



Oplossingsgericht coachen naar oplossingsgericht denken en werken.

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK VOOR DE MASTER EDUCATIONAL NEEDS

AUGUSTUS 2019

J.J. VALY STUDENTNUMMER: 3432475

ONDER BEGELEIDING VAN J.J. JENINGA

Inhoudsopgave

Abstract:	3
Hoofdstuk 1: Inleiding en Probleemanalyse	4
Inleiding.....	4
1.2 Probleemanalyse	4
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag.	7
2.1 Inclusief onderwijs	7
2.2 Het M-decreet	7
2.3 Professionalisering van leerkrachten	8
2.4 Oplossingsgericht denken en werken in het onderwijs	8
2.5 oplossingsgericht werken als therapeut	9
2.6 Oplossingsgericht coachen van studenten naar oplossingsgericht werken in de opleiding van ergotherapeuten.....	10
2.7 Onderzoeksvragen	12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden.	12
3.1 Evidence-based.....	12
3.2 Evidence-informed Education	13
3.3 Het input – proces – resultaat model voor onderwijs.	13
3.4 Onderzoeksmethodologie	14
3.4.1 Praktijkonderzoek binnen het kritisch- emancipatorisch paradigma.	14
3.4.2 Actieonderzoek versus ontwerponderzoek.....	14
3.5 Onderzoeksdesign en strategie	15
3.5.1 Input en middelen.....	15
3.5.2 Proces.....	16
3.5.3 Monitoring tijdens het proces	16
3.5.3 Onderzoeksmethode voor dataverzameling.	17
3.5.4 Ethische reflecties.....	19
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	20
4.1 Analyse en resultaten van het narratief interview.....	20
4.1.1 Het doorlopen proces tot oplossingsgericht denken en werken.....	20
4.1.2 Oplossingsgericht coachen	22
4.1.3 De ervaren persoonlijke groei	22
4.1.4 Toekomstperspectief	23
4.2 Analyse en resultaten van de casustoets	24
4.2.1 De dataset	24
4.2.2 Interbeoordelaars betrouwbaarheid.....	24

4.2.3 Hypothese betreffende probleemoplossend werken	24
4.2.4 Beschrijving van antwoorden docenten op de aanwezigheid van kenmerken van oplossingsgericht werken	25
4.3 Documentonderzoek	25
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	27
5.1 Hoofdonderzoeksvraag: Hoe kan vorm gegeven worden aan het coachen van studenten ergotherapie naar oplossingsgericht denken en handelen als een taak voor ergotherapeuten in het reguliere onderwijs?	27
5.2 oplossingsgerichte ergotherapeuten	28
5.3 Oplossingsgericht werken voor kinderen en leerkrachten.	29
Literatuurlijst:	31
Bijlagen	35
Bijlage 1 : Overzicht opleiding Ergotherapie PXL Departement Healthcare.....	35
Bijlage 2: Oplossingsgericht coachen '7 stappendans' Louis Cauffman versus het Hill-model Philip Dochy.	37
Bijlage 3: Gedetailleerde inhoud van de coaching sessies per fase.....	38
Bijlage 5: Vragen als leidraad tot het narratief interview voor interviewer.	41
Bijlage 6: Vraag tot medewerking studenten en docenten aan de casustoets via BlackBoard.	42
Bijlage 7: Verbetersleutel voor de beoordelaars van de casustoets: oplossingsgericht denken en werken binnen een ergotherapeutische interventie	44
Bijlage 8: Codeboom: Axiaal coderen naar thema	46

Abstract:

In de opleiding van ergotherapeuten hanteert men een sterke probleemgerichte en herstelgerichte visie. Om iets te herstellen focust men op hetgeen wat stuk is. Oplossingsgericht denken en werken vertrekt van hetgeen wel lukt. Binnen dit praktijkgericht onderzoek wordt een ontwerp besproken waarbij gebruik gemaakt wordt van 'oplossingsgericht coachen' en een methode die aanzet tot actief leren om studenten tot oplossingsgericht denken en werken te brengen.

Binnen het kader van het maken van een bachelorproef en een projectstage passen studenten het oplossingsgericht werken toe in het reguliere onderwijs.

Leerkrachten geven aan dat ze te weinig kennis hebben over ontwikkelingsproblemen en gedragsstoornissen waarmee ze geconfronteerd worden. Daardoor hebben ze een vrij negatief beeld over het M-Decreet en inclusief onderwijs. De diversiteit van problematieken blijft toenemen.

Tot op heden hebben ergotherapeuten geen rechtstreekse toegang tot het reguliere onderwijs in Vlaanderen. Divers onderzoek toont de meerwaarde aan van het oplossingsgericht werken bij kinderen.

Aan de hand van zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek wordt een antwoord gezocht op de vraag hoe vorm gegeven kan worden aan het veranderingsproces naar oplossingsgericht denken en werken van ergotherapeuten in opleiding. Er wordt eveneens nagegaan of deze werkwijze een mogelijke taak kan zijn voor ergotherapeuten in het reguliere onderwijs.

Het onderliggend ontwerp van oplossingsgericht coachen blijkt studenten aan te zetten tot oplossingsgericht denken en werken. Het leidt verder naar een andere taakinfilling van ergotherapeuten in het reguliere onderwijs en kan hiermee bijdragen aan de inclusie van kinderen met een speciale onderwijsbehoefte.

Verder geven leerkrachten aan dat ze zelf meer oplossingsgericht willen werken na het zien toepassen van deze denk- en werkwijze door de studenten ergotherapie. Er wordt wel aangedrongen op meer en permanentere ondersteuning die een mogelijk taak zou kunnen zijn van ergotherapeuten.

Hoofdstuk 1: Inleiding en Probleemanalyse

Inleiding

Mijn beroeps carrière als ergotherapeut en kinesitherapeut startte in 1986 in een Medisch Pedagogisch Instituut in Ichendorf Duitsland. Bij mijn terugkeer naar België richtte ik mijn eigen praktijk op 'Kinepraktijk Jan Valy', waar we samenwerken met 3 collega's. In 2004 vond ik mezelf rijp genoeg om mijn ervaringen te delen met ergotherapeuten in opleiding aan PXL Hogeschool te Hasselt. Ik geloof als therapeut, in het inclusief onderwijs als voorwaarde voor een inclusieve samenleving. De verklaring van Salamanca (United Nations, 1994) stelt dat scholen met een oriëntatie op inclusie het meest effectief zijn tegen discriminatie. Onderwijs waarin iedereen betrokken wordt is effectiever, efficiënter en kostenbesparend (art.2,p8).

We leven in een zorgende samenleving (SARWGG, 2012) die overwegend door de overheid georganiseerd wordt. Kinderen met een ontwikkelingsproblematiek gaan naar het bijzonder onderwijs, later naar gespecialiseerde opvang. We vinden het goed dat personen met een speciale behoefte hulp krijgen die nodig is, maar willen er zelf niet mee geconfronteerd worden. Kristien De Proost (2019) spreekt in haar theaterstuk 'All Inclusive' over het gevaar van medelijden. Door het hebben van medelijden vinden we deze groep mensen niet gelijkwaardig, maar plaatsen we ze onder ons, in een veilig hokje, weg van inclusie.

1.2 Probleemanalyse

In oktober 2017 werd Vlaanderen terecht gewezen door het Europese comité voor sociale rechten¹. Cijfers tonen aan dat er nog te veel kinderen met een verstandelijke handicap naar het buitengewoon onderwijs worden doorverwezen (European Committee of Social Rights, 2018). Verder zou de schoolinfrastructuur onvoldoende zijn aangepast en is er een tekort aan ondersteuning wat door het comité wordt benoemd als het niet voldoen aan redelijke aanpassingen. Dit alles leidt tot discriminatie.

Het comité legt in haar verslag vast wat het perspectief van inclusief onderwijs zou moeten zijn. Het gaat ervan uit dat elk kind baat heeft bij inclusief onderwijs in tegenstelling tot het standpunt van de Vlaamse regering die bijzonder onderwijs blijft promoten en zelfs speciale onderwijsvormen blijft oprichten zoals het onderwijstype 9².

Tevens wordt vastgesteld dat leerkrachten vrij negatief staan ten aanzien van inclusief onderwijs. Ze vinden van zichzelf dat ze te weinig kennis hebben over het begeleiden van kinderen met een speciale onderwijsbehoefte (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Leerkrachten zouden het moeilijker vinden om kinderen met een bepaalde leerstoornis en/of gedragsstoornis te begeleiden in tegenstelling tot het begeleiden van kinderen met een fysieke beperking (Shaw, 2017). In opdracht van het Vlaams Parlement publiceert het Rekenhof (2019) een rapport waaruit blijkt dat leerkrachten zeer sceptisch staan ten

¹ Juridisch orgaan van de raad van Europa: <https://hudoc.esc.coe.int/eng/#{%22ESCDcIdentifier%22:%22cc-109-2014-dadmissandmerits-en%22}}>

² Type 9: voor jongeren met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking (sinds september 2015) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/bao/buo>

aanzien van het M-decreet omdat zij vinden dat deze leerlingen met een gemotiveerd verslag³ onvoldoende leerwinsten kunnen maken.

Inclusie maakt deel uit van het DNA van een ergotherapeut waarin participatie als kernopdracht naar voor wordt geschoven (Ghysels, Vanroye, Westhovens, & Spooren, 2016). Om inclusie te verankeren in de maatschappij moet het fundament op jonge leeftijd gelegd worden in de kinderopvang, kleuterscholen en basisscholen. In 2016 ontwikkelde een team van experts binnen de Vlaamse vereniging van ergotherapeuten een 'position statement' voor de World Federation of Occupational Therapists (WFOT) betreffende ergotherapie binnen een schoolse context (Vergauwe et al., 2017). Hoewel de WFOT zich volledig schaaft achter de universele verklaring van de rechten van de mens ((United Nations, 1948), de UN conventie voor de rechten van het kind (United Nations, 1990) en rechten van personen met een handicap (United Nations, 2016) hebben ergotherapeuten tot op heden geen rechtstreekse toegang tot het basisonderwijs. Het 'position statement' was aanvankelijk gericht naar het Vlaams ministerie van onderwijs om die rechtstreekse toegang tot het regulier onderwijs te verantwoorden.

Zelf vind ik deze tekst in te vage termen opgesteld als 'Universal design' – 'taakdifferentiatie' en 'accommodatie'. Deze termen zijn lang geen nieuwigheden binnen het onderwijs waardoor we ons als ergotherapeuten moeilijk kunnen profileren.

Verder wordt opgemerkt dat studenten die, in het kader van hun bachelorproef (BAP), stage doen in het basisonderwijs als extra hulp betreffende 'remedial teaching' ingezet worden. Hun taak is kinderen bij te werken in schoolse vaardigheden zoals schrijven, rekenen en taal (eerste leerjaar⁴) en extra ondersteuning in lichaams- en handmotoriek bij kleuters⁵. Er is dringend nood aan een duidelijke profilering van ergotherapeuten in het basisonderwijs maar ook binnen de opleiding zal aandacht moeten gaan naar een concrete taakinvinging om op een onderbouwde manier onze plaats als ergotherapeut te verdienen. Dit praktijkonderzoek bespreekt een ontwerp over hoe we studenten kunnen voorbereiden op een andere kijk op ergotherapie bij kinderen. Het moet leiden tot het verbeteren van de beroepspraktijk van ons als opleiders maar eveneens tot een betere taakinvinging van ergotherapeuten in het reguliere onderwijs.

Toen ik in 2004 de stap zette naar het onderwijs vond ik het Probleem Gestuurd Onderwijs een goede onderwijsdidactiek omwille van de nauwe betrokkenheid met de realiteit. Binnen onze opleiding wordt in vraag gesteld of de PGO methodiek de huidige generatie studenten daadwerkelijk aanzet tot actief leren. Onderzoek in het domein van PGO geeft niet duidelijk weer of het effectief zou zijn in de opleiding van therapeuten (O'Donoghue, McMahon, Doody, Smith, & Cusack, 2012).

Omdat veel van mijn collega's het gevoel hebben dat studenten weinig energie steken in hun actief leerproces verschuift het accent naar Opdracht Gestuurd Onderwijs (OGO). In tegenstelling tot het PGO worden opdrachten gemaakt met de leerdoelen en de te verwerken literatuur (Vermunt, 2007). Het valt me op dat veel van de opdrachten weinig met de beroepsrealiteit te maken hebben en meer betrekking hebben op kennis. Zijn we als docent niet zelf te veel de kennismacho's die dezelfde kennis verwachten bij de studenten (Valy, 2018b)?

³ Verslag voor een individueel aangepast curriculum in het gewoon onderwijs of voor toegang tot het buitengewoon onderwijs opgemaakt door een Centrum voor LeerlingBegeleiding (CLB)

⁴ Niveau 3 in Nederlandse context

⁵ Niveau 2 in Nederlandse context

Tijdens mijn opleiding tot 'Master Educational Needs' bestudeerde ik het 'High Impact Learning that Lasts' (HILL) model van Dochy (2015) als activerende leer methode. In een vorig onderzoek beschreef ik een manier om dit concreet te maken bij het opleiden van ergotherapeuten (Valy, 2018b). Er zijn veel raakvlakken met het oplossingsgericht coachen (Van Dam, 2017) m.n. de autonomie en het eigenaarschap, maar ik vind het oplossingsgerichte denken en werken een meerwaarde voor ergotherapeuten. Het boek 'Leren Leren' van Inge Verstraete en Karin Nijman (Verstraete & Nijman, 2018) brachten me inzicht in leerprocessen.

Bij een inhoudelijke analyse van de leerinhouden voor ergotherapeuten in opleiding stel ik vast dat er voornamelijk een probleemgerichte benadering gehanteerd wordt. Alle klinische modules hebben 'probleem' als titel ([bijlage 1](#)). Ergotherapeutische interventies richten zich op het oplossen van het probleem. Hierbij hanteren ergotherapeuten een gamma aan testbatterijen waarbij de ernst van het probleem omgezet wordt in een score of percentielrang.

Onderliggend praktijkgericht onderzoek focust op het oplossingsgericht denken en werken en onderzoekt hoe deze kan geïmplementeerd worden in de opleiding tot ergotherapeuten. Hoe kunnen studenten zich het oplossingsgerichte denken eigen maken binnen het maken van een BAP?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag.

2.1 Inclusief onderwijs

UNESCO en de Verenigde Naties hebben inclusief onderwijs wereldwijd op de agenda geplaatst. Hoewel inclusie als idee algemeen aanvaard is, wordt de interpretatie van het concept op verschillende manieren begrepen. Zo is er enerzijds de bezorgdheid van de beperking en de daaraan gekoppelde noden in het onderwijs. Anderzijds wordt inclusie geïnterpreteerd als een principiële benadering in onderwijs en maatschappij (Van Mieghem, Verschueren, Petry, & Struyf, 2018).

De Vlaamse overheid stelde zich in 2014 als doel om een overgang te maken naar een inclusief onderwijssysteem door de specifieke lespraktijken aan te passen aan individuele noden van leerlingen wat moet leiden tot sociale inclusie. Toch geven scholen aan een bepaalde angst te hebben om hierin mee te gaan. Anna Shaw (2017) geeft als verklaring dat scholen beoordeeld worden op de bereikte eindtermen van hun leerlingen. Het neoliberale discours over het onderwijs in Vlaanderen schept niet veel ruimte voor inclusie (NVA, n.d.). De economische retoriek van het neoliberalisme bouwt een totalitair curriculum op waar economische groei als een groot goed wordt gepresenteerd en laat weinig ruimte voor een alternatief perspectief (Kopnina, 2015). Toch gelooft Kopnina dat leerkrachten wel een diepere reflectie kunnen maken over wat 'goed' of 'slecht' is wat neerkomt op 'respect voor de mens', een waarde die soms vergeten wordt.

Studies tonen aan dat attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs en leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte bepalend zijn om een verschil te maken (Van Mieghem et al., 2018). Ouders van kinderen met een specifieke onderwijsbehoefte uiten hun bezorgdheid naar inclusief onderwijs omwille van de emotionele ontwikkeling van hun kind. Wanneer kinderen ouder worden kiezen ouders eerder voor een speciale school omwille van de specifieke ondersteuning (Byrne, 2013).

Kinderen hebben over het algemeen een neutrale kijk op peers met speciale behoeften doch staan eerder negatief ten aanzien van peers met een cognitieve of gedragsproblematiek. Bates et al. (2015) erkent dat kinderen verward kunnen zijn betreffende de dubbele standaarden ten aanzien van hun medeleerlingen met een beperking omwille van het gebruik van hulpmiddelen (rekenmachines, computer).

2.2 Het M-decreet

Op 21 maart 2014 werd door de Vlaamse regering het decreet bekrachtigd betreffende de maatregelen voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte, het zogenaamde M-decreet. Het is een belangrijke stap in de realisatie en implementatie van inclusief onderwijs. Om dit mogelijk te maken bevat het M-decreet 6 krachtlijnen waaronder het recht op redelijke aanpassingen (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). Meestal wordt deze doelstelling geïnterpreteerd als omgevingsaanpassing voor kinderen met een fysieke beperking maar we willen, in het kader van dit onderzoek, nagaan of het versterken van vaardigheden van leerkrachten (in casu oplossingsgericht denken) onder de noemer van redelijke aanpassing valt en of ze daardoor een andere kijk ontwikkelen op inclusie.

Naast het regulier onderwijs is het belangrijk dat ook het bijzonder onderwijs blijft bestaan om expertise betreffende speciale noden te kunnen uitwisselen (Shaw, 2017). Binnen het M-decreet wordt dit sinds

2017 mogelijk gemaakt door het ondersteuningsmodel⁶ (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.). Dit is een netwerk van experts uit het bijzonder onderwijs die ondersteuning kunnen bieden aan leerkrachten en kinderen in het reguliere onderwijs.

2.3 Professionalisering van leerkrachten

In een studie van de Boer et al (2011) geven leerkrachten aan over te weinig kennis te beschikken om kinderen met een speciale onderwijsbehoefte te begeleiden. Kurniawati et al. (2014) stelt vast dat een attitudeverandering op gang komt en leerkrachten bereid zijn zich bij te scholen. Anderzijds wordt er veel onderzoek gedaan naar de vorm van professionalisering. In Vlaanderen gebeurt dit meestal onder de vorm van een workshop of studiedag (Vlaamse Overheid, 2013). De Wilde (2019) stelt zich de vraag of pedagogische studiedagen wel een goede vorm zijn in de professionalisering van leraren? Hij adviseert eerder een coachende vorm met een permanent karakter. In een review naar professionalisering van leerkrachten bevestigt Yoon et al. (2007) dat het permanente karakter van ondersteuning effectiever zou zijn. In verschillende discussies zou professionalisering op de werkplek de voorkeur dragen maar er is geen empirische evidentie (van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Wel wordt de nadruk gelegd op de actieve en onderzoekende houding van leerkrachten om samen met collega's uitdagingen richting inclusie aan te gaan. Verder onderzoek in de vorm van case studies is nodig om meer inzicht te krijgen in wat effectief zou werken.

2.4 Oplossingsgericht denken en werken in het onderwijs

Oplossingsgericht werken heeft zijn oorsprong in de jaren tachtig en werd ontwikkeld door de Amerikaanse psychotherapeut Steve de Shazer, zijn echtgenote Insoo Kim Berg en collega's van het Brief Family Therapie Center in Milwaukee, VS. Zij stelden vast dat hoe harder therapeuten trachtten de problemen op te lossen men ze juist in stand hield en dat men daarom niet altijd het inzicht moest hebben over het ontstaan van problemen (Bannink & Kuiper, 2016). Cauffman (2018) geeft duiding over het mensbeeld achter de oplossingsgerichte positieve psychologie. Hij beschrijft de uniciteit van een individu functionerend in een relatienetwerk en de constante beschikbaarheid van resources om doelen te bereiken.

Kayser (2010) maakte een vertaling van het oplossingsgericht werken naar het basisonderwijs. Oplossingsgericht onderwijs steunt op respect en geloof in de mogelijkheden van een kind en zijn ouders. Het is een andere manier om naar gedrag te kijken als resultaat van ideeën en overtuigingen. Het is tevens een bepaalde houding om open te staan voor het wereldbeeld van individuen en te helpen eigen krachtbronnen te ontdekken en voor zichzelf oplossingen te creëren.

⁶ Ondersteuningsmodel: scholen van het reguliere- en bijzonder onderwijs organiseren samen extra onderwijskundige ondersteuning en paramedische zorg zoals kinesithérapie, ergotherapie en logopedie. Scholen gewoon onderwijs nemen vanaf september 2019 de regierol op.

2.5 oplossingsgericht werken als therapeut

Het oplossingsgericht denkkader heeft veel raakvlakken voor ergotherapeuten in hun bio-psycho-sociaal modellen waar het handelen in relatie gebracht wordt met verschillende invalshoeken. Het is een voorwaarde om een holistische kijk op handelen te claimen (Ghysels et al., 2016).

Eerder ontwikkelde ik een model waarin het kind centraal wordt geplaatst, het Model of Enabling Occupation (MEO)(Valy, 2018a)

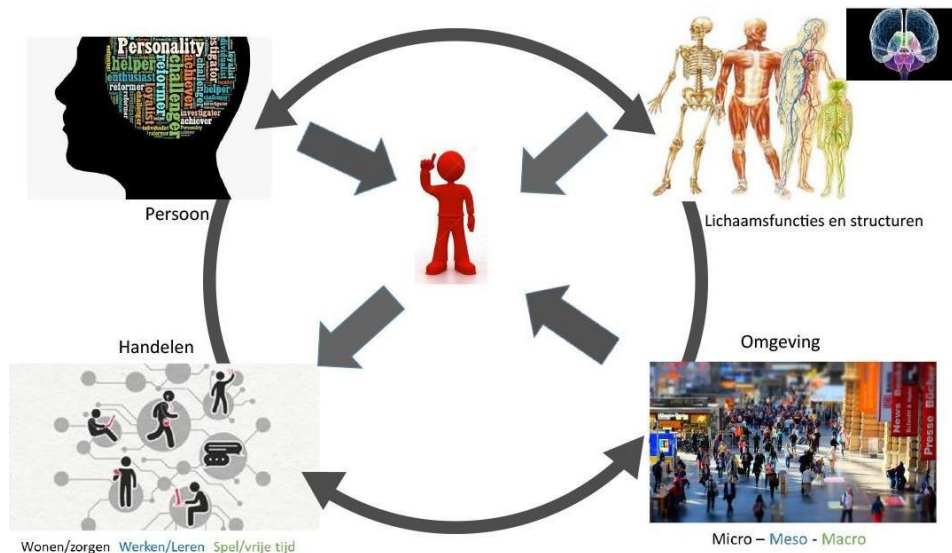


Fig. 1 Model of Enabling Occupation (MEO) uit 'Groeien doe je samen'. Jan Valy (2018a).

In het MEO wordt ontwikkeling gezien als een dynamisch systeem waarin de interactie tussen kind en omgeving bepalend zijn voor de opbouw van identiteit en gedrag waarin het handelen de uitingvorm is. In de oplossingsgerichte benadering ga ik als therapeut een samenwerkingsrelatie aan met het kind en zijn omgeving (Bannink & Kuiper, 2016). Dit kan een gezin zijn, maar in de samenwerking moet ook de leerkracht betrokken worden, als deel uitmakend van de omgeving, eveneens een bepalende factor voor het vormen van persoonlijkheid en gedrag.

Een oplossingsgerichte benadering mag niet gesimplificeerd worden tot positief denken. Het vertrekt van de realiteit zoals die zich aanbiedt en is volgens Cauffman (2018) geen naïef optimisme maar eerder realisme. In een gesprek met Cauffman (11 april 2019) beschreef hij het oplossingsgericht denken als een virus dat je pakt. "Technieken kunnen je helpen om dit toe te passen maar uiteindelijk 'ben' je een oplossingsgerichte coach". Centraal in oplossingsgericht werken staat 'de gouden DKW-formule': de drie-eenheid tussen het stellen van het doel, de krachtbronnen van de coachee⁷ en de waardering van de krachtbronnen om het doel te bereiken (Cauffman, 2015).

Volgens Bannink en Kuiper (2016) vormen oplossingsgerichte vragen de kern van het oplossingsgericht werken. Ze onderscheiden zes belangrijke soorten vragen:

⁷ Coachee: term voor persoon die gecoacht wordt.

1. De vraag naar verandering voorafgaand aan het eerste gesprek. Men vertrekt van de veronderstelling dat alles in beweging is en te kijken wanneer er verandering heeft plaatsgevonden.
2. De vraag naar doelformulering. Waar hoop je op? De wondervraag als mogelijke doelbepaling.
3. De vraag 'wat nog meer'. Wat moet nog ontdekt worden?
4. De vraag naar uitzonderingen. Wanneer lukt iets wel?
5. Schaalvragen. Hierbij worden observaties, impressies en voorspellingen op een schaal gezet of gevisualiseerd (De Rijdt, Serrien, & Van Dam, 2017).
6. De vraag naar vaardigheden en competenties. Het vertellen van een succesverhaal over jezelf.

2.6 Oplossingsgericht coachen van studenten naar oplossingsgericht werken in de opleiding van ergotherapeuten.

Het maken van een bachelorproef (BAP) wordt door de hogeschool als het sluitstuk van de opleiding gezien. Binnen de opleiding ergotherapie wordt er gekozen voor een projectwerk gelinkt aan een stage met een totale studielast van 22 ECTS⁸. Het schrijven van een paper kan voor studenten tot frustratie leiden, zeker wanneer bepaalde thema's opgedrongen worden en geen deel uitmaken van het eigenaarschap en de leefwereld van de student (Devici, 2018).

Zoals in hoofdstuk 1 werd aangegeven hanteren we in de opleiding tot ergotherapeuten een strakke onderwijsvorm die in het teken staat van kennisoverdracht. Ergotherapeutische vaardigheden krijgen pas vorm op stage. Zowel voor de BAP als voor de projectstage zijn strikte richtlijnen. Meestal kaderen deze in een dienstverleningsopdracht van de hogeschool.

Door studenten in een keurslijf te wringen bestaat het gevaar dat ze zich enkel afstemmen op de vorm en inhoud van hun paper. Dergelijk gedrag staat bekend als het 'washback-effect' en zegt weinig over het leerproces (Tutunis, 2017; Vertstraete & Nijman, 2018). Het is aan de docent om de student uit te dagen om de regie te nemen over hun leerproces. Verstraete en Nijman (2018) noemen dit een 'Learning powered mind'. Om hiernaartoe te werken beschrijven ze in hun boek 'Leren Leren' vijf krachtige leerprincipes: zelfregulatie, metacognitie, leerstrategieën, leermeesters en rijke leeromgeving.

Voor onderliggend onderzoek stel ik mij de vraag of we studenten aan de hand van deze leerstrategieën een actievere rol kunnen geven met betrekking tot het maken van een BAP waarin coaching en oplossingsgericht werken centraal staan. Kan ik de studenten naar een hogere orde van denken brengen om uiteindelijk het hoogste niveau in Blooms Taxonomie te bereiken: 'het creëren'? Kan ik studenten besmetten met 'het' virus (cfr. Cauffman)? Kunnen deze nieuwe gezichtspunten gegenereerd worden?

⁸ ECTS: European Credit Transfer System

Bloom's Taxonomie



Fig. 2 Blooms taxonomie uit: <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>

Om tot creëren te komen richting oplossingsgericht denken is het van belang om bewust na te denken over je eigen denkproces, metacognitie. In de opleiding ligt de focus meestal op het probleem en oplossingen zijn er om aangereikt te worden.

Inspirerend voor het hoger onderwijs is 'The High Impact Learning that Lasts (HILL) model' van Dochy en Segers (2018), opgebouwd uit 8 bouwstenen. Onderstaande uitleg geeft weer hoe dit samen met studenten verder uitgevoerd kan worden in het kader van een bachelorproef en projectstage.

1. 'Urgentie creëren' voor team en studenten: start met een onderbouwd probleem en maak er een mogelijkheid van. Het M-decreet is urgent evenals de profilering van ergotherapeuten in het onderwijs.
2. 'Learner agency', creëer eigenaarschap over eigen leren. Het is niet de docent die vooraf alles bepaalt en structureert. De zoektocht naar mogelijkheden om oplossingsgericht te werken in het regulier onderwijs is de verantwoordelijkheid van studenten.
3. Samenwerking creëren: maak mogelijk dat studenten samen leren. Coach individueel en in team met als cruciaal aspect de feedbackdialoog. Zowel begeleider, mentor als promotor ligt bij één persoon zodat coaching overzichtelijk wordt.
4. Maak gebruik van hybride leren, een combinatie van online en face-to-face: de stage vertrekt vanuit mijn kinepraktijkpraktijk.
5. Kennisdeling als concretisering van praktijk én theorie. Er wordt gebruik gemaakt van wederzijds feedback, ook als docent sta je open voor feedback.

6. Flexibiliteit - formeel en informeel leren, schep mogelijkheden. Invulling van de stage is de verantwoordelijkheid van de student. Er worden geen specifieke opdrachten gegeven richting het gebruik van therapeutische concepten. Er wordt informeel overlegd waarbij de student een volwaardige partner is.
7. Maak van je assessment een leersituatie. Het product (bachelorpaper) is het resultaat van een leerproces.

[In bijlage 2](#) is een schema toegevoegd waar de overeenkomsten van het oplossingsgericht coachen van Cauffman en het HILL-model van Dochy geduid worden maar eveneens waar deze modellen elkaar kunnen versterken en aanvullen.

2.7 Onderzoeksvragen

De focus van dit praktijkgericht onderzoek richt zich op het coachen naar oplossingsgericht denken en handelen. Het richt zich verder op het formuleren van een advies naar kansen die zich aanbieden om als ergotherapeuten aan de slag te gaan in het kader van het M-decreet.

Hoofdvraag:

- Hoe kan vorm gegeven worden aan het coachen van studenten ergotherapie naar oplossingsgericht denken en handelen als een taak voor ergotherapeuten in het reguliere onderwijs?

Deelvragen:

- Wat geven studenten aan als belangrijke elementen in hun proces naar oplossingsgericht denken en werken?
- Hoe ervaren studenten de oplossingsgerichte coaching? Welke zijn hierin de sterktes en eventueel de valkuilen?
- Hoe verschillend denken en werken oplossingsgericht opgeleide studenten ergotherapie in vergelijking met studenten die de oplossingsgerichte begeleiding niet hebben gehad?
- Welke meerwaarde biedt oplossingsgericht werken voor kleuters en leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte?
- Wat vinden leerkrachten en kleuterleiders van het oplossingsgericht werken in functie van de mogelijkheden die het biedt om kinderen met een specifieke onderwijsbehoefte te begeleiden?

Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden.

3.1 Evidence-based

De medische wereld heeft sinds 1980 een sterke groei gekend richting Evidence-Based-Medicine (EBM): 'Geneeskunde op grond van bewijs om te komen tot de beste klinische beslissingen (Evidence-Based Medicine Working Group, 1992)'. In 1996 voegde Sackett (1996) het waardeoordeel van de patiënt toe en werd het Evidence Based Practice. Dit alles had tot resultaat dat talloze richtlijnen werden uitgevaardigd die een beperkte implementatie kende, ook gekend als het Semmelweis-reflex. Vaak gaan richtlijnen in tegen gestelde normen en geloof (Cees, 2015). Als alternatief kwam het Practice Based Evidence (PBE) waar de klinische expertise centraal werd gesteld. Uiteindelijk worden in 2016 de EBP

en PBE als complementair gezien en samen met EBM tot 'Real Evidence Based Medicine' benoemd (Burgers, 2015).

De term 'Evidence based education' komt oorspronkelijk van EBM en brengt onderzoek meer onder de aandacht voor de wetenschappelijke onderbouwing van onderwijs (Maes, Clarebout, De Fraine, Smits, & Vanderhoeven, 2012). De complexiteit van onderwijs blijkt misschien wel groter te zijn dan de medische wereld. Heel wat onderwijsonderzoek toont correlaties maar maakt niet duidelijk wat oorzaak en gevolg is (De Bruyckere, Kirschner, & Hulshof, 2019). Dezelfde auteurs spreken over problemen met de vertaling van onderwijsonderzoek waar conclusies veel verder gaan dan wat het onderzoek zelf voorstelt. De focus kan dan wel liggen op effectgrootte maar als je de complexiteit van onderwijs miskent vraag je om problemen.

3.2 Evidence-informed Education

Maxwell (2004) beschrijft twee soorten causaliteit. Een regelmatigheidscausaliteit waarbij causaliteit verbonden wordt met waargenomen regelmatigheden en een procesgerichte causaliteit waarbij inzicht in causale mechanismen met een combinatie van factoren (omstandigheden) tot bepaalde gevolgen zou leiden.

Onderliggend onderzoek wil begrijpen hoe en waarom iets kan werken en richt zich op het procesgericht causaal denken. Bosker (2008) stelt eveneens dat je er weinig aan hebt te weten dat iets gemiddeld werkt als je niet weet of het voor jouw groep werkt.

3.3 Het input – proces – resultaat model voor onderwijs.

Zoals Cauffman (2018) en Van Dam (2017) aangeven kan je het oplossingsgericht denken eigen maken maar heeft het tijd nodig. Het is een proces dat je in de vingers moet krijgen. Om dit te visualiseren wordt gebruik gemaakt van het 'input – proces – resultaat model' van Kyriazopoulou & Weber (2009) uit het rapport van European Agency for Development in Special Need Education (fig. 3)

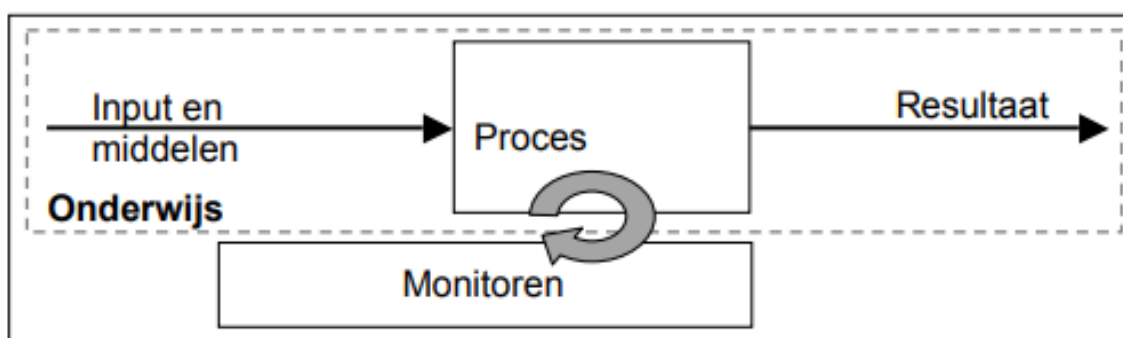


Fig. 3 Het Input – Proces – Resultaat model van Kyriazopoulou & Weber uit: Ontwikkeling van een indicatorenset voor inclusief onderwijs. European Agency for Development in Special Need Education.

Input en middelen worden binnen dit onderzoek gezien als de opleiding voor ergotherapeuten en de inzet van de kwalificaties van mij als docent – stagebegeleider –mentor (therapeut). Als ik mijn taak zie als het oplossingsgericht coachen naar oplossingsgericht werken geeft mij dit het mandaat van 'leider –

begeleider – beheerder’ (Cauffman, 2018). Studenten doen een stage binnen mijn kinepraktijk waar ik als therapeut oplossingsgericht werk. Mijn taak als promotor van de BAP is samen met de studenten te onderzoeken of het oplossingsgericht werken een meerwaarde kan zijn als ergotherapeutische interventie bij het begeleiden van leerkrachten in het regulier onderwijs. Hierbij worden studenten aangespoord zelf op zoek te gaan naar scholen om dit toe te passen. Het is vanuit de filosofie van mijn praktijk dat we als therapeut naar scholen toestappen om samen te werken.

Het proces in dit onderzoek is de manier hoe studenten het oplossingsgericht werken eigen maken. Er wordt gekozen voor het oplossingsgericht coachen gebruik makend van de principes van het HILL model (Dochy & Segers, 2018).

Het monitoren staat voor het constante bewaken van het einddoel, het eigen maken van het oplossingsgericht denken. Hierbij wordt de mogelijkheid geschept om voortdurend aanpassingen te maken en kent een cyclisch verloop, in tegenstelling tot een lineair proces waarin op voorhand de weg wordt uitgezet.

Het resultaat beschrijft uiteindelijk hoe studenten oplossingsgericht werken als ergotherapeut en hoe dit wordt toegepast in hun scholen.

3.4 Onderzoeksmethodologie

3.4.1 Praktijkonderzoek binnen het kritisch- emancipatorisch paradigma.

Zoals in hoofdstuk 1 aangegeven wordt er vertrokken vanuit de vaststelling dat het M-decreet zeer moeizaam zijn intrede doet in het reguliere onderwijs. Bij leerkrachten voelt het aan alsof het opgedrongen wordt als ideologie vanuit het Ministerie van Onderwijs. Anderzijds is de opleiding tot ergotherapeuten sterk gericht op specifieke problematieken wat de implementatie van deze beroepsgroep in het reguliere onderwijs bemoeilijkt. Men vertrekt vanuit de idee meer gespecialiseerde ondersteuning nodig te hebben om de problemen op te lossen. Problemen hebben in de ‘metafoor van de ijsberg’ enkel betrekking op het topje. Binnen dit onderzoek is het de bedoeling om onder de waterlijn te kijken naar de waarden van inclusie en kinderen te zien als zich ontwikkelende individuen met de nadruk op mogelijkheden. Er wordt gebruik gemaakt van het ‘triple-loop leren’ met oog voor onderliggende waarden. Het gaat niet enkel om de vraag wat moet ik veranderen en hoe moet ik veranderen maar ook waarom.

3.4.2 Actieonderzoek versus ontwerponderzoek.

Bij actieonderzoek gaat het volgens McAteer (in de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016a) over het verkennen van alternatieven na het problematiseren van een bestaande beroepspraktijk. Het is een actieve zoektocht naar bewijs voor veronderstellingen. Onderliggend onderzoek is een ontwerponderzoek, er wordt een onderwijsconcept ontwikkeld waarbij het proces doelgericht en systematisch is.

Naar de praktijk vertaald betekent dit dat er gebruik gemaakt wordt van de principes van het HILL model om studenten ergotherapie het oplossingsgericht werken te laten implementeren in het reguliere onderwijs als ergotherapeutische interventie. De toepassing vindt plaats binnen een projectstage en het maken van een BAP. Binnen het ‘input – proces – resultaat model’ van Kyriazopoulou & Weber (2009) maakt het monitoren deel uit van mijn begeleiding.

Dit ontwerponderzoek richt zich aldus op het verbeteren van de beroepspraktijk. Enerzijds op het begeleiden en coachen van studenten voor hun bachelorproef en tijdens de projectstage. Anderzijds richt het zich ook op een mogelijke taakinfilling van ergotherapeuten binnen het reguliere onderwijs.

3.5 Onderzoeksdesign en strategie

Voor het onderzoeksdesign wordt verwezen naar het input – proces - resultaatmodel van Kyriazopoulou & Weber (2009) fig.3.

3.5.1 Input en middelen

Onder input en middelen horen alle aspecten om een ontwerponderzoek mogelijk te maken en hebben betrekking op de organisatie en curriculum van de opleiding evenals de kwalificaties van docenten, stagebegeleiders en mentoren.

In het kader van dienstverlening kunnen organisaties bij PXL een aanvraag indienen om samen bepaalde thema's te onderzoeken. Vanuit mijn kinepraktijk werd in mei 2018 een projectfiche opgesteld. Het opzet zou zijn om studenten vanuit mijn praktijk naar basisscholen te sturen om het oplossingsgericht werken toe te passen bij kinderen met een speciale onderwijsbehoefte en dit in het kader van het M-Decreet. Zoals in de probleemanalyse aangehaald krijgt het M-Decreet vanuit de onderwijswereld heel wat weerstand (De Boer et al., 2011). Vanuit de basisscholen is er een grote vraag naar professionele ondersteuning.

In mijn praktijk werken we nauw samen met basisscholen in de buurt. Leerkrachten zijn in eerste instantie de verwijzers van kinderen. Vanuit mijn praktijk hebben we een sterke oplossingsgerichte werking (Valy, 2018a).

Omdat ik binnen dit project zowel promotor – mentor en begeleider ben geeft mij dit de vrijheid om het proces te bepalen. Ik krijg hiervoor het mandaat van mijn opleidingscoördinator, de onderzoekcoördinator BAP en de stagecoördinatoren.

Studenten maken op het einde van de tweede trajectschijf drie keuzes uit een lijst met opgegeven thema's waarbinnen een BAP gemaakt kan worden. De koppeling van studenten met een promotor en/of thema gebeurt bij aanvang van het nieuwe academiejaar. Voor een overzicht van de opbouw van de opleiding wordt verwezen naar [bijlage 1](#).

In september 2019 werden zes studenten aan mij als promotor van hun BAP toegewezen. Het thema is algemeen: oplossingsgericht werken binnen het reguliere onderwijs. Deze studenten (n6) maken deel uit van onderliggend onderzoek naar oplossingsgericht coachen.

De projectstages worden centraal gecoördineerd. Telkens worden 2 studenten samen aan mijn praktijk gekoppeld gedurende 7 weken.

- **Eerste periode: november - december 2018**
- **Tweede periode: januari - februari 2019**
- **Derde periode: april – mei 2019**

Het is de bedoeling dat de eerste studenten hun bevindingen doorgeven aan de volgende groep zodat zij van een hoger niveau vertrekken.

3.5.2 Proces

Voor het proces worden principes van het oplossingsgericht coachen van Cauffman (2018) 'de 7 stappendans' gecombineerd met principes van het HILL model van Dochy (Dochy & Segers, 2018).

In [bijlage 2](#) worden schematisch de raakvlakken en versterkende elementen van beide modellen weergegeven.

Het verloop van het proces wordt bepaald door de studenten, het is mijn taak om als oplossingsgerichte coach hierin mogelijkheden te creëren.

3.5.3 Monitoring tijdens het proces

Het proces en de monitoring kan opgedeeld worden in vijf fasen. Deze zijn niet strikt van elkaar gescheiden maar er is een constante wisselwerking doorheen de verschillende fasen. Zo wordt er verwacht dat de fase van praktijktoepassing een verheldering zal teweeg brengen van de oplossingsgerichte theorie.

Alle face-to-face coaching momenten en alle andere communicatie tussen mij en de studenten worden geregistreerd: Datum - plaats – inhoud – vorm. Voor een gedetailleerd overzicht van de inhoud per coaching sessie wordt verwezen naar [bijlage 3](#). Hieronder wordt kort de inhoud van elke fase besproken.

Fase 1: Kennismaking en verkennen van het thema inclusie en oplossingsgericht werken: creëren van urgentie.

Het doel van deze fase was een bepaalde urgentie te creëren om het thema diepgaander te bestuderen. Aan de hand van opiniestukken uit de krant werd gevraagd te reflecteren over het waarom van de negatieve kijk op inclusie. Er werd eveneens gevraagd een ergotherapeutisch standpunt in te nemen aangaande het M-Decreet. Verder werd de opleiding kritisch onder de loep genomen betreffende het probleemgericht versus oplossingsgericht denken en werken.

Studenten kregen de opdracht een eerste literatuurstudie te doen i.v.m. het opdoen van kennis over theorieën rond oplossingsgericht werken. Onder theorie verstaan we het samenhangend geheel van bevindingen over patronen in de werkelijkheid (Tijmstra & Boeije, 2011). Er werd door mij literatuur aangeboden maar aan de hand van de sneeuwbalmethode⁹ werd er verder op zoek gegaan relevante artikels.

Fase 2: Literatuur en theoretische concepten betreffende oplossingsgericht werken koppelen aan de praktijk.

Er werd een eerste bezoek gebracht aan mijn kinepraktijk waarbij studenten konden observeren hoe ik het oplossingsgericht werken toepas bij kinderen. Bij de bespreking hiervan werden linken gelegd met de literatuur en werd verwacht dat studenten feedback gaven op mijn therapie sessies.

⁹ Sneeuwbalmethode: aan de hand van literatuurreferenties tracht men relevante literatuur betreffende een thema verder op te sporen.

Fase 3 Aanvang toepassing van het oplossingsgericht werken in de basisschool.

Studenten gingen het oplossingsgericht werken toepassen in hun basisscholen. Elke woensdag namiddag kwamen de studenten naar de kinepraktijk om er hun reflecties te bespreken. Studenten kregen eveneens de kans om therapie sessies zelfstandig over te nemen.

Fase 4: Gevorderde toepassing van het oplossingsgericht werken in basisscholen.

Deze fase is kenmerkend door de manier waarop de studenten het oplossingsgericht denken en werken eigen maakten, door de persoonlijke toets die de studenten gaven aan de invulling van hun therapie sessies. Ze durfden hier los te komen van de theorie, het werd iets van henzelf.

Fase 5: Groeien in oplossingsgericht werken

Hier gaven de studenten hun ervaringen door aan elkaar en werden tips uitgewisseld over de aanpak van zowel kinderen als leerkrachten.

Alle studenten doorlopen ongeveer hetzelfde proces wanneer ze op projectstage zijn. Er zijn zes coaching momenten in de praktijk met het volgen en uitvoeren van therapie sessies.

Een zeer belangrijk moment, voor zowel de studenten als mezelf, was het gesprek met Dhr. Cauffman op 11 april 2019. Het gaf ons een bevestiging dat we met het juiste thema bezig waren en dat we het oplossingsgerichte virus te pakken hadden.

3.5.3 Onderzoeksmethode voor dataverzameling.

In voorgaande alinea werd het proces beschreven dat studenten doorlopen om uiteindelijk het oplossingsgericht werken toe te passen in het reguliere onderwijs. Wat de onderzoeksmethodologie betreft wordt er gekozen voor een mixed methods onderzoek. Hierbij wordt tegelijkertijd kwalitatief en kwantitatief onderzoek gecombineerd afhankelijk van de onderzoeksvraag (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Aan de hand van een narratief interview trachten we te achterhalen of deze manier van oplossingsgericht coachen studenten tot oplossingsgericht werken gebracht heeft. Hebben de studenten het oplossingsgerichte virus te pakken? Om te achterhalen of de studenten die het proces van oplossingsgericht werken hebben doorlopen anders invulling geven aan hun ergotherapeutische interventies werd gekozen voor een casustoets. Het product van de bachelorproef moet ons meer informatie verschaffen betreffende het effect van oplossingsgericht werken bij leerlingen en wat leerkrachten hiervan vinden.

De Bruyckere et al. (2019) geeft aan dat bij onderwijs onderzoek problemen ontstaan binnen de interventiegetrouwheid. Vaak wordt er een interventie uitgevoerd door een docent die niet de ontwerper is van de interventie. Bij onderliggend onderzoek is er sprake van een hoge vorm van validiteit (intervention fidelity) omdat de onderzoeker ontwerper en uitvoerder is van het coachingproces.

3.5.3.1 Het narratief interview

In een narratief interview wordt een persoon uitgenodigd zijn verhaal te vertellen betreffende een voorafgaande periode. Er zit een bepaalde logica in het verhaal over het doorlopen proces, zowel naar chronologie als naar oorzaak en gevolg (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Er wordt gekeken naar de

ervaringen van de studenten en de betekenissen die eraan gegeven worden. Het is een kwalitatief onderzoek waar er getracht wordt waarnemingen met begrippen te duiden.

Als voorbereiding op het interview kregen de studenten een tijdslijn met een overzicht van alle coaching momenten doorheen het proces. Er werd hen gevraagd terug te kijken naar het proces en om de voor hen belangrijke gebeurtenissen op de tijdslijn te noteren ([bijlage 4](#)). Het interview was individueel en beoogde eerst globaal te kijken naar het proces waarna specifiek werd ingegaan op de verschillende fases. Bedoeling was de diepte op te zoeken, te begrijpen welke veranderingsprocessen waren ondergaan om tot oplossingsgerichte denken en werken te komen. Als leidraad voor mezelf werden een aantal vragen genoteerd ([bijlage 5](#)). Het interview kan in deze gedefinieerd worden als een geleide conversatie (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016b). Doel van het interview was de ervaringen van de studenten met betrekking tot thema's vanuit het HILL-model (Dochy & Segers, 2018) en het oplossingsgericht coachen (Cauffman, 2018) te laten vertellen om te achterhalen welke impact dit had om, via het maken van hun bachelorproef en projectstage, te komen tot oplossingsgerichte ergotherapeuten.

3.5.3.2 Gebruik van een casustoets

Op aanraden van Dhr. Cauffman werd gebruik gemaakt van een casustoets om een differentiatie te kunnen maken tussen oplossingsgerichte en probleemgerichte ergotherapeuten. Binnen BlackBoard (een leerplatform van de opleiding) werd een toets aangemaakt aan de hand van twee casussen waarin gevraagd werd de eerste drie ergotherapie sessies te beschrijven. Bedoeling was na te gaan of er een verschil kon gemaakt worden tussen de studenten die mijn coaching hebben gevolgd en de andere studenten.

Om de resultaten niet te beïnvloeden werd de vraag tot deelname uitgestuurd door de opleidingscoördinatoren. Studenten weten dat ik aanhanger ben van het oplossingsgericht begeleiden. De kans zou bestaan dat men naar mijn verwachtingen de casus zou behandelen. Het onderzoek werd voorgesteld als een zoektocht naar mogelijke interventies van ergotherapeuten in het reguliere onderwijs in het kader van het M-Decreet. ([Bijlage 6](#))

Dezelfde toets werd eveneens voorgelegd aan docenten binnen de opleiding ergotherapie. Het zou ons een indicatie kunnen geven over hun oplossingsgericht denken en werken.

Om de betrouwbaarheid van de toets te verhogen werd er, naast mezelf als beoordelaar, de toets ter beoordeling voorgelegd aan twee externe beoordelaars niet verbonden aan de opleiding: een sociaal en cultureel antropologe en een directeur van een kunstacademie. Er werd bewust gekozen voor niet medisch geschoolde personen en ook geen leerkrachten van het basisonderwijs. Bij een try-out van de toets bleek dat medisch geschoolden het oplossingsgericht werken definiëren als het aanbieden van oplossingen en hierbij analyserend en herstelgericht denken. Leerkrachten gaven aan dat ze opgeleid zijn in het zelf stellen van doelen voor hun leerlingen en weinig kennis hebben over ontwikkelingsproblematieken. Zij stellen eveneens dat het probleem centraal moet staan.

Verder werd de toets voorgelegd aan 2 docenten die wel bij de opleiding betrokken zijn: een psychologe en een ergotherapeut met een zelfstandige praktijk.

In totaal vulden 24 deelnemers de toets in: 11 studenten en 14 docenten. Van de 11 studenten maakten er vijf deel uit van de interventiegroep, ze hadden het proces oplossingsgericht werken doorlopen. De 6 andere deelnemers maakten deel uit van de controlegroep en hadden geen coaching gehad.

De beoordelingsexemplaren werden anoniem en at random aan de beoordelaars voorgelegd.

Aan de hand van een korte schets over oplossingsgericht werken, de verbeter sleutel, werden scores gegeven ([Bijlage 7](#)). De vraag was: in hoeverre komen oplossingsgerichte items terug in de ergotherapeutische interventies? Score 1 staat voor 'in mindere mate aanwezig', score 2 staat voor 'duidelijk aanwezig'. Wanneer er geen van de oplossingsgerichte items aanwezig waren werd er geen score gegeven. Hiermee werd beoogd het accent te leggen wat wel aanwezig is. Een nul heeft een negatieve connotatie waarmee we wilden vermijden om het probleemgericht of herstelgericht werken als negatief te aanzien.

3.5.3.3 Documentonderzoek

Om tot antwoorden te komen betreffende het effect van oplossingsgericht werken bij kinderen en leerkrachten wordt verwezen naar de twee bachelorpapers van de studenten.

De hoofdonderzoeksvragen van de beide papers zijn:

- **Op welke manier biedt oplossingsgericht werken een meerwaarde voor leerkrachten en hun leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs.**
- **Welke effect heeft oplossingsgericht werken bij kleuters van de derde kleuterklas met specifieke onderwijsbehoeften en hun leerkrachten in het reguliere onderwijs.**

De zes studenten hebben samen in 12 basisscholen het oplossingsgericht werken kunnen toepassen. Hun onderzoek had betrekking op 24 leerkrachten en 81 kinderen (31 kleuters en 50 kinderen 1^e leerjaar)

Na het lezen, de presentatie en de verdediging van de bachelorproef werd aan de jury gevraagd hun antwoorden op de onderzoeksvragen te beoordelen. De jury bestond uit: een directeur van een basisschool niet gelieerd aan het onderzoek, een kinderergotherapeut uit een centrum voor ambulante revalidatie (CAR), een docent in de opleiding ergotherapie en een stafmedewerker van de hogeschool. De paper werd door zowel een interne als externe jury beoordeeld met een score van 14/20. De presentatie werd beoordeeld met een 18/20.

3.5.4 Ethische reflecties

Het is niet eenvoudig onderzoek te doen naar een thema waarop er een negatieve kijk rust vanuit de publieke opinie, leerkrachten en, soms ook ouders. Leijenhorst (2011) beschrijft hoe moeilijk het is om 'vanzelfsprekendheden' te doorbreken. Het betreft het doorbreken van gewoontes en opvattingen (normen en waarden).

Inclusie betekent dat we meer voor elkaar moeten gaan zorgen (Vogels, 2014). Als ergotherapeuten klinkt dit als muziek in de oren doch zijn we hoofdzakelijk tewerkgesteld in gespecialiseerde zorginstellingen. Dit onderzoek zou geïnterpreteerd kunnen worden als een aanval op werkgelegenheid van therapeuten in het bijzonder onderwijs en specifieke revalidatiecentra.

Voor het onderzoek van de studenten betreffende hun BAP was het belangrijk dat het oplossingsgerichte werken in de klas niet werd opgedrongen aan leerkrachten. Het mocht door leerkrachten niet geïnterpreteerd worden als 'iets dat er weeral bovenop komt'. In alle opzichten werd vertrokken vanuit het respect voor het werk van alle leerkrachten.

Als laatste moest er eveneens respect getoond worden naar de kinderen en ouders. Bij aanvang werd er een informed consent opgemaakt waarbij zowel het kind als de ouders moesten instemmen met het ondergaan van oplossingsgerichte werking als onderzoeksobject. In mijn praktijk werd er altijd eerst aan het kind en dan aan de ouders gevraagd of studenten de therapie mochten volgen. Wanneer een kind dit weigerde werd er gehoor aan gegeven. Op deze manier creëren we veiligheid wat als basis gezien wordt bij het oplossingsgericht werken (Van Dam, 2017).

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Analyse en resultaten van het narratief interview

De interviews vonden plaats op 12 juni 2019. De duur van het interview was gemiddeld 20 minuten. Van het interview werd er, met toestemming van de studenten, een geluidsopname gemaakt met SONY ICD-PX240. De opnames werden verbatim getranscribeerd¹⁰. Hoewel het een tijdrovende bezigheid is kunnen data beter gehanteerd worden (Halcomb & Davidson, 2006). Voor de analyse werd een deductieve benadering toegepast waarbij vanuit een theoretisch concept concrete uitspraken worden afgeleid (de Lange et al., 2016b). Bedoeling is vanuit het HILL -model (Dochy & Segers, 2018) en het oplossingsgericht coachen (Cauffman, 2018) effecten bij studenten waar te nemen. De codering gebeurde in drie fasen (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Als eerste werd er een open codering toegepast waarin afzonderlijke verschijnselen werden gemarkeerd. Vervolgens werd er axiaal gecodeerd ([bijlage 8: codeboom](#)) door verbindingen te maken tussen de verschillende categorieën en items van verschillende respondenten. Als laatste werd er selectief gecodeerd waarbij verbanden werden gelegd met de theoretische concepten. De resultaten worden beschreven aan de hand van vier weerhouden thema's: het doorlopen proces, de oplossingsgerichte coaching, de ervaren persoonlijke groei en het toekomstperspectief. De thematische analyses hebben betrekking op de verschillende fasen van het coaching- proces zoals beschreven in [paragraaf 3.5.3](#).

Doorheen de thema's loopt de onderliggende hoofdonderzoeksvraag betreffende hoe studenten het oplossingsgericht denken en werken, via coaching, eigen maken als ergotherapeutische interventie in het reguliere onderwijs. Om de privacy van de studenten te respecteren maak ik gebruik van pseudoniemen.

4.1.1 Het doorlopen proces tot oplossingsgericht denken en werken.

Alle studenten gaven aan dat ze bij aanvang van dit project weinig tot geen notie te hadden over het oplossingsgericht denken (OGD) en werken. De verkenningsfase werd omschreven als verwarrend omdat er een andere manier van denken werd verwacht. Hoewel het concept OGD logisch leek was het loslaten van het probleemgericht denken moeilijk. De link naar het M-Decreet en de zoektocht naar een ergotherapeutische profilering schepte wel een urgentie om op zoek te gaan naar concretisering van het thema. Alle deelnemers gaven aan gekozen te hebben voor de doelgroep kinderen.

“Als dochter van een leerkracht hoorde ik veel geklaag over het M-Decreet, ik wilde echt meer weten over het waarom van al dat geklaag” (Laura).

Verheldering over de mogelijkheden van oplossingsgericht denken kwam na de eerste gesprekken en de aangeboden literatuur. Het aanbieden van literatuur kan gezien worden als krachtbron voor

¹⁰ Verbatim transcriberen betekent: woord voor woord opschrijven van data.

studenten maar ook als uitdaging om zelf verder te zoeken. Het creëert een vorm van eigenaarschap: het zelf op zoek gaan en terugkoppelen.

“De eerste gesprekken gaven vlug een beeld waar we naartoe gingen maar het was niet concreet.” (Laura)

“De boeken die u ons gaf waren een uitdaging om verder te zoeken, veroorzaakte een vorm van sneeuwbaaleffect” (Fatima).

Van bij aanvang werd er een samenwerking verwacht tussen studenten onderling en de promotor. Het contact tussen studenten en promotor werd als samenwerking gepercipieerd, een mogelijkheid om van elkaar te leren.

“Het was leuk te ervaren dat ge zelf het onderwerp zo interessant vond, dat ge er zelf nog van wilde leren en dat ge elkaar daarin kunt helpen. Ik voelde mezelf ook als meerwaarde” (Merel)

“We waren als gelijke. Ik merkte dat ge niet die typische leerkracht was die zei wat we moesten doen” (Merel)

Een zeer belangrijke stap richting oplossingsgericht werken waren voor alle studenten mijn oplossingsgerichte therapie sessies die ze mee konden volgen in mijn kinepraktijk. Na elke sessie volgde een nabespreking waarin ik ruimte schepte om toekomstgericht alternatieven te bespreken of om tips te ontvangen. Het accent lag op ‘Action and knowledge sharing’ en was toekomstgericht naar verbeterpunten. Studenten werden na enkele weken uitgedaagd zelf de therapie sessies over te nemen.

“De woensdagnamiddagen (therapie sessies in de kinepraktijk), het volgen van uw therapieën waren belangrijk voor mij. Dan heb je een voorbeeld, anders moet je het uit de boeken halen. Het samen kunnen evalueren gaf me de kans er iets eigen van te maken” (Merel)

“De gesprekken die jij met de kinderen deed hebben mij een beeld gegeven hoe je op een volwassen manier met kinderen kan praten, te zien hoe ‘oplossingsgericht’ echt kan werken binnen een therapie” (Lies).

Uiteindelijk gaven alle studenten aan dat de projectstages, het toepassen in de scholen en met de kinderen, en de daaraan gekoppelde monitoringsgesprekken belangrijk waren in het sterker worden van het oplossingsgericht werken. De gesprekken waren een vorm van assessment in hoe ver ze stonden in hun oplossingsgericht werken waar telkens opnieuw nieuwe doelen gesteld werden, dingen uit te proberen.

“Ik vroeg me soms af of ik goed bezig was, die gesprekken waren voor mij het belangrijkste” (Fatima).

“Het erachter komen dat wat de theorie soms zegt ook echt wel werkt en daarin beter worden, dat heeft me heel veel geholpen” (Ode)

Enkele studenten gaven aan dat bij het schrijven van de bachelorpaper alle puzzelstukjes rond het oplossingsgericht denken bij elkaar kwamen. De terugkoppeling met de literatuur bracht betere inzichten.

“Op het einde van de bachelorproef kwam alles bijeen toen ik de literatuur terug grondig moest onderzoeken, wanneer ik letterlijk aan het schrijven was. Jammer dat ik niet vroeger ben beginnen schrijven” (Natalia).

4.1.2 Oplossingsgericht coachen

In de begeleidingsvorm van de studenten werd gekozen voor het oplossingsgericht coachen waarbij, zoals in het proces reeds aangegeven, studenten uitgedaagd werden nieuwe stappen te zetten. De nadruk ligt op co-creatie als epistemologie, de samenwerking tussen mij als coach en de studenten om kennis op te bouwen en meer te weten (Cauffman, 2015 p14). Hoe werd mijn coaching getypeerd en hoe was het om gecoacht te worden?

Begrippen die terugkwamen in het interview waren: ondersteunend, motiverend maar ook vrijheid was een belangrijk kenmerk. Met dit laatste wordt verwezen naar het eigenaarschap (Learner Agency) en het aanspreken van eigen krachtbronnen.

“Je gaf ons heel veel vrijheid maar af en toe had ik meer nood aan structuur. Toch is het goed gekomen, ik denk dat die vrijheid mij juist harder deed werken” (Laura).

“Ik had structuur nodig maar uiteindelijk ben ik er goed mee omgegaan om die niet te krijgen” (Merel).

“Het krijgen van zoveel vrijheid is ‘double edged’. Soms had ik het gevoel van krijg ik niet te veel vrijheid. Ik ben zelf chaotisch maar ik heb van die vrijheid gebruik gemaakt om zelf meer structuur te brengen. Vrijheid dwingt jezelf op zoek te gaan naar oplossingen” (Fatima).

Het gevoel van eigenaarschap te hebben gaat soms gepaard met frustratie. Het is de normaalste zaak geworden dat docenten antwoorden op vragen. Oplossingsgericht coachen is de juiste wedervraag stellen.

“We vragen iets om een antwoord te krijgen, niet om een wedervraag. Als we het wisten moesten we het toch niet vragen. Dat geeft soms frustratie. Langs de ene kant, ja dan gaan we zelf meer over tot actie. Op het einde hebben we dan toch het gevoel dat we het zelf gefikst hebben” (Laura)

Alle studenten gaven aan dat ze het niet gewoon waren zoveel vrijheid te krijgen en waarschuwden me dat anderen (bedoelende op studenten in het algemeen) daarvan misbruik zouden maken. De reden waarom zij dat niet deden was het gegeven vertrouwen, de waardering van wat ze deden. Waardering (complimenteren) activeert de krachtbron.

“Anderen zouden profiteren van de vrijheid” (Lies)

“U vertrouwd erop dat we het goed deden om als zelfstandig ergotherapeut te functioneren. We wisten dat we altijd op u konden terugvallen en dat gaf een gerust gevoel. Je gaf een bepaalde vorm van geruststelling; het komt goed. Dat hebben we heel vaak gehoord en het is goed om dat te horen” (Ode).

“U was altijd enthousiast, vooral het positieve werd in de verf gezet. Ik heb nooit meegemaakt dat een docent ook zei wat je echt goed deed. Ik voelde mezelf ook als meerwaarde. Als ik nu terugkijk was jij voor ons een krachtbron” (Merel).

4.1.3 De ervaren persoonlijke groei

Aan de hand van schaalvragen werd gevraagd om zichzelf te scoren in hoeverre ze een oplossingsgerichte ergotherapeut zijn. Alle studenten gaven zichzelf een cijfer tussen 6 en 8. Het oplossingsgericht werken op hun stage werd gezien als de laatste stappen die werden gezet. Het meer

gaan toepassen wordt aanzien als verder groeien. Iedereen gaf aan het oplossingsgerichte virus te pakken te hebben.

“De eerste stappen waren het toepassen in uw praktijk en op projectstage. Voor mij, ik ben in de laatste periode nog op stage geweest in een reguliere school en daar ben ik nog gegroeid” (Merel)

“Oplossingsgericht denken is een automatisme geworden, ik kan niet anders meer denken” (Ode)

“Het is een goed virus, je mag er niet van genezen” (Lies)

Het oplossingsgericht coachen heeft bij de studenten zelf ook een verandering teweeg gebracht. Sommigen gaven aan meer zelfzeker te zijn. Anderen vonden dat ze positiever in het leven stonden, dat ze meer konden genieten door te ervaren dat het echt werkt.

“Ik ben sterker geworden om naar leerkrachten te stappen om het oplossingsgericht werken uit te leggen. Daarvoor voelde ik me maar het hulpje” (Laura)

“Ik ben nu flexibeler en dat is wat een oplossingsgerichte ergotherapeut moet zijn om met kinderen om te gaan” (Merel).

De grootste verandering was de omschakeling van probleemgericht denken naar oplossingsgericht denken. Er werd bevestigd dat de opleiding tot ergotherapeuten zeer probleemgericht is hoewel men claimt holistisch te werken.

“Ik denk dat als je het oplossingsgericht denken van het eerste jaar mee krijgt, dat je de casus niet moet gaan ontleden aan de hand van wat er mis gaat maar van wat goed gaat. Dan vertrek je van een heel ander beeld. Ook het uitwerken van een therapie, moet er altijd sprake zijn van graderen maar ik bekijk het nu anders, je moet het niet moeilijker maken maar uitdagender” (Ode).

“Wij als ergotherapeuten maar ook leerkrachten zijn probleemgericht opgeleid. Dat krijg je niet meer uit je hoofd” (Lies).

4.1.4 Toekomstperspectief

Het oplossingsgericht werken werd door alle studenten gezien als een meerwaarde voor ergotherapeuten. Door los te komen van het probleem en zich te focussen op wat wel werkt doet ook het geloof in inclusie toenemen. Studenten geven allen aan dat er in het onderwijs meer ondersteuning moet komen. De diversiteit in sommige klassen is groot.

“Inclusie is mogelijk als er meer ondersteuning komt. Ik zie dat leerkrachten het heel druk hebben. Misschien moeten er meer ergo's in het onderwijs tewerk gesteld worden. Dat zou als redelijke aanpassing gezien kunnen worden” (Natalia).

Drie studenten geven aan om een bijkomende BaNaBa te gaan volgen omdat dit een mogelijke toegang biedt om in het reguliere onderwijs tewerkgesteld te worden. Ze willen het oplossingsgerichte denken binnen hun toekomstige opleiding promoten.

“De kans is groot dat de BaNaBa probleemgericht gaat zijn maar ik denk dat we die oplossingsgerichte visie wel zullen meenemen en overbrengen naar de anderen, hen leren anders te denken” (Lies).

Iedereen ziet ook de meerwaarde om het oplossingsgerichte werken te transfereren naar andere doelgroepen zoals geestelijke gezondheidszorg en fysieke revalidatie.

“Handelen mogelijk maken is focussen op het handelen wat wel gaat om van daaruit verder te groeien” (Laura).

4.2 Analyse en resultaten van de casustoets

De data analyse gebeurde met het statistisch softwarepakket R

4.2.1 De dataset

De data bestaat uit de toets scores van 27 observaties waarvan 11 studenten. De set beschrijft de score op twee casussen (Axel en Jade) rond probleemoplossend werken.

De antwoordtekst van de respondenten is door 5 beoordelaars gescoord op de aanwezigheid van 4 kenmerken van probleemoplossend werken: relatieopbouw, kind stelt doel, gebruik van krachtbronnen en een waarderende houding. De aanwezigheid van deze kenmerken is gekwantificeerd met behulp van volgende ordinale schaal: 0 (niet aanwezig), 1 (mindere mate aanwezig) of 2 (duidelijk aanwezig). Er is ook een totaalscore berekend, als de som van de score voor de 4 items. De totaalscore kan dus variëren van 0 tot 8 waarbij een hogere score aangeeft dat meer probleemoplossende elementen in het antwoord te vinden zijn.

4.2.2 Interbeoordelaars betrouwbaarheid

Het beoordelen van tekst kan onderhevig zijn aan bias, interpretatie verschillen tussen beoordelaars. Om een zo objectief mogelijk resultaat te bekomen is de antwoordtekst beoordeeld door 5 beoordelaars. Definities van de 4 kenmerken van probleemoplossend werken werden hen aangeleverd door de onderzoeker.

Door de berekening van de ‘Single Score Intraclass Correlation’ willen we het verschil tussen de beoordelaars duiden. Een hoge mate van interbeoordelaars betrouwbaarheid geeft ons enige zekerheid over de betrouwbaarheid van de score, als meerdere experts het eens zijn kunnen we het bekomen resultaat met vertrouwen gebruiken.

Interpretatie: Globaal mogen we stellen dat er voldoende overeenstemming is tussen de 5 beoordelaars (ICC = 0.784, $p < 0.05$). Voor de casus Axel is er een hogere mate van overeenstemming in de toegekende score (ICC = 0.83, $p < 0.05$) dan voor de casus Jade (ICC = 0.752, $p < 0.05$). In beide casussen mogen we wel stellen dat er voldoende overeenstemming is tussen de beoordelaars.

4.2.3 Hypothese betreffende probleemoplossend werken

De hypothese voor dit onderzoek stelt dat er bij studenten in de interventiegroep meer probleemoplossende elementen in hun antwoorden te vinden zijn, wat merkbaar is door een hogere score.

4.2.3.1 Methode

Om het effect van een individuele beoordelaar te reduceren maken we voor de verdere analyse gebruik van een geaggregeerde score aan de hand van de Pearson's Chi-squared test. Om de interpretatie van de beoordelaars voor de 4 individuele kenmerken te aggregeren maken we gebruik van de modus (meest voorkomende antwoord) om zo het ordinale karakter van de score niet te wijzigen. Voor de globale score maken we gebruik van de gemiddelde score over de 5 beoordelaars.

4.2.3.2 Resultaten

Er wordt een duidelijk statistisch significant verschil aangetoond tussen de interventie- en de controlegroep met een gemiddelde p-waarde van $0.009 < 0.05$ (als afkappunt). Studenten uit de interventiegroep scoren op alle items significant hoger dan de controlegroep (fig 2.)

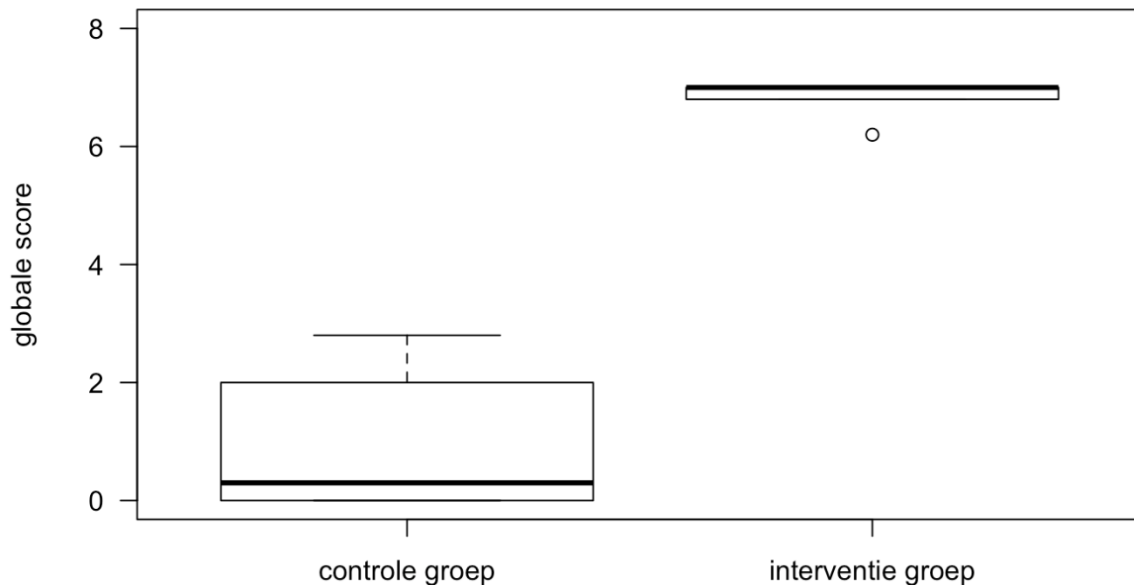


Fig. 4: Boxplot verdeling globaalscore tussen controle- en interventiegroep

4.2.4 Beschrijving van antwoorden docenten op de aanwezigheid van kenmerken van oplossingsgericht werken

In de antwoordtekst van de docenten ($n = 16$) kon in 68.75 % ($n = 11$) geen aanwezigheid van relatieopbouw gevonden worden; in 25 % ($n = 4$) was dat in mindere mate aanwezig en in 6.25 % ($n = 1$) was dat duidelijk aanwezig.

Verder kon in 81.25 % ($n = 13$) geen aanwezigheid van kind stelt doel gevonden worden; in 18.75 % ($n = 3$) was dat in mindere mate aanwezig en in 0 % ($n = 0$) was dat duidelijk aanwezig.

In 75 % ($n = 12$) kon geen aanwezigheid van gebruik van krachtbronnen gevonden worden; in 18.75 % ($n = 3$) was dat in mindere mate aanwezig en in 6.25 % ($n = 1$) was dat duidelijk aanwezig.

Het vierde en laatste kenmerk, waarderende houding kon in 75 % ($n = 12$) geen aanwezigheid gevonden worden; in 25 % ($n = 4$) was dat in mindere mate aanwezig en in 0 % ($n = 0$) was dat duidelijk aanwezig.

4.3 Documentonderzoek

Als promotor coachte ik studenten voor het maken van hun bachelorproef. De manier waarop werd in voorgaande paragraaf beschreven. Het is mijn taak als promotor om samen met de student de kwaliteit

van de literatuurstudie te bespreken en het wetenschappelijk georiënteerd onderzoeksprobleem mee te bepalen. Onderzoek vaardigheden worden in practica en hoorcolleges aangeleerd ([bijlage 1](#)).

De resultaten voor onderliggend onderzoek komen uit de papers en onderzoekspresentaties van de studenten (Boukhari, Kurkiewicz, & Martens, 2019; Gysen, Mulders, & Schrooten, 2019).

Aan de hand van verschillende case-studies beschrijven studenten hoe het oplossingsgericht werken kan toegepast worden in het reguliere onderwijs en welk effect het heeft op kinderen.

Hun bevindingen met betrekking tot oplossingsgericht werken, zijn dat het een positief effect heeft op de prestaties van kinderen. Door op zoek te gaan naar de sterktes van het kind en van daaruit doelen te stellen geven leerkrachten aan dat het kind beter gaat functioneren. Het kind fleurt op wanneer hij gewaardeerd wordt om wat hij wel kan en doet (Boukhari et al., 2019). Studenten geven aan dat je op korte tijd heel veel kan bereiken. Zo wordt een casus beschreven waarbij een kind stelt dat op een andere plaats zitten hem zou helpen in het beter schrijven. Wanneer een kind dit zelf verwoordt en een voorstel doet om van plaats te veranderen zie je een opmerkelijke verbetering van de leesbaarheid. Dit wordt aangetoond aan de hand van het schrijfproduct.

Verder komt men tot de vaststelling dat de oplossingsgerichte vraagstelling, zoals beschreven door Bannink en Kuiper (2016), niet steeds werken. Ze zijn soms te moeilijk voor jonge kinderen. Door een goede relatie aan te gaan met het kind ga je het kind beter kennen en de vraagstelling aanpassen. Het vergt oefening maar wanneer je erin slaagt het kind zelf zijn doelen te laten bepalen en krachtbronnen aan te spreken bereik je meer (Gysen et al., 2019). Om schaalvragen te gebruiken moet het kind een goed begrip hebben over de betekenis achter getallen. Kleuters kunnen dit niet, maar door creatief op zoek te gaan naar visualisaties (smileys of dunne en dikke duim) lukt het wel (Boukhari et al., 2019; De Rijdt et al., 2017).

Om te achterhalen wat leerkrachten vinden van ergotherapeutische interventies in de vorm van oplossingsgericht werken, werden op het einde van de stages semigestructureerde interviews afgenomen bij 24 leerkrachten. De resultaten worden hier kort thematisch weergegeven.

Oplossingsgericht werken is voor veel leerkrachten niet nieuw maar door het te zien toepassen krijgt het een andere betekenis. Leerkrachten geven aan dat ze probleemgericht zijn opgeleid tot op bepaalde hoogte. Wanneer het probleem te complex lijkt moet hulp ingeschakeld worden, maar leerkrachten geven wel toe dat ze nu anders proberen te kijken naar een kind. De meeste leerkrachten zijn mee in het verhaal en willen verder groeien in het toepassen. Voor enkelen blijft het een te vaag gegeven. Studenten vinden het moeilijk om de mindset van deze leerkrachten te veranderen.

Gebruik van oplossingsgerichte vragen wordt door leerkrachten sterk geapprecieerd. Het geeft tips om het concreter te maken en om anders naar een kind te kijken.

De kijk op het M-decreet is bij leerkrachten niet veranderd. De diversiteit en complexiteit van speciale noden zijn te groot. Gedragsproblemen blijken almaar toe te nemen en “die zuigen je als leerkracht leeg”. Leerkrachten blijven geloven dat het bijzonder onderwijs bepaalde leerlingen beter kan begeleiden. Om het M-decreet te laten slagen is meer ondersteuning nodig. De ervaren steun van oplossingsgerichte ergotherapeuten was een pluspunt en zou structureel moeten gemaakt worden.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

Dit praktijkgericht onderzoek vertrok van de hypothese dat het oplossingsgericht denken en werken een ergotherapeutische meerwaarde zou zijn in de begeleiding van kinderen met een speciale onderwijsbehoefte. In het kader van het M-Decreet komt er vanuit de onderwijswereld een urgente vraag naar meer onderzoek aangaande dit thema (Shaw, 2017). Vanuit ergotherapie wil men zich profileren binnen het reguliere onderwijs (Vergauwe et al., 2017). Hoewel we als therapeuten de laatste jaren een verschuiving maken van het strikt medisch denkkader naar een bio-psycho-sociaal model (Ghysels et al., 2016) is er in de literatuur weinig te vinden over de manier hoe we dit als ergotherapeut kunnen toepassen (Baldwin et al., 2013).

Oplossingsgericht werken is niet nieuw binnen de onderwijswereld. Bannink en Kuiper beschreven de oplossingsgerichte vraagstelling als kern tot oplossingsgericht werken (2016) omdat de traditionele gesprekken 'mechanisch' of volgens het oorzaak-gevolg model plaatsvinden. Kayser vertrekt van de basishouding waarbij uitgegaan wordt van de expertise en competentie van de ander (2010).

Voor dit ontwerponderzoek werd een proces ontwikkeld waarin de basiskenmerken van twee modellen geïmplementeerd werden. Enerzijds het HILL-model van Dochy (2018) waarbij studenten uitgedaagd werden tot meer eigenaarschap. Anderzijds werd het oplossingsgericht coachen geïntroduceerd onder de vorm van de zeven-stappendans van Cauffman (2018). Hieronder worden conclusies met betrekking tot dit proces beschreven. Welke elementen volgens de studenten belangrijk zijn geweest om de transitie naar oplossingsgericht denken te maken? Er werd verder de vraag gesteld of studenten die deze coaching hebben gehad anders invulling zouden geven aan hun interventies.

Via de bachelorproef werd er een antwoord gevonden op de vraag naar de meerwaarde van oplossingsgericht werken bij kinderen, maar ook voor leerkrachten in het begeleiden van kinderen met een speciale onderwijsbehoefte.

Per onderzoek-outcome worden reflecties gemaakt met betrekking tot de praktijkcontext.

5.1 Hoofdonderzoeksvraag: Hoe kan vorm gegeven worden aan het coachen van studenten ergotherapie naar oplossingsgericht denken en handelen als een taak voor ergotherapeuten in het reguliere onderwijs?

Op basis van de resultaten van het narratief interview kan er geconcludeerd worden dat het doorlopen proces van oplossingsgericht coachen studenten inderdaad hebben aangezet tot oplossingsgericht werken. Het bevestigt de stelling van Van Dam (2017) dat je erin moet groeien, zeker wanneer je opgeleid bent om vanuit een probleem te vertrekken. Studenten geven allen aan gepakt te zijn door het oplossingsgerichte virus zoals Cauffman het in ons gesprek omschreef.

De eerste belangrijke fase in het proces was de aangeboden literatuur en de daaropvolgende gesprekken. Studenten voelden zich uitgedaagd om de literatuur zelf te verwerken en op zoek te gaan naar verdieping van de materie.

De volgende fase was de mogelijkheid van de studenten om het oplossingsgericht werken door mezelf te zien toepassen binnen mijn kinepraktijk. Verstraete en Nijman (2018) tonen het belang aan van inspiratoren en voorbeeldfiguren in het leerproces. Hierbij stelde ik mezelf open voor feedback van studenten, ik gaf aan zelf nog te willen groeien. Voor studenten was dit een 'turning point' (Raes, Dochy, & Kyndt, 2015), een belangrijk moment binnen het proces naar verandering. Het werd ervaren als een nieuwe vorm van samenwerking waarbij we met zijn allen op zoek waren naar het invullen van oplossingsgerichte interventies. Dochy beschrijft dit in het HILL model als 'collaboration and coaching' of volgens Cauffman het creëren van een co-expertenrelatie. Onderzoek bevestigt dat deze vorm van

coaching, ook wel de feedbackdialoog genoemd, de studenten aanzet tot een hogere vorm van reflectief denken (van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan, & Schaap, 2013).

De studenten gaven aan dat gegeven vrijheid en het vertrouwen erg motiverend was om het eigenaarschap te verwerven. Binnen het coaching proces had ik volgens Cauffman (2018) het mandaat van leider om richting te geven, als beheerder om de randvoorwaarden te scheppen en als begeleider om het beste uit de student te halen. Mijn unieke positie als promotor, mentor en stagebegeleider maakte dit mogelijk. Ik kon afwijken van de strakke richtlijnen rond het organiseren van projectstages. Hoewel studenten mij waarschuwden dat vrijheid niet voor iedereen zou werken heeft dit wel bij hen gewerkt. Ze hadden het gevoel zelfs harder te hebben gewerkt met een hogere leeropbrengst.

Tenslotte gaven de studenten aan niet alleen op vlak van oplossingsgericht denken te zijn gegroeid maar ook op persoonlijk en therapeutisch vlak.

Reflecties betreffende oplossingsgericht coachen naar de praktijkcontext

Door de mogelijkheid van studenten om beroep aan te tekenen tegen stage-evaluaties worden de evaluatieprocedures almaar strikter. Van bij aanvang van de stage wordt er van de stagebegeleider¹¹ verwacht schriftelijk bij te houden van wat niet goed gaat. Men vertrekt mijns inziens van een wantrouwen: om een onvoldoende te geven moeten er op het einde van de stage genoeg items genoteerd zijn waaruit moet blijken dat de student het niet goed heeft gedaan. Taleb (2016) noemt dit het 'negatief empirisme', het steeds op zoek gaan naar wat niet goed is. Evaluatie van competenties zou moeten gericht zijn op het positief stimuleren en waarderen van een leerproces (Berkel, Bax, & Joosten-ten Brinke, 2017). Binnen mijn oplossingsgericht coachen van stagestudenten vertrek ik van het vertrouwen dat de studenten het goed zullen doen en worden ze daarin gewaardeerd. Er wordt ruimte geschept om te groeien, om dingen te proberen en via de feedbackdialoog te leren. Volgens Deardorff (2016) moeten we ons bij evaluaties eerst de vraag durven stellen waarom we beoordelen? Bepaalde competenties, waaronder oplossingsgericht denken, heeft geen eindpunt. Het is zoals studenten aangeven: "door het te blijven toepassen wordt je er beter in".

In mijn vorig onderzoek gaf ik aan dat we naar een meer uitdagende vorm van onderwijs moeten gaan (Valy, 2018b). Dit ontwerponderzoek toont aan dat een coachende en waarderende vorm studenten tot diepgaander leren aanzet. Onderliggend onderzoek geeft een aantal argumenten om het debat hierover in de hogeschool te opnieuw open te stellen.

5.2 oplossingsgerichte ergotherapeuten

Hoewel er maar een beperkt aantal studenten deelnamen aan de casustoets is er een duidelijke statistische significantie aangetoond op vlak van de vier basiskenmerken van het oplossingsgericht werken: relatieopbouw -doelbepaling – krachtbronnen en waarderende houding. Studenten met een oplossingsgerichte coaching als achtergrond maken meer gebruik van de vier basiskenmerken in vergelijking met de andere afstuderende studenten.

Bij de docenten die de casustoets invulden valt op hoe weinig zij het oplossingsgericht werken toepassen en hoe men blijft focussen op het probleem en het zoeken naar de oorzaak.

¹¹ Stagebegeleider: diegene die de student vanuit de opleiding opvolgt op de werkplek.

Reflecties betreffende oplossingsgerichte ergotherapeuten naar de praktijkcontext

Docent-ergotherapeuten hebben zelf een probleemgerichte opleiding gehad. De opleidingsvisie betreffende ontwikkelingsstoornissen is gericht op revalidatie. Een aantal collega's werken in het Centrum voor Ambulante Revalidatie (CAR) waar er elk half uur een kind wordt behandeld. We zullen, samen met het werkveld, op zoek moeten gaan naar alternatieve ergotherapeutische interventies. Onderliggend onderzoek geeft aan dat het oplossingsgericht werken een alternatief kan bieden. Om dit te doen zullen we de uitdaging moeten aangaan om zowel leerkrachten als de ouders te betrekken bij interventies. Op dergelijke manier kunnen we een omgeving creëren waarin kinderen uitgedaagd worden om tot ontwikkeling te komen, zeker bij kinderen met een speciale onderwijsnood.

5.3 Oplossingsgericht werken voor kinderen en leerkrachten.

Binnen dit onderzoek werd aangetoond dat kinderen in staat zijn om via oplossingsgericht werken zelf hun doelen te stellen, krachtbronnen aan te spreken. Allemaal essentiële elementen om zich goed te voelen. Van Dam (2017) waarschuwt om niet in de valkuil te trappen van oplossingen aan te bieden. Het kan als respectloos ervaren worden en een teken dat je het kind niet begrepen hebt. Dit laatste doen we als therapeut en leerkracht te veel, defectgericht denken alsof we zoals een technicus problemen kunnen oplossen. In de beschrijving van verschillende cases uit de bachelorproef van de studenten komt duidelijk naar voor dat kinderen enthousiaster zijn, meer gedreven.

Leerkrachten geven aan dat ze het oplossingsgericht werken wel kennen maar dat het allemaal te vaag is. Nu ze dit hebben kunnen ervaren in de klas en het effect zien wat het met het kind teweeg brengt willen ze er meer van weten en beter in worden. Er wordt een duidelijke vraag gesteld naar meer ondersteuning in de klas, eventueel onder de vorm van co-teaching. Deze taak zou opgenomen kunnen worden door oplossingsgerichte ergotherapeuten. Hiermee bevestigen we het onderzoek van Yoon et al. (2007) dat professionalisering van leerkrachten een duurzamer karakter moet hebben en het best kan plaatsvinden in de klas.

Het holistisch kijken door het model van Enabling Occupation stelt ergotherapeuten in staat om de ouders meer te betrekken in het ontwikkelingsproces van hun kinderen (Valy, 2018a). Bij een voorgaand project maakten ergotherapeuten een link vanuit de school naar de thuissituatie (Valy, 2015). Studenten ergotherapie gingen, na de schooltijd, met de kinderen mee naar huis om ouders te ondersteunen bij het maken van hun huiswerk. Uiteindelijk leidde dit tot meer betrokkenheid van de ouders met de school. Willen we als ergotherapeuten een taak binnen het reguliere onderwijs opeisen in functie van inclusief onderwijs dan moeten we die stap naar de thuissituatie durven te zetten om, op vraag, ouders oplossingsgericht te coachen naar het mee ontwikkelingskansen scheppen voor hun kinderen. Het is eveneens een uitdaging voor de beroepsgroep van ergotherapeuten maar biedt ook thema's aan voor verder onderzoek.

Betreffende de opleiding tot ergotherapeuten en leerkrachten binnen PXL hogeschool strekt het tot aanbevelen om beide opleidingen meer met elkaar te betrekken, expertises uit te wisselen. Tot op heden zijn we twee aparte departementen die beide het kind als kernthema hebben. Door samen te werken zullen we uiteindelijk meer kunnen bereiken. De angst dat leerkrachten te veel therapeut worden en therapeuten teveel leerkracht is mijns inziens ongegrond. We kunnen er samen sterker van worden. Op welke manier dit kan gebeuren is stof voor verder onderzoek.

We zullen altijd met problemen te maken krijgen maar een probleem kan ook opgelost worden door er geen probleem van te maken (Gysen et al., 2019).

Kritische reflecties op het onderzoek

Bij het voeren van dit onderzoek was ik er mij steeds bewust van dat ikzelf de meest contextafhankelijke variabele was. Het geloof in het oplossingsgericht denken bepaalde mijn coaching. De wijze van coaching werkt voor mij op een manier zoals ik het heb toegepast. Oplossingsgericht coachen hangt zeer nauw samen met de persoon die je bent of wil zijn. Dit kan gezien worden als een sterkte van het onderzoek doordat de ontwerper ook uitvoerder is, er is een hoge interventiegetrouwheid. Doch kan het ook een zwakte zijn door te sterk op zoek te willen gaan naar wat wel werkt (Mersch, 2012). Door gebruik te maken van een 'mixed method' onderzoek, waarbij zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksdata werden bekomen krijg je uiteindelijk een objectiever totaalbeeld.

Om de objectiviteit te verhogen kon het narratief interview afgenomen worden door een derde persoon. Door het zelf te doen heb ik misschien meer sociaal wenselijke antwoorden gekregen? Het door meerdere mensen laten coderen zorgt voor minder invloed van mij als onderzoeker. Zowel de tijd als de middelen ontbraken hiervoor.

Betreffende de casustoets was er een beperkte deelname van het aantal studenten. Het einde van het academiejaar was niet het meest geschikte moment om hun medewerking te vragen. Anderzijds werd de toets door meerdere beoordelaars gescoord met een hoge inter-beoordelaars betrouwbaarheidsscore. De significantie tussen de interventie- en controle groep betreffende oplossingsgericht denken was groot. Ik stel mezelf de vraag of de verschillende items zoals het opbouwen van een relatie, het stellen van doelen, gebruikmakend van krachtbronnen en het waarderen niet als een vanzelfsprekendheid werd aanzien? Een mondelinge bevraging zou hierin duidelijkheid kunnen scheppen maar de vergelijking met de resultaten van de docenten geven toch aan dat het oplossingsgericht werken gezien wordt als het aanbieden van oplossingen.

Tot slot wil ik nog even stil staan bij de impact van mijn praktijkgericht ontwerp onderzoek. Het proces is een complexe samenloop van omstandigheden. Het heeft voor mij gewerkt op de manier zoals het is verlopen. Ik wil niet de pretentie hebben te claimen dat het de enige goede manier is. De wijze waarop ik het heb aangepakt kan een inspiratie zijn voor anderen. Het kan aanzetten tot een kritische reflectie van het eigen handelen. Eén tip wil ik wel graag meegeven: studenten oplossingsgericht coachen naar oplossingsgericht werken start met het vertrouwen in elkaar om samen dat doel te bereiken.

Literatuurlijst:

- Alvares, C. (2017). *Natuurwetten van het kind. Een revolutionaire visie op opvoeding*. Antwerpen: Horizon.
- Baldwin, P., King, G., Evans, J., McDougall, S., Tucker, M. A., & Servais, M. (2013). Solution-focused coaching in pediatric rehabilitation: An integrated model for practice. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 33*(4), 467–483. <https://doi.org/10.3109/01942638.2013.784718>
- Bannink, F., & Kuiper, E. (2016). *Oplossingsgerichte vragen aan kinderen en hun omgeving in (g)gz en onderwijs*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: Typically-developing Students. View and Experiences of Inclusive Education. *Disability and Rehabilitation, 37*(21), 1929–1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>.
- Boeije, H. R., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Bosker, R. J. (2008). Naar meer evidence based onderwijs. *Pedagogische Studiën, 85*, 49–51.
- Boukhari, F., Kurkiewicz, Z., & Martens, L. (2019). *Focus op het positieve: oplossingsgericht werken in het onderwijs*. PXL.
- Burgers, J. S. (2015). Criticism of evidence-based medicine: from reductionism to realism in the application of guidelines. *Nederlands Tijdschrift Voor Geneeskunde, 159*, A8376.
- Byrne, A. (2013). What factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their child at change of phase from primary to secondary education? A review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(2), 129–141. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01211.x>
- Cauffman, L. (2015). *Oplossingsgerichte coaching. Simpel werkt het best*. Amsterdam: Boom.
- Cauffman, L. (2018). *Simpel. Oplossingsgerichte positieve psychologie in actie. (7e druk)*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Cees, L. (2015). *Bewijsgestuurde zorg. Evidence based practice versus practice based evidence*.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Bruyckere, P., Kirschner, P., & Hulshof, C. (2019). *Juffen zijn toffer dan meesters. En nog meer mythes over leren en onderwijs*. Leuven: LannooCampus.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- De Rijdt, C., Serrien, B., & Van Dam, C. (2017). *Praktijkboek over oplossingsgericht werken & visualisaties bij mensen met een verstandelijke beperking. Visualiseer wat werkt*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- De Wilde, J. (2019). De pedagogische studiedag is dood. Geraadpleegd op 14 mei 2019, van <https://kleutergewijs.wordpress.com/2019/01/02/de-pedagogische-studiedag-is-dood/>
- Deardorff, D. K. (2016). Outcomes Assessments in interantional Education. In E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, & H. Witt (Eds.), *Global and lLocal Internationalization. Transgressions: Cultural and Education*. Rotterdam: SensePublisher.

- Delfos, M. (2017). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en 12 jaar*. (17e druk). Amsterdam: SWP.
- Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.). Ondersteuningsmodel voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Geraadpleegd op 1 juni 2019, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuningsmodel-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2017). *Meta-evaluatie M-decreet*. Retrieved from https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Synthese_tussentijdse_evaluatie_M-decreet.pdf
- Devici, T. (2018). Writing for and Because of Liflong Learning. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 1–7. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.1>
- Dochy, F., Berghmans, I., & Koenen, A.-K. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Boom: Lemma.
- Dochy, F., & Segers, M. (2018). *Creating Impact Through Future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) model*. Oxon: Routledge.
- European Committee of Social Rights. (2018). *Decision on Admissibility and the Merits. Mental Disability Advocacy Center (MDAC) v. Belgium*. Geraadpleegd op 21 mei 2019 van [https://hudoc.esc.coe.int/eng/#%7B%22ESCDcIdentifier%22:\[%22cc-109-2014-dadmissandmerits-en%22\]%7D](https://hudoc.esc.coe.int/eng/#%7B%22ESCDcIdentifier%22:[%22cc-109-2014-dadmissandmerits-en%22]%7D)
- Evidence-Based Medicine Working Group. (1992). Evidence-Based Medicine A New Approach to Teaching the Practice of Medicine A junior medical resident working in a teaching hospital admits a 43-year-old previously well man who experienced a witnessed grand mal seizure. He had. *Jama*, 268(17), 2420–2425. <https://doi.org/doi:10.1001/jama.1992.03490170092032>
- Ghysels, R., Vanroye, E., Westhovens, M., & Spooren, A. (2016). *A tool to enhance occupational therapy reasoning from ICF perspective: The Hasselt Occupational Performance Profile (H-OPP). 8128*(September). <https://doi.org/10.1080/11038128.2016.1217925>
- Gunster, B. (2012). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk. Omdenken in opvoeding en onderwijs*. Utrecht: A. W. Bruna Uitgevers.
- Gysen, O., Mulders, M., & Schrooten, L. (2019). *Een probleem kan ook opgelost worden door er geen probleem van te maken. Oplossingsgericht werken in het onderwijs binnen het kader van het M-decreet*. PXL.
- Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38–42. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden. Basisboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kopnina, H. (2015). Neoliberalism, pluralism and environmental education: The call for radical re-orientation. *Environmental Development*, 15, 120–130.
- Kurniawati, F., de Boer, A., Minnaert, A., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion. A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (2009). *Ontwikkeling van een indicatorenset – voor inclusief onderwijs in Europa*.

- Leijenhorst, B. (2011). *Met passie naar professionaliteit. Professionele ontwikkeling tot hulpverlener*. Den Haag: Boom Lemma.
- Maes, F., Clarebout, G., De Fraine, B., Smits, D., & Vanderhoeven, J. (2012). Evidence-based Education. Over onderzoek en/in onderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 33(1), 12–19.
- Maxwell, J. (2004). Causal Explanation qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, (March), 3–11.
- Medina, J. (2011). *Het kinderbrein. Onmisbare inzichten voor een optimale opvoeding van baby tot kleuter*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.
- Mersch, R. (2012). *Oogklepdenken. Waarom we allemaal idioten zijn*. Antwerpen: De Bezige Bij.
- NVA. (n.d.). Standpunten NVA. Retrieved June 1, 2019, from <https://www.nva.be/standpunten/buitengewoon-onderwijs>
- O'Donoghue, G., McMahon, S., Doody, C., Smith, K., & Cusack, T. (2012). Problem-Based Learning in Professional Entry-Level Therapy Education: A Review of Controlled Evaluation Studies. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5(1), 3–16. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1218>
- Proost, K. De. (2019). *de 5 levenslessen*. 5–7.
- Raes, E., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Turning points during the life of student project teams: A qualitative study. *Frontline Learning Research*, 3(2), 63–89. Geraadpleegd op 22 mei 2019, van <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/166/252>
- Rekenhof. (2019). *M-decreet en de zorg in het gewoon onderwijs*. Geraadpleegd op 22 mei 2019, van https://www.ccrek.be/Docs/2019_13_MDecreet.pdf%0A
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't [editorial]. *British Medical Journal*, 312(7023), 71–72.
- SARWGG. (2012). *Visienota. Integrale zorg en ondersteuning in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 12 mei 2019, van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/visienota-integrale-zorg-en-ondersteuning-in-vlaanderen>
- Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292–312. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12181>
- Taleb, N. T. (2016). *De zwarte zwaan. De impact van het hoogst onwaarschijnlijke*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Tijmstra, J., & Boeije, H. R. (2011). *Wetenschapsfilosofie in de context van sociale wetenschappen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Tutunis, B. (2017). *The Washback Effect of Testing on Students ' Learning in EFL Writing Classes . The Washback Effect of Testing on Students ' Learning In EFL Writing Classes*. (June 2013). <https://doi.org/10.1501/Dilder>
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Geraadpleegd op 28 april 2019, van <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- United Nations. (1990). *Convention on the rights of the child*. Geraadpleegd op 28 april 2019, van <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- United Nations. (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, (June), 47. <https://doi.org/E D>

- United Nations. (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- Valy, J. (2015). Kinderstimulatie in tijden van armoede. Het belang van het versterken van ouders in kansarme gezinnen als een ergotherapeutische interventie. In *Jaarboek Ergotherapie* (pp. 271–281). Leuven: ACCO.
- Valy, J. (2018a). *Groeien doe je samen*. Fontys OSO.
- Valy, J. (2018b). *Jongeren maken je wijzer*. FontysOso.
- Valy, J. (2019). *Kansen tot Wereldburgerschap*. Fontys OSO.
- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2017). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Dam, C. (2017). *De oplossingsgerichte coach. Een praktisch boek met een focus op de oplossingsgerichte visie, de coachcompetenties en het Bruggse model*. Antwerpen - Cambridge: Intersentia.
- van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227–245. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*.
- Vergauwe, S., Seeuws, P., Lenaerts, R., Lemmens, J., Denolf, A.-M., & Daems, J. (2017). Position Statement. Occupational thereapy services in school-based practice for children and youth. In *JaarboekErgotherapie* (pp. 117–128). Leuven: ACCO.
- Vermunt, P. J. D. H. M. (2007). Docent van deze tijd : leren en laten leren. *Handboek Effectief Opleiden*, 45/142(december), 141–162.
- Vertstraete, I., & Nijman, K. (2018). *Handboek Leren Leren voor het voortgezet onderwijs. 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk (3e druk)*. Huizen: PICA.
- Vlaamse Overheid. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van Teaching and Learning International Survey*. Retrieved from <https://www.vlaanderen.be/publicaties/denken-handelen-en-professionele-ontwikkeling-van-vlaamse-leraren-en-schoolleiders-de-eerste-resultaten-van-talis-2013>
- Vogels, M. (2014). *De rekening van de verzuiling. Hoe de wachtlijsten in de gehandicaptenzorg wegwerken? Hoe een kwalitatieve ouderenzorg uitbouwen? Hoe wordt kinderopvang een recht voor elk kind*. Leuven: LannooCampus.
- Yoon, Kwanfg Suk; Duncan, Teresa; Lee, Silvia Wen-yu; Scarloss, Beth; Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement Reviewing the evidence on how teacher professional development. *American Educational Research Journal*, 23(3), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>

Bijlagen

Bijlage 1 : Overzicht opleiding Ergotherapie PXL Departement Healthcare.

Trajetschijf 1

Naam module	Studiepunten	Hoorcolleges (in uren)	Onderwijs in groepen (in uren)
Blok 1.1: Kennismaking met ergotherapie en PGO	8	18	30
Blok 1.2: Inzicht in het handelen van kinderen	8	18	30
Blok 1.3: Inzicht in het handelen van volwassenen	8	18	24
Blok 1.4: Inzicht in het handelen van ouderen	8	18	24
Blok 1.5: Inleiding ergotherapeutisch handelen	8	18	24
Handelingsvaardigheden kinderen en jongeren	4		36
Bewegingsanalyse A	4		24
Handelingsvaardigheden volwassenen en ouderen	4		36
Bewegingsanalyse B	4		24
Handelingsvaardigheden integratie	4		36

Trajetschijf 2

Naam module	Studiepunten	Hoorcolleges (uren)	Onderwijs in groepen	Stage (in uren)
Blok 2.1a Evidence based practice theorie	5	18	24	
Blok 2.2a Handelingsproblemen sensomotorische en cognitief perspectief	6	18	24	
Blok 2.3a Handelingsproblemen psychosociaal perspectief	6	18	24	
Blok 2.4a Handelingsproblemen ontwikkelingsperspectief	6	18	24	
Blok Enabling Occupation	3	6		
Toepassing ergotherapeutisch handelen: stage	11	5	10	160
Blok 2.1b Evidence based practice: toepassing	5		40	
Blok 2.2b Handelingsproblemen sensomotorisch en cognitief: integratie	6		36	
Blok 2.3b Handelingsproblemen psychosociaal: integratie	6		36	
Blok 2.4b Handelingsproblemen ontwikkeling: integratie	6		36	

Trajetschijf 3

Naam module	Studiepunten	Hoorcolleges (uren)	Onderwijs in groepen	Stage (in uren)
Integratie competenties ergotherapie: stage deel 1	12	2		210
Integratie competenties ergotherapie: stage deel 2	12	2		210
Handelingsproblemen bij ouderen	5	8	24	
Bachelorproef	10	28	16	
Interdisciplinaire eerstelijnsgezondheidszorg	4	13	35	
Keuzepakket 17 studiepunten				
Elective course OT	5			
Projectstage	12		2	210
EEE4all Euro-Education: Employability for all	6		36	
	17		16	210

Bijlage 2: Oplossingsgericht coachen '7 stappendans' Louis Cauffman versus het Hill-model Philip Dochy.

Oplossingsgericht coachen. 7 stappendans (Cauffman,2018)	Bouwstenen High Impact Learning that Lasts (Dochy, 20018)
Contact	Collaboration and coaching
<ul style="list-style-type: none"> - Samenwerking creëren tussen studenten onderling en met promotor - Coachende houding van promotor naar studenten - Coachende houding van studenten onderling - 	
Priming – Context	Urgency – Gap – Problem
<ul style="list-style-type: none"> - Dringend nood aan duidelijke profilering van ergotherapeuten in het reguliere onderwijs - Probleemgerichte opleiding tot ergotherapeuten - Negatieve beeld van het M-decreet bij leerkrachten en politiek - Geloof van ouders dat bijzonder onderwijs betere kansen schept voor eigen kinderen 	
Differentiatie	Flexibility; formal and informal learning
<ul style="list-style-type: none"> - Zoeken naar alternatieven - Aanbieden van alternatieven - oplossingsgerichtheid 	
Krachtbronnen ontdekken	Learner Agency
<ul style="list-style-type: none"> - Eigenaarschap creëren door studenten uit te dagen zelf actie te ondernemen - Zelf stageplaatsen zoeken - Zelf de contacten te laten leggen 	
Toekomstgerichtheid	Action and knowledge sharing
<ul style="list-style-type: none"> - Samenwerken met een kind in de praktijk - Bespreking van uitgevoerde therapie in de praktijk - Bespreking van video opnames 	
Doelen stellen	Assessment as learning
<ul style="list-style-type: none"> - Opbouwen kennis - Opbouwen inzicht - Opbouwen vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> - Voortdurend monitoren van het proces
Complimenteren – waarderen	Hybrid learning
Doel = krachtbron x waardering Waardering activeert de krachtbron	Gebruik makend van andere communicatiekanalen skype, whatsapp, messenger – email. Laagdrempelige bereikbaarheid

Bijlage 3: Gedetailleerde inhoud van de coaching sessies per fase.

Fase 1: Kennismaking en verkennen van het thema oplossingsgericht werken

- 09.10.2018: 6 deelnemers plaats PXL
 - . Eerste kennismaking met de groep
 - . Debat rond probleemgerichte opleiding
 - . Kennismaking met oplossingsgericht werken binnen het verhaal van Enabling Occupation (Valy, 2019)
 - . Maatschappelijke kijk op het M-Decreet
 - . Hoe kijken leerkrachten naar het M-decreet?
 - . Hoe kijken ergotherapeuten naar het M-Decreet? Position Statement (Vergauwe et al., 2017)
 - . Aanbieden van en zoektocht naar literatuur rond oplossingsgericht werken

- 23.10.2018: n6 PXL
 - . Bespreking resultaat van bevraging leerkrachten
 - . Opiniestukken uit de kranten
 - . Politieke standpunten
 - . Opstellen van ruwe onderzoeksvragen studenten
 - . Opdoen van kennis over theorieën rond oplossingsgericht werken. Onder theorie verstaan we het samenhangend geheel van bevindingen over patronen in de werkelijkheid (Tijmstra & Boeije, 2011).
 - . Opmaken van een planning en het organiseren van een onderzoek.
 - . Aanvang onderzoeksdesign
 - . Opsplitsing in twee groepen: Drie studenten zullen een stage doen in de laatste kleuterklas. De andere drie studenten doen hun stage in het eerste leerjaar.
 - . Studenten krijgen de opdracht elk op zoek te gaan naar twee of meer basisscholen die willen meewerken aan hun onderzoek. Nadruk wordt gelegd om op een eenvoudige manier hun onderzoek voor te stellen.

Fase 2: Literatuur en theoretische concepten betreffende oplossingsgericht werken koppelen aan de praktijk.

- 30.10.2018: n6 in Kinepraktijk
 - . Eerste kennismaking met kinepraktijk: infrastructuur en materialen
 - . Bespreking mogelijkheden van de praktijk
 - . Bespreking theoretisch concepten
 - . Oplossingsgericht begeleiden (Kayser, 2010)
 - . Oplossingsgerichte vragen aan kinderen en hun omgeving (Bannink & Kuiper, 2016)
 - . Lastige kinderen? Heb jij even geluk (Gunster, 2012)
 - . Praktijkboek over oplossingsgericht werken & visualisaties bij mensen met een verstandelijke beperking (De Rijdt et al., 2017)
 - . Plaats van de therapeut binnen het enabling occupation verhaal, link met neuropsychologie.
 - . Natuurwetten van het kind (Alvares, 2017)
 - . Het kinderebrein (Medina, 2011)
 - . Hoe zien gesprekken met kinderen eruit en hoe hierin te groeien?

- 06.11.2018: n2 Stagebegeleiding Kinepraktijk
 - . Bespreking ervaring om zelf contacten te leggen en onderzoek te duiden

- . Eerste ervaringen op stage
- . Welke uitdagingen worden tegemoet gegaan?
- . Welke kinderen worden aan ergotherapeut toegewezen?
- . Vanuit welke problematieken?
- . Probleemgerichte versus oplossingsgerichte werking
- . Hoe de theoretische concepten van oplossingsgericht werken toepassen?

Fase 3: Aanvang toepassing van het oplossingsgericht werken in de basisschool en kinepraktijk

- 14.11.2018: Stagebegeleiding n2
 - . Bespreking ervaringen in werken met kinderen?
 - . Wat is therapie? Wat is oplossingsgerichte therapie?
 - . Ervaringen in het toepassen van oplossingsgerichte vragen bij kinderen.
 - . Welke vragen lukken goed? Welke vragen kunnen beter anders?
 - . Ervaring eerste gesprekken met leerkrachten
 - . Hoe kijken leerkrachten naar het M-Decreet?
- 28.11.2018: n6 Oplossingsgerichte ergotherapie in de kinepraktijk
 - . Studenten volgen discreet mijn therapie steeds in aanwezigheid van ouders. Broers en zussen zijn ook steeds welkom en worden in de therapie betrokken.
 - . Na elke sessie is er een korte nabespreking. Hierbij mag er feedback gegeven worden op mijn oplossingsgericht werken en eventueel tips naar een volgende sessie.

Fase 4: Gevorderde toepassing in de basisscholen

- 05.12.2018: Stagebegeleiding
 - . oplossingsgericht werken in de klas
 - . voorbereiding gesprek met leerkrachten
- 12.12.2018: Stagebegeleiding

De inhoud van de begeleiding wordt bepaald door de studenten, zij vertellen over hun ervaring. Er wordt steeds een coachende houding aangenomen waar gezocht wordt naar eigen krachtbronnen. Waardering wordt uitgesproken over hun enthousiasme en groei in het oplossingsgericht werken.

Fase 5: Groeien in oplossingsgericht werken

- 26.12.2018: n6 ervaringen doorgeven.
 - . de eerste studenten geven hun ervaring door aan de volgende groep. Hierbij wordt sterk de nadruk gelegd op de vraagstelling. Welke vragen werken wel en hoe kan je vragen aanpassen aan een specifiek kind.
- 11.04.2019: Gesprek Louis Cauffman n4

Doorheen de literatuurstudie leren studenten kennismaken met het 'Oplossingsgerichte Coaching' van Louis Cauffman. Er wordt een afspraak met hem gemaakt in zijn praktijk in Genk. Vier studenten nemen deel aan het gesprek. Inhoudelijk gaat het over het ontstaan en de groei naar hedendaags oplossingsgericht

Bijlage 4: Leidraad ter voorbereiding van het narratief interview voor de studenten.

September '18	Oktober '18	November '18	December '18	Januari '19	Februari '19	Maart '19	April '19	Mei '19
Coaching gesprekken								
Keuze thema	09.10 eerste kennismaking	06.11 Praktijk gesprek stage	05.12 Praktijk Kinderen	16.01 Praktijk Kinderen	13.02 Praktijk Kinderen	06.03 Praktijk Kinderen	03.04 Praktijk Kinderen	13.05 Overleg op school 1 ^e Lj
	23.10 tweede kennismaking	14.11 Praktijk gesprek stage	12.12 Praktijk Kinderen	23.01 Praktijk Kinderen	20.02 Praktijk Kinderen	13.03 Praktijk kinderen	08.04 Praktijk overleg	20.05 Overleg op school
	30.10 eerste overleg in de praktijk	28.11 eerste contacten met kinderen in de praktijk	26.12 Praktijk overleg en kinderen	30.01 Praktijk kinderen	27.02 Praktijk kinderen	11.04 Interview Cauffman Genk		Kleuters
		05.11 Kinderen						22.05 Overleg 1 ^e LJ
e-mail – skype – SMS – Whatsapp								

Bijlage 5: Vragen als leidraad tot het narratief interview voor interviewer.

Narratief interview: terug kijken op ... BAP

Keuze voor het thema? Vanwaar de keuze? Iets met kinderen?

Hoe ben je geboeid geraakt door het thema? Wat is mijn aandeel daarin geweest, hoe zou je dat benoemen?

Wat maakt dat je een betere ergotherapeut bent geworden?

Is oplossingsgericht werken iets voor ergotherapeuten?

Wat zijn kantelpunten geweest doorheen dit jaar? Waar heb je inspiratie gehaald?

Waar liep je tegenaan? Wat ging goed?

Hoe kon je jezelf motiveren om verder te gaan?

Naar begeleiding toe?

Hoe fier zijn je op uw proces? Beschrijf je proces?

Wat was je doel?

Wat waren je krachtbronnen?

Hoe heb je waardering ervaren?

Wat neem je mee naar je carrière?

Zijn er transfers naar andere doelgroepen?

Wat vonden jullie goed aan de coaching? Sterke momenten?

Is het voor herhaling vatbaar?

Welke tips geven jullie mij om volgend jaar beter te doen?

Stagebegeleiding regulier? Kan dat ook op deze manier?

In hoeverre hebben jullie eigenaarschap van jullie werk?

Hoe sterk zijn jullie door dat 'oplossingsgerichte virus' gepakt?

Hoe ben je veranderd?

Wat is die verandering?

Wat maakt dat jullie die verandering hebben bekomen?

Welke vragen zou ik je nog moeten stellen?

Scor op een schaal van 10 in hoeverre jullie oplossingsgerichte werkers zijn. Wat zijn die verschillende stappen?

Welke zijn de volgende stappen?

Ga je ermee verder?

Hoe zie je je toekomst?

Bijlage 6: Vraag tot medewerking studenten en docenten aan de casustoets via BlackBoard.

Algemene mededeling:

Graag willen we jullie medewerking betreffende een onderzoek naar de taak van een ergotherapeut in het gewoon onderwijs.

In het kader van het M-decreet willen we gegevens verzamelen over wat ergotherapeuten kunnen betekenen voor kinderen met een speciale onderwijsbehoefte.

Hieronder vinden jullie twee casussen (Axel en Jade) waar de leerkracht de expertise van een ergotherapeut (jullie dus) inroept.

Kies één casus en beschrijf kort (maximum 6 lijnen) hoe jullie dit aanpakken. M.a.w.: Wat zouden jullie concreet doen in de eerste 3 sessies? Uiteraard mag je ook de aanpak van de tweede casus bespreken.

Voor alle duidelijkheid. Dit is geen toets. Er is geen beoordeling van jullie interventie.

Alvast bedankt voor jullie inzet!

De opleidingscoördinator

Casus Axel

Axel (geboortedatum 23.12.2013) derde kleuterklas wordt verwezen door de kleuterleidster.

Bij het oudercontact krijgen de ouders te horen dat Axel achterblijft ten opzichte van de rest van de klas.

De juf raadt aan om gespecialiseerde hulp in te schakelen omdat er sterke twijfels zijn of hij schoolrijp is.

De ouders willen toch dat Axel naar het eerste leerjaar gaat omdat hij zo bij zijn vriendjes kan blijven.

Volgens de juf verloopt de motoriek stroef. Axel is zeer impulsief waardoor er hij veel valt.

Handmotoriek is opvallend zwak, knippen lukt niet. Axel neemt de schaar fout vast.

Kracht dosering is onaangepast.

Kleuren: bij het vastnemen van een potlood kruist de duim de wijsvinger.



Casus Jade

Jade (geboortedatum 14.10.2012) zit in het eerste leerjaar. Net na de paasvakantie vraagt haar juf jou hulp.

De juf typeert jade als een heel druk kind, ze kan heel moeilijk stilzitten. Haar gedrag ten aanzien van de klasgenootjes is storend. Ze kan niet van andere kinderen afblijven, trekt aan de haren en doet anderen soms pijn.

Motorisch is er geen probleem, Jade vertoont hyperactief gedrag, is niet moe te krijgen. Op het vlak van schrijven geeft de juf aan dat er wel een groot probleem is: het schrift van Jade is zeer slordig daarbij maakt Jade heel veel omkeringen, p – q, d – b zijn het meest opvallend maar ook R en K worden omgekeerd. Wanneer Jade van het bord kopieert kunnen zowat alle letters omgekeerd worden. Er is geen actieve kennis van links en rechts. Jade is overwegend linkshandig, knippen doet ze rechtshandig.

Lezen gaat behoorlijk, Jade scoort iets lager dan het gemiddelde van de klas. De fouten die bij rekenen gemaakt worden hebben meestal betrekking op die omkeringen. De specifieke vraag van de juf is te werken aan lateraliteit en ruimtelijke oriëntatie. De juf spreekt voorzichtig het vermoeden van ADHD uit.

Bijlage 7: Verbetersleutel voor de beoordelaars van de casustoets: oplossingsgericht denken en werken binnen een ergotherapeutische interventie

Deze verbetersleutel voor de toets oplossingsgericht denken en werken werd opgemaakt vanuit verschillende invalshoeken uit de literatuur.

Chris Van Dam (2017) beschrijft het raakvlak tussen oplossingsgericht en probleemgericht denken bij sterk medisch geschoolde therapeuten. Centraal hierin is de relatie tussen cliënt en therapeut die als basis gezien wordt om tot oplossingsgericht werken te komen. In de toets verwachten we dat er ruimte gemaakt wordt om een relatie op te bouwen.

Martine Delfos (2017) toont het belang aan van respect en bescheidenheid in gespreksvoering met kinderen. Het gesprek moet een tweerichtingsverkeer zijn. Wanneer er een vorm van macht wordt uitgevoerd bestaat het gevaar om tot het eenrichtingsverkeer te hervallen. Doelstellingen worden door het kind bepaald, als therapeut kan je hierin begeleiden. De vraagstellingen van Frederike Bannink en Eva Kuiper (2016) geven concrete tips om samen met het kind oplossingsgericht te werken.

Het doel moet volgens Denny Kayser (2010) toekomstgericht zijn en er kan terug gekeken worden op de reeds ervaren successen.

De kern van oplossingsgericht werken ligt voor Louis Cauffman (2018) bij de DKW-formule:

- **Doelgericht:** het kind stelt zelf de doelstelling en gericht op de toekomst
- **Krachtbronnengericht:** gebruikmakend van eigen sterktes en successen
- **Waarderende grondhouding:** het uitlokken van positieve gerichtheid maar realistisch.

Toets:

Er werd aan studenten en collega's gevraagd mee te werken aan een onderzoek betreffende de taak van een ergotherapeut in het regulier onderwijs. In het kader van het M-Decreet zou de meerwaarde van ergotherapie kunnen aangetoond worden aan de hand van concrete casussen. Er werd verder gevraagd wat je als ergotherapeut zou doen tijdens de eerste drie sessies bij het lezen van een casus. Er werden twee casussen ter beschikking gesteld, waaruit men mocht kiezen. Beide casussen mochten ook behandeld worden.

Doel van de toets is het achterhalen van oplossingsgericht denken en werken waarin volgend items duidelijk naar voren moeten komen.

- Er wordt ruimte gemaakt voor het opbouwen van een relatie met het kind
- Het kind wordt actief betrokken in het stellen van doelen die toekomstgericht zijn
- Het kind gaat op zoek naar eigen krachtbronnen: uitzonderingen, veranderingen, deeloplossingen ...
- Een waarderende grondhouding die de basis vormt van de oplossingsgerichte benadering.

Opdracht voor beoordelaars: in hoeverre komen oplossingsgerichte items terug in de ergotherapeutische interventies?

Score 1 staat voor 'in mindere mate aanwezig', score 2 staat voor 'duidelijk aanwezig'. Wanneer er geen van de oplossingsgerichte items aanwezig zijn wordt er geen score gegeven

Te scoren items	Score	
Relatie-opbouw met het kind	1	2
Kind actief betrokken bij het stellen van doelen: toekomstgericht	1	2
Kind gaat op zoek naar eigen krachtbronnen: uitzonderingen, successen, sterktes	1	2
Waarderende grondhouding, positieve gerichtheid	1	2
Globaal oordeel oplossingsgericht werken	1	2
Totaalscore		

Bijlage 8: Codeboom: Axiaal coderen naar thema

Proces naar oplossingsgericht denken en werken:

- Onduidelijke verwachtingen
 - Nieuwe didactiek (coachend)
 - Verwarrend
 - Aanvang geen structuur
 - Literatuurstudie
 - Belang van uitvoering zien in de praktijk
 - Concreetheid
 - Technieken
 - Belang van doen – uitvoeren en terugkoppelen
-
- Combinatie met andere taken
 - Tijdsdruk
 - Intensief
 - Hard werken

Ervaren coaching van docent

- sneeuwbaaleffect bij literatuurstudie
- geruststellend
- bereikbaarheid
- vrijheid
- valkuilen vrijheid
- structuurloos
- waardering
- begeleiding
- uitdagend
- toegankelijk
- sturend
- coaching als krachtbron
- frustratie maakt sterker
- het mocht fout gaan
- belang van gesprekken
- uitproberen
- ondersteunend
- motiverend

Persoonlijke groei

- verandering
- groeien
- positiever in het leven
- virus van oplossingsgericht denken te pakken
- eigenaarschap
- trots op resultaat
- zelfzeker
- pleitbezorger
- holistisch denken

Toekomstgerichtheid

- problemen anders bekijken
- transfers naar andere doelgroepen
- visie op inclusie – geloof in inclusie
- realistische verwachtingen naar onderwijs
- profilering ergotherapie