerling een goede onderwijsplek te bieden. Uit een studie van Van Hove & Haveman (2012) blijkt, dat leerlingen met het syndroom van Down tijdens hun kleuterperiode, vaak interactie op basis van gelijkwaardigheid hebben. Van 8 tot 12 jarige leeftijd is er regelmatig sprake van acceptatie, maar niet van wederzijdse vriendschappen. De Graaf (2009) geeft daarin aan dat zowel kind- als omgevingskenmerken een rol spelen in de sociale interactie. Het is van groot belang, tijdig te reageren wanneer er negatieve signalen uit de leerling zelf of van klasgenoten komen. In dit hoofdstuk volgt de theoretische onderbouwing met betrekking tot de onderzoeksvraag: *“Hoe kan een leerkracht de interactie, bij het spelen tijdens de pauze, vergroten bij een leerling met het syndroom van Down en haar klasgenoten van groep 5?”*

2.1 Passend onderwijs.

Ten gevolge van de Salamanca Verklaring (1994) en de UN Conventie van de Rechten van Personen met Beperkingen (2008) hebben 27 landen van de Europese Unie politiek, het engagement genomen om de noodzakelijke veranderingen op het vlak van de wetgeving en de schoolorganisatie te realiseren. Ondanks dit politieke besluit is er nog veel tijd en ontwikkeling nodig, om tot een samenleving te komen, waar gelijke kansen voor iedereen gegarandeerd zijn. Passend onderwijs vraagt om leraren die willen en kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en inspelen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Leraren moeten signaleren wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft. Zonodig voorzien ze zelf in die ondersteuning of ze schakelen hulp in, zonder al teveel bureaucratie. Zowel startende, als meer ervaren leraren, voelen zich niet altijd goed toegerust voor deze opdracht (Van der Meer, 2011; Waslander, 2011). Uit onderstaand figuur is af te lezen dat er in 2013 nog geen sprake is van inclusief onderwijs in Nederland. Met de invoering van passend onderwijs, krijgen scholen echter een zorgplicht. Elk kind heeft recht op goed onderwijs dat het beste bij zijn talenten en beperkingen past. In het beleidsplan van basisschool X, opgenomen in bijlage 1, staat beschreven dat

diversiteit van leerlingen erkend wordt en dat daar met zorg en maatwerk op ingespeeld wordt. Bovendien wil men een sfeer van “eenheid in verscheidenheid” creëren. Leerlingen leren niet alleen van leerkrachten, maar ook van en met elkaar.



Figuur 2: inclusief onderwijs in Europa 2013

2.2 Het syndroom van Down

In Nederland heeft ten minste 14 op de 10.000 pasgeborenen het Downsyndroom (Nationaal Kompas Volksgezondheid, versie 4.14, 12 december 2013).

De lichaamscellen van een kind met het Downsyndroom zijn anders opgebouwd. Dit uit zich in een aantal karakteristieke uiterlijke kenmerken zoals onder andere: de epicantische plooi in de ooghoek, korte armen en benen en een dikke gegroefde tong. Kinderen met het Downsyndroom hebben om tot leren te komen intensieve begeleiding, ondersteuning, structuur en herhaling nodig. Vaardigheden worden gemakkelijker geleerd wanneer het in kleine stapjes gebeurt (de Graaf, 2001, 2009) Op medisch gebied kunnen zich specifieke problemen voordoen, onder andere gehoorproblemen en hartafwijkingen. Meer achtergrondinformatie over het syndroom van Down is opgenomen in bijlage 2.

2.3 Sociale integratie

Kinderen met het syndroom van Down worden vrijwel nooit als beste vriend genoemd (de Graaf, 2009). Hall en McGregor (2000) geven in A follow-up study (of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school) aan,

dat het bestuderen van peerrelaties belangrijk is. Er dient een onderscheid gemaakt te worden tussen speelmaatjes en vriendschappen. Het is tevens belangrijk te observeren of er sprake is van wederzijdse- of eenrichtingsvriendschappen. De Graaf heeft, in 2001 onderzoek verricht naar de sociale integratie van kinderen met het syndroom van Down binnen het reguliere basisonderwijs. Dit onderzoeksverslag is gepubliceerd in Down Up (special herfst, 2001). Hij beweert onder andere, dat het belangrijk is, te investeren in het stimuleren van de sociale, communicatieve vaardigheden en in een goed klassenklimaat. In 2009 benadrukt de Graaf, in zijn artikelen over integratie, het belang van voorlichting. Leerlingen vanaf 8 jaar voelen feilloos aan dat de leerling met het syndroom van Down 'anders' is. Hij geeft aan dat het van wezenlijk belang is dat de omgeving op de hoogte is van de problematiek van de leerling met het syndroom van Down.

2.4 Samenspel: spel en de sociale ontwikkeling

Spelen is een spontaan en actief proces, waarin denken, voelen en doen, samengaan en kunnen opbloeien. Spelen heeft een belangrijke beschermende en stimulerende functie in de menselijke ontwikkeling. In spel kunnen kinderen ontdekken, vaardigheden ontwikkelen en hun emoties uiten en verwerken. Het spel biedt gelegenheid tot experimenteren en communiceren. Hierdoor is het van invloed op de persoonlijkheidsontwikkeling en zelfontplooiing. Het belang van spel strekt zich uit over het emotionele, cognitieve, sociale en fysieke functioneren van leerlingen (Pol, 2005). Volgens Garvey (1977) is spel moeilijk te definiëren, omdat je niet aan de uiterlijke kenmerken van het gedrag kunt zien of er sprake is van spelen. De bedoeling waarmee het gedrag wordt uitgevoerd, bepaalt of er gespeeld wordt of niet. Dit maakt dat we het spel niet kunnen definiëren door te beschrijven hoe het gedrag eruitziet, maar op basis van dispositionele kenmerken; kenmerken die betrekking hebben op de manier waarop en de intentie waarmee het gedrag wordt uitgevoerd. In 1932 ontwikkelde Mildred B. Parten een systeem voor het classificeren van deelname aan het spel. Deze spelstadia worden nog steeds beschouwd als een van de beste beschrijvingen, van hoe het spel zich ontwikkelt bij kinderen (Tomlin, 2008). Zij heeft speciale interesse in de sociale motivatie, de intrinsieke behoefte van mensen en hoe zij zich aansluiten bij, en aanpassen aan een groep. De sociale motivatie wordt beïnvloed door factoren

als gewoonten, gebruiken, sociale controle en eerdere groepservaringen. Het onderzoek van Parten laat zien dat leerlingen kleine stapjes maken in hun ontwikkeling naar samenspel. Tomlin (2008) beschrijft het onderzoek van Parten (1932) in haar artikel “Play: A Historical Review” in het *Early Childhood News*, en onderscheidt de volgende ontwikkelingsstadia van het samenspel: niet bezig zijn, solitair spel, toekijkgedrag, parallelspeel, associatief spel, supplementair en coöperatief spel. De uitgebreide beschrijving van deze ontwikkelingsstadia van samenspel zijn opgenomen in bijlage 3.

Samenspelen is minder eenvoudig dan dat het op het eerste oog lijkt. Het kunnen samenspelen hangt, naast de sociale ontwikkeling, ook af van de emotionele en verstandelijke ontwikkeling van een leerling. Plummer (2012) voegt daar aan toe dat de leerkracht nieuwsgierig moet zijn, naar hoe een leerling zichzelf ziet. De leerling moet perspectief kunnen nemen en kunnen begrijpen dat de ander de wereld vanuit een ander perspectief kan ervaren en beleven. Ook als een leerling coöperatief speelt, duurt het nog even voordat het met spelregels kan omgaan. De leerling moet eerst begrijpen wat regels zijn en hoe deze worden toegepast. Het lukt leerlingen vanaf ongeveer 7 jaar, zelfstandig gezelschapsspelletjes te spelen. De leerling moet emotioneel voldoende ontwikkeld zijn. Het moet met zijn frustratie om kunnen gaan en impulsen onder controle houden. Beurtgedrag en het tegen verlies kunnen, zijn hier voorbeelden van. Parten (1932) merkt op, zoals beschreven in het artikel van Tomlin (2008), dat wanneer een leerling in staat is, om op een bepaalde manier met klasgenoten samen te spelen, het ook nog de 'minder ontwikkelde' vormen van samenspel zal blijven spelen. Vandell & Wolfe (2000) plaatsen bij het onderzoek van Parten de volgende kanttekening: “aanwezigheid van speelgoed kan samenspel negatief beïnvloeden” en “samenspel neemt toe naarmate de ruimte kleiner is”. De Graaf (2012) beweert dat het belangrijk is om op zoek te gaan naar spel waar een leerling met het syndroom van Down kan uitblinken.

2.5 Sociale ontwikkeling in leeftijdsgroepen

Eijden/Moleman (2004) en Kohnstamm (2002) hebben de sociale ontwikkeling in leeftijdsgroepen ingedeeld. De volledige omschrijving is verwerkt in bijlage 4. De klasgenoten van Loes zitten in de leeftijdsgroep van 6 – 8 jaar: in deze periode wordt het erg belangrijk om bij een groep te horen. De leerling krijgt hierdoor grip

op de wereld en het gevoel dat het zelf beslist. Overleggen en samen plannen maken en uitvoeren krijgen een belangrijke rol. Loes is twee jaar ouder dan haar klasgenoten en zou, gezien haar kalenderleeftijd, in de opvolgende leeftijdsgroep van 9 -12 jaar vallen. Bij kinderen met het Downsyndroom verloopt de ontwikkeling doorgaans trager, ook op sociaal gebied (de Graaf 2010). De onderzoeker heeft daarom ook de leeftijdsgroep van 2,5 tot 5 jaar toegevoegd.

2.6 Sociale ontwikkeling bij een leerling met het syndroom van Down

Hoewel er vele ontwikkelingsniveaus zijn bij leerlingen met het syndroom van Down, zijn de sociale en emotionele ontwikkeling in het algemeen relatief sterk ontwikkeld. Leerlingen met het Downsyndroom worden regelmatig omschreven als hartelijk, sensitief en sociaal bewust. Uit onderzoek van de Graaf (1998) naar jonge leerlingen met het syndroom van Down blijkt, dat zij minder interacties hebben met klasgenoten dan andere leerlingen van dezelfde leeftijd of hetzelfde ontwikkelingsniveau. Nadelige factoren, in de contacten met andere leerlingen zijn: spraak- en taalbelemmeringen, reactievertraging en uiteraard de verstandelijke beperking. Onderstaande kenmerken kunnen van invloed zijn op het kunnen deelnemen aan gelijkwaardig samenspel (de Wit, 2006). Leerlingen met het syndroom van Down reageren te weinig of vertonen juist een overreactie op zintuiglijke prikkels. Hebben vaak een enigszins traag verlopend denkproces en bewegen iets langzamer, doordat de geleiding van prikkels minder snel langs de zenuwbanen loopt. Er is vrijwel altijd sprake van spierslapte. Ze staan daardoor minder stevig op hun benen en hebben een minder sterk gevoel in hun handen. Vaak ziet men ook een grote discrepantie tussen de vaardigheden op receptieve en expressieve taal. Zij hebben een beperkt auditief werkgeheugen en zijn functioneel doof voor lange zinnen.

2.7 Sociale vaardigheid trainen.

De Graaf (2010) geeft aan dat de leerkracht direct aan de slag dient te gaan wanneer er negatieve uitingen in samenspel naar voren komen. Leer de leerlingen compromissen te sluiten en / of leer hen te accepteren dat voor een leerling met het syndroom van Down het meer tijd kost om een nieuwe vaardigheid te leren. Het gestructureerde rollenspel kan hierbij zeer nuttig zijn, voor een leerling met

het syndroom van Down, wat anders weinig gelegenheid zou hebben, om nieuwe vaardigheden te oefenen. In rollenspel moeten denkbeeldige of realistische situaties door de leerlingen worden bedacht of nagespeeld. De leerlingen kunnen hierin direct feedback krijgen over hun successen. Het helpt hen bij de ontwikkeling van hun zelfbewustzijn en het besef hoe gedrag anderen beïnvloedt. Omdat de situaties geënceneerd zijn, kan het rollenspel op elk moment onderbroken worden, om er nieuwe elementen in te brengen. Zo kan er van rol worden gewisseld of de aandacht gevestigd worden op bepaalde procesaspecten in hun emotioneel functioneren, onder andere het welbevinden en betrokkenheid (Plummer, 2012)

2.8 De rol van de leerkracht bij spelbegeleiding

Volgens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voelen, leraren in het regulier onderwijs, handelingsverlegenheid bij het omgaan met leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Zij vinden het vaak moeilijk, onderwijs af te stemmen op verschillen in de klas. (website passend onderwijs, 2014, situatie vóór passend onderwijs, knelpunt 5.) Op basisschool X heeft de leerkracht, blijkens de taakomschrijving, een surveillerende rol tijdens de pauze. In het boek: 'Wat je speelt ben je zelf' (van der Poel & Blokhuis, 2008) staat omschreven, dat het van groot belang is, dat de leerkracht, ook tijdens spelsituaties, specifieke aandacht heeft voor mensen met een verstandelijke beperking. Het is van essentieel belang dat de leerkracht afstemt en aansluit bij het spel van de leerling en belangstelling toont voor het spel. Belangrijk is dat de leerling niet onnodig uit zijn spel wordt gehaald. Hij dient respect te hebben voor de inhoud van het spel. Hij wordt geacht de leerling te ondersteunen, zonder de regie over te nemen. Hij geeft de leerling de gelegenheid om alleen en met andere leerlingen te spelen. Hij is in staat om met de leerling samen te spelen, te informeren en te stimuleren. Het emotioneel functioneren wordt duidelijker door het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen waar te nemen. Welbevinden en betrokkenheid zijn de twee cruciale procesvariabelen voor de ontwikkeling van leerlingen op de basisschool (Laevers, 1995; Laevers, Heylen & Daniels, 2004; Laevers & Depondt, 2008).

2.9 Samenvatting theoretisch kader

De spelontwikkeling bij een leerling met het syndroom van Down verloopt trager dan die van medeleerlingen. Hierdoor is er een verschil in spelbeleving. Het is van belang de klasgenoten voorlichting te geven over het syndroom van Down. Het is zinvol om de sociale verhoudingen binnen de klas duidelijk in beeld te hebben (of te krijgen). Een rollenspel kan helpen om de leerling met het syndroom van Down én zijn klasgenoten, nieuwe sociale vaardigheden te leren.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk gaat de onderzoeker in op de methoden die zijn ingezet, om de deelvragen van dit praktijkgericht onderzoek, te beantwoorden. Bij het samenstellen van de methodologie heeft de onderzoeker zich laten leiden door theorieën op zowel inhoudelijk als op methodologisch niveau. De deelvragen zijn helpend om uiteindelijk de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden: *“Hoe kan een leerkracht de interactie, bij het spelen tijdens de pauze, vergroten tussen een kind met het syndroom van Down en haar klasgenoten van groep 5?”*

3.1 Doel van het onderzoek

Door observatie, begeleiding en interventies wil de onderzoeker tot de 'passende klas' komen waarmee Loes (leerling met het syndroom van Down) volgend jaar doorstroomt naar de bovenbouw. Dit onderzoek richt zich op deze specifieke leerling en haar klasgenoten van groep 5. Het doel in dit praktijkgericht onderzoek is, aanbevelingen aan leerkrachten te geven hoe zij, bij het spelen tijdens de pauze, de interactie tussen Loes en de klasgenoten kunnen vergroten. Het doel van dit onderzoek is, dat de gebruikte methodologie en de aanbevelingen gebruikt kunnen worden, in vergelijkbare situaties, bij een ander leerling met het syndroom van Down en/of op andere basisscholen. Zodat ook daar een positieve ontwikkeling op gang kan worden gebracht, op het vergroten van de sociale interactie tussen een leerling met het syndroom van Down en klasgenoten tijdens de pauze.

3.2 Onderzoeksparadigma: Het kritisch emancipatorisch paradigma

De onderzoeker gaat ervan uit dat het vergroten van de sociale interactie, de emancipatie van een leerling met het syndroom van Down in het reguliere basisonderwijs, positief beïnvloedt. (zie hoofdstuk 2; de Graaf, 2009 en van der Poel & Blokhuis, 2008). De resultaten van het onderzoek zijn niet uitgesproken kwalitatief of kwantitatief. Het daagt echter wel uit om kritisch te reflecteren en zet de leraar aan tot veranderen in de bestaande situatie (Kelchtermans, 2001). De onderzoeker heeft de vooronderstelling dat een leerling met het syndroom van Down naar een meer zelfstandig en onafhankelijker functioneren kan worden gebracht. Daarbij gaat hij ervan uit dat hij het kind kan helpen, in aantoonbare verbeterde interactie te komen, door te kijken naar mogelijkheden en kansen. Dit onderzoek heeft een maatschappelijke relevantie omdat het wezenlijk bijdraagt aan de wording van passend onderwijs en volwaardig burgerschap.

3.3 Respondenten

Gedurende dit praktijkonderzoek verzamelt de onderzoeker data van leerlingen in groep 5B. De onderzoeker houdt alle betrokkenen: de leerlingen van groep 5B, groepsleerkrachten van groep 5, de ouders van Loes en de directeur, op de hoogte en vraagt deze waar nodig, om ondersteuning. Voor het beantwoorden van de vragenlijsten benadert de onderzoeker de leerlingen van groep 5B. Betrokkenen worden vóór, tijdens en ná het onderzoek geïnformeerd. De resultaten van dit onderzoek presenteert de onderzoeker tijdens een teamvergadering. Ook de Critical Friends (medestudenten en collegae) hebben een belangrijke rol. De onderzoeker vraagt hen constructief, ondersteunend en kritisch te zijn (Ponte 2006).

3.4 Onderzoeksstrategie

De antwoorden op de onderzoeksvraag verkrijgt de onderzoeker middels een praktijkgericht actieonderzoek. Een praktijkgericht onderzoek richt zich primair op vragen die leven in de maatschappij of op verlegenheidsituaties (Harinck, 2010). Uitgangspunt is het verbeteren of het vernieuwen van de onderwijspraktijk (van Aken, 2005). Via een actieonderzoek op meso-niveau (klassenniveau) wordt de interactie, tijdens de pauze, van een leerling met het syndroom van Down en

leerlingen van groep 5 onderzocht. Ponte (2002) definieert actieonderzoek voor de onderwijssituatie als onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt. Actieonderzoek gebeurt meestal in dialoog met leerlingen, collegae en vakgenoten (Harinck, 2010). Samen met de respondenten gaat de onderzoeker na, welke interventies passen bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen van groep 5 bij het spelen tijdens de pauze, en deze toepassen. Resultaten worden geëvalueerd en er vindt reflectie plaats met de respondenten.

3.5 Onderzoeksmethoden

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende typen respondenten, (leerlingen van groep 5B, collegae, directeur en critical friends) en verschillende informatiebronnen (observaties, vragenlijsten, klassengesprekken en literatuuronderzoeken). Op deze manier is er sprake van triangulatie. In de onderzoeksmethodologie wordt er met triangulatie bedoeld, dat de onderzoeker, met verschillende methoden en of uit verschillende theoretische invalshoeken, zijn onderzoeksvraag bestudeert (de Lange, Schuman & Montessori, 2011). Bij triangulatie van methodes worden verscheidene onderzoeksmethoden gecombineerd. Zo kunnen videofragmenten ondersteund worden met informatie uit klassengesprekken en vragenlijsten (Tucker & Kretschmer, 1999; Finlay et al., 2008).

3.5.1 Observaties met behulp van video-opnames

Deelvraag 1: "Wat is het spelniveau van Loes en van haar klasgenoten en hoe verloopt de interactie tijdens de pauze?"

Deelvraag 4: "Welke activiteiten verhogen de interactie, bij het buitenspelen tijdens de pauze?"

Op het moment dat er sociale problemen spelen is het van belang om systematisch te observeren (de Graaf, 2001)

De onderzoeker observeert tijdens de pauze de sociale interacties en stelt ontwikkelingsstadia van het samenspel vast. Zie de gebruikte kijkwijzer, ontworpen door de onderzoeker, in bijlage 5. Bij de observaties van Loes

gebruikt de onderzoeker, een camera met inzoomfunctie, in plaats van een tablet. Hierdoor kan er op grotere afstand gefilmd worden en heeft dit geen zichtbare invloed op het spel van Loes. Helaas is hierdoor de verbale interactie niet hoorbaar. De opnames worden, door de onderzoeker en twee groepsleerkrachten van groep 5, geanalyseerd aan de hand van de kijkwijzer. Deze observaties worden als 0-meting en als eindmeting ingezet. Om een beeld te krijgen van de interactie filmt de onderzoeker per meting drie pauzemomenten van een kwartier. De verkregen data wordt in een objectief beschrijvende analyse verwerkt in hoofdstuk 4.

3.5.2 Sociogram

Deelvraag 2: “Wat zijn de voorkeuren in spel en sociale interactie van leerlingen van groep 5B, tijdens de pauze, bij aanvang van het onderzoek?”

Hall en McGreggor (2000) beweren dat kinderen met het syndroom van Down weinig tot geen vriendschappen hebben, met name in de midden- en bovenbouw van de basisschool. Daarbij geven zij aan dat het belangrijk is om de wederkerigheid in speelmaatjes te onderzoeken. Om leerlingrelaties in kaart te brengen, heeft de onderzoeker, aan het begin van de periode van de dataverzameling, een sociogram afgenomen in groep 5. Klassieke sociometrische methoden gecombineerd met directe observaties (Hall en Mc.Greggor 2000), tijdens speelmomenten en interviews, brengen de sociale interacties in beeld. De onderzoeker heeft gekozen voor de professionele versie van Sometics, Liquid Development C.V. (2009). Dit sociogram wordt alleen voor het onderdeel ‘spelen’ afgenomen. Aan de leerlingen wordt gevraagd: met wie ze wel en niet graag samenspelen. De onderzoeker heeft deze vraag specifiek gemaakt, door de tekst: “tijdens de pauze” toe te voegen. Aan de hand van de uitslag is te zien wie positief en/of negatief voor elkaar kiezen; wie er populair zijn in de groep en wie er verstoten zijn uit de groep. Dit geeft inzicht in de persoonlijke voorkeuren bij sociale interactie van de leerlingen, tijdens de pauze. De resultaten worden, door de onderzoeker, met de leerkrachten van groep 5B, besproken. De onderzoeker gebruikt enkel de data die relevant zijn voor Loes. De werkwijze van dit sociogram wordt uitgelegd in bijlage 6.

3.5.3 Vragenlijsten

Deelvraag 2: “Wat zijn de voorkeuren in spel en sociale interactie van leerlingen van groep 5B, tijdens de pauze, bij aanvang van het onderzoek?”

Plummer (2012) geeft aan dat de leerkracht nieuwsgierig moet zijn naar hoe een leerling zichzelf ziet. De leerling moet kunnen begrijpen dat de ander de wereld vanuit een ander perspectief kan ervaren en beleven. De onderzoeker kiest een aantal vragen uit de methode ZIEN! (2009). ZIEN! is een webbased leerlingvolg- en expertsysteem, gericht op het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen op de basisschool. Van Hekken en Kievit (2002) geven aan dat het sociaal functioneren bestaat uit gedragingen, ideeën en gevoelens die betrekking hebben op andere mensen. Hierbij gaat het niet alleen om sociaal gedrag, maar ook om communicatie, relaties, sociale cognities en emotionele reacties. In ZIEN! wordt het sociaal functioneren in kaart gebracht, door vijf vaardigheden van sociaal gedrag te meten, die aangeven in welke mate er sprake is van pro-sociaal gedrag. Enkele belangrijke gedragingen zijn: helpen, samenwerken, zorg geven, troosten en begrip tonen (Van der Ploeg, 2011; Van Beemen, 1995). De onderzoeker ontvangt groepen van 4 leerlingen, in een ander lokaal, en leest de vragen voor. De leerlingen krijgen vragen over: sociale flexibiliteit, relatie, sociaal gedrag, sociale autonomie en inlevingsvermogen. Daarnaast heeft de onderzoeker een aantal vragen, in dezelfde scoringsopzet, toegevoegd die specifiek gekoppeld zijn aan de sociale interactie bij het spelen tijdens de pauze. In openvraagstelling wordt geïnterviewd welke spellen actueel zijn (februari 2014) en wat de individuele wensen zijn ten aanzien van buitenspelmaterialen. De complete vragenlijst is te vinden in bijlage 7. De onderzoeker kiest, bij de laatste twee vragen, bewust voor een open vraagstelling om specifieke, individuele reacties te krijgen. De resultaten worden in grafieken weergegeven in hoofdstuk 4. Ook Loes heeft deze vragenlijst ingevuld. Haar antwoorden zijn terug te lezen in bijlage 8.

3.5.4 Schaalvraag

Deelvraag 3: “Wat hebben leerlingen van groep 5B, en specifiek de leerling met het syndroom van Down, nodig om interactie bij het spelen tijdens de pauze te vergroten?”

De onderzoeker heeft voorafgaand aan de voorlichtingsles, de leerlingen een schaalvraag in laten vullen. Het inzetten van de schaalvraag komt uit het opgelossingsgericht werken en is ontwikkeld door Insoo Kim Berg en Steve de Shazer (1979). De schaalvraag is: “hoeveel weet jij van het syndroom van Down?” Op een lijn van 0 tot 10 geven de leerlingen aan hoeveel zij al weten van het syndroom van Down.

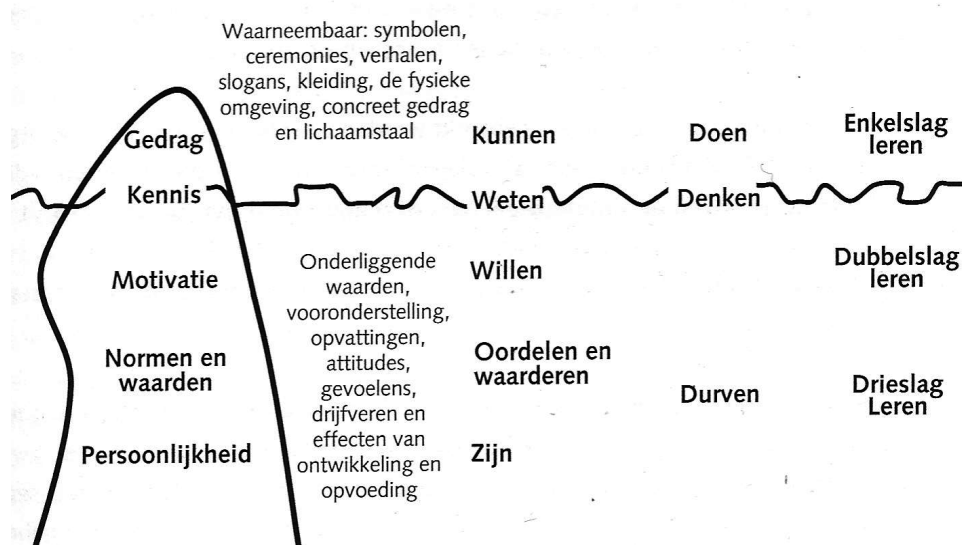
0 _____ 10

De onderzoeker wil hiermee zicht krijgen, wat het uitgangspunt is voor de begripsvergroten voorlichtingsles. Na afloop vullen de de leerlingen nogmaals dezelfde schaalvraag in. De onderzoeker heeft bewust gekozen om de cijfers 1 tot en met 9 niet op de lijn te zetten. De kans bestaat daardoor dat de leerlingen denken zichzelf een cijfer moeten geven. De resultaten worden in hoofdstuk 4 weergegeven. De grafiek met de resultaten van de tweede schaalvraag is opgenomen in figuur 9, en geplaatst ná de data-analyse van de voorlichtingsles, in hoofdstuk 4.

3.5.5 Voorlichting

De Graaf (2009) benadrukt, het belang van voorlichting in zijn artikelen over integratie. Hij acht het van wezenlijk belang dat de omgeving, bij problemen op het sociaal gebied, op de hoogte wordt gebracht van de problematiek van het kind met het syndroom van Down. De onderzoeker heeft samen met de groepsleerkracht, de leerlingen van groep 5B in carrouselvorm, vier verschillende activiteiten aangeboden. De klas is in twee groepen verdeeld. Onder leiding van de eigen leerkracht bekijken de leerlingen foto's van kinderen met het syndroom van Down in het boek: "Upside Down". Ook bekijken ze een nieuwsfragment van RTL-nieuws van 6 maart 2014. Hierin vraagt de Graaf aandacht voor kinderen met het syndroom van Down op

de basisschool. In dit fragment komen de leerkracht, de klasgenoten en het kind met het syndroom van Down komen aan het woord. In een ander lokaal komen de leerlingen bij de onderzoeker. Hen wordt het boek: "wat is het Downsyndroom?" voorgelezen en luisteren zij naar het lied: "Freekie" van Willem Wilmink. De leerlingen worden uitgenodigd te reageren, hun zienswijze te geven en met elkaar in discussie te gaan. Wederzijds respect wordt vooraf besproken. De gespreksleider neemt een open luisterhouding aan waardoor hij onderliggende waarden, gevoelens, drijfveren van de leerling, kan opmerken. Het is van belang om niet bij voorbaat zaken voor de leerling in te vullen, over hun mening een waardeoordeel uit te spreken en onnodig deel te nemen aan een discussie. De gesprekken worden op film vastgelegd. De onderzoeker bekijkt na afloop, samen met de groepsleerkrachten, de beelden en maken samen een lijst met topics van uitspraken en bevindingen uit de verschillende gesprekken. Deze worden in een beschrijvende analyse weergegeven in hoofdstuk 4.



Figuur 3: De metafoor van de ijsberg (vrij naar Spencer & Spencer, 1993)

Bij de kinderen gebruikt de onderzoeker de metafoor van de ijsberg als leidraad in het klassengesprek. Met name de aspecten 'oordelen, waarderen en durven' zijn belangrijke thema's die in het gesprek aan bod komen. De onderzoeker heeft voor deze vier verschillende invalshoeken gekozen, om de leerlingen veelzijdig kennis te laten maken met de relevante aspecten van het syndroom van Down.

3.5.6 Rollenspel

De Graaf (2009) beweert dat het van groot belang is, tijdig te reageren wanneer er negatieve signalen van de leerling met het syndroom van Down of van klasgenoten komen. Tijdens de begripsvergrotenende activiteiten geven enkele leerlingen aan, dat zij handvatten willen voor de omgang met een boze Loes. De onderzoeker inventariseert welke leerlingen deze hulpvraag hebben. Om gehoor te geven aan deze hulpvraag heeft de onderzoeker voor het rollenspel gekozen. Deze werkvorm is bij uitstek geschikt om sociale vaardigheden te oefenen (Plummer 2012). In de speelzaal simuleert de onderzoeker, samen met die leerlingen en Loes, de situaties die Loes aanleiding geven om boos te worden. Vooraf bespreekt de onderzoeker de opdracht en het doel van deze activiteit. De leerlingen geven aan, hoe en wanneer een situatie problematisch wordt. De leerlingen wordt gevraagd, deze lastige spelsituatie te spelen. In de speelzaal liggen springtouwen die ze tijdens de pauze gebruiken als paardenteugel. De onderzoeker neemt een enkele keer actief deel aan het rollenspel om zo de probleemstelling in het rollenspel stevig neer te zetten. Op het kritische moment wordt het spel stilgelegd. De onderzoeker trekt zich terug en geeft de leerlingen de opdracht, om samen, mogelijke oplossingen voor het probleem te bedenken. De onderzoeker neemt niet actief deel aan deze discussie, hij observeert het proces. De aangedragen oplossingen worden, in de daarop volgende rollenspellen, uitgetoetst. Na afloop wordt gereflecteerd en maken de leerlingen gezamenlijke afspraken. Dit om, in het vervolg, in goede harmonie te spelen tijdens de pauze. Een weergave van het proces is opgenomen in hoofdstuk 4.

3.6 Ethische aspecten, validiteit en betrouwbaarheid

Binnen praktijkgericht onderzoek, heeft men de voorkeur validiteit boven de generaliseerbaarheid te stellen. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen belangrijke inzichten en vormen van betekenisverlening geven, die interessant zijn voor collegae die deze uitkomst kunnen uitproberen in hun context. (De Lange & Schuman, 2010). De onderzoeker maakt gebruik van verschillende respondenten zoals aangegeven in hoofdstuk 3.3. De onderzoeker neemt een open luisterhouding aan; tekent, zonder vooroordeel, meningen en opvattingen op en verwerkt deze objectief in het onderzoek.

De betrouwbaarheid komt voornamelijk voort uit het oprecht invoelen, inschatten en reflecteren van de onderzoeker met de opvatting dat de stem van de leerling zwaar meeweegt. Elke fase in dit onderzoek wordt door video-opnames vastgelegd. Nauwkeurig worden deze beelden geanalyseerd, door zowel de onderzoeker als de groepsleerkrachten. Door deze triangulatie is betrouwbaarheid en nauwkeurigheid gewaarborgd. Pring (2000) wijst op twee aspecten die van belang zijn voor de ethiek in het praktijkgericht onderzoek. De wijze van handelen en de integriteit van de onderzoeker. In dit onderzoeksproces is de onderzoeker duidelijk en transparant in zijn handelen. Alle betrokkenen worden tijdig op de hoogte gesteld van nieuwe ontwikkelingen en/of veranderingen. Gegevens blijven anoniem en worden, enkel met toestemming, getoond en verwerkt. In dit onderzoek worden fictieve namen gebruikt om de anonimiteit van alle betrokkenen te waarborgen. Op verzoek van de directeur heeft de groepsleerkracht, de ouders van alle leerlingen van groep 5B voorafgaand aan het onderzoek, tijdens een algemene informatieavond ingelicht. Alle ouders hebben, op schoolniveau, toestemming gegeven voor filmopnames (Bijlage 9). De onderzoeker houdt de ouders van Loes regelmatig op de hoogte van het verloop van het onderzoek. Zij zijn erg benieuwd naar de uitslag en hopen op positieve ontwikkelingen. In overleg met de ouders van Loes heeft de onderzoeker besloten, Loes niet bij de voorlichtingsles aanwezig te laten zijn. Loes weet dat ze het syndroom van Down heeft maar voelt zich niet speciaal. Dit zelfbeeld willen we Loes graag zo lang mogelijk laten behouden. De onderzoeker zal, bij het verwerken van literatuur meerdere bronnen onafhankelijk bekijken en vergelijken. De APA normen worden op een correcte manier gehanteerd.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk presenteert de onderzoeker de verkregen data uit gefilmde observaties, vragenlijsten, schaalvraag, voorlichtingsles, rollenspel en gesprekken met leerlingen. Dit om een antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvraag: *“hoe kan een leerkracht de interactie, bij het spelen tijdens de pauze, vergroten bij een leerling met het syndroom van Down en haar klasgenoten van groep 5?”*.

4.1 Nulmeting

Op drie momenten tijdens de pauze heeft de onderzoeker video-observaties opgenomen om zo het spelniveau en sociale interactie in beeld te brengen.

Deelvraag 1: “Wat is het spelniveau van Loes en van haar klasgenoten en hoe verloopt de interactie tijdens de pauze?”

Samenvatting en conclusie op dataniveau: nulmeting video-observatie

Loes maakt over het algemeen een vrolijke indruk. Eenmaal begon ze tien minuten later aan de pauze. De onderzoeker heeft Loes hiernaar geïnformeerd. Ze vertelde dat ze het koud had en daarom haar handschoenen aan wilde doen. Aangezien er op de gang geen hulp meer aanwezig was, moest ze het zelf proberen. Dit kostte haar veel tijd. Loes had, tijdens een ander pauzemoment, fruit en drinken bij zich. Ze is hierop gefocust en komt niet tot spelen. Ze stopt met lopen wanneer ze een hap of een slok neemt. Ze heeft weinig verbaal contact. Ze heeft speelcontact met 1 kind, of volgt actief andere kinderen in hun spel. Ze zoekt lichamelijk contact. Kijkend naar de spelindeling van (Tomlin 2008; Parten 1932), ziet de onderzoeker bij Loes: niets doen, toekijkgedrag en parallelspel. Bij haar klasgenoten constateert de onderzoeker: associatief spel en supplementair coöperatief spel en bij één kind solitaire spel (ruwe data, opgenomen in bijlage 10). Volgens de sociale ontwikkeling in leeftijdsgroepen (van Eijden & Moleman, 2004; Kohnstamm, 2002) valt Loes voornamelijk in leeftijdsgroep 2;5 – 5 jaar met kenmerken: herhalen van vaardigheden en symbolisch spel. Haar klasgenoten vallen in de leeftijdsgroep 6 – 8 jaar. Zij spelen ‘regelspelletjes’, hanteren eigen regels en overleggen met klasgenoten. Op basis van de twee bovenstaande theorieën is een duidelijk verschil, in sociale ontwikkeling, tussen Loes en haar klasgenoten zichtbaar.

4.2 Sociogram

Om de leerlingrelaties in beeld te brengen, heeft de onderzoeker, een sociogram afgenomen bij alle leerlingen van groep 5B.

Deelvraag 2: “Wat zijn de voorkeuren in spel en sociale interactie van leerlingen van groep 5B, tijdens de pauze, bij aanvang van het onderzoek?”

Loes wordt 5 maal positief genoemd en 1x negatief. Er is 2 maal sprake van een wederzijdse, positieve keuze. Gezien de uitslag van dit sociogram van Sometic, hoort Loes bij de populaire kinderen van de groep, (bijlage 11).

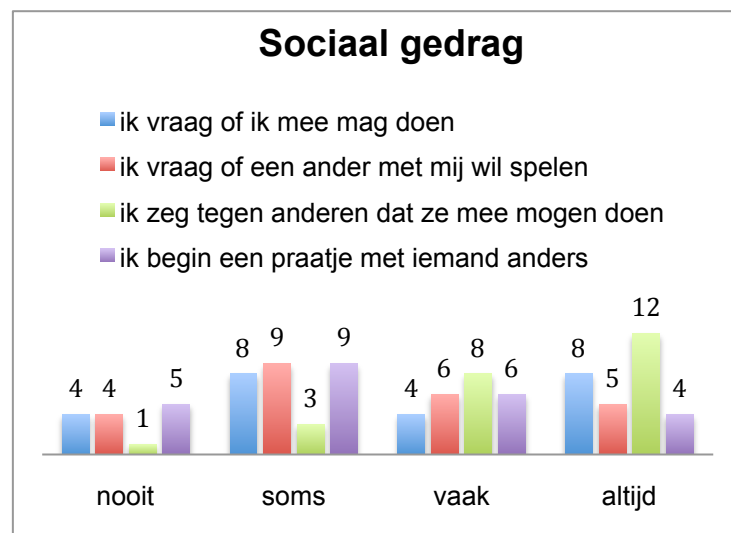
Samenvatting en conclusie op dataniveau: Sociogram

Loes ligt goed in de groep. De uitslag van het sociogram is overeenkomstig de observaties van de onderzoeker. De leerlingen die positief voor haar hebben gekozen, spelen ook daadwerkelijk, tijdens de pauze, met haar. Dit is een positief uitgangspunt om verder aan de interactie te werken. Hall en McGreggor (2000) beweren dat het belangrijk is, om de wederkerigheid in speelmaatjes te onderzoeken. In het geval van Loes is hier tweemaal sprake van. De stelling van de Graaf (2009), dat kinderen met het syndroom van Down, op deze leeftijd, vrijwel nooit als beste vriend worden genoemd, kan de onderzoeker noch bevestigen noch ontkennen. De vraag richtte zich immers op speelmaatjes, tijdens de pauze, en niet op vriendschap.

4.3 Vragenlijst

Leerlingen van groep 5B hebben een vragenlijst ingevuld. Dit geeft inzicht in hun voorkeuren in sociale interactie, spel en buitenspelmateriaal

Deelvraag 2: “Wat zijn de voorkeuren in spel en sociale interactie van leerlingen van groep 5B, tijdens de pauze, bij aanvang van het onderzoek?”



Figuur 4, Vragenlijst item sociaal gedrag.



Figuur 5, Toegevoegde vragen van onderzoeker met betrekking tot spelen in de pauze.

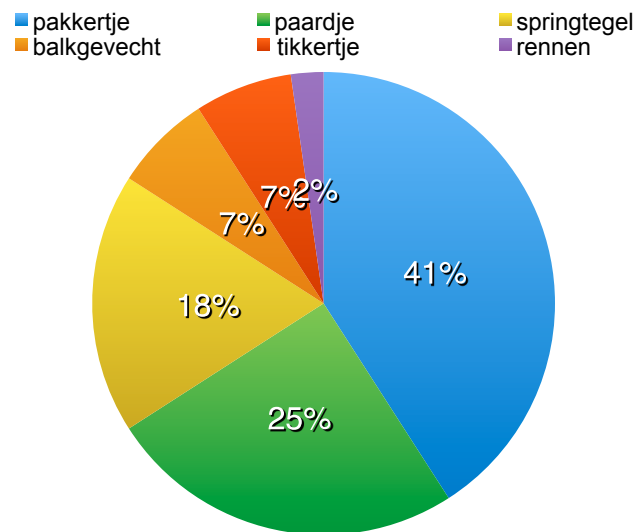
Samenvatting en conclusie op dataniveau: vragenlijst

De vragenlijst is door 24 leerlingen ingevuld. Vrijwel alle kinderen vinden de speelpauze leuk en hebben een goede relatie met hun klasgenoten. Ze komen op voor zichzelf en durven hun mening te geven. In figuur 5 is te zien dat veel leerlingen geven geen eenduidige voorkeur aan. Ze spelen soms met één kind, soms met meerdere kinderen; soms met materiaal en soms zonder. De meeste kinderen vinden het fijn om mee te spelen met een spel dat een ander verzinnen heeft. 19 leerlingen zijn soms / altijd bereid een regel aan te passen. Opvallend is dat de helft van de leerlingen nooit / soms vragen of ze mee mogen spelen (figuur 4). De complete uitwerking van de vragenlijst is te vinden in bijlage 12. Loes heeft dezelfde vragenlijst ingevuld. Zij geeft aan soms met 1 kind te spelen en vaak met meerdere kinderen. Ze is soms aardig naar andere leerlingen toe. Ze vindt het niet erg wanneer er een regel veranderd wordt. Ze zegt nooit, wat ze wel of niet wil. Ze houdt van rustige spelletjes en speelt altijd met materialen. Ze speelt altijd mee met een spel dat door anderen is verzinnen. Ze vraagt anderen met haar te spelen. De compleet ingevulde vragenlijst van Loes is te vinden in bijlage 8.

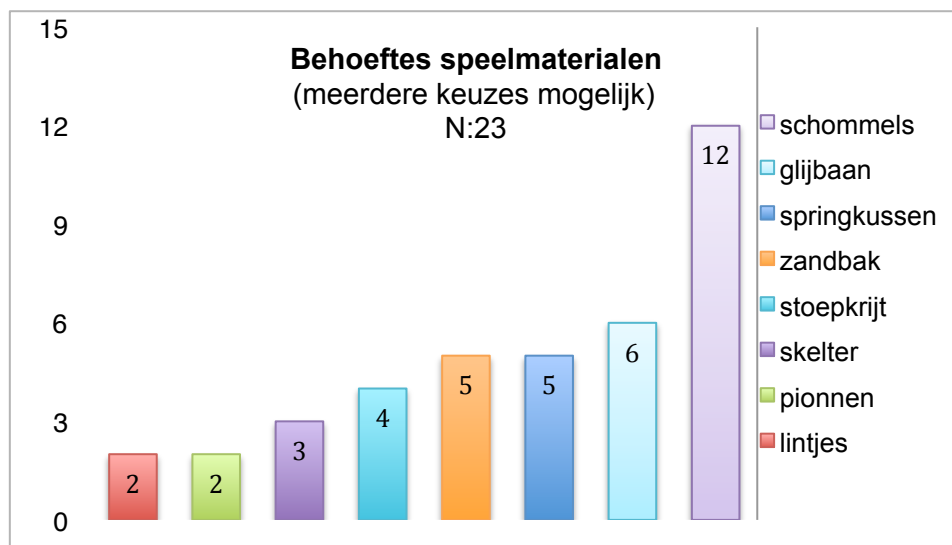
4.3.1 Actuele spellen en behoeftes speelmaterialen

De onderzoeker heeft geïnventariseerd, welke spellen (figuur 6) in februari 2014, door de leerlingen van groep 5 gespeeld worden tijdens de pauze. De behoeften aan spelmaterialen is middels een grafiek (figuur 7) weergegeven

Deelvraag 2: “Wat zijn de voorkeuren in spel en sociale interactie van leerlingen van groep 5B, tijdens de pauze, bij aanvang van het onderzoek?”



Figuur 6, actuele spellen tijdens de pauze (februari 2014)



Figuur 7, behoeftes speelmaterialen

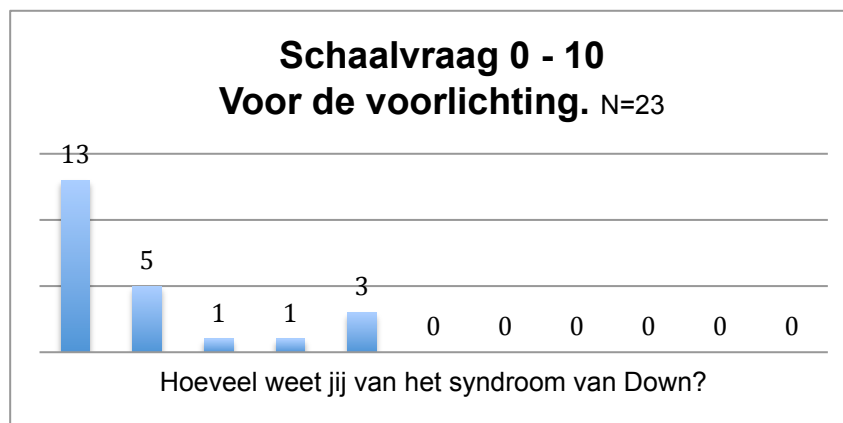
Conclusie op dataniveau: actuele spellen en voorkeur speelmaterialen

De top 3, op dit moment, van favoriete spellen in groep 5B zijn: pakkertje, paardje, springtegeltje. Deze indeling is terug te zien op de gefilmde observaties. Binnen de ontwikkelingsstadia van het samenspel (Tomlin, 2008; Parten, 1932), vallen bovengenoemde spellen in de categorie: associatief spel. De onderzoeker heeft de behoeftes van de leerlingen van groep 5B, aan buitenspelmateriaal, in kaart gebracht. De complete uitwerking is opgenomen in bijlage 13.

4.4 Schaalvraag

Voorafgaand aan de voorlichtingsles over het syndroom van Down, laat de onderzoeker de leerlingen een schaalvraag invullen. De schaal loopt van 0 tot en met 10, met de vraag: “Hoeveel weet jij van het syndroom van Down?”

Deelvraag 3: “Wat hebben de leerlingen van groep 5B, en specifiek de leerling met het syndroom van Down, nodig om interactie bij het spelen tijdens de pauze te vergroten?”



Figuur 8, resultaat schaalvraag vóór de voorlichtingsactiviteit

Samenvatting en conclusie op dataniveau: schaalvraag vóór de voorlichtingsactiviteit

80% van de leerlingen geeft het cijfer 0 of 1 of 2 als antwoord op de vraag: “hoeveel weet jij van het syndroom van Down?” (figuur 8). De leerlingen weten relatief weinig van het syndroom van Down. De gegevens zijn achteraf geanonimiseerd, het valt de onderzoeker op dat de respondenten, die, bij aanvang, zichzelf de hoogste punten toekennen, al jarenlang speelafspraken met Loes hebben.

4.5 Voorlichting

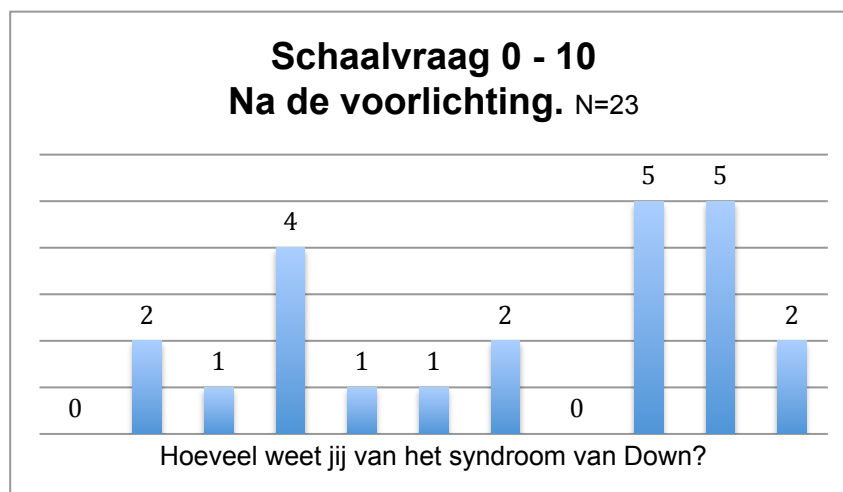
De Graaf (2010) geeft het grote belang, van voorlichting aan de groep, aan. Het is belangrijk om de klasgenoten op de hoogte te stellen van de problematiek rondom het kind met het syndroom van Down.

Deelvraag 3: “Wat hebben de leerlingen van groep 5B nodig, en specifiek de leerling met het syndroom van Down, om interactie bij het spelen tijdens de pauze te vergroten?”

Samenvatting en conclusie op dataniveau: voorlichting

Het succes van een behandelstrategie hangt onder meer af van het begrip dat men heeft van het probleem dat behandeld moet worden (Delfos, 2002). Door klasgenoten kennis op te laten doen van het syndroom van Down, wil de onderzoeker de leerlingen stimuleren om niet te veroordelen en diversiteit te waarderen (Hoofdstuk 3 figuur 3, de metafoor van de ijsberg). Bij deze activiteit is gebruikt gemaakt van boeken, lied en nieuwsfragment (zie hoofdstuk 3.5.5). De sfeer tijdens deze activiteit was erg goed. De leerlingen waren open, stelden veel vragen en dachten oplossingsgericht mee. Ze kwamen op voor hun eigen mening. Dit heeft een grote bijdrage geleverd aan de opbrengsten van deze activiteit. Tegelijkertijd is het twijfelachtig of deze activiteit dezelfde opbrengst zou hebben, in een andere groep waar de sfeer en saamhorigheid minder of slecht is. Vooraf realiseerden niet alle klasgenoten zich dat Loes het syndroom van Down heeft.

Belangrijke uitkomsten zijn: Loes wordt geaccepteerd; klasgenoten hebben inzicht in de krachten en kansen van Loes gekregen; De leerlingen begrijpen nu, dat een leerling met het syndroom van Down beperkingen heeft, en door aanpassingen een positieve ontwikkeling kan doormaken. Loes wordt soms boos tijdens spel en is dan niet bereid tot een gesprek; leerlingen vinden het moeilijk om hiermee om te gaan; leerlingen willen gerichte hulp van de leerkracht. Uitgebreid verslag zie bijlage 14.



Figuur 9, resultaat schaalvraag ná afloop van de voorlichtingsactiviteit

Samenvatting en conclusie op dataniveau: schaalvraag ná de voorlichtingsactiviteit.

Na afloop is er een significant verschil (figuur 9). Er is meer kennis over het syndroom van Down. Er ontstaat een discussie tussen vier leerlingen. Zij bestrijden het cijfer 10, dat een leerling zichzelf heeft gegeven. Deze discussie is begrensd door de onderzoeker. De leerlingen werden herinnerd aan de gemaakte afspraak, dat elkaars meningen gerespecteerd zouden worden.

4.6 Rollenspel

Enkele leerlingen geven tijdens de voorlichtingsles aan, een hulpvraag te hebben met betrekking tot de omgang met Loes, tijdens de pauze. Tijdens rollenspel wordt de problematische situatie nagespeeld en gezocht naar oplossingen.

Deelvraag 3: “Wat hebben de leerlingen van groep 5B nodig, en specifiek de leerling met het syndroom van Down, om interactie bij het spelen tijdens de pauze te vergroten?”

Samenvatting en conclusie op dataniveau: rollenspel

De leerlingen zijn heel goed in staat, te verwoorden waar een situatie spaak loopt. Ze komen tot oplossingsgerichte afspraken. Dit rollenspel heeft meerwaarde omdat de leerlingen mede-eigenaar worden van de oplossing. Zij zijn zich ervan bewust dat Loes geholpen kan worden, door haar uit te nodigen tot meespelen en te betrekken bij het spel, zonder haar te betuttelen. Loes komt niet met initiatieven. Door de situatie in een rollenspel te plaatsen, komt het dichterbij haar beleavingswereld. Door het spel diverse keren te herhalen en verbaal te ondersteunen, snapt ze de essentie beter. Uitgebreid verslag zie bijlage 15.

4.7 Eindmeting

De onderzoeker heeft drie nieuwe activiteiten tijdens de pauze gearrangeerd. Deze activiteiten zijn gekozen op basis van interesses van groep 5B en passend bij het huidige spelniveau van Loes. Hiervan zijn drie video-observaties opgenomen als eindmeting.

Deelvraag 4: “Welke activiteiten verhogen de interactie, bij het buitenspelen tijdens de pauze?”

Samenvatting en conclusie op dataniveau: spelen op de kleuterspeelplaats

Loes speelt de rol van baby. Ze volgt de instructies van anderen op. Ze kan het tempo van anderen bij het wisselen van spel niet bijhouden. Ze zoekt contact door in nabijheid te treden. Ze vraagt niet of ze mee mag doen. Op uitnodiging van een klasgenoot sluit ze lachend aan bij hun spel. Loes toont geen initiatief om een spel of rol te bedenken. Observatieverslag is opgenomen in bijlage 16.

Samenvatting en conclusie op dataniveau: dansactiviteit

Loes kent verschillende dansen. Ze heeft tijd nodig om aan een nieuwe situatie te wennen. Ze is zich bewust van de camera. Het eten van fruit belemmert haar bewegingsvrijheid. Ze komt in eerste instantie, op uitnodiging, tot initiatief. In tweede instantie voelt ze zich vrij om te bewegen en durft zelfs in een groep voor te dansen. De dansactiviteit verhoogt het speelplezier en de interactie bij Loes en haar klasgenoten. Ze danst mét de anderen en heeft dezelfde rol als haar klasgenoten. Door de leerlingen autonomie te geven in het regelen van de activiteit, komen ze gezamenlijk tot afspraken en muziekkeuzes. Observatieverslag is opgenomen in bijlage 16.

Samenvatting en conclusie op dataniveau: stoeptekenen

Door aanwezigheid van stoepkrijt komt Loes tot ander spel, ze laat het vertrouwde “paardje spelen” los. In eerste instantie laat ze solitair spel zien. Ze staat open, voor de suggestie van de onderzoeker, om bij een ander aan te sluiten. Ze vraagt niet of ze mee mag doen maar wacht op een uitnodiging. Ze accepteert de regels die de ander bedenkt. Ze is niet competitief ingesteld. Observatieverslag in bijlage 16.

Op basis van de data-analyse, beschreven in hoofdstuk 4, geeft de onderzoeker antwoorden op de onderzoeksvraag en de deelvragen in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen

Leerlingen met het syndroom van Down hebben, zoals beschreven in hoofdstuk 2.6, specifieke kenmerken wat maakt dat er gedurende de bovenbouwperiode er een steeds groter groeiende achterstand in sociale ontwikkeling, verschil in speelbehoeften en spelbeleving zichtbaar wordt. In hoofdstuk 2.8 wordt aangehaald dat door begeleiding van de leerkracht dit proces positief is te beïnvloeden. In dit hoofdstuk geeft de

onderzoeker zijn conclusies en aanbevelingen aan middels antwoorden op de deelvragen en de onderzoeksvraag.

5.1 Antwoord op deelvraag 1:

Deelvraag 1: “Wat is het spelniveau van Loes en van haar klasgenoten en hoe verloopt de interactie tijdens de pauze?”

Video-observaties brengen het, al dan niet, samenspelen tijdens de pauze van de leerlingen in beeld. Loes vertoont toekijkgedrag en parallelspeel. De overige klasgenoten spelen associatief en supplementair coöperatief spel (Tomlin 2010; Parten 1932). Er is dus een duidelijk verschil qua spelniveau bij Loes en haar klasgenoten. Loes zoekt contact met klasgenootjes door in hun nabijheid te treden. Loes neemt geen verbaal initiatief om zo tot meespelen te komen. Ze vraagt niet of ze mee mag doen. Dit in tegenstelling tot haar score in de vragenlijst (bijlage 8, vragenlijst sociaal gedrag). Op de vraag: “ik vraag vaak of ik mee mag doen”, antwoordt Loes: “vaak”. Loes wacht, op een uitnodiging tot meespelen van de ander. Ze volgt de aanwijzingen van de leider van het spel op. Ze kopieert het spel. Loes heeft uitleg nodig bij spelwisseling. Ze kan hierin haar speelmaatjes niet volgen. Loes is niet competitief ingesteld. Loes heeft enkele vaste speelmaatjes. Leerling F en N bekommeren zich het meest om haar en betrekken haar bij hun spel.

5.2 Antwoord op deelvraag 2:

Deelvraag 2: “Wat zijn de voorkeuren in spel en sociale interactie, van leerlingen van groep 5B, tijdens de pauze bij aanvang van het onderzoek?”

Uit het sociogram, ingevuld door alle leerlingen van groep 5B, komt naar voren dat Loes behoort tot de populaire leerlingen van de klas. Hall en Mc.Gregor (2000) geven aan; dat het belangrijk is om te observeren of er sprake is van wederkerig- of éénrichtingsvriendschappen. In het geval van Loes is er twee keer sprake van positief wederkerige vriendschappen (Zie bijlage 11, Sociogram). Het resultaat van de schaalvraag (hoofdstuk 4) met betrekking tot de relatief lage kennis bij de klasgenoten over het syndroom van Down, geeft aanleiding om hun kennis hiervan te vergroten. Begrip draagt bij tot interactie (De Graaf. 2009).

5.3 Antwoord op deelvraag 3:

Deelvraag 3: “Wat hebben leerlingen van groep 5B, en specifiek de leerling met het syndroom van Down, nodig om interactie bij het spelen tijdens de pauze te vergroten?”

De voorlichtingsles is een belangrijk middel, om de kennis over het syndroom van Down, bij klasgenoten te vergroten. Kennis en vaardigheden aanleren, hoe om te gaan met een leerling met het syndroom van Down (Plummer, 2012), maakt dat de sociale interactie bij het spelen, tijdens de pauze, kan worden vergroot. De leerlingen krijgen de ruimte om vragen te stellen en over persoonlijke ervaringen te vertellen. Zij vinden het belangrijk dat de leerkracht, tijdens conflicten bij het spelen in de pauze, actief luistert en meedenkt. De leerlingen kunnen niet altijd zelf de oplossing bedenken, hulp van de leerkracht is dan essentieel. Uit video-observatie blijkt dat Loes behoefte heeft aan duidelijkheid, zoals bijvoorbeeld: op de hoogte gesteld worden bij wisseling van een spel. Loes volgt graag de leider in het spel. Loes kan een bijdrage leveren, aan het vergroten van de sociale interactie, door vaardigheden te ontwikkelen als; antwoord geven als iemand haar iets vraagt en vragen of ze mee mag spelen. Een rollenspel is een goed middel om de sociale vaardigheden te leren. De leerlingen hebben meer interactie wanneer ze hun handen vrij hebben om te spelen. Fruit eten tijdens de pauze belemmert hen. De leerlingen daarom de gelegenheid bieden om, op een ander moment, hun fruit te nuttigen.

5.4 Antwoord op deelvraag 4:

Deelvraag 4: “Welke activiteiten verhogen de interactie, bij het buitenspelen tijdens de pauze?”

Er is een verschil in spelbeleving. Loes komt op dit moment maximaal tot parallelspeel (Tomlin, 2010; Parten, 1932). De andere kinderen zitten op een hoger spelniveau. Loes geeft in de vragenlijst aan dat zij graag met meerdere kinderen speelt, altijd met materialen of toestellen, en graag meedoet met het spel wat anderen hebben verzonnen. Onderzoeker is, in samenspraak met de leerlingen, op zoek gegaan naar activiteiten die aansluiten bij het spelniveau van Loes en tegelijkertijd ook aantrekkelijk en uitdagend zijn voor de overige leerlingen. De leerlingen geven hun spelvoorkeuren aan. Activiteiten die

blijken aan te sluiten, bij de behoeften van leerlingen zijn: stoeptekenen, dansen en het spelen met materialen op de ‘vertrouwde’ kleuterspeelplaats (Hoofdstuk 4, behoeften speelmateriaal). Deze activiteiten zijn ondersteunend doordat ze afdalen naar het spelniveau van Loes (Tomlin 2008; Parten 1932) én ook gespeeld kunnen worden op het niveau van de overige leerlingen. Veel leerlingen worden enthousiast van deze nieuwe activiteiten en Loes kan op háár spelniveau blijven deelnemen. Deze activiteiten hebben de sociale interactie, tijdens het spelen in de pauze, zichtbaar vergroot.

5.5 Antwoord op de onderzoeksvraag:

“Hoe kan een leerkracht de interactie, bij het spelen tijdens de pauze, vergroten bij een leerling met het syndroom van Down en haar klasgenoten van groep 5?”

De antwoorden op de deelvragen geven deels het antwoord op de onderzoeksvraag. Het is van belang de sociale verhoudingen en krachten, binnen de groep in beeld te hebben. Door de leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen, over de sociale omgang met kinderen met het syndroom van Down, krijgen de leerlingen begrip voor diversiteit en handelen hierna. De groepsleerkracht neemt daarbij een oprechte, betrokken en professionele beroepshouding aan. Door een goede luisterhouding, empatisch te zijn en een oplossingsgerichte begeleidingsstijl te hanteren, kan een leerkracht samen met de leerlingen, tot oplossingen c.q. aanpassingen komen. Het is de leerkracht die er toe doet! (Marzano, 2008). De leerkracht moet op de hoogte zijn van het spelniveau van de leerling met het syndroom van Down, en op zoek gaan naar aansluiting én naar wat de interesse van klasgenoten wekt. De vaardigheden van de leerkracht zoals de onderzoeker beschrijft in hoofdstuk 2.8 ondersteunen een leerling met het syndroom van Down bij het vrije spel. Belangrijk is om collegae op de hoogte te houden van de ontwikkelingen, aanpassingen en afspraken, zodat ook zij, tijdens het surveilleren in de pauze, hierop kunnen inspelen.

5.6 Aanbevelingen vanuit het onderzoek:

Neem het spelen tijdens de pauze serieus. Zie het niet alleen als pauze, voor de leerkracht en de leerling, maar als een zéér waardevolle leertijd. Leerlingen hebben van nature de behoefte om te spelen (Litière, 2003). Het is daarom goed de leerlingen, op een ander moment dan de pauze, hun fruit en drinken te laten nuttigen zodat ze letterlijk

hun handen vrij hebben, om tot spelen te komen. Vandell en Wolfe (2000), beweren dat de aanwezigheid van speelgoed, het samenspel negatief kan beïnvloeden. De onderzoeker is echter van mening, dat aanwezig spelmateriaal, de leerling met het syndroom van Down juist ideeën, om tot spelen te komen aanreikt. Informeer klasgenoten over het syndroom van Down. Zorg voor een veilig klassenklimaat, waar de leerling zijn mening mag laten horen. Luister naar positieve en negatieve ervaringen van de leerlingen. Neem hulpvragen serieus en scheid de leerlingen niet af met de boodschap, dat ze het zelf moeten oplossen. Geef de leerlingen een stem in het bedenken van aanpassingen, cq oplossingen. Observeer het spel van de leerling met het syndroom van Down en schaal het niveau in. Zoek naar spelactiviteiten die passen bij het geobserveerde ontwikkelstadium én tegelijkertijd aantrekkelijk zijn voor andere leerlingen. Gefilmd observaties zijn een goed hulpmiddel om een beeld te vormen van de interactie en geven een unieke mogelijkheid objectief te analyseren.

5.7 De betekenis van dit onderzoek:

Zoals in hoofdstuk 1 aangehaald, wordt de wet 'passend onderwijs' per 1 augustus 2014 ingevoerd. Beleidsmakers en leerkrachten hebben behoefte aan praktijkgerichte adviezen en begeleiding. In Nederland volgen steeds meer leerlingen met het syndroom van Down het regulier basisonderwijs. De uitval vanaf 8 jaar is op de basisschool echter groot (zie figuur 1: verhouding leerling met syndroom van Down regulier – speciaalonderwijs). Dat omslagpunt is met name toe te wijzen aan het steeds groter wordende verschil in sociale ontwikkeling. Dit onderzoek laat zien dat er wel degelijk mogelijkheden zijn om sociale interactie bij een leerling met het syndroom van Down én zijn klasgenoten te vergroten. De aanbevelingen zijn gericht op de begeleiding van Loes, de klasgenoten en de leerkrachten. De aanbevelingen kunnen ook gebruikt worden in vergelijkbare casussen. Naast de praktijkadviezen, wil de onderzoeker een lans breken om in het kader van passend onderwijs, de pauze te zien als een leersituatie waar geoefend en ervaren wordt. Het is van cruciale waarde dat leerkrachten, ook in de pauze, gedegen observeren en daarop hun begeleiding afstemmen. De aanbevelingen uit dit onderzoek zijn overdraagbaar en elders toe te passen. Met de juiste begeleiding is de sociale interactie bij leerlingen positief te beïnvloeden. Deze interventies zijn van enorme meerwaarde bij de ontwikkeling van leerlingen en een bouwsteen voor een goed klasklimaat. In het kader van 'de passende klas' en het kritisch blijven kijken naar je professionaliteit, is de leerkracht aan zichzelf, zijn omgeving en zijn leerlingen verplicht,

hier een gepaste invulling aan te geven. Dit onderzoek heeft een maatschappelijke relevantie omdat het wezenlijk bijdraagt aan passend onderwijs en volwaardig burgerschap. Het geeft invulling aan inclusie en het waarderen van diversiteit. De focus van dit onderzoek ligt op de sociale interactie van een leerling met het syndroom van Down en zijn klasgenoten, tijdens het spelen in de pauze. De onderzoeker ziet voldoende aanleiding om vervolgonderzoek te doen naar het verdere verloop van de sociale interactie van Loes en haar klasgenoten in de bovenbouw. Mogelijk zou een ander vervolgonderzoek zich kunnen richten op sociale interactie tijdens de pauze van een leerling, met een andere beperking, en zijn klasgenoten. Hierbij zou het interessant zijn om te onderzoeken of de aanpak zoals in dit onderzoek is beschreven ook toepasbaar is op leerlingen met een andere beperking.

5.8 Nieuwe werktheorie van de onderzoeker

De onderzoeker had, voor de studie Master SEN, regelmatig de gewoonte om bij voorbaat in te vullen wat de leerling nodig heeft. Nu vindt de onderzoeker het van groot belang dat de stem van de leerling een podium krijgt. De nieuwe werktheorie van de onderzoeker is, leerlingen waar mogelijk actief te betrekken bij interventies en te luisteren naar hun hulpvragen. Daarmee wordt de betrokkenheid en de bereidheid verhoogd. De leerlingen worden mede-eigenaar van de interventies en oplossingen. Deze werkwijze zit nu verweven in het handelen van de onderzoeker.

Hoofdstuk 6: Procesevaluatie en reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling PGO

In dit hoofdstuk geeft de onderzoeker een procesevaluatie en reflecteert hij op het persoonlijk ontwikkelproces gedurende de uitvoering van dit PGO.

Onderstaande reflectie is persoonlijk en wordt derhalve in de ik-vorm geschreven.

Dit praktijkgericht onderzoek ben ik gestart vanuit de overtuiging dat wij, leerkrachten, een positieve bijdrage kunnen leveren aan de emancipatorische ontwikkeling van leerlingen met het syndroom van Down. De vaststelling (de Graaf 2010; TNO 2014) dat er een relatieve grote uitval van leerlingen met het syndroom van Down in het regulier basisonderwijs bestaat gaat mij zeer aan het hart. Ik vind het belangrijk dat alle leerlingen een kans krijgen en dat passend onderwijs ook daadwerkelijk wordt geboden, zodat hier

een ommekeer plaatsvindt. Ik ken Loes goed. Ze heeft haar kleuterperiode bij mij in de klas gezeten. Vanaf groep 3 ben ik haar LGF- begeleider. Ik was echter niet voldoende op de hoogte van haar speelgedrag en interacties met medeleerlingen tijdens de pauze. Hierdoor kon ik open en eerlijk, zonder vooroordelen, in dit onderzoek stappen. Voor mij is dit belangrijk omdat mijn valkuilen vaak zijn; vooraf zaken invullen en te snel aandragen van oplossingen (omschreven als ontwikkelpunt in Toets POP). Door mijn creativiteit, enthousiasme, humor en professionaliteit, heb ik Loes in persoonlijke begeleiding écht zienderogen beter zien presteren. Aandacht en persoonlijke betrokkenheid helpen haar vooruit. Ik ben de uitdaging aangegaan om ook tijdens de pauze, Loes en haar klasgenoten te begeleiden zodat de sociale interactie ook op deze momenten wordt bevorderd. Ik wil de uitkomst van dit onderzoek met anderen delen en heb er voor gezorgd dat dit onderzoek zo goed als mogelijk ook navolgbaar is. Ik leer en werk het beste als ik praktisch georiënteerd kan doen en handelen (Doener/Beslisser, volgens leerstijlen van Kolb). Dit praktijkgericht onderzoek heeft me geleerd om een kritisch onderzoekende houding aan te nemen. Voorheen ging ik, na mijn observaties, spontaan met oplossingen aan de slag. Nu verantwoord ik mijn handelen meer vanuit de theorie. Op basis van praktijkervaringen, ga ik in de literatuur op zoek naar theoretische inzichten, observeer ik met én zonder camera, overleg ik en ga in gesprek met de betrokkenen. Ik vind het belangrijk dat de leerlingen gehoord worden en een stem krijgen. Ik heb me verbaasd hoe goed leerlingen van deze leeftijd in staat zijn hun gevoelens te verwoorden en hun mening te uitten. Ik had dat in mijn basisschoolperiode echt niet gedurfd. In mijn opvoeding werd mij geleerd vooral naar de mening van de leerkracht te luisteren en er zeker niet tegenin gaan. Je stem laten horen werd beoordeeld als brutaal gedrag. De studie Master Sen heeft mijn ogen geopend en laten inzien dat de meningen van leerlingen een bron van informatie zijn. Door oprecht naar hen te luisteren en hen een stem te geven in het proces, verhoog je hun betrokkenheid en bereidheid om aanpassingen te maken. Deze aanpak zit nu verweven in mijn begeleiding van leerlingen. Ik vind het ook belangrijk dat er naar mijn mening wordt geluisterd. Als ik mag meedenken en creatief kan zijn in een proces, voel ik me gewaardeerd en betrokken. Ik zal, samen met collegae, op zoek moeten blijven naar spel, waarbij Loes aansluiting vindt. We moeten alert blijven, op de acceptatie van Loes. Uiteraard blijven we ook de sociale vaardigheden bij Loes trainen. Het schrijven van dit onderzoeksverslag heeft me veel energie gekost. Ik heb gemerkt dat ik veel denktijd nodig heb. Ik moest de triade eerst goed overdenken en koppelingen maken, voordat ik het aan het papier kon toevertrouwen. Ik heb, bij het schrijven, aldoor de mate van

overdraagbaarheid en navolgbaarheid, voor ogen gehouden. Het schrijven, van hoofdstuk 3, heeft me de meeste kopzorgen gekost. Ik stagneerde en kon, de oorzaak niet helder krijgen. Een Critical Friend heeft me doen inzien dat wellicht de deelvragen niet toereikend waren. Op haar advies heb ik eerst hoofdstuk 4 uitgewerkt en vervolgens weer kritisch naar mijn deelvragen gekeken. Ik kwam inderdaad tot de conclusie dat deelvraag 2 aangevuld moest worden met: “bij aanvang van het onderzoek”. Tijdens het schrijven van dit PGO heb ik, uit onzekerheid, regelmatig informatie en feedback gevraagd aan Critical Friends en docenten. Vaak bracht me dit juist meer in verwarring doordat er een groot verschil in de aanbevelingen zat. Ik durf nu meer op mezelf, enkele Critical Friends en mijn onderzoeksbegeleidster te vertrouwen. Waar ik het eerst spannend vond om kritische feedback te krijgen, ervaar ik het nu als een cadeautje. Ik ben erg tevreden over de samenwerking met de groepsleerkrachten. Zij hebben me gesteund en hebben alle medewerking verleend. Zij zijn content met de aanbevelingen uit dit onderzoek en passen deze toe in de groep. Surveillerende leerkrachten werden gedurende het onderzoek steeds enthousiaster. Ze zagen, door de activiteiten die ik organiseerde tijdens de pauze, een positieve verandering in speelgedrag. In overleg met de directeur presenteer ik direct aan het begin van het nieuwe schooljaar dit onderzoek. Ik ben voornemens een documentaire met behulp van alle beelden te maken. Ik heb hier een positieve ervaring mee, na het maken en presenteren van mijn toets artikel, die ik ook als documentaire heb verwerkt. Ik ben ervan overtuigd dat een beeld meer zegt dan 1000 woorden en dat ik zo de essentie nog duidelijker onder het voetlicht kan brengen. Samen met het team gaan we, na de presentatie, bekijken welke aanpassingen en / of interventies we kunnen toepassen tijdens de pauze. De directeur is aan het onderzoeken of komend schooljaar een gedeelte van mijn LGF-begeleidingsuren ingezet kunnen worden tijdens de pauze. Mijn begeleiding zal zich dan, behalve op de klas van Loes, ook richten op leerlingen met andere problematieken. Tijdens teamvergaderingen zal systematisch tijd worden ingepland om de speelpauze te evalueren, bij te stellen en elkaar op de hoogte te houden van een ieders observaties. Dit onderzoek heeft me veel mooie en ontroerende momenten gegeven. Vooral de eindmeting waarbij duidelijk wordt, dat concrete activiteiten en bewustwording bij de klasgenoten de sociale interactie bevorderen. Ik heb met veel plezier aan dit PGO gewerkt. Ik ben trots dat ik, met dit onderzoek, een bijdrage kan leveren aan de invulling van passend onderwijs op basisschool X.

LITERATUURLIJST

Baard, M., van der Elst, D. (2005) *Ongewild lastig*. Meppel; Giethoorn Ten Brink.

Baert, K., Goorix, F., van Acker, K., van Driessche, I., (2009) *Waar is de grens*. Tielt (BE): Lannoo.

Bannink, F., (2006) *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Pearson.

Bokhove – van Wensveen, N., (2006) *Kinderen en faalangst*. Amersfoort: Kwintessens uitgevers.

Bruininks, A.C. (1998) *Ze doen het niet expres*. Utrecht; Uitgeverij SWP.

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

De Graaf, G., (1999) Sociale integratie gaat niet vanzelf. *SDS-magazine Down Up Special bij nr 48 Winter 1999*.

De Graaf, G., (2001) Een wereld van verschil. *SDS-magazine Down Up Special Herfst '01*

De Graaf, G., (2006) *Over de grenzen van integratie* geraadpleegd op; 15 oktober 2013 van <http://www.downsyndroom.nl/special74>.

De Graaf, G., van Hove, G., Haveman, M., (2012) *Effects of Regular Versus Special School Placement on Students with Down Syndrome. A Systematic Review of Studies* Geraadpleegd op; 3 oktober 2013 <http://www.downsyndroom.nl/reviewinclusive>.

De Lange, R., Schuman, H., Montesano Montessori, N., (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Deley, T.(2004). Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs. Apeldoorn: Garant.

De Jong, P., Berg, I., (2001) *De kracht van oplossingen*. Amsterdam: Pearson.

De Wit-Gosker, T., (2006) *Meer dan gewoon* Utrecht: Agiel.

Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E., (2005) *Laat me niet zoals ik ben*. Rotterdam; Lemniscaat.

Furman, B., (2010) *Kids' skills in actie*. Huizen; Uitgeverij Pica.

Gunster, B., (2012) *Heb jij even geluk*. Utrecht: A.W. Bruna Uitgevers BV.

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

Haxe, M., Nijboer, K., Velderman, H. (2010) *Kinderen met ernstige problemen*. Antwerpen-Apeldoorn; Garant.

- Jeninga, J., (2010) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn; ThiemeMeulenhoff.
- Kappen, A., (2007) *Deskundigheid zit in het kind*. Amsterdam; Uitgeverij SWP.
- Kelchtermans, G., Worstelen met werkplekleren, *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 1-2010
- Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Gheysen, T., Maene, W. (2008). *Survivalkit voor leerkrachten. Oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Litière, M., (2000) *'Ik kan dat niet!'* zegt mijn kind. Tielt (BE): Uitgeverij Lannoo.
- Litière, M., (2008) *Juf, mag ik overvaren* Tielt (BE): Uitgeverij Lannoo.
- Nieuwenbroek, A., Ruigrok, J., (2004) *Overwin je faalangst*. Kampen; Uitgeverij Ten Have.
- Overdevest, J., (Presentator) *Niks te gek* (TV Uitzending): Hilversum: (Teleac/NTR) bekeken op 21 oktober 2013 <http://www.uitzendinggemist.nl/afleveringen/1373972>.
- Plummer, D., (2012). *Kinderen sociale vaardigheden leren dmv spel*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Sabin, E., (2011). *Weet jij wat het is om anders te zijn?* Huizen: Uitgeverij Pica.
- Stevens, L., (2002). Naar een ander begrip van prestatie in het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 2002,4.
- Tomlin, C.,(2008). *Play: a historical review*, EarlychildhoodNews. Geraadpleegd: 14 april 2014. <http://www.earlychildhoodnews.com>.
- Van den Heijkant, C., van der Wegen, R., (2000) *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther; Uitgeverij Esstede BV.
- Van der Poel, L., Blokhuis, A. (2008) *Wat je speelt ben je zelf*. Houten; Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Wolf, K., van Beukering, T., (2009) *Gedragsproblemen in scholen* Leuven (BE): Uitgeverij Acco.
- Van Gameren-Oosterom, H., (2013) *Leven met downsyndroom, brochure voor ouders van kinderen met downsyndroom*. Geraadpleegd: 7 oktober 2013. <http://www.tno.nl> .
- Van Lakerveld, J., Den Otter, M., (2009) *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*, hoofdstuk 1, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van Meersbergen, E., Jenninga, J., (2012). De ecologie van de leerling, een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51.4, 175-185.

Bijlage 1: Visie basisschool X, onderdeel: missie / visie en pedagogisch klimaat

Visie / missie

We koppelen binnen onze school de drie basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) zoveel mogelijk aan drie belangrijke onderdelen van het pedagogische en didactische handelen van de docent, namelijk de interactie in de klas, de instructie en de klas-samenorganisatie. Basisschool X wil ieder kind een eigen plaats in de school geven, ongeacht de bagage waar hij of zij mee binnenkomt. Alle kinderen moeten zich veilig voelen en prettig kunnen werken. Dan kunnen ze zich het best ontplooien en bereiken ze uiteindelijk het meest.

We erkennen de diversiteit van mensen; we willen daar met zorg en op maat op inspelen. We willen bovendien een sfeer van “eenheid in verscheidenheid” creëren. Kinderen leren niet alleen van onze leerkrachten, maar ook veel van en met elkaar. De school wil de kinderen leren samenwerken en zelfstandig leren werken door ze zelf meer verantwoording te geven bij het uitvoeren van de taken. Op beide locaties werkt men al diverse jaren met structuren en routines van Gardner (coöperatief leren en meervoudige intelligentie).

Op basisschool X is het team verantwoordelijk voor het welzijn van onze leerlingen. We hechten veel waarde aan een positieve benadering van de leerlingen. We vinden dat de sfeer op school veilig en vertrouwd moet zijn en kinderen met plezier naar school moeten gaan. Door zelfvertrouwen en een gevoel van eigenwaarde kan de leerling zich immers beter ontplooien. Het pedagogisch klimaat van onze school wordt grotendeels bepaald door duidelijke afspraken. Deze afspraken staan voor de waarden die wij als school zeer belangrijk achten.

Pedagogisch klimaat

De school streeft er naar een optimaal pedagogisch klimaat te creëren, waarbinnen kinderen, leerkrachten en ouders zich prettig voelen. Deze afspraken zijn:

Sfeer in de klas bevorderen

De leerkracht bevordert de sfeer in de klas in positieve zin door een goede werksfeer en een gezellige omgangssfeer te creëren. De leerkracht streeft naar een eenheid binnen de groep. De leerkracht zorgt voor een prettige, veilige, warme, aangeklede werk-ruimte, waar iedereen zichzelf durft te zijn.

Belangstelling tonen

De leerkracht toont via spontane en geplande activiteiten belangstelling voor elk kind. De leerkracht biedt kinderen tijd en gelegenheid om hun verhaal kwijt te kunnen en neemt zelf initiatief tot het tonen van belangstelling voor de kinderen die daar uit zichzelf niet toe komen.

Positieve benadering

De leerkracht zet zich volledig in om leerlingen positief te benaderen, zodat er een vertrouwensband tussen leerling en leerkracht kan ontstaan van waaruit gewerkt kan worden. De leerkracht streeft ernaar om van ieder kind de positieve dingen te zien en deze te benadrukken.

Inzet, motiveren, stimuleren

De leerkracht streeft naar een sfeer waarin de kinderen met plezier aan het werk gaan en gemotiveerd blijven werken.

Een goede luisterhouding van de leerling, maar ook van de leerkracht

De leerkracht verbetert de eigen luisterhouding en die van de kinderen en bevordert de sociale omgang tussen de kinderen onderling. De leerkracht luistert zelf en stimuleert de leerling dit ook te doen. "Luister naar de leerkracht en naar elkaar".

Zelfvertrouwen bevorderen

De leerkracht bevordert het zelfvertrouwen van kinderen door hen gelegenheid tot oefening te bieden en hen positieve ervaringen op te laten doen op velerlei gebied.

Verantwoordelijkheid geven

De leerkracht vergroot de verantwoordelijkheid van kinderen door ze de positieve en negatieve consequenties van (on)verantwoord gedrag in te laten zien.

Bij de onderwijsdoelen van activiteiten die zijn gericht op de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen ligt het accent op onderlinge samenwerking van leerlingen, verantwoordelijkheid voor de eigen rol in de groep en het streven naar een pestvrije school, waarbij iedereen op een respectvolle manier met elkaar omgaat.

Het team heeft zich bijvoorbeeld gecommitteerd aan het streven om het pesten uit de school te bannen. Het op onze school aanwezige pestprotocol heeft onze blijvende aandacht. In het schooljaar 2012-2013 is het pestprotocol geactualiseerd.

Afgesproken is om minimaal één keer per jaar, bij voorkeur aan het begin van het schooljaar, een gezamenlijk project rond pesten te behandelen. Verder wordt ook elke maand een anti-pestposter centraal gesteld waaraan diverse lesactiviteiten

gekoppeld worden. Tot slot worden regelmatig klasbouwers ingezet. Klasbouwers zijn activiteiten waarbij de kinderen in gezamenlijkheid bepaalde problemen op moeten lossen. Belangrijk hierbij is dat men inziet dat iedereen er bij hoort, dat we niemand buiten kunnen sluiten. Ook de werkvormen van coöperatief leren dragen hieraan bij. Samen staan we sterk!

Sociale vaardigheden aanleren

De leerkracht bevordert dat de leerlingen zich sociale vaardigheden eigen maken. Opko- men voor jezelf en het hebben van een eigen mening is belangrijk, maar er wordt ook aandacht besteed aan respect opbrengen voor iemands opvattingen, of voor materiële zaken zoals andermans eigendom.

Consequent regels handhaven

De leerkracht ziet er op toe dat regels die op de school gelden zo consequent mogelijk toegepast worden, met aandacht voor de verschillende karakters van kinderen.

De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie naar kinderen en ouders toe.

Bijlage 2: Achtergrondinformatie Syndroom van Down

Ten minste 14 op de 10.000 pasgeborenen heeft het Downsyndroom.

De naam Down is ontleend aan dr. Down die in 1866 de kenmerken van Downsyndroom beschreef. De oorzaak van Downsyndroom is een andersoortige celdeling voor of vlak na de bevruchting. Het gevolg hiervan is de Trisomie 21, ontdekt in 1959 door Lejeune en Jacobs. Dit houdt in dat er in de lichaamsdelen van het kind geen twee maar drie exemplaren van het 21e chromosoom aanwezig zijn. Als gevolg van deze Trisomie 21 zijn de lichaamscellen van een kind met Downsyndroom anders opgebouwd. Dit uit zich in een aantal karakteristieke uiterlijke kenmerken zoals:

- Epicantische plooï, huidplooï in de ooghoek.
- Een kleine schedel met weinig achterhoofd.
- Dun haar.
- Kleine asymmetrische oren, vaak een verminderd gehoor door vocht in het middenoor.
- Een kleine mond.
- Een dikke gegroefde tong.
- Korte armen en benen.
- (Bron: stichting Downsyndroom, 2000)

Kinderen met Downsyndroom hebben om tot leren te komen intensieve begeleiding, ondersteuning, structuur en herhaling nodig. Vaardigheden worden gemakkelijker geleerd wanneer het in kleine stapjes gebeurt (de Graaf, 2001,2009). Op medisch gebied kunnen zich de specifieke problemen voordoen. Bijna de helft van de kinderen met Downsyndroom wordt met een hartafwijking geboren, die in veel gevallen operatief te behandelen is. Preventief geneeskundig onderzoek is van groot belang.

Bijlage 3: Ontwikkelstadië samenspel (Tomlin, 2008; Parten, 1932)

Tomlin (2008) beschrijft in haar artikel: "Play: a historical review" dat Parten (1932) vooral geïnteresseerd is in de sociale motivatie, de intrinsieke behoefte van mensen zich aan te sluiten bij en aan te passen aan een groep. De sociale motivatie wordt beïnvloed door factoren als: gewoonten, gebruiken, sociale controle en eerdere groepservaringen. Het onderzoek van Parten laat zien dat kinderen kleine stapjes maken in hun ontwikkeling tot samenspel.

Zij onderscheidden de volgende ontwikkelingsstadië binnen het samenspel:

- Niet bezig zijn.
- Solitair spel. Het kind speelt met zijn eigen speelgoed en onderneemt geen pogingen tot contact met andere kinderen.
- Toekijkgedrag. Het kind kijkt toe hoe anderen spelen. Geeft af en toe commentaar maar speelt niet met de anderen mee.
- Parallelspeel. Het kind speelt hetzelfde spel als de ander, veelal met hetzelfde materiaal, maar ieder voor zich. Ze doen geen pogingen het spel van de ander te beïnvloeden.
- Associatief spel. De kinderen gaan met elkaar spelen. Ze betrekken elkaar bij elkaars spel, praten met elkaar over en binnen het spel. Meestal hebben ze dezelfde rol in het spel.
- Supplementair, coöperatief spel. De kinderen vervullen ieder hun eigen rol of taak binnen het spel. Deze rol is afgestemd op de rol of taak van de ander.

Bijlage 4: Sociale ontwikkeling in leeftijdsgroepen (Van Eijden & Moleman, 2004; Kohnstamm, 2002)

Het kind van 2,5 – 5 jaar

Deze periode kent veel wisselingen. Het ene moment is het kind zelfstandig en wil het 'groot' worden en het andere moment is het weer afhankelijk en wil het 'klein' zijn. Het is erg gevoelig voor complimentjes en afkeuring maakt erg onzeker.

Het kind wil graag dat de 'dingen' waar het mee speelt er ook als zodanig uitzien. Het gaat ervaringen uit het dagelijks leven 'naspelen' en verwerkt op die manier zijn indrukken.

De thema's die kinderen op deze leeftijd graag spelen worden steeds ingewikkelder en het associatieve spel ontstaat. Ze zijn steeds meer gericht op de ander, reageren op de ander. Ze imiteren elkaars gedrag en ze identificeren zich met elkaar. Het kind wordt ook gevoelig voor vergelijking van zijn prestaties met de ander. De taal en motorische vaardigheden gaan een steeds belangrijker rol spelen.

Kinderen van 3 jaar zetten wat ze tot dan toe hebben ervaren en uitgeprobeerd, door herhalen om in vaardigheden. De meeste activiteiten van kinderen op deze leeftijd zijn te herleiden tot herhalen, nadoen en invullen. Eindeloos herhalen, tot het zo vertrouwd raakt dat ze het blindelings kunnen. Nadoen om te begrijpen. Invullen om daar een eigen wijze bij te vinden. Daarmee wordt het spelen functioneler en gericht. Speelgoed wordt meer en meer een hulpmiddel bij het spelen. Zo zijn de schep en de zandvormpjes nodig om taartjes te bakken, terwijl een jaar geleden het maken van zandhopen met de hand het kind uren kon bezighouden.

De vier- en vijfjarigen weten heel goed dat een gevouwen boot iets anders is dan een echte boot. Ze gebruiken het materiaal dat er is- of dat nu overeenkomt met de realiteit of niet, en vullen dat verder aan met hun fantasie, hun verbeeldend vermogen. Daardoor kunnen ze de situatie, de mensen, de tijd en de ruimte in het spel naar believen veranderen en zelfs de toekomst erin betrekken. Tussen de twee en vijf jaar ligt het hoogtepunt van de ontwikkeling van symbolisch spel. Ook na het vijfde jaar blijft er ontwikkeling in symbolisch spel te onderkennen.

Het kind van 6 - 8 jaar

In deze periode wordt het erg belangrijk om bij een groep te horen buiten het gezin. Deze groep heeft zijn eigen regels, spelletjes, waarden, normen, formules en rituelen. Het kind krijgt hierdoor greep op de wereld en het gevoel dat het zelf beslist. De school en de vriendjes zijn voor de kinderen van deze leeftijd erg belangrijk. Het kind heeft de veilige en geborgen thuissituatie nodig als basis om van daaruit te exploreren en buiten het gezin te treden. Het overleggen met leeftijdsgenootjes speelt een steeds belangrijker rol, het samen plannen maken en uitvoeren. Gaandeweg het spel ontstaat er spontaan verhalen. De regelspelletjes zoals gezelschapsspelletjes en groepsspelletjes (vb. verstoppertje spelen) doen hun intrede. Regels zijn afspraken tussen mensen. Een spel met spelregels is daardoor per definitie een sociaal spel. De ontwikkeling van sociale vaardigheden wordt er zeker mee gediend: de kinderen leren wachten tot ze aan de beurt zijn, ze leren zich aan afspraken te houden, ze leren tegen hun verlies te kunnen.

Het kind van 9- 12 jaar

Kinderen van deze leeftijd willen het heft in eigen handen nemen. Ze willen uitblinken in sport, zingen, onderzoek doen, maatschappij- betrokken acties uitvoeren, zich bezig houden met hobby's, clubs, technieken en feesten. Op deze leeftijd wil het kind wel bij de groep horen, maar het zich durven onderscheiden van de rest, wordt ook belangrijk.

Het vrije spel maakt in toenemende mate plaats voor weloverwogen spel, volgens spelregels. Bij de gezelschapsspelletjes zijn de bedachte zetten die nog niet zijn uitgevoerd, belangrijker dan de stand op het speelbord.

Strategisch denken en door gegevens te combineren achter geheimen komen, maakt het spel abstracter en cognitiever.

Het spelen in de illusieve wereld bij bijvoorbeeld toneel spelen, blijft voortduren. Deze vorm van spelen wordt meer gezien als een vorm van vrijetijdsbesteding. Het kind van 11, 12 jaar wordt lichamelijk langzaam volwassener en ook geestelijk groeit het verder. De kinderen worden groot met allerlei problemen van dien. De puberteit doet zijn intrede. Een periode waarin het kind vaak geen raad weet met zichzelf en waarin het levenspatroon

verandert. Qua spelniveau verandert er niet veel meer. De regels en afspraken worden aangepast aan het ontwikkelingsniveau.

Bijlage 5: Kijkwijzer bij analyse video-observaties

Kijkwijzer video-observatie

Datum:

Ingevuld door:

Tijdstip van buitenkomst groep 5B:

Met welke leerlingen heeft Loes interactie:

Welk spel / spellen speelt Loes?

Hoe vaak zie je deze vorm van interactie?

Verbaal:

Non verbaal:

Spelend:

Welk spelniveau zie je bij Loes?

Niks doen

Solitair spel

Toekijkgedrag

Parallelspeel

Associatief spel

Supplementair, coöperatief spel

Welk spelniveau zie je bij klasgenoten van Loes?

Niks doen

Solitair spel

Toekijkgedrag

Parallelspeel

Associatief spel

Supplementair, coöperatief spel

Stimulerende factoren:

Belemmerende factoren:

Patroon:

Opmerkingen:

Bijlage 6: Uitleg sociogram

Sometics maakt het mogelijk, om sociale verbindingen en relaties die in een groep, klas of team spelen, zichtbaar te maken. Heldere rapportages geven de totale groepscohesie en onderlinge aantrekking en afstoting, tussen groepsleden weer. Wie zijn populair in de groep, wie vallen buiten de groep? Sometics geeft inzicht in, de groepsstructuur, op grond van gerichte vragen. Via diverse modellen (gebaseerd op het sociogram) wordt de groep vervolgens geanalyseerd. Het resultaat is een overzichtelijk beeld van de totale groepscohesie en onderlinge relaties en interacties in de groep. Op basis van de weergegeven patronen kan de groepsleider de groepsdynamiek beïnvloeden en over langere tijd zien of de invloed heeft gewerkt.

Bijlage 7: Vragenlijst

Relatie-kinderen

Ik heb een goed contact met andere kinderen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik heb vriendschap.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik voel dat andere kinderen mij aardig vinden.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik vind dat ik genoeg vriendjes en vriendinnetjes heb.....nooit, soms, vaak, altijd

Sociaal gedrag

Ik vraag of ik mee mag doen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik vraag of een ander met mij wil spelen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik zeg tegen anderen dat ze mee mogen doen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik begin een praatje met iemand anders.....nooit, soms, vaak, altijd

Sociale flexibiliteit

Als een ander een goed idee heeft, pas ik mijn idee aan...nooit, soms, vaak, altijd

Als een ander wil overleggen, doe ik mee.....nooit, soms, vaak, altijd

Als ik moet kiezen denk ik aan wat een ander wil.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik bedenk een ander idee als de ander dat wil.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik doe wat anders als de ander het niet fijn vindt.....nooit, soms, vaak, altijd

Sociale autonomie

Ik zeg wat ik ergens van vind.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik zeg of ik iets wel of niet wil.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik kom op voor mezelf.....nooit, soms, vaak, altijd

Als ik moet kiezen, kies ik wat ik zelf wil.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik regel mijn eigen zaken.....nooit, soms, vaak, altijd

Inlevingsvermogen

Ik laat merken dat ik benieuwd ben wat een ander doet.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik doe aardig tegen de ander.....nooit, soms, vaak, altijd

Als ik zie dat de ander hulp nodig heeft, bied ik hulp.....nooit, soms, vaak, altijd

Als ik zie dat iemand verdriet heeft, troost ik.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik luister naar het verhaal van de ander.....nooit, soms, vaak, altijd

Vragen van de onderzoeker

Ik houd van het speelkwartier.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik speel graag alleen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik speel graag met 1 kind.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik speel graag met meerdere kinderen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik verzin graag zelf een spel.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik doe graag mee met een spel wat een ander verzint.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik speel het liefst met materialen of toestellen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik speel het liefst zonder materialen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik verzin graag zelf regels.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik vind het erg als een regel veranderd wordt.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik speel het liefst met steeds dezelfde kinderen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik vind het leuk om iemand te helpen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik leg de regels uit aan kinderen die er later bijkomen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik let op of iemand mee wil spelen.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik houd van wilde spelletjes.....nooit, soms, vaak, altijd

Ik houd van rustige spelletjes.....nooit, soms, vaak, altijd

Dit spel speelt ik vaak tijdens de pauze.....

Deze materialen mis ik tijdens de pauze.....

Bijlage 8: Vragenlijst ingevuld door Loes

Relatie-kinderen

Ik heb een goed contact met andere kinderen.....soms
Ik heb vriendschap.....vaak
Ik voel dat andere kinderen mij aardig vinden.....altijd
Ik vind dat ik genoeg vriendjes en vriendinnetjes heb.....vaak

Sociaal gedrag

Ik vraag of ik mee mag doen.....vaak
Ik vraag of een ander met mij wil spelen.....altijd
Ik zeg tegen anderen dat ze mee mogen doen.....soms
Ik begin een praatje met iemand anders.....altijd

Sociale flexibiliteit

Als een ander een goed idee heeft, pas ik mijn idee aan.....soms
Als een ander wil overleggen, doe ik mee.....altijd
Als ik moet kiezen denk ik aan wat een ander wil.....vaak
Ik bedenken een ander idee als de ander dat wil.....nooit
Als ik iets doe wat de ander niet fijn vindt, doe ik wat anders.....nooit

Sociale autonomie

Ik zeg wat ik ergens van vind.....soms
Ik zeg of ik iets wel of niet wil.....nooit
Ik kom op voor mezelf.....altijd
Als ik moet kiezen, kies ik wat ik zelf wil.....soms
Ik regel mijn eigen zaken.....nooit

Inlevingsvermogen

Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar wat een ander doet.....altijd
Ik doe aardig tegen de ander.....soms
Als ik zie dat de ander hulp nodig heeft, bied ik hulp.....altijd
Als ik zie dat iemand verdriet heeft, troost ik.....vaak

Ik luister naar het verhaal van de ander.....soms

Vragen van de onderzoeker

Ik houd van het speelkwartier.....altijd

Ik speel graag alleen.....nooit

Ik speel graag met 1 kind.....soms

Ik speel graag met meerdere kinderen.....altijd

Ik verzin graag zelf een spel.....nooit

Ik doe graag mee met een spel dat iemand anders verzonnen heeft...altijd

Ik speel het liefst met materialen of toestellen.....altijd

Ik speel het liefst zonder materialen.....nooit

Ik verzin graag zelf regels.....soms

Ik vind het erg als een regel veranderd wordt.....nooit

Ik speel het liefst met steeds dezelfde kinderen.....vaak

Ik vind het leuk om iemand te helpen.....altijd

Ik leg de regels uit aan kinderen die er later bijkomen.....vaak

Ik let op of iemand mee wil spelen.....altijd

Ik houd van wilde spelletjes.....nooit

Ik houd van rustige spelletjes.....altijd

Dit spel speel ik graag tijdens de pauze.....Paardje

Deze materialen mis ik tijdens de pauze.....Zandbak

Bijlage 9: Toestemmingsformulier filmopnames

Gebruik van persoonlijke informatie ten behoeve van onderwijs- en onderwijsgerelateerde activiteiten

Het registreren en verspreiden van persoonlijke informatie tijdens schoolactiviteiten, is in deze tijd niet meer weg te denken. Via groepsfoto's, tijdens schoolprojecten, website, schoolkrant, activiteiten zoals sportdagen, uitstapjes, wordt persoonlijke informatie van uw kind door middel van foto of video mogelijk vastgelegd en verspreid.

Omdat niet alle gebruik van persoonlijke informatie in de Wet Bescherming Persoonsgegevens is beschreven, vraagt de directeur van de basisschool aan u toestemming voor het gebruik van deze informatie van uw kind en wel ten behoeve van het onderwijs en activiteiten, die met dat onderwijs te maken hebben. Deze toestemming is eenmalig, voor de periode dat uw kind op een school binnen stichting Y onderwijs geniet. Als u hiermee akkoord gaat, vragen wij u vriendelijk om op het toestemmingsformulier uw handtekening te plaatsen. Bovendien verklaart u door het ondertekenen van het toestemmingsformulier dat u, wanneer u op enig moment opnames maakt van uw kind in een schoolsituatie (bijvoorbeeld bij een verjaardag of een uitstapje) dat u deze foto's niet op een van de sociale media (facebook etc.) zult plaatsen wanneer een of meerdere andere kinderen ook herkenbaar in beeld gebracht zijn.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Ondergetekende is ouder en/of wettige vertegenwoordiger van

_____ (naam kind)

en verleent de volgende toestemmingen:

Gebruik van persoonlijke informatie ten behoeve van onderwijs- en onderwijsgerelateerde activiteiten (versie 21 oktober 2010)

Ik verleen -door ondertekening- toestemming voor het gebruik van persoonlijke informatie ten behoeve van onderwijs en onderwijs gerelateerde activiteiten voor de periode dat bovengenoemd kind op een school binnen Stichting Y onderwijs geniet. Tevens geef ik aan geen foto's of ander beeldmateriaal van mijn kind op een van de sociale media te zullen plaatsen wanneer het beeldmateriaal in een schoolsituatie door mij is opgenomen en er andere kinderen herkenbaar in beeld zijn.

Handtekening: _____ Datum: _____

Bijlage 10: Video-observaties 0 meting

Video-observatie 1.0:

Leerlingen van groep 5B komen om 10.03 naar buiten, 9 leerlingen maken afspraken met leerlingen uit andere groepen en gaan een tikspel spelen. 3 leerlingen gaan op een bankje zitten en praten met elkaar. 7 leerlingen verzamelen zich op een verhoging bij de kleuteringang en spelen tegeltikkertje. 1 leerling speelt alleen met een stokje op de tegels. 5 leerlingen lopen achter elkaar een route over de speelplaats en springen over een evenwichtsbalk. In eerste instantie observeert Loes de laatste groep. Er is geen interactie. Loes sluit na 4 minuten aan en loopt als laatste de route. Ze lacht. Wanneer deze leerlingen over de evenwichtsbalk springen stopt ze en kijkt op geringe afstand toe. Ze komt gespannen over. Na twee rondes springt ze met een tussensprong over de evenwichtsbalk. Ze sluit weer aan bij de groep en springt steeds, op haar eigen wijze over de balk. Op het einde van de pauze kan ze zonder tussensprong eroverheen springen. Ze heeft zichtbaar plezier. Er is weinig communicatie. Ze kopieert het gedrag van de anderen.

Video-observatie 1.1:

Loes komt om 10.10u. naar buiten. Ze heeft handschoenen aan. Ze heeft haar fruit bij zich. Loopt alleen over de speelplaats terwijl ze haar fruit eet. Heeft kort verbaal contact met een klasgenoot (H). Ze lopen een stukje samen op. H sluit zich aan bij een groepje meisjes. Loes kijkt op een afstand toe, draait zich om en vervolgt haar weg. Ze slentert over de speelplaats. Stopt regelmatig om een hap van haar fruit te pakken. Ze heeft haar fruit niet op wanneer de bel gaat.

Video-observatie 1.2:

Loes komt om 10.05u. al kletsend naar buiten samen met een klasgenoot (J). Ze rennen achter elkaar aan, stoppen, pakken elkaar even vast. Er is een kort moment van verbale communicatie. Het spel herhaalt zich drie maal. Ze lachen veel met elkaar. Loes kijkt regelmatig in de camera. Ze verstopt zich achter een boom, kijkt naar de camera en duikt weer weg. Ze rent over de speelplaats, verstopt zich achter een klimtoestel, kijkt in de camera en duikt weer weg. De onderzoeker is gestopt met filmen en heeft de observatie vervolgd zonder camera. Loes pakt J van achteren vast en huppen samen over de speelplaats. Ze rennen lachend naar de deur als de zoemer gaat.

Bijlage 11: Resultaten sociogram

groep 5B, januari 2014 (sociaal), 3-2-2014

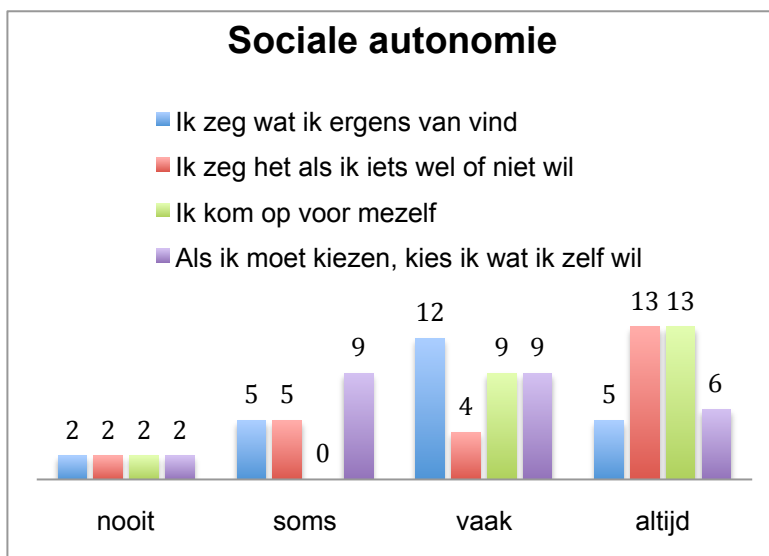
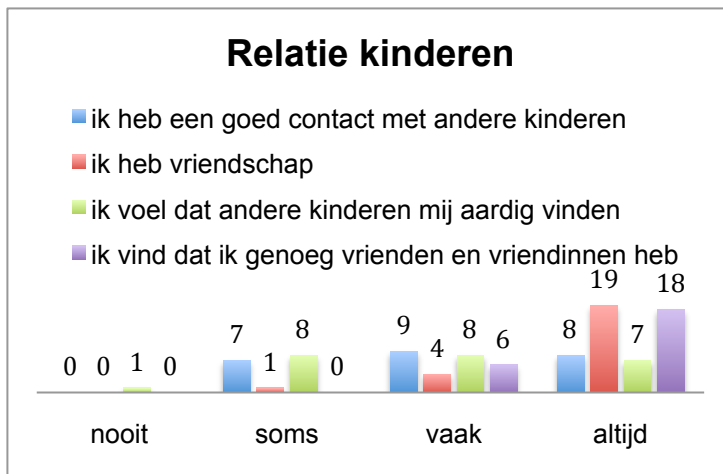
i	BN	CdK	HV	JV	JvH	KE	KK	LL	LvG	SJ	SS	SvV	TN	EvdH	FL	FvR	HvB	KB	KN	LM	Loes	NP	SvdH	SvdS	+	.
BN	X			X	V		V						V			X						X		V	3	3
CdK		X	V		V							V	X			X				X		X		V	3	3
HV		V	X												X					X		X	V		3	3
JV	X			X	X		X								V						V		V		3	3
JvH		V	V		X						X									X		X			3	3
KE						X	X		X	V	V				V									X	3	3
KK					V	X	X	V					V								X		X		3	3
LL		V	V			X	V	X		X	X														3	3
LvG	V		V			X			X	X	X	V													3	3
SJ	X	V				V	X			X	V		X												3	3
SS					V	V					V	X						X					X	X	3	3
SvV	V		V			X			X	X	X	X												V	3	3
TN	V					X	V			X	X		X						V						3	3
EvdH						X				X				X	X		V						V	V	3	3
FL	X			V	X		X								X						V		V		3	3
FvR	X								X						X	X			V	V					3	3
HvB	X			V		X									V	X	X						V		3	3
KB										X	X					V		X	V	X				V	3	3
KN	X								X	X			V			V	V	X							3	3
LM	X				X					X										X	V	V			3	3
Loes										X		X	X		V		V				X	V			3	3
NP	X						X	X							V		V				V	X	V		3	3
SvdH		V			X				X		X				V						V		X		3	3
SvdS	V	V			V														X	X	X			X	3	3
Totaal punten positief	4	6	5	2	5	2	4	1	0	2	2	2	3	0	7	1	4	2	3	0	5	2	6	4	72	
Totaal punten negatief	8	0	0	1	4	7	5	1	4	6	10	1	3	1	2	3	0	1	1	5	1	4	1	3		72

Legenda	
V	Positief
X	Negatief

~	Totaal punten positief	I	Totaal punten negatief
F L	 7	2	
S vd H	 6	1	
C d K	 6	0	
J v H	 5	4	
Loes	 5	1	
H V	 5	0	
H v B	 4	0	
K K	 4	5	
B N	 4	8	
S vd S	 4	3	
T N	 3	3	
K N	 3	1	
K B	 2	1	
K E	 2	7	
S J	 2	6	
N P	 2	4	
S S	 2	10	
S v V	 2	1	
J V	 2	1	
L L	 1	1	

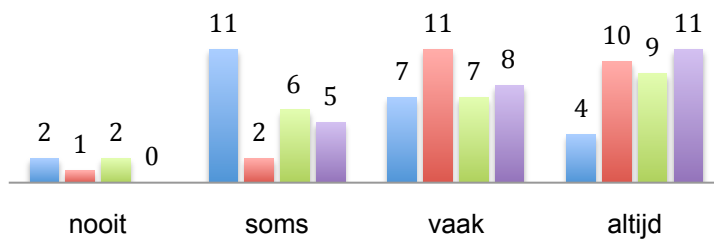
F v R	 1	3	
L v G	0	4	
E vd H	0	1	
L M	0	5	

Bijlage 12: Uitkomsten vragenlijst



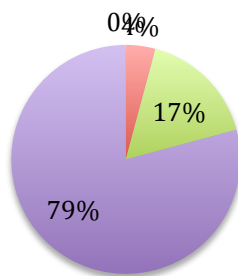
Inlevingsvermogen

- Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar wat een ander doet
- Ik doe aardig tegen een ander
- Als ik zie dat iemand hulp nodig heeft vraag ik of ik kan helpen
- Ik luister naar het verhaal van een ander



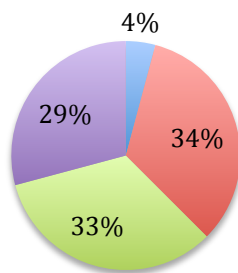
Ik heb vriendschap

- nooit
- soms
- vaak
- altijd



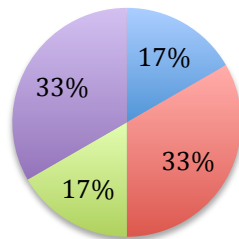
Ik voel dat andere kinderen mij aardig vinden

- nooit
- soms
- vaak
- altijd



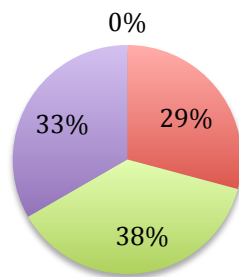
Ik vraag of ik mee mag doen

■ nooit ■ soms ■ vaak ■ altijd



Ik heb een goed contact met andere kinderen

■ nooit ■ soms ■ vaak ■ altijd



Bijlage 13: Argumentatie speelbehoeften

De resultaten van de vraag naar speelbehoeften worden met de kinderen besproken. Zij worden uitgenodigd hun keuzes te beargumenteren. De leerlingen vinden de enige aanwezige schommel echt te weinig is. Bovendien zijn zij van mening dat deze de meeste tijd door een leerling in gebruik is. Uit hun kleutertijd missen ze de glijbaan, zandbak en skelters. Pilonnen en linten zouden hen helpen om een speelveld af te zetten en aan te geven wie de tikker was. Veel kinderen houden van tekenen. Zij zouden bij goed weer graag op de stoep tekenen. De onderzoeker heeft deze behoeftes van de leerlingen met argumentatie besproken met de directeur. Pilonnen en lintjes aanschaffen is geen probleem. Voor de aanschaf van een glijbaan, schommels, een springkussen en een zandbak is helaas geen budget. De onderzoeker heeft als tussenoplossing bedacht de kinderen op een vaste dag, bij goed weer, tijdens de pauze gebruik te laten maken van de kleuterspeelplaats. De directeur is hier direct enthousiast over en verleent toestemming. Ook het stoeptekenen is geen probleem. Op een vaste dag mag een gedeelte van de speelplaats tijdens de pauze gebruikt worden om te tekenen met krijt.

Bijlage 14: Verslag voorlichtingsles

Algemeen:

Tijdens de activiteiten was de sfeer in beide groepen erg goed. De kinderen waren betrokken, luisterden goed naar elkaar. Iedereen werd in zijn waarde gelaten. De kinderen hadden veel vragen. Ze kwamen met eigen ervaringen met andere kinderen met een beperking. Er waren negen kinderen die de boventoon voerden binnen de gesprekken. Anderen vulden aan of herhaalde een stelling die door een ander kind eerder was genoemd. Drie kinderen moesten steeds bevraagd worden naar hun beleving of ervaring. Hun antwoorden waren kort: "leuk", "maakt mij niet uit", "weet ik niet".

Boek: "De upside van Down": (Snoijink, E. en Germs, L. Spectrum, Houten, 2011)

De leerlingen herkenden overeenkomstige kenmerken met Loes. De onderzoeker heeft het in de taal van de leerlingen samengevat: scheve ogen, soms scheelkijken, kleine oren die laag aan het hoofd zitten, tong uit de mond, piekharen, rode adertjes op de wangen en spitse tanden.

Nieuwsfragment: RTL Nieuws, (uitzending 6 maart 2014, item; Down in de klas: iedereen op dezelfde school?)

De meeste leerlingen geven het aan dat ze het leuk vinden dat Loes in de klas zit. Niemand reageert negatief. Enkelen zeggen dat het hen niet uitmaakt. De leerlingen geven aan dat zij voldoende aandacht van de leerkracht krijgen. Loes krijgt regelmatig buiten de klas extra begeleiding. Wanneer de groep zelfstandig aan het werk is, krijgt Loes meer aandacht van de groepsleerkracht. Acht leerlingen geven te kennen graag met Loes samen te werken. Ze vinden het leuk om haar te helpen en onduidelijkheden uit te leggen. Ze vinden ook, net als Gert de Graaf in het nieuwsfragment zegt, heel normaal dat Loes bij hen in de klas zit. 'Loes kan veel van hen leren' is een veelgehoorde opmerking. Klasgenoten geven aan dat Loes eigenlijk altijd vrolijk is. Dit maakt het fijn om iets voor haar te doen. Een leerling geeft aan dat Loes ook wel boos kan worden. Ze wil met spelen haar zin krijgen. Ze wordt dan snel boos en loopt weg. Ze wil dan niet vertellen wat er aan de hand is. Ze roept vaak dat ze geen vriendin meer met je wil zijn. Andere klasgenoten vallen bij door te zeggen dat ze hier ook last van hebben.

Boek: "Het syndroom van Down": (Royston. A, Uitgeverij Ars Scribendi, Etten-Leur, 2006)

Leerlingen luisteren aandachtig. Ze reageren spontaan met vragen of met hun ervaringen.

Het stukje tekst waarin staat beschreven dat een kind met het Syndroom van Down een grote gegroefde tong heeft en een relatief klein gehemelte, roept inzicht op bij de klasgenoten. Er komen opmerkingen als: "nu snap ik waarom Loes vaak haar tong uit haar mond heeft hangen" en "o, daarom steekt Loes altijd even haar tong uit als ze een slokje gedronken heeft". In de tekst wordt aangegeven dat kinderen met Downsyndroom vaak behoefte hebben aan concreet materiaal om tot leren te komen. De kinderen vragen of Loes daarom aangepast rekenmateriaal heeft, zoals concreet materiaal om mee te wegen? De onderzoeker heeft dit bevestigd. Een kind verzucht: "nu snap ik hoe het werkt bij Loes". Klasgenoten merken dat Loes anders en soms onduidelijk praat. Meestal verstaan ze haar wel. Ze geven gewenning aan als mogelijke redding. Wanneer ze Loes niet begrijpen vragen ze haar het nog eens te vertellen. Eén kind merkt daarbij op dat dit soms lastig is omdat Loes dan vaak weigert om het nog eens te herhalen. Ze gebruikt dat standaard de woorden: "weet ik niet meer, in mijn hoofd". Veel leerlingen beamen dat zij deze ervaring ook hebben.

Lied: "Freekie": (Tekst Willem Wilmink, muziek Harrie Bannink. Uitgevoerd door Joost Prinsen. 1992)

Dit lied heeft de onderzoeker in eerste instantie laten beluisteren. De kinderen luisterden geboeid, sommigen deinden mee. Er werd lacherig gereageerd op het woord imbeciel. De onderzoeker heeft uitgelegd dat de benaming "imbeciel" en "mongool" vroeger werden gebruikt en dat we nu wereldwijd een afspraak hebben dat we deze termen niet meer gebruiken maar spreken van het syndroom van Down. Daarna werd het lied nog eens geluisterd, nu met een luistervraag: "probeer eens te luisteren wat de kinderen in dit lied voor aanpassing maken in hun spel met Freekie". De leerlingen hadden gehoord dat de keeper expres de verkeerde kant opdook om Freekie ook te laten scoren. Zij konden zich vinden in deze aanpak. Het was namelijk leuk voor Freekie dat hij het gevoel had dat hij ook kon voetballen. Een leerling merkt op dat je deze aanpassing niet kunt blijven maken. "Freekie leert dan nooit hoe het echt moet", is haar opmerking. Hierna gaan de kinderen met elkaar in discussie. Er

komen diverse adviezen: Misschien moet Freekie eerst een keer kijken hoe panaltyschieten gaat. Hij ziet dan ook dat anderen ook niet altijd scoren. Hij zal dan niet verdrietig zijn als het hem ook een keer niet lukt. Misschien moeten ze de bal wat dichterbij leggen. Soms mag je Freekie wel laten winnen maar niet altijd. Dan wordt hij verwend. Misschien kan hij een keer scheidsrechter zijn. Dan mag hij fluiten wanneer iemand mag gaan schieten.

Quote: klasgenoot S., wiens gezin bevriend is met de familie van Loes, komt na de voorlichtingsles thuis met de vraag: " mam, wist jij dat Loes het Downsyndroom had?"

Bijlage 15: Verslag rollenspel

Tijdens het kringgesprek in de speelzaal kunnen de negen leerlingen goed verwoorden hoe een spelsituatie in de pauze verloopt. Ze spelen “paardje”. Meestal heeft leerling F de leiding. F bepaalt wie voorop mag lopen. Wanneer de keuze niet op Loes valt, wordt zij boos, loopt ze weg en reageert niet meer op toenadering van anderen. De leerlingen spelen deze situatie na met behulp van het springtouw, wat, ook in de pauze, als paardenteugel fungeert. Vooraf spreken ze af wie de rol van het ‘boze’ kind inneemt. De spelsituatie wordt stilgelegd op het moment dat het kind boos wegloopt. De leerlingen verzinnen mogelijke oplossingen als: vragen aan het kind wat er aan de hand is, vooraf een verdeling maken wie wanneer aan de beurt is, steeds mag iemand anders de leiding hebben. De gewenste situaties worden uitgespeeld op de andere helft van de speelzaal. Het boze kind is direct toegevelijk wanneer een ander toenadering zoekt. De onderzoeker besluit de rol van de ‘boze leerling’ op zich te nemen. Hij blijft ondanks de goedbedoelde pogingen weerstand bieden. Loes vindt dit spel gemakkelijk en schatert het uit. Uiteindelijk geeft de onderzoeker aan dat hij vindt dat het spel te wild verloopt en daarom boos is weggelopen. De verbazing bij de leerlingen is groot. Ze zien nu in dat dit ook een reden kan zijn. Zij gingen er altijd vanuit dat Loes voorop wilde lopen. Ze komen tot de conclusie dat ze dus moeten informeren waarom iemand boos wordt EN de ander moet dan bereid zijn om een antwoord te geven. Leerling N geeft aan dat Loes net zo goed moet antwoorden en dat ze niet altijd haar zin moet krijgen. Ze refereert aan de voorlichtingsles. Daar kreeg Freekie steeds zijn zin. De kinderen spelen het spel nog diverse keren. Het kind dat boos wordt mag steeds een andere reden verzinnen. Loes komt ook aan de beurt. Zij geeft antwoord wanneer er aan haar wordt gevraagd wat er aan de hand is. Ze geeft dezelfde reden op als die de onderzoeker gaf. Ze speelt het rollenspel op dezelfde wijze als haar klasgenoten. En sluit lachend weer bij de groep aan wanneer het “probleem” weer is opgelost. Uiteindelijk worden de volgende afspraken gemaakt: Bij aanvang van de pauze verzamelen de leerlingen, die “paardje” willen spelen, zich bij een bankje op de speelplaats. Daar worden afspraken gemaakt als: wie heeft de leiding? Hoe regelen we de rolwisseling? Hoeveel rondjes lopen we? Wanneer een kind boos wordt moet hij niet weglopen. De anderen gaan vragen wat de reden van dit gedrag is. Is de reden legitiem, dan worden er aanpassingen gemaakt. Vertelt de leerling niets of geeft geen goede

reden, dan wordt het spel vervolgd en moet het kind een andere bezigheid gaan zoeken. Iedereen kan zich vinden in deze afspraken. De kinderen gaan enthousiast terug naar de klas waar ze hun bevindingen en afspraken delen met de rest van de groep. Leerling F geeft aan dat ze dit een goede activiteit vond: “Nu kunnen we tenminste spelen in plaats van ruzie maken!”

Bijlage 16: Video-observaties eindmeting

Observatie 1: Spelen op de kleuterspeelplaats

De leerlingen gaven aan dat ze tijdens de pauze graag met zand, op skelters en op een glijbaan zouden spelen. Op de speelplaats voor groep 3 t/m 8 zijn deze materialen niet aanwezig. In overleg met de directeur is besloten dat de leerlingen per jaargroep een pauze per week op de kleuterspeelplaats mogen spelen.

De leerlingen nemen plaats op de rand van de zandbak. De groepsleerkracht maakt enkele afspraken met de kinderen, bijvoorbeeld dat de kinderen bij een bankje wisselen van rijdend materiaal. Vervolgens stuift de groep uiteen. Loes loopt met een groep meisjes naar het klimtoestel. De meisjes geven Loes hulp om bovenop een klimrek te klimmen. Ze spelen vadersje en moedersje. F en N hebben de leiding. Loes krijgt de rol van baby toebedeeld. Ze kruipt kierend over het klimrek. Ze volgt de instructies van de ander op. Zo moet ze gaan slapen, huilen en kruipen. Plotseling komt J erbij. Hij roept dat er brand is! De meisjes klimmen gillend van het klimrek, rennen over de speelplaats. Twee kinderen springen op een fiets en maken een sirenegeluid. Loes blijft achter op het klimrek. Ze kijkt, met een beteutert gezicht, over het speelplein. Ze gaat via het rek naar beneden. Ze loopt achter de fiets aan waar twee vriendinnen opzitten. Midden op de speelplaats stopt de fiets en mag Loes achterop. Ze lacht en gaat ook een sirenegeluid maken. De rest van de meisjes zit nu in de zandbak. Loes fietst nog een rondje alleen op de fiets. Ze maakt geen contact met anderen. Ze stapt midden op de speelplaats van de fiets en gaat in de zandbak. Ze pakt een zeef en gaat naast twee vriendinnen spelen. Ze kijkt naar hun handelingen en maakt geen verbaal contact. Leerling L vraagt haar slagroom voor de taart te maken. Loes glimlacht, gaat in hurkzit, zand zeven wat ze uiteindelijk over de taart van L strooit.

Observatie 2: dansactiviteit

Veel leerlingen in deze klas zitten op dans- of balletles. De onderzoeker heeft gepeild of er behoefte was aan een dansmogelijkheid tijdens de pauze. Deze mogelijkheid werd enthousiast ontvangen. De leerlingen is gevraagd suggesties voor dansmuziek in een ideeendoos te stoppen. Hier werd ruimschoots gehoor aangegeven. De onderzoeker heeft een selectie gemaakt (de dansen met obscene gebaren of vulgaire teksten zijn niet gehonoreerd) en heeft hier een cd van gebrand. Loes geeft de

pinquindans als suggestie. Met pilonnen is een groot vak op de speelplaats gebombadeerd tot “dansmat”. De onderzoeker had dit graag midden op het schoolplein gerealiseerd. In verband met veiligheid is uiteindelijk voor een plaats aan de zijkant van het speelplein gekozen. Op deze plek struikelen kinderen niet over de stroomkabel en hebben anderen voldoende ruimte om zich te bewegen. De eerste keer heeft de onderzoeker twee jongens uit groep 8 gevraagd om ‘voor te dansen’. Zij zijn in hun vrije tijd veel met muziek bezig en verzinnen regelmatig dansjes. Deze leerlingen heeft de onderzoeker vooraf geïnstrueerd en de playlist gegeven. De opdracht was om zoveel mogelijk kinderen bij het dansen te betrekken. De groep dansers wordt gedurende deze pauze steeds groter. Opvallend is het aantal jongens dat deelneemt aan deze activiteit. Loes heeft haar fruit bij zich. Ze leunt tegen een paaltje. Ze kijkt, vanonder haar haren, naar het dansen. Met haar voet tikt ze het ritme mee. Ze blijft haar fruit eten en maakt geen contact met anderen.

De tweede keer zijn er bij aanvang geen ‘voordansers’. Vier klasgenoten van Loes vragen de onderzoeker of zij voor mogen dansen. Uiteraard staat de onderzoeker dit toe. De dansers geven aan welk nummer ze willen horen en de onderzoeker start de muziek. Loes kijkt toe. Ze heeft haar drinkbeker vast. Na 5 minuten vraagt leerling F of ze ook meedoet. Ze knikt naar haar drinkbeker en zegt: “kan niet, heb beker”. F geeft aan dat ze kan proberen te dansen met haar beker. “oke”, zegt Loes en sluit samen met F aan op de achterste rij. Loes maakt dansbewegingen mee, ze kijkt vaak naar de camera en stopt dan met dansen. Ze verstopt zich achter een kind en vervolgt haar activiteit. De onderzoeker is gestopt met filmen om Loes omdat hij voelt dat dit Loes beperkt in haar dansvrijheid.

De derde keer hebben de kinderen de opdracht om het dansen samen te regelen. De cdspeler staat buiten klaar, de playlist ligt erbij. De leerlingen mogen samen bepalen welke muziek ze willen horen. Ze bedienen zelf de muziek. De onderzoeker heeft aan de leerkracht gevraagd of de kinderen in de klas hun fruit al mogen opeten. De onderzoeker heeft in eerste instantie beelden vanaf de eerste verdieping gemaakt. Leerling K en N nemen het voortouw. Loes gaat voor bij de leaddansers staan. Ze danst enthousiast mee op de frontline samen met 6 klasgenoten. Ze kent de danspassen. Wanneer een lied is afgelopen gaan de kinderen in een grote groep bij de cd speller staan. Loes voegt zich ook bij deze groep. De onderzoeker maakt opnames op de speelplaats. Loes blijft enthousiast meedansen. Ze lijkt nu geen hinder van de camera te hebben. Ze lacht veel, heeft oogcontact met anderen. Ze

voegt zich bij de groep rond de cd speller. Ze neemt geen initiatief tot inbreng van de muziekkeuze.

Observatie 3: stoeptekenen met krijt

Loes komt buiten met J. Samen dragen ze een springtouw. De onderzoeker maakt met vier pilonnen een vak op de speelplaats. In het midden wordt een bak met stoepkrijt neergezet. De onderzoeker roept dat belangstellenden in het vak kunnen gaan stoeptekenen. Loes praat met J., Loes laat het touw los, pakt een krijtje en gaat met gespreide benen op de stoep zitten. Ze tekent het raster van “boter, kaas en eieren”. Vervolgens zet ze beurtelings een kruisje of een rondje in een vak. Als het raster vol is maakt ze een nieuw raster. De onderzoeker maakt de opmerking dat hij nog meer kinderen ziet die hetzelfde spel aan het spelen zijn. Loes kijkt rond, ze kijkt gedurende enkele seconden naar F en haar broertje, en richt zich daarna weer op haar eigen activiteit. De onderzoeker geeft de tip om F uit te nodigen om samen te spelen. Loes stopt met tekenen, kijkt niet op en gaat weer verder. Vervolgens staat ze op met het krijtje in haar hand en loopt naar F. Ze staat daar even te kijken totdat F iets tegen haar zegt. Loes lacht en gaat zitten. Ze tekent een vierkant op de stoep en zegt iets tegen Loes. Loes knikt. Ze spelen het spel. F begint en tekent een rondje in een vak, vervolgens zet haar broertje een kruisje en tenslotte Loes een vierkantje. Na twee spelletjes haakt het broertje van F af. Loes en F spelen samen verder. Wanneer Loes weer een vierkantje tekent, verbetert F dit in een kruisje. Loes trekt deze lijnen nog eens over. In de volgende spellen zet ze nu steeds een kruisje. F tekent telkens de rasters en begint elke keer. Loes lijkt hier geen moeite mee te hebben, ze laat niet zien dat ze het erg vindt dat F steeds wint. Als de zoemer gaat maken ze het laatste spelletje af en gaan huppelend, hand in hand, naar de deur.