

SPELEND LEREN, ONTWIKKELEN EN GROOT WORDEN!

Muzisch de ontwikkelings-vaardigheden van een
Idefix-kleuter stimuleren

Anne Ariaans

Lize Klamer

Marlies de Leeuw

©Christelijke Hogeschool Ede

Carine Rozeveld - Aalbers

mei 2011

Idefix, Karakter Ede
Horalaan 5
6717 LX Ede
0318 67 66 11

Begeleidsters:
Nathalie Seinen
Linda Timmer

Voorwoord

Voor u ligt een scriptie welke het resultaat is van een afstudeeronderzoek dat wij hebben uitgevoerd ter afronding van de studie Sociaal Pedagogische Hulpverlening. Deze scriptie is het verantwoordingsdocument van het product dat wij hebben ontwikkeld, in opdracht van observatie- en behandelgroep Idefix, Karakter Ede.

Vanwege de bruiloft van één van ons, hadden wij een goede stok achter de deur om een strakke planning te handhaven. Met frisse moed en een goede motivatie startten wij het onderzoek. Nadat we een goede theoretische basis gelegd hadden en een eind op weg waren, kwam het bericht dat het onderzoek werd stopgezet. Deze tegenslag hebben wij met zijn drieën opgevangen. Na twee weken konden wij een nieuw onderzoek startten. Gelukkig konden we de onderzochte en uitgewerkte theorie gebruiken bij dit onderzoek. Blij met deze tweede kans, zijn we gestart met een vernieuwde motivatie. Wij willen de begeleiders vanuit Karakter Ede, respectievelijk Nathalie, Linda en Ellen, bedanken voor de ondersteuning. Zij zetten ons niet aan de kant, maar zochten naar een nieuw project voor ons. Wij bedanken jullie voor de begeleiding en de feedback die jullie ons gegeven hebben.

Tevens bedanken wij Carine, onze afstudeerbegeleider vanuit de Christelijke Hogeschool Ede, voor haar kritische blik op ons afstudeeronderzoek. Zij voorzag ons van feedback, tips en zette ons aan tot nadenken, ze haalde ons wel eens uit onze tunnelvisie. Wat ons enorm hielp bij het schrijven van deze scriptie en ontwerpen van het product, was het vertrouwen dat ze in ons had.

Tot slot bedanken wij een ieder, die met zorg en liefde om ons heen heeft gestaan in deze drukke periode. Hierbij denken wij aan partners, familie, vrienden en huisgenoten. Wij bedanken hen voor de ondersteuning en het vertrouwen dat zij in ons hadden.

Anne Ariaans
Lize Klamer
Marlies de Leeuw
Mei 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting.....	7
Inleiding.....	8
Hoofdstuk 1: Methodeverantwoording	10
1.1 Deelvragen.....	10
1.2 Methoden van onderzoek.....	11
1.2.1 Literatuuronderzoek	12
1.2.2 Enquête.....	12
1.2.3 Expert interview	13
1.3 Verwerking onderzoeksmethoden	14
1.4 Conclusie	15
Hoofdstuk 2: Algemene ontwikkeling van vier- tot zesjarige.....	16
2.1 Persoonlijkheid in wording.....	16
2.1.1 Nature / nurture	16
2.1.2 Bewust zijn en zelfbeeld	17
2.2 Psychosociale ontwikkeling.....	19
2.2.1 De fasen van de psychosociale ontwikkeling volgens Erikson	19
2.2.2 Sociale ontwikkeling.....	20
2.2.3 Vriendschappen.....	20
2.3 Emotionele ontwikkeling.....	23
2.3.1 Morele ontwikkeling.....	23
2.3.2 Geweten	24
2.4 Cognitieve ontwikkeling	26
2.4.1 Leren is geheugen vormen	26
2.4.2 De blik van een kleuter	28
2.4.3 Taal	28
2.5 Motorische ontwikkeling.....	30
2.6 Fantasie.....	31
2.7 Spelontwikkeling	32
2.7.1 Spelen	33
2.7.2 Kinderspel.....	33

2.8	Zelfredzaamheid	35
2.9	Conclusie	36
Hoofdstuk 3: De invloed van ADHD en PDD-NOS op de algemene ontwikkeling van een vier- tot zesjarige		38
3.1	ADHD	38
3.1.1	Globaal beeld van ADHD	38
3.1.2	Feiten en cijfers.....	39
3.1.3	Kenmerken van ADHD	40
3.1.4	Oorzaken van ADHD.....	41
3.1.5	Gevolgen van ADHD	43
3.1.6	Behandelen van ADHD	44
3.2	PDD-NOS.....	47
3.2.1	Globaal beeld van PDD-NOS.....	48
3.2.2	Feiten en cijfers.....	48
3.2.3	Kenmerken van PDD-NOS	48
3.2.4	Oorzaken van PDD-NOS	50
3.2.5	Gevolgen van PDD-NOS	52
3.2.6	Behandeling van PDD-NOS	52
3.3	Conclusie	54
Hoofdstuk 4: Activiteitsvormen.....		57
4.1	Vormen van spelen.....	57
4.2	Materialen	59
4.3	Begeleiden	61
4.4	Interview met Thea Kortland.....	62
4.4.1	Vormen van spelen.....	62
4.4.2	Materialen	62
4.4.3	Begeleidingsvormen	63
4.4.4	Belemmeringen	63
4.4.5	Tips voor Idefix	63
4.5	De invloed van de enquêtes	64
4.5.1	Activiteitsvormen	64
4.5.2	Materialen	64
4.6	Conclusie	65

Hoofdstuk 5: De verantwoording van het handboek	66
5.1 Product	66
5.1.1 Ontwikkelingsgebieden	66
5.1.2 Stimulerende activiteiten	66
5.1.3 Activiteitenherkomst	67
5.2 Voorzijde.....	67
5.3 Achterzijde.....	68
5.4 Conclusie	69
Conclusie en discussie	70
Conclusie	70
Vraagstelling.....	70
Doelstelling.....	70
Deelvragen.....	70
Hoofdvraag.....	72
Werkwijze.....	72
Beroepsontwikkeling.....	73
Discussie	74
Tekortkomingen	74
Suggesties vervolgonderzoek	74
Bibliografie	75
Bijlagen	80
Bijlage 1: Plan van aanpak.....	81
1.1 Aanleiding en probleembeschrijving.....	81
1.2 Vraagstelling + onderzoeksvragen	81
1.3 Doelstellingen.....	81
1.4 Relatie met de verdiepingsminor	82
1.5 Werkwijze en onderzoeksmethoden	82
1.6 Middelen	82
1.7 Begeleiding	82
1.8 Eindproduct en verslaglegging	83
1.9 Risico's.....	83
1.10 Tijdsplan	83
Bijlage 2: Contract	85

Bijlage 3 – DSM IV - Autisme	87
Bijlage 4: Interview	90
4.1 Interviewvragen.....	90
4.2 Interviewverantwoording.....	90
4.3 Uitgewerkt interview.....	92
Bijlage 5 – Enquête	100
5.1 Enquêtevragen	100
5.2 Verantwoording enquête	102
5.3 Ingevulde enquête.....	103
5.4 Uitwerking enquête.....	114
Bijlage 6: Procesverslag	118
6.1 Samenwerking.....	118
6.2 Bijdrage beroepsontwikkeling.....	118
6.3 Visie instelling.....	118
6.4 Overlegstructuur	119
6.5 Logboek per week	120

Samenvatting

Deze scriptie is het verantwoordingsdocument van het product dat wij hebben ontwikkeld, in opdracht van observatie- en behandelgroep Idefix, Karakter Ede. Wanneer kinderen niet meer thuis kunnen wonen, is het mogelijk dat ze op de Idefix worden geplaatst. Op deze leefgroep wonen kinderen van vier tot ongeveer acht jaar met verschillende psychiatrische stoornissen, waaronder de veel voorkomende stoornissen ADHD en PDD-NOS.

De algemene ontwikkeling van het kind hoort tijdens de periode dat het niet thuis woont door te gaan, zo ook de ontwikkeling van de ontwikkelingstaken en -vaardigheden. Wanneer een kind achterloopt in deze ontwikkeling is het aan te raden deze extra te stimuleren. Dit kan onder andere door activiteiten met het kind uit te voeren. De groepsleiding van de Idefix heeft aangegeven dat zij wel de theoretische kennis bezitten om ontwikkelingsvaardigheden te kunnen stimuleren, maar een overzicht van mogelijke activiteiten te missen. Ze zijn op zoek naar een mogelijkheid waarmee zij de vaardigheden die passen bij de ontwikkelingstaken van de Idefix-kinderen, in de leeftijd van vier tot zes jaar, beter en meer gestructureerd kunnen stimuleren. De groepsleiding geeft aan iets tastbaars in de kast te willen, wat zij er gemakkelijk bij kunnen pakken. Om de groepsleiding te helpen, hebben wij het doel gesteld een handboek te ontwerpen met daarin activiteiten die de ontwikkelingstaken en -vaardigheden van het kind stimuleren.

Om dit doel te behalen hebben wij een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Tijdens dit kwalitatief onderzoek hebben wij verschillende onderzoeksmethoden toegepast.

Ten eerste hebben we gebruik gemaakt van een literatuuronderzoek. Door verschillende studieboeken naast elkaar te leggen, hebben we de algemene ontwikkeling van een kind van vier tot zes jaar kunnen verwoorden. Daarnaast heeft de literatuurstudie bijgedragen aan de algemene beeldvorming over de stoornissen ADHD en PDD-NOS. Tot slot levert de literatuur informatie over vormen van spelen, materialen en begeleidingsvormen.

Naast het literatuuronderzoek hebben we gebruik gemaakt van de methoden enquête en interview. Hierdoor hebben we praktische kennis verworven en zo de koppeling kunnen maken naar de praktijk. Met de informatie uit de enquête konden we met ons handboek aansluiten bij de wensen van de groepsleiding van de Idefix. Wat betreft het expertinterview, is duidelijk geworden dat de theorie ook daadwerkelijk toepasbaar is op de situatie van de groep Idefix.

Het uiteindelijke product is een handboek met daarin activiteiten om de ontwikkelingsvaardigheden te stimuleren. Hiermee geven we antwoord op de vraag van de groepsleiding van de Idefix. Het handboek bestaat uit zeven delen, aangeboden in één bak. De zeven delen zijn de ontwikkelingsgebieden van een kind: persoonlijkheid in wording, psychosociaal, emotioneel, cognitief, motorisch, spel en zelfredzaamheid.

Het handboek bevat naast activiteiten onder andere aandachtspunten voor de begeleiding van kinderen met ADHD of PDD-NOS en een activiteitenverantwoording.

Met dit product bieden wij de groepsleiding de mogelijkheid om activiteiten die de ontwikkelingsvaardigheden stimuleren uit te voeren, met een kind van vier tot zes jaar, op een gestructureerde, overzichtelijke en hbo-verantwoorde wijze.

Inleiding

Elk kind maakt een ontwikkeling door. Een ontwikkeling op verschillende gebieden. De ontwikkeling wordt in gang gezet bij de geboorte en bevat verschillende fasen, ieder met eigen kenmerken en doelen. Daarbij zijn er verschillende factoren die invloed hebben op deze ontwikkeling, namelijk de maatschappij, omgeving en persoonlijke eigenschappen van het kind. De maatschappij, ouders, leerkrachten, sportleraren, etc. dragen allemaal bij aan het stimuleren van deze ontwikkeling. Soms bewust, soms onbewust. Ook hulpverleners leveren een bijdrage, wanneer zij in aanraking komen met cliënten.

Een dergelijke situatie is van toepassing op de instelling Karakter in Ede. Karakter is een kinder- en jeugdpsychiatrisch ziekenhuis. Hier wonen kinderen op een leefgroep, de kinderen hebben een psychiatrische stoornis, zij kunnen tijdelijk niet thuis wonen. Desondanks gaat de ontwikkeling van het kind door en vraagt het begeleiding van de hulpverleners.

Eén van de leefgroepen van Karakter Ede is de observatie- en behandelgroep Idefix. Zij vangen kinderen op in de leeftijd van vier tot ongeveer acht jaar. De kinderen wonen ongeveer twee maanden op de groep. De groepsleiding van de Idefix neemt de totale zorg van het kind op zich, daarbij ook het stimuleren van de ontwikkeling van het kind.

Naar aanleiding van bovenstaande situatie, is er een onderzoek tot stand gekomen over het stimuleren van de ontwikkelingstaken en -vaardigheden. De algemene ontwikkeling van het kind hoort tijdens de periode dat het niet thuis woont door te gaan, zo ook de ontwikkeling van de ontwikkelingstaken en -vaardigheden. Om deze ontwikkeling te stimuleren, wordt er gekeken naar in hoeverre een kind de ontwikkelingstaken beheerst. Wanneer een kind achterloopt in deze ontwikkeling is het aan te raden om deze extra te stimuleren. Dit kan onder andere door activiteiten met het kind uit te voeren. De groepsleiding speelt hierin een grote rol.

De groepsleiding van de Idefix heeft aangegeven dat zij wel de theoretische kennis bezitten om ontwikkelingsvaardigheden te kunnen stimuleren, maar een overzicht van mogelijke activiteiten te missen. Ze zijn op zoek naar een mogelijkheid waarmee zij de vaardigheden die passen bij de ontwikkelingstaken van de Idefix-kinderen, beter en meer gestructureerd kunnen stimuleren. De groepsleiding geeft aan iets tastbaars in de kast te willen, wat zij er gemakkelijk bij kunnen pakken. Om de groepsleiding te helpen, hebben wij het doel een handboek te ontwerpen met daarin activiteiten die de ontwikkelingstaken en -vaardigheden van het kind stimuleren.

Kinderen verblijven bij Karakter Ede op een kliniek om behandeld te worden. Zoals Karakter zelf op hun site benoemd: *“De plaatsing in een kliniek wordt een opname genoemd. De kinderen en jongeren die opgenomen worden, verblijven overdag op de kliniek en blijven daar ook slapen. Ze komen in een behandelgroep die eruit ziet als een gewoon huis. Er is een woonkamer, slaapkamers, badkamer met toilet en buiten zijn er speeltoestellen. De opname is zo kort mogelijk, omdat thuis altijd de basis blijft.”* (Kinder en Jeugdpsychiatrie Karakter, 2011).

Op de groep Idefix wonen acht kinderen uit verschillende gezinnen. De kinderen wonen op de leefgroep omdat ze verschillende psychiatrische stoornissen hebben, twee veel voorkomende

stoornissen zijn ADHD en PDD-NOS. Er zijn acht slaapkamers op de groep, elk voor één kind. Kinderen wonen op de groep vierentwintig uur per dag, zeven dagen in de week. In veel gevallen mogen de kinderen in het weekend een dag of nacht naar huis.

Wanneer de kinderen weer naar huis kunnen, hangt af van hoe voorspoedig de behandeling verloopt. De behandelingsduur wordt in veel gevallen vastgesteld aan de hand van een aantal doelen. Samen met groepsleiding, ouders, psychiaters en andere betrokkenen rondom het kind worden de doelen vastgesteld. Met de behandeldoelen kunnen het kind en de ouders nieuwe vaardigheden aanleren, vaardigheden die vaak nodig zijn om weer goed te kunnen functioneren in de thuissituatie.

Om tot deze doelen te komen, wordt het competentiemodel toegepast. Op de Idefix wordt met dit model gewerkt. Hierin wordt er naar een kind gekeken op vier gebieden; sterke en minder sterke kanten, sterke en minder sterke omgevingsfactoren. Deze factoren zijn van invloed op het functioneren van het kind. Sterke punten kunnen het kind beschermen en minder sterke punten kunnen het kind belasten. Deze bescherming en belasting moeten in balans zijn of elkaar compenseren.

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de reeds genoemde groep Idefix. Om te voldoen aan de verwachtingen van de opdrachtgever, hebben wij de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Welke activiteiten kunnen wij, als Sociaal Pedagogisch Hulpverleners, in een handboek aan de groepsleiding van de Idefix aanbieden, inclusief aandachtspunten voor ADHD en PDD-NOS, zodat zij de ontwikkelingstaken van de kleuters van de Idefix kunnen stimuleren?

Om het handboek te maken, hebben wij ten eerste onderzocht wat de algemene ontwikkeling van een kind van vier tot zes jaar, in ons verslag ook wel kleuter genoemd, is. Dit staat beschreven in hoofdstuk 2. Tevens is in dit hoofdstuk de koppeling naar de praktijk opgenomen, welke ontwikkelingstaken en –vaardigheden heeft een kleuter?

Vanwege de grote hoeveelheid kinderen met de stoornis ADHD en/of PDD-NOS op de Idefix, hebben wij onderzocht wat deze stoornissen precies inhouden en welke invloed dit heeft op de algemene ontwikkeling van een kind van vier tot zes jaar. Dit is te lezen in hoofdstuk 3.

In hoofdstuk 4 komt aan bod welke activiteitsvormen, materialen en begeleidingsvormen er mogelijk zijn om ontwikkelingstaken en –vaardigheden te stimuleren. Daarnaast zijn de verwerkte resultaten van de gehouden enquêtes en het interview terug te vinden in dit hoofdstuk.

In hoofdstuk 5 verantwoorden wij ons handboek. Wij verantwoorden bepaalde keuzes die we hebben gemaakt bij het ontwikkelen van het handboek.

Tot slot is er de conclusie en discussie.

Hoofdstuk 1: Methodeverantwoording

Tijdens ons onderzoek hebben we gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden om antwoord te krijgen op onze hoofd- en deelvragen. Deze methoden zullen we in dit hoofdstuk bespreken. Eerst benoemen we de deelvragen die we geformuleerd hebben (1.1). Vervolgens behandelen we de gebruikte onderzoeksmethoden (1.2). We zijn begonnen met een literatuuronderzoek (1.2.1). Om het werkveld er bij te betrekken hebben we gebruik gemaakt van een enquête (1.2.2) en een expertinterview (1.2.3). Tot slot verantwoorden we waarom we voor deze methoden hebben gekozen en welke keuzes we daarin gemaakt hebben (1.3).

1.1 Deelvragen

Zoals benoemd in de inleiding hanteren wij de volgende hoofdvraag:

Welke activiteiten kunnen wij, als Sociaal Pedagogisch Hulpverleners, in een handboek aan de groepsleiding van de Idefix aanbieden, inclusief aandachtspunten voor ADHD en PDD-NOS, zodat zij de ontwikkelingstaken van de kleuters van de Idefix kunnen stimuleren?

Om een helder en compleet antwoord te krijgen op bovenstaande hoofdvraag, hebben we vijf deelvragen opgesteld.

1. Hoe ziet de algemene ontwikkeling van een kind van vier tot zes jaar eruit?

Hierbij gaan we op zoek naar antwoorden op de vraag hoe een kind zich ontwikkelt. Deze informatie hebben wij nodig bij het ontwikkelen van de activiteiten, om aan te kunnen sluiten bij de mogelijkheden van het kind.

We beantwoorden deze vraag naar aanleiding van literatuuronderzoek.

2. Wat zijn de ontwikkelingstaken met de bijbehorende vaardigheden van een kind van vier tot zes jaar?

Het antwoord op deze vraag geeft weer wat een kind van vier tot zes jaar, op verschillende ontwikkelingsgebieden, zou moeten kunnen. Het is belangrijk om te weten wat de ontwikkelingstaken en -vaardigheden zijn, omdat dit de basis is voor het ontwikkelen van activiteiten die deze taken en vaardigheden stimuleren.

Om deze vraag te beantwoorden, gebruiken wij informatie uit studieboeken en aanwezige informatie op de observatie- en behandelgroep Idefix.

3. Wat houdt ADHD en PDD-NOS in en welke invloed hebben deze diagnoses op de algemene ontwikkeling?

In overleg met de opdrachtgever kijken we in het bijzonder naar de stoornissen ADHD en PDD-NOS. Deze twee stoornissen komen veel voor bij kinderen op de Idefix, hiermee houden wij rekening in ons handboek.

Om antwoord te krijgen op deze vraag, kijken we naar wat er in de literatuur wordt geschreven over ADHD en PDD-NOS.

4. Welke vormen om ontwikkelingstaken te stimuleren zijn bruikbaar op de Idefix?

Bij het beantwoorden van deze deelvraag kijken wij in de literatuur naar welke vormen bruikbaar zijn voor activiteiten op de Idefix. Daarnaast houden wij enquêtes onder de groepsleiding van de Idefix. Zo krijgen wij een helder beeld van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van de ontwikkelingstaken en wat hun wensen zijn voor de nieuwe activiteiten. Ook houden wij een interview met de speltherapeut van Karakter.

5. Hoe ziet het toepasbare handboek voor de groepsleiding van de Idefix eruit, nadat we onze onderzoekresultaten hebben samengevoegd?

Deze vraag geeft weer hoe ons uiteindelijke handboek eruit ziet. Om te weten waar we rekening mee moeten houden in het handboek, als het gaat om de ontwikkeling van de kinderen, maken wij gebruik van de antwoorden uit de 1^e en 3^e deelvraag.

We maken het handboek aan de hand van de verschillende ontwikkelingstaken, welke staan in het antwoord op deelvraag 2.

Ook zullen we de resultaten uit het interview en enquêtes, beschreven in deelvraag 4, meenemen, om zo te bepalen welke activiteitsvormen aansluiten bij de kinderen op de Idefix.

Voor het handboek geldt dat het gestructureerd en gebruiksvriendelijk moet zijn.

Voor het beantwoorden van de deelvragen, en uiteindelijk de hoofdvraag, hebben we gebruik gemaakt van verschillende methoden van onderzoek.

1.2 Methoden van onderzoek

"Onderzoek doen is:

- *Het formuleren van heldere vragen en*
- *het opzetten van een proces dat nieuwe gegevens genereert,*
- *teneinde die vragen aan de hand van feiten te kunnen beantwoorden."*

(Schreuder Peters, 2005)

Bij een onderzoek is er sprake van praktische uitgangspunten zoals het maken van een onderzoeksplan, formuleren van een probleemstelling, kijken of andere mensen al onderzoek hebben gedaan naar het te onderzoeken probleem, bepalen van budget en deadlines. Je overlegt hierbij met de opdrachtgever, begeleider en medeonderzoekers. Naast deze praktische zaken zijn er ook diepgaandere uitgangspunten. Zo bestaat er fundamenteel of praktijkgericht onderzoek en kwalitatief of kwantitatief onderzoek (Verhoeven, 2007).

Ons onderzoek is een praktijkgericht onderzoek. Bij praktijkgericht onderzoek is men bezig met het oplossen van problemen uit de alledaagse praktijk (Verhoeven, 2007). Dit is bij ons het geval. Vanuit de praktijk hebben wij een probleem aangedragen gekregen, namelijk het missen van een overzicht van mogelijke activiteiten om de ontwikkelingstaken en –vaardigheden te stimuleren. Hiermee zijn wij aan de slag gegaan.

Bij ons onderzoek is sprake van een kwalitatief onderzoek. Wij, als onderzoekers, zijn geïnteresseerd in de betekenis die onderzochte personen aan bepaalde situaties geven. Het

verzamelen van gegevens is hierbij open en flexibel. *“Het belangrijkste aspect van kwalitatief onderzoek is dat waarde wordt gehecht aan de betekenis die mensen (deelnemers aan onderzoeken) aan zaken geven.”* (Verhoeven, 2007, p. 25).

Wij hebben in ons onderzoek gebruikt gemaakt van literatuuronderzoek, enquêtes en een expertinterview. We bespreken deze methodes één voor één. Vervolgens zullen we na het bespreken van wat de methodes inhouden, kijken hoe we deze methodes verwerkt hebben. Hoe zijn we er mee om gegaan? Hoe hebben we het aangepakt? Welke keuzes hebben we gemaakt?

1.2.1 Literatuuronderzoek

“Literatuuronderzoek is bijna altijd een vast onderdeel van je opzet.” (Verhoeven, 2007, p. 127). Er zijn verschillende redenen om literatuuronderzoek uit te voeren. Bij beschrijvings- of vergelijksvragen, ter oriëntatie op een probleemsituatie of als theoretische onderbouwing van de onderzoeksopzet (Verhoeven, 2007). Voor ons geldt dat ons literatuuronderzoek fungeert als theoretische onderbouwing voor de onderzoeksopzet. Het is de basis voor ons handboek.

We hebben de ontwikkeling van een kind in kaart gebracht. Hierbij hebben we vooral informatie ingewonnen over de algemene ontwikkeling van een kind en de invloed van ADHD en PDD-NOS op deze ontwikkeling.

Voorafgaand aan het literatuuronderzoek hebben we vastgesteld hoeveel tijd we hieraan wilden besteden. We hebben in totaal zes weken gewerkt aan het literatuuronderzoek. Hierbij hebben we zowel de algemene ontwikkeling van een vier- tot zesjarig kind onderzocht, als de stoornissen ADHD en PDD-NOS.

Om deze literatuur te verzamelen hebben we in de mediatheek van de Christelijke Hogeschool Ede gezocht naar studieboeken. Sommige hiervan kenden wij al vanuit onze opleiding, waardoor deze boeken een vertrouwde indruk op ons maakte. Daarnaast hebben we gezocht via de catalogus van de mediatheek en OWP. We hebben uiteindelijk gebruik gemaakt van boeken van verschillende auteurs. Deze schreven veelal hetzelfde over de ontwikkeling van het kind of over ADHD en PDD-NOS. Door deze overeenkomsten achten wij deze informatie als betrouwbaar.

Als het gaat om de ontwikkelingsgebieden met zijn ontwikkelingstaken en –vaardigheden, hebben wij gebruik gemaakt van hand-outs van de Idefix. We hebben gekozen om deze hand-outs te gebruiken om op deze manier zo goed mogelijk aan te sluiten bij de verwachtingen en wensen van de opdrachtgever.

Literatuur van het internet hebben we weinig gebruikt binnen het literatuuronderzoek. Dit omdat de literatuur die we nodig hebben gehad in veel gevallen in de boeken terug te vinden was. Daarnaast achten wij de studieboeken uit de mediatheek en OWP betrouwbaarder dan veel internetbronnen. Verderop in dit hoofdstuk verwoorden wij hoe deze literatuur is verwerkt.

1.2.2 Enquête

“Het doel van een enquête is het verzamelen van informatie uit mededelingen van ondervraagde personen, ter beantwoording van een vooraf geformuleerde onderzoeksvraag.” (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2010, p. 10).

Tijdens ons onderzoek hebben we gebruik gemaakt van een enquête. Dit om zo de koppeling te kunnen maken naar het werkveld. Vanuit de instelling werd geadviseerd om een enquête te houden. Dit advies hebben we opgevolgd. In principe gaat het bij enquêtes om een kwantitatief

onderzoek. Wij hebben echter gekozen voor een kwalitatief onderzoek, omdat wij op zoek waren naar meningen, wensen en behoeften van de groepsleiding. Hierdoor hebben we informatie ingewonnen die we hebben gebruikt bij het beantwoorden van deelvraag 4. Tevens hebben wij door deze informatie zo optimaal mogelijk kunnen aansluiten bij de wensen van de groepsleiding van de Idefix voor het ontwerp van het handboek. De enquête is gemaakt naar aanleiding van de literatuurstudie die wij hebben uitgevoerd. Door de literatuurstudie hadden wij al kennis die we konden gebruiken bij het opstellen van de vragen.

Het is mogelijk dat enquêtes onbetrouwbaar zijn door de gebrekkige zelfkennis, een selectief geheugen van de geënquêteerde en de sociale wenselijkheid van de antwoorden. Voor de inhoud van onze enquête geldt dat de groepsleiding mogelijk sociaal wenselijk antwoordt, waardoor zij zich beter voordoen dan het daadwerkelijk is. Echter is dit minder het geval bij schriftelijke enquêtes, omdat mensen zich dan minder sociaal wenselijk willen voordoen (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2010).

We hebben gekozen voor een schriftelijk enquête. Het voordeel van een schriftelijke enquête ten opzichte van een mondelinge enquête, was voor ons dat wij de enquête konden mailen. Hierdoor waren wij relatief weinig tijd kwijt aan transport.

Omdat wij een schriftelijke enquête gingen uitvoeren, hebben we extra gelet op de lay-out en vormgeving. Deze is overzichtelijk en past precies op de twee zijdes van een A4. Om te controleren of de vragen te begrijpen zijn, hebben wij een extern persoon de vragen laten lezen. Zij wist niets van het onderwerp af, maar was wel in staat om de vragen te begrijpen.

De vragen zijn over het algemeen kort en vragen niet extreem veel leeswerk van de geënquêteerde, hiermee voorkomen we dat vragen worden overgeslagen (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2010).

In totaal zijn er acht enquêtes verstuurd, naar elke Idefix-groepsleider één, waar we er vijf van terug hebben gekregen. Hierdoor hebben wij een indruk gekregen hoe deze groepsleiding denkt over de huidige situatie en het toekomstige handboek. In principe zijn de gegevens van vijf enquêtes niet generaliseerbaar, maar omdat het gaat om een kwalitatief onderzoek zijn de uitkomsten van belang voor ons onderzoek. Voor meer informatie over de verantwoording van de enquête, verwijzen wij naar bijlage 5.

1.2.3 Expert interview

Tijdens het literatuuronderzoek ontdekten wij dat we weinig koppelingen naar de praktijk hadden. Om meer praktische kennis te verwerven, hebben we gekozen voor een expertinterview met de speltherapeut van Karakter Ede. Bij een expertinterview gaat het om *“het interviewen van personen die goed zijn geïnformeerd over bepaalde kwesties en/of goed zijn gesocialiseerd in bepaalde locaties of sociale situaties”* (Baarda, De Goede en Van der Meer-Middelburg, 2007, p.19). In ons geval is Thea Kortland als speltherapeut goed geïnformeerd over het organiseren en uitvoeren van activiteiten. Zij heeft veel kennis van geschikte materialen, spel- en begeleidingsvormen.

Bij het werven van een speltherapeut, hebben we de speltherapeuten van Karakter gemaild. Hierin hebben wij ons onderzoek aan hen geïntroduceerd, wat het belang is van het interview voor ons

onderzoek en hoeveel tijd het interview maximaal in beslag zou nemen. We hebben ons telefoonnummer in de email benoemd. Vervolgens belde één van de twee speltherapeuten ons terug. We hebben nog wat uitgebreider vertelt wat ons onderzoek inhoudt en vragen van haar kant beantwoord. Vervolgens hebben we een afspraak met haar gemaakt.

We hebben gekozen voor een individueel interview. Hierdoor konden wij dieper op het onderwerp ingaan en verschillende onderwerpen bespreken, zoals materialen, vormen van spelen, belemmeringen in het werken met kinderen met ADHD en PDD-NOS, etc. Voor een overzicht van de vragen die wij gesteld hebben, zie bijlage 4. Daarnaast kan de speltherapeut bij een individueel interview haar eigen mening weergeven, omdat ze geen rekening met derden hoeft te houden. Nadelig voor de betrouwbaarheid van het interview is dat het interview niet vergeleken kan worden met andere interviews. Wel kunnen we de informatie van Thea vergelijken met de te verwerven theorie (Baarda, de Goede, & van der Meer-Middelburg, 2007).

Het medium wat wij gebruikt hebben is een mondeling interview. Een voordeel van een mondeling interview is, dat we de mogelijkheid hadden om door te vragen tijdens het interview aan de hand van een 'half gestructureerde vragenlijst'. Door het doorvragen konden we meer informatie over bepaalde onderwerpen krijgen. Een ander voordeel van een mondeling interview is dat er gereageerd wordt vanuit de spontaniteit, waardoor de reactie minder geremd is. Verder is het voordeel van een mondeling interview dat schrijvend onder woorden brengen wat je vindt of voelt voor veel geïnterviewden lastiger is.

Tijdens het interview had zowel de geïnterviewde als de interviewer voorkennis over het onderwerp. Wij, als interviewers, waren al ver in ons onderzoek gevorderd. De expert had voorkennis door haar werkervaring en opleiding. Er was geen directe relatie tussen de geïnterviewde en interviewer. Beide hebben wel een relatie met de Idefix (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2010). Thea Kortland heeft hierdoor een gekleurde kijk, maar omdat het gaat om expliciete kennis over dit thema is dit geen gevaar voor de betrouwbaarheid van het interview. Voor ons onderzoek was iemand nodig, die actief is binnen de speltherapie.

Voor meer informatie over de verantwoording van onze keuzes rondom het expertinterview, verwijzen wij naar bijlage 4.

1.3 Verwerking onderzoeksmethoden

Allereerst hebben we bepaald welke methoden aansluiten bij de deelvragen. Wij zullen kort vertellen wat wij hebben gedaan met alle informatie en resultaten van de verschillende onderzoeksmethoden. Het literatuuronderzoek is verwerkt in hoofdstuk 2, 3 en 4. Tevens zijn in hoofdstuk 4 de uitkomsten van de enquête en het expertinterview verwerkt.

We zijn begonnen met de literatuurstudie. Hierbij gingen we op zoek naar de algemene ontwikkeling van een kind. Door verschillende studieboeken naast elkaar te leggen, kwamen we tot de ontdekking dat de algemene ontwikkeling onder te verdelen is in zeven gebieden. Aan de hand van deze zeven gebieden zijn we specifiekere literatuur gaan verzamelen. Bij het verzamelen

en uitwerken van literatuur hebben wij gebruik gemaakt van een trechtermodel, van breed naar steeds specifieker. Vervolgens hebben we literatuur gezocht voor de deelvraag over ADHD en PDD-NOS. Om gericht te kunnen zoeken, hebben we van tevoren bedacht welke kopjes we wilden aanhouden in dit hoofdstuk. Dit maakte de verwerking gestructureerd en overzichtelijk en zorgde voor een efficiënte tijdsinvulling. De keuze voor de kopjes is gebaseerd op de vraag: welke informatie draagt bij aan een algemene beeldvorming over de twee stoornissen? Zo kwamen wij eerst uit op het definiëren van de stoornis en de feiten en cijfers over deze stoornis. Vervolgens de kenmerken, oorzaken, gevolgen en behandeling van deze stoornissen. Alle kopjes zijn van belang als basis voor ons handboek. Daarnaast kunnen er uit de theorie rondom de behandeling praktische tips worden gehaald, waarmee een ieder die te maken heeft met een kind met ADHD of PDD-NOS zelf aan de slag kan. Na het uitwerken van de verschillende kopjes, is een algemeen beeld ontstaan over de stoornissen ADHD en PDD-NOS.

Tot slot hebben we voor hoofdstuk 4 literatuur onderzocht over vormen van spelen, materialen en begeleidingsvormen. We hebben gekozen voor deze kopjes, omdat elke activiteit in ons handboek een bepaald doel heeft. Zo heeft elke vorm van spel, materiaal of begeleidingsvorm zijn eigen kracht en bijdrage aan het stimuleren van het doel. Daarnaast wilden wij variatie in de activiteiten aanbieden.

De verwerking van de enquêtes staat in hoofdstuk 4. Zo sluit de informatie die wij hebben verkregen bij het houden van de enquêtes aan bij de theorie uit dit hoofdstuk.

Wij hebben een enquête opgesteld en laten goedkeuren door de begeleiders van de Idefix. Zij hebben ervoor gezorgd dat de enquêtes uitgedeeld en weer ingevuld verzameld werden. Bij het verwerken van de gegevens hebben we per vraag gekeken wat iedereen geantwoord heeft. Hierbij keken we naar de overeenkomsten en hoeveel mensen eenzelfde antwoord gaven. Vervolgens hebben we dit omgezet in percentages en neergezet in staafdiagrammen. Bij een open vraag zijn alle gegeven antwoorden onder elkaar gezet.

Voor het houden van het interview, zijn wij met twee personen naar de afspraak met de speltherapeut gegaan. Dit omdat drie te bedreigend en niet nodig is. We hebben besloten dat één persoon de vragen ging stellen. Aan het eind kon de ander nog aanvullende vragen stellen. Bij het verwerken van het interview hebben we eerst het complete interview letterlijk uitgetypt, zie bijlage 4. Vervolgens hebben we informatie geselecteerd aan de hand van verschillende kopjes. De eerste drie kopjes zijn hetzelfde als de bestaande kopjes van dat hoofdstuk die vanuit de literatuurstudie naar voren kwamen. Vervolgens hebben we daar nog wat kopjes aan toegevoegd, waarover Kortland informatie had gegeven die belangrijk was om rekening mee te houden bij het ontwikkelen van het handboek.

1.4 Conclusie

Aan het einde van dit hoofdstuk kunnen we concluderen dat we vijf deelvragen hebben opgesteld om de hoofdvraag te beantwoorden. De informatie die we nodig hadden wij het beantwoorden van de deelvragen, hebben we verzameld door middel van het houden van een literatuurstudie, enquête onder de groepsleiding en een expertinterview met de speltherapeut van Karakter. Dit vormt de basis voor ons handboek.

Hoofdstuk 2: Algemene ontwikkeling van vier- tot zesjarige

In dit hoofdstuk beschrijven we de algemene ontwikkeling van een vier- tot zesjarige. Voor ons onderzoek is het belangrijk om een beeld te krijgen van de algemene ontwikkeling van een kleuter. Dit omdat de activiteiten uit het handboek gebaseerd zijn op een algemeen ontwikkelde kleuter.

In dit hoofdstuk komen verschillende ontwikkelingen aan bod. Zo beschrijven we de persoonlijkheid in wording (2.1), de psychosociale (2.2), emotionele (2.3), cognitieve (2.4) en motorische ontwikkeling (2.5), de fantasie van een kind (2.6) en zijn spelontwikkeling (2.7). Deze verschillende gebieden zijn belangrijk voor ons onderzoek, zodat wij met een activiteit goed aansluiten bij de mogelijkheden die het kind al heeft ontwikkeld op genoemde gebieden.

2.1 Persoonlijkheid in wording

Een kind heeft geen kant en klare persoonlijkheid. Het kind heeft eigenschappen door aanleg en ontwikkelt eigenschappen door de omgeving waarin het opgroeit. Die ontwikkeling, die keer op keer bijgesteld kan worden, maakt dat een kind nog geen vaste persoonlijkheid is, maar een persoonlijkheid in wording. Wanneer we over iemand zijn persoonlijkheid spreken, hebben we het volgens het van Dale woordenboek over datgene wat een persoon karakteriseert. Toegespitst op het kind zegt Rita Kohnstamm in haar boek 'Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind' (2002) dat we het dan hebben over de emoties die het kind bevangen, normen die het kind hanteert, motieven die het kind drijven, houdingen die het kind aanneemt, opvattingen die het kind verdedigt en gewoonten die het kind volhoudt.

Wij bespreken in deze paragraaf wat aanleg en opvoeding voor invloed hebben op de ontwikkeling (2.1.1), in hoeverre een kind bewust is van zichzelf en wat voor zelfbeeld het kind in de leeftijd van vier tot zes jaar heeft (2.1.2).

2.1.1 Nature / nurture

Bij de ontwikkeling van een kind zijn er verschillende factoren die maken dat een kind zich ontwikkelt. Deze factoren zijn ondergebracht onder twee noemers, namelijk nature en nurture. Nature geeft alle eigenschappen weer die bepaald zijn door aanleg. De eigenschappen van de noemer nurture zijn bepaald door de omgeving van het kind. Aanleg is van wezenlijk belang, maar de omgeving is daarmee onlosmakelijk verbonden.

Nature heeft, zoals benoemd, te maken met de aanleg van het kind. Elk kind heeft een unieke combinatie van genen. Deze heeft het kind geërfd van beide ouders. Deze combinatie resulteert in bepaalde basiskenmerken die invloed hebben op het gedrag van het kind. Martine Delfos zegt in haar boek 'Ontwikkeling in vogelvlucht, ontwikkeling van kinderen en adolescenten' (2005), evenals Kohnstamm (2002), dat naast deze erfelijke aanleg er ook aanleg tot stand komt tijdens de zwangerschap. Elke baarmoeder vormt door externe factoren een unieke omgeving tijdens de zwangerschap en rond de geboorte van het kind.

Nurture heeft, zoals benoemd, te maken met de omgeving van het kind. Het gaat hierbij om alle krachten die van buitenaf invloed hebben op de ontwikkeling van het kind. Er zijn vele factoren die onder de noemer nurture vallen: opvoeding, historie, geografie, socialisatie, cultuur, etc. Het

maakt voor een kind verschil of dat het een democratische of autoritaire opvoeding krijgt, of het in een welvaarts- of welzijnscultuur, een individualistische of sociale maatschappij opgroeit, etc. (Delfos M. F., 2005).

Aan de aanleg van een kind valt niets te veranderen. De omgeving daarentegen kan een grote rol spelen bij de ontwikkeling van een kind. Wanneer het kind op de Idefix woont, zijn de groepsleiding en groepsleden de omgeving van het kind. In deze periode kan de groepsleiding een positieve invloed uitoefenen op de ontwikkeling van het kind. Belangrijk is dus dat de groepsleiding bewust met het kind aan de slag gaat, bijvoorbeeld door de ontwikkelingstaken met bijbehorende vaardigheden te stimuleren.

2.1.2 Bewust zijn en zelfbeeld

In deze subparagraaf schrijven we over het zelfbeeld van een kleuter. Evenzo beschrijven we het proces van het kind waarin het bewust wordt van zichzelf. Hierin komen onder andere de ontwikkeling van zelfvertrouwen, -waardering en -kennis naar voren.

Tussen het derde en vierde levensjaar vestigt zich het ik-gevoel. Het zelfbewustzijn groeit daarna geleidelijk en loopt parallel met de taalontwikkeling van het kind. Vanuit het zelfbewustzijn ontstaat onder andere zelfvertrouwen. Het kind durft te geloven dat het iets zelf kan. Het kind durft autonoom te zijn, wat betekent dat het kind het niet erg vindt om een fout te maken. Het kind neemt de verantwoordelijkheid op zich voor wat het niet goed deed.

Wanneer je aan een kind van vier jaar vraagt wat het verschil is tussen het kind zelf en andere kinderen, geeft het kind vaak een antwoord in de trant van: 'ik kan heel hard rennen' of 'ik ben groot'. Volgens Robert S. Feldman (2009) heeft dit alles te maken met het zelfbeeld. Het zijn de opvattingen die het kind van zichzelf heeft. De opvattingen zijn gebaseerd op de eigen waarnemingen, het gedrag van hun ouders en de culturele invloeden. Deze opvattingen zijn overigens niet altijd correct. Een kleuter heeft namelijk de neiging om eigen capaciteiten en kennis op alle gebieden te overschatten. Hierdoor is het toekomstbeeld van een kind nog rooskleurig.

Een kind van vier tot zes jaar bevindt zich volgens Erikson in het stadium van initiatief versus schuldgevoel. In dit stadium verandert het zelfbeeld van het kind ingrijpend. Het kind gaat beseffen dat het een individu is. Het kind krijgt hier te maken met conflicten tussen het verlangen om onafhankelijk van ouders te functioneren en het schuldgevoel dat voortvloeit uit de onbedoelde consequenties van hun acties (Feldman, 2009).

Zelfvertrouwen

Wij beschrijven hoe het zelfvertrouwen van het kind zich ontwikkelt en welke rol volwassenen hierin spelen. Wanneer dit bekend is, weet men hoe volwassenen in kunnen spelen op het zelfvertrouwen van het kind of hoe het dit kan stimuleren.

Bij de ontwikkeling van zelfvertrouwen spelen vaders een belangrijke rol, zowel voor zonen als dochters. Dit komt doordat vaders over het algemeen meer dan moeders, een beroep doen op het zelf kunnen van kinderen. Daarmee laten vaders blijken dat ze denken dat het kind het ook

daadwerkelijk kan. Samenhangend hiermee is de hulp van het kind bij grote-mensenkarweitjes. Wanneer de volwassene een goede dosering heeft tussen het zelf laten doen door het kind, de aanmoediging en de steun, levert dat voor het kind zelfvertrouwen op (Kohnstamm, 2002).

Wanneer een kind een stevig zelfvertrouwen ontwikkelt, heeft het meestal ook gevoel van eigenwaarde. Hier zullen we bij het volgende kopje verder op ingaan.

Zelfwaardering

Zelfwaardering houdt in dat het kind zichzelf kan waarderen. Kohnstamm (2002) benoemt dat het gevoel van eigenwaarde te maken heeft met het feit dat het kind zich competent voelt, zowel in sociaal-emotionele als cognitieve zin. De ontwikkeling van eigenwaarde wordt bij kinderen tussen de één en vijf jaar in drie fasen verdeeld. In de eerste fase beleeft het kind vreugde wanneer iets lukt. Hierbij gaat het om de tevredenheid van het moment en wordt het niet als blijvende persoonlijke vaardigheid erkend. In de tweede fase komt er een element van zelfreflectie bij. Het kind let op de reacties van volwassenen wanneer iets lukt, terwijl het reacties bij mislukkingen liever uit de weg gaat. Naast de trots uit de eerste fase verschijnt iets van schaamte. Kinderen vanaf drie jaar zitten in de derde fase. In de derde fase is het kind in staat om beide gevoelens te ervaren, onafhankelijk of er een volwassene bij is die ziet wat ze doen en wat lukt en niet lukt. In de derde fase beoordeelt het kind zichzelf.

Onderschat bij zelfwaardering de rol van geheugen niet. Kinderen moeten immers de informatie die zij over zichzelf en hun gedrag krijgen onthouden, willen zij deze kunnen vastzetten. Het is het geheugen fungeert als databestand dat zorgt voor de continuïteit, doordat het ervaringen aan elkaar rijgt tot één besef: dat heb ik allemaal meegemaakt (Kohnstamm, 2002).

Zelfwaardering is een gevoel van binnen. Wanneer je als buitenstaander iets te weten wilt komen over de zelfwaardering van het kind, is het belangrijk dat het kind hier iets over kan vertellen. Binnen de psychologie is men het er niet over eens of men betrouwbare informatie ontvangt wanneer kleuters hun zelfwaardering uiten. Enerzijds wordt gedacht dat een kind dit pas kan vanaf een jaar of acht. Anderzijds is men op basis van onderzoek met behulp van handpoppen die karakters uitbeelden, tot de conclusie gekomen dat het kind indirect kan praten over zichzelf. Bijvoorbeeld wanneer kinderen één van de karakters kiest.

Zelfkennis

Zelfkennis komt later dan het bewustzijn. Voor zelfkennis is het nodig dat het kind zijn eigen continuïteit kritisch kan bekijken. Dat brengt vragen mee als: Hoe zie ik eruit? Wat zijn mijn sterke kanten? Wat denken andere mensen van me? Waarom doe ik dit? Om stil te staan bij deze eigen capaciteiten, karaktertrekken en motieven is het nodig dat een kind afstand kan nemen van zichzelf. Een kind dient dus in staat zijn om te bedenken dat een ander kind anders kan zijn, om vervolgens vanuit die relativiteit zichzelf te bekijken en beoordelen. Een kind van vier tot zes jaar is daar verstandelijk nog niet aan toe, afgezien van het feit dat het nog te weinig ervaring heeft om informatie over zichzelf te kunnen verzamelen (Kohnstamm, 2002).

In bovenstaande paragraaf hebben we beschreven dat zelfkennis iets is wat kinderen op deze leeftijd nog niet hebben, maar de groepsleiding wel een rol kan spelen op de punten zelfwaardering en zelfvertrouwen. De groepsleiding van de Idefix kan, doordat ze zich bewust zijn

van hoever een kind zich op dit gebied heeft ontwikkeld, beter aansluiten bij het bewustzijn en het zelfbeeld van het kind.

Praktijk

Onderstaande tabel geeft weer welke ontwikkelingsvaardigheden een kind van vier tot zes jaar heeft op het gebied persoonlijkheid in wording. Onderstaande ontwikkelingstaken en –vaardigheden zijn een samenvoeging van informatiebladen vanuit de Idefix. Idefix gebruikt de bladen bij het observeren van kinderen gedurende de eerste acht weken van hun verblijf op de Idefix. Naast deze informatie, is de lijst aangevuld aan de hand van de theorie van bovenstaande.

Ontwikkelingstaak	Ontwikkelingsvaardigheden
1.1 Sekse-rolidentificatie	1.1.1 Het kind ontdekt de genitaliën en past dat toe op zichzelf als handelend persoon. 1.1.2 Het kind exploreert op seksueel gebied.
1.2 In relatie met de ander.	1.2.1 Het kind weet dat het anders is dan een ander. 1.2.2 Het kind beseft dat het een individu is. 1.2.3 Het kind weet dat fouten maken mag.

Zoals je ziet staan er vijf vaardigheden in bovengenoemde tabel. In ons handboek hebben we vier van de vijf vaardigheden opgenomen. Wij hebben gekozen voor deze selectie, vanwege de toepasbaarheid op en het aansluiten bij het klimaat en de mogelijkheden van de groep Idefix.

2.2 Psychosociale ontwikkeling

Robert S. Feldman geeft in zijn boek 'Ontwikkelingspsychologie' (2009) de volgende definitie van psychosociale ontwikkeling: *"Benadering van ontwikkeling die de veranderingen omvat in de manier waarop we aankijken tegen onze interacties met anderen, tegen het gedrag van anderen en tegen onszelf als leden van de maatschappij."* (pp. 26, 312).

In deze paragraaf bespreken we de verschillende fasen van de psychosociale ontwikkeling volgens Erikson (2.2.1), de sociale ontwikkeling van het kind (2.2.2) en de vormgeving aan vriendschappen in de kleuterleeftijd (2.2.3). Dit is belangrijk om te benoemen, omdat het noodzakelijk is dat een kind om leert gaan met sociale interacties en veranderende omstandigheden.

2.2.1 De fasen van de psychosociale ontwikkeling volgens Erikson

Erik Erikson heeft in zijn leven verschillende observaties gedaan op het gebied van interacties tussen kinderen en hun omgeving. In 1963 en 1968 sprak hij over de psychosociale ontwikkeling van het individu. Dit deed hij aan de hand van acht verschillende fasen, waarvan de eerste vijf fasen gelijk lopen met de fasen die Freud verwoordt. Elke fase in de psychosociale ontwikkeling heeft zijn eigen 'conflict', zoals Erikson dat noemt. Wanneer een individu goed met het conflict om weet te gaan heeft het een goede basis voor de volgende fase (Verhulst, 2008).

Kinderen van vier tot zes jaar hebben, wanneer alles goed gaat, twee fasen doorlopen en zijn bezig met de derde fase.

De eerste fase, tot achttien maanden, is de zuigelingenfase. Het conflict waar de baby mee om leert gaan, is vertrouwen tegenover fundamenteel wantrouwen. In de fase ontstaat het vertrouwen dat de verzorger er altijd is en hierdoor krijgt het kind vertrouwen in zijn of haar omgeving. Wanneer er een veilige basis is voor het kind, zal het kind sneller en meer op onderzoek uitgaan, wat goed is voor de algemene ontwikkeling van het kind. Wanneer het kind dit goed doorloopt, levert dit het kind de deugd 'hoop' op.

De tweede fase, tot drie jaar, is de peuterleeftijd. Het conflict waar het kind mee om leert gaan, is autonomie tegenover schaamte en twijfel. De omgeving van het kind moedigt onafhankelijkheid en onderzoekend gedrag bij de peuter aan. De deugd die deze fase kan opleveren is 'wil'.

De fase waar kinderen van drie tot vijf jaar zich in bevinden is de kleuterleeftijd. Hierin dealt het kind met het conflict initiatief versus schuldgevoel. Het kind zal veel activiteiten ondernemen en taken verrichten, bijvoorbeeld aankleden. Met als deugd 'doelgerichtheid' (Tartuffel, 2009).

2.2.2 Sociale ontwikkeling

Kinderen kunnen op drie verschillende manieren interacties hebben met leeftijdsgenoten. Zo kunnen kinderen prosociaal, antisociaal en sociaal teruggetrokken zijn.

Wanneer kinderen prosociaal zijn, zijn ze in staat om samen te werken, te delen, hulp te bieden en vriendschappelijk om te gaan met de ander. Zij hebben de meeste kans op vriendschappen.

Kinderen die antisociaal zijn, kunnen agressief zijn, de neiging hebben om veel ruzie te maken en activiteiten van anderen te verstoren. Deze kinderen worden in veel gevallen verstoten, andere kinderen willen niet met hen spelen.

Sociaal teruggetrokken kinderen spelen vaak alleen, nemen geen initiatief en zeggen vaak weinig. Zij hebben in veel gevallen minder kans op vriendschappen, omdat ze zelf weinig initiatief nemen (Feldman, 2009).

Kinderen tussen de twee en zeven jaar gebruiken hun taalvaardigheid om hun leeftijdsgenoten te beïnvloeden. Ze hebben hun omgeving nodig om een sociaal besef en sociale redzaamheid te ontwikkelen, ondanks dat elk kind met een zekere sociale aanleg geboren wordt (Aalspoort, 2000).

Kleuters die moeite hebben met het aangaan van sociale contacten, hebben over het algemeen een niet vloeiende motoriek (Delfos M. F., 2005).

2.2.3 Vriendschappen

Kinderen kunnen al op vroege leeftijd vriendschappen met elkaar aangaan. Doordat kinderen vanaf vier jaar naar de basisschool gaan, komen zij in aanraking met nieuwe kinderen. Hun wereld wordt hierdoor verbreed, de interacties met andere kinderen wordt vergroot. Kinderen kunnen dan vriendschappen aangaan (Feldman, 2009). Op deze leeftijd oefent het kind door middel van spel sociale situaties (Delfos M. F., 2005). In veel gevallen houden vriendschappen op deze leeftijd in dat ze samen spelen en elkaar vrienden noemen. Kleutervriendschappen houden dus vooral in samen spelen en samen iets ondernemen. Er is nog weinig verschil of een kind met een meisje of jongen speelt. De voorkeur van een kind om te spelen met een specifiek geslacht ontwikkelt zich echter wel. Kinderen gaan naarmate ze ouder worden steeds meer voorkeur krijgen. Er ontstaan dan jongens- en meidengroepen (Feldman, 2009).

Kinderen van vier tot zes jaar spelen niet meer met een ander omdat die ander er toevallig is, maar omdat het kind de ander kent en weet wat de ander leuk vindt. Kinderen beginnen hierdoor een wederzijds emotionele intimiteit te ontwikkelen (Delfos M. F., 2005). Een kind kan vanaf vier jaar doorzien hoe je vriendschappen aangaat en in stand houdt (Aalspoort, 2000).

Kleuters zijn vaak een voorbeeld voor elkaar. Zo leren kinderen meer van leeftijdsgenootjes dan van hun ouders. Dat kinderen veel van leeftijdsgenoten aannemen, en zo dus ook leren, komt omdat kinderen elkaar als gelijken zien. Zij kunnen elkaar makkelijker begrijpen. De mening van ander kind is als het ware een alternatief voor de mening van de volwassene (Medisch webboek). Toch zijn ouders wel het model voor kinderen, dit geldt ook voor opvoeders. Kinderen leren veel door het goede voorbeeld van ouders in het sociale gedrag (Feldman, 2009).

Kleuters raken geïnteresseerd in herkomst en familiebanden. Ze willen weten waar zij vandaan komen en hoe de banden liggen (Delfos M. F., 2005).

Zoals we in de inleiding van deze paragraaf hebben beschreven, leert het kind op psychosociaal gebied om te gaan met sociale interacties en veranderende omstandigheden. Voor de kinderen op de Idefix is dit een belangrijk punt, omdat zij op een leefgroep wonen en hier hun sociale interacties aangaan. Zij gaan andere sociale interacties aan in vergelijking met een 'normaal kind', omdat zij uit hun eigen situatie worden gehaald, wanneer zij op de groep wonen.

In de kleuterfase komt het kind in aanraking met initiatief versus schuldgevoel. Op de Idefix is dit terug te zien zijn wanneer kinderen iets willen leren. Kinderen zijn dan doelgericht bezig en willen bijvoorbeeld hun leerdoel behalen.

Kinderen die op de Idefix wonen, wonen uiteraard niet meer bij hun ouders. Zoals gezegd leren kleuters meer van leeftijdsgenootjes dan van ouders. In de periode waarin een kleuter op de groep woont, heeft het voornamelijk leeftijdsgenootjes als model. Dit is bevorderlijk voor het maken van vriendschappen en stimuleert de ontwikkeling. Nadeel is wel dat de kinderen die op de groep wonen, ieder hun eigen problemen hebben met als gevolg dat het model niet altijd positief is.

Praktijk

Op psychosociaal gebied heeft een kind van vier tot zes jaar heel wat vaardigheden waarin het zich ontwikkelt. De tabel geeft deze vaardigheden weer. Onderstaande ontwikkelingstaken en – vaardigheden zijn een samenvoeging van informatiebladen vanuit de Idefix. Naast deze informatie, is de lijst aangevuld aan de hand van de theorie van bovenstaande.

Ontwikkelingstaak	Ontwikkelingsvaardigheden
2.1 Sociale omgangsregels	2.1.1 Het kind vraagt of het iets mag lenen. 2.1.2 Het kind kan een compliment geven en ontvangen. 2.1.3 Het kind zegt wat het wel en niet prettig vindt. 2.1.4 Het kind laat iemand uitspreken. 2.1.5 Het kind is spraakzaam aan tafel (v.a. 5 jaar). 2.1.6 Het kind is sociaal aan tafel (v.a. 5 jaar).
2.2 Omgaan met volwassenen.	2.2.1 Het kind kan luisteren. 2.2.2 Het kind kijkt iemand aan als het met iemand praat. 2.2.3 Het kind onthoudt wat de volwassene gezegd heeft.

	2.2.4 Het kind zegt alstublieft en dank u wel. 2.2.5 Het kind vraagt of iets wel of niet mag. 2.2.6 Het kind kan een voorstel doen. 2.2.7 Het kind groet bij binnenkomst en vertrek. 2.2.8 Het kind maakt onderscheid tussen leeftijdsgenoten en volwassenen.
2.3 Omgaan met leeftijdsgenoten.	2.3.1 Het kind kent groepsgenootjes bij naam. 2.3.2 Het kind vraagt om mee te mogen doen bij een spel. 2.3.3 Het kind kan samenspelen in een klein groepje. 2.3.4 Het kind kan meedoen met een spelletje. 2.3.5 Het kind kan delen met een ander. 2.3.6 Het kind kan met anderen een besluit nemen. 2.3.7 Het kind kan vriendschappen aangaan. 2.3.8 Het kind komt voor zichzelf op. 2.3.9 Het kind kan een gesprekje beginnen. 2.3.10 Het kind legt contact met iemand die hij / zij leuk of lief vindt. 2.3.11 Het kind kan nee zeggen. 2.3.12 Het kind kan onderhandelen. 2.3.13 Het kind kan een ander helpen.
2.4 Groot aanpassingsvermogen	2.4.1 Het kind accepteert het wanneer het iets niet mag.
2.5 Thuisituatie	2.5.1 Het kind kan zich in de toekomst verplaatsen. 2.5.2 Het kind vergelijkt thuis met dat van andere kinderen.
2.6 Vormgeven aan de relatie met ouders en familie.	2.6.1 Het kind is trots op ouders. 2.6.2 Het kind neemt broertjes en zusjes in bescherming. 2.6.3 Het kind maakt gezinsnormen eigen. 2.6.4 Het kind neemt meer afstand van ouders, vooral van moeder.

In de praktijk is het enerzijds nadelig voor dit gebied dat het kind op de groep woont, anderzijds heeft het voor bepaalde ontwikkelingstaken ook voordelen. Nadelig is het voor de taak 'vormgeven aan relatie met ouders en familie'. Het lijkt ons bijvoorbeeld erg lastig om het kind te stimuleren in het trots zijn op zijn ouders wanneer het kind uit huis geplaatst is. We hebben er voor gekozen om deze ontwikkelingstaak niet op te nemen in het handboek. Voordeel van het wonen op een groep is dat het kind zich in andere taken extra goed kan ontwikkelen, bijvoorbeeld in het omgaan met leeftijdsgenootjes en volwassenen en de sociale omgangsregels. In de praktijk blijkt dat veel kinderen thuis niet consequent en adequaat gestimuleerd worden in psychosociale vaardigheden. Hierdoor hebben zij een achterstand opgelopen binnen dit ontwikkelingsgebied. Met uitzondering van vaardigheden 2.1.6 en ontwikkelingstaak 2.6, zijn alle vaardigheden opgenomen in het handboek. De activiteiten bij de vaardigheden zijn toegepast op de situatie van de Idefix.

2.3 Emotionele ontwikkeling

Een volgend ontwikkelingsgebied van het kind is de emotionele ontwikkeling. Deze ontwikkeling heeft alles te maken met emoties. Het van Dale woordenboek beschrijft het gemoed als: binnenste van de mens, zijn geestelijk gevoel (Van Dale, 2010).

In deze paragraaf bespreken we de morele ontwikkeling (2.3.1) en gewetensvorming van het kind (2.3.2). Deze ontwikkeling beschrijven we, zodat we kunnen begrijpen hoe een kind van vier tot zes jaar keuzes maakt.

2.3.1 Morele ontwikkeling

Gedurende de morele ontwikkeling van het kind treden er veranderingen op in hoe het kind denkt over moreel besef. Er komt verandering in de houding van het kind ten opzichte van morele schendingen en in het gedrag van het kind wanneer het geconfronteerd wordt met morele kwesties.

Feldman (2009) schrijft dat één van de eerste kinderpsychologen die zich bezig hield met vraagstukken rondom morele ontwikkeling Jean Piaget was. Volgens hem voltrok de morele ontwikkeling, evenals de cognitieve ontwikkeling, zich in stadia. Kinderen van vier tot zes jaar zitten in het eerste stadium. Dit stadium is een globale vorm van moreel denken, ook wel moreel realisme of heteronome moraliteit genoemd. Het kind beschouwt regels als vast en onveranderlijk. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in het spel van het kind. Zo speelt het op een rigide manier, want er is immers maar één manier om te spelen en alle andere manieren zijn fout (Feldman, 2009).

In het boek van Delfos (2005) noemt Kohlberg twee principes in de morele ontwikkeling, namelijk belangstelling en conflict. Moreel besef wordt ontwikkeld vanuit belangstelling. Wanneer een kind belangstelling heeft voor een bepaald moreel onderwerp, dan neemt het kind een standpunt in. Nieuwe informatie over het onderwerp kan het kind intellectueel in conflict brengen.

Voor de kleutertijd is de ontwikkeling van empathie in gang gezet. In de kleutertijd ontwikkelt empathie zich verder. Sommige theoretici geloven dat die groeiende empathie, samen met andere positieve emoties als sympathie en bewondering, kinderen ertoe aanzet om zich moreel te gedragen. Ook negatieve emoties zouden moreel gedrag bevorderen, zoals woede over een oneerlijke situatie of schaamte over eerdere misdragingen. Wanneer kleuters negatieve emoties proberen te vermijden, is de kans groot dat ze zich moreel en behulpzamer gaan gedragen. Wanneer kinderen bijvoorbeeld geconfronteerd worden met het verdriet of ongeluk van een ander, kan het zijn dat zij behulpzamer worden naar andere kinderen. Dit om persoonlijke stress te vermijden (Feldman, 2009).

Volgens de sociale leertheorie is het kind voor zijn morele ontwikkeling in belangrijke mate aangewezen op voorbeeldgedrag. Door het gedrag van anderen te observeren kan het kind moreel gedrag leren. Dit gedrag van anderen, modellen, wordt geïmiteerd door het kind wanneer dit gedrag bekrachtigd wordt. Op deze manier leert het kind om het gedrag uiteindelijk zelf te vertonen. Overigens zijn niet alle modellen even effectief. Kleuters zullen namelijk eerder het gedrag imiteren van modellen die liefdevolle en vriendelijke volwassenen bevat, dan modellen

met afstandelijkere volwassenen. Bovendien heeft een model meer effect wanneer het in de ogen van het kind zeer competent is of veel prestige geniet. Dit proces heet abstract modeling: kleuters imiteren niet meer puur gedachteloos het gedrag wat ze bij anderen bekrachtigd zien worden. Door het morele gedrag te observeren merkt het kind dat er een verband bestaat tussen situaties en soorten gedrag. Na herhaaldelijke observatie van bekrachtigd moreel gewenst gedrag, gaat het kind daar een algemeen principe van moreel gedrag uit afleiden. 'Modeling' zorgt dus voor de ontwikkeling van algemene regels en principes bij het kind (Feldman, 2009).

2.3.2 Geweten

Kohnstamm (2002) beschrijft het geweten als een innerlijk besef. Dit besef houdt in dat het kind beseft wat het verschil is tussen goed en kwaad. Dit betekent overigens niet dat het kind zich altijd in overeenstemming met de normen van dat geweten gedraagt. Gedraagt de kleuter zich niet volgens het eigen geweten, dan krijgt het last van schuldgevoelens. Het geweten wordt ook wel omschreven als een innerlijk richtsnoer of een kompas. Een stelsel van normen en waarden waarin men zelf gelooft en waarop men het eigen gedrag probeert af te stemmen. We zullen nu ingaan op de vraag: hoe groeit in een kind zo'n ingebouwde stem van het geweten, waardoor op den duur niet steeds anderen het kind hoeven te wijzen op wat lief is en stout, goed en kwaad?

Met een jaar of vier hebben de meeste kleuters, die op een rigide manier met regels omgaan, al wel een besef van wat wel en niet geoorloofd is. Dit bleek op een indirecte manier uit onderzoek waarin drie- tot vijfjarigen werd verboden in een bepaalde doos te kijken terwijl de onderzoeker de kamer uit was. Hoewel de meerderheid van de driejarigen bij zijn terugkomst volhield niet gekeken te hebben, bleek uit wat zij vertelden dat zij wisten wat er in de doos zat. Zij beseften dat wat zij hadden gedaan niet in de haak was en probeerden dat te verbergen, zij het op onbeholpen wijze. De oudere kleuters waren beter in zulke 'misleiding' en kunnen op den duur ook doen alsof ze niet weten wat er in de doos zit. Maar ook in de positieve zin geven kleuters steeds duidelijker blijk dat ze zich aan regels kunnen houden. Zoals genoemd bij de morele ontwikkeling gaat het kind zich nog ontwikkelen wat betreft de algemene principes die aan ge- en verboden ten grondslag liggen. Zolang er geen moreel gedrag is afgeleid uit de algemene principes door de observaties van het kind, kunnen zij zich zo strikt aan regels houden dat het soms averechts werkt, aldus Kohnstamm (2002). Bijvoorbeeld: een jongetje heeft geleerd dat het stout is iets af te pakken. Als moeder hem verwijt dat hij niet heeft ingegrepen toen zijn kleine zusje met lucifers zat te spelen, zegt hij in opperste verbazing: 'Maar ik mag toch niks afpakken?!' Dat komt doordat hij de normen die hij heeft geleerd nog los ten opzichte van elkaar beleeft en ze niet kan vergelijken. Hierdoor kan hij in een bepaalde situatie nog niet afwegen wat zwaarder weegt, de ene norm of de andere. In dit geval de norm 'iets afpakken is stout' en de norm 'je moet voorkomen dat iemand iets gevaarlijks doet'. Het kind leert de rangorde in morele waarden nog en de betrekkelijkheid van de geldigheid als men de waarden met elkaar vergelijkt (Kohnstamm, 2002). Hiervan kunnen we dus zeggen dat kinderen in de leeftijd van vier tot zes jaar wel regels kennen en deze kunnen toepassen, maar nog niet overal en in elke situatie. Hun geweten is nog zwart/wit, het is goed of fout, hierin zit geen middenweg. Alleen het resultaat telt.

Een andere beperking van het kleutergeweten is dat het nog geen onderscheid kan maken tussen een goede of slechte daad en bedoeling. Wat voor hem telt, is het resultaat. Kohnstamm (2002)

schrijft dat Piaget hier een onderzoekje naar deed met behulp van een verhaaltje. Dat gaat over John die zijn moeder helpt met afwassen en daarbij vijf kopjes breekt en over Henri die één kopje breekt als hij stiekem snoep pikt uit de kast. Wie is nu het stoutst? Kleuters en kinderen uit groep drie zijn het erover eens dat John veel stouter is dan Henri, omdat hij meer kopjes breekt. Johns goede bedoelingen en Henri's boze opzet tellen nog niet mee bij de beoordeling van het gedrag. Zij kijken alleen naar wat is gebeurd.

Zo is het ook met het verschil tussen opzettelijk bedriegen en per ongeluk vergissen. Bij het beoordelen van een ander hebben kleuters het hier nog moeilijk mee. Rond de zes jaar beginnen ze te begrijpen dat een vergissing iemand niet zo sterk is aan te rekenen.

Sommige onderzoekers zijn ervan overtuigd dat ook jonge kinderen al wel een dagend besef hebben van het verschil, maar dat ze dat nog niet zelf onder woorden kunnen brengen. Tijdens gerichte gesprekjes blijkt dat wanneer de volwassene het verschil onder woorden brengt, zij wel verschil kunnen aangeven (Kohnstamm, 2002).

Problemen die tijdens de gewetensvorming kunnen ontstaan, vallen in twee groepen uiteen: er komt een te zwak of een te sterk geweten. Een zwak geweten wil zeggen dat een kind zelden of nooit last heeft van schuldgevoelens. Het gaat ongehinderd naar eigen believen zijn gang. Niet zelden eindigt het in delinquent gedrag. Wie een zwak geweten heeft, schaamt zich uiteraard ook niet voor de eigen gedragingen. Kinderen met een zwak geweten zijn een last voor hun omgeving. Kinderen met een streng geweten zijn daarentegen een last voor zichzelf. Zij gaan voortdurend gebukt onder de angst niet te voldoen aan wat eigenlijk zou moeten. Op den duur kunnen zij een buitensporig gevoel voor verantwoordelijkheid ontwikkelen ten aanzien van het welzijn van anderen. Soms leidt dat tot passiviteit, omdat het in actie komen het gevaar in zich draagt dat je fouten maakt. In ernstige gevallen is het de basis van depressiviteit (Kohnstamm, 2002).

De emotionele ontwikkeling van het kind is in grote ontwikkeling. In het begin heeft het kind nog weinig besef tussen goed en kwaad, dit ontwikkelt zich. Kleuters beginnen steeds meer geweten te vormen door regels, ze gaan de regels toepassen. Ondanks dat de kleuters de regels kennen, vinden zij het nog moeilijk om deze toe te passen in de verschillende situaties.

Praktijk

Onderstaande tabel geeft weer welke ontwikkelingsvaardigheden een kind van vier tot zes jaar ontwikkelt op het emotionele gebied. Dit zijn er in aantal niet zoveel als sommige andere gebieden, maar zoals je hebt kunnen lezen, wel heel belangrijk. Deze tabel is een samenvoeging van informatie uit de Idefix en theoretisch onderzoek.

Ontwikkelingstaak	Ontwikkelingsvaardigheden
3.1 Gewetensvorming	3.1.1 Het kind probeert conflicten te vermijden. 3.1.2 Het kind durft het te zeggen wanneer het iets verkeerd heeft gedaan. 3.1.3 Het kind is voorzichtig met andermans spullen en geeft het terug wanneer het er klaar mee is.

	3.1.4 Het kind maakt onderscheid tussen wat wel en niet van hem / haar is. 3.1.5 Het kind kan omgaan met regels. 3.1.6 Het kind beseft het verschil tussen goed en fout.
3.2 Emotionele ontwikkeling	3.2.1 Het kind maakt onderscheid tussen de vier basisemoties en kan ze benoemen.

Gekeken naar de situatie op de Idefix, hebben we er voor gekozen om alle vaardigheden op te nemen in het handboek. Er is wellicht verschil in normen en waarden bij het kind thuis en op de groep. De emotionele situatie van het kind kan hierdoor beïnvloed worden. We hebben voor alle vaardigheden één of meerdere activiteiten bedacht.

2.4 Cognitieve ontwikkeling

De cognitieve ontwikkeling gaat over het denken en leren, hoe mensen hun verstand ontwikkelen. Kohnstamm (2002) zegt dat volgens Piaget een kind zich cognitief ontwikkelt in fasen. Wanneer het kind de leeftijd heeft van twee tot zeven jaar, zit het in het pre-operationele stadium. Het symbolisch denken, het denken in begrippen en het redeneren, begint zich te ontwikkelen. Volgens Piaget is voornamelijk het symbolisch denken een grote ontwikkeling. Kinderen leren door middel van een symbool hoe voorwerpen of gebeurtenissen plaatsvinden. Bijvoorbeeld een speelgoed auto dient als echte auto om de uitleg te geven van wat een echte auto doet.

In deze paragraaf gaat het eerst over het vormen van geheugen door middel van leren (2.4.1). Hierbij gaan we in op het korte en lange termijn geheugen, herinneringen, verschillende manieren van leren en shaping. Dit omdat het belangrijk is te weten hoe een kleuter leert en hoe snel het kind mogelijk iets oppikt bij de activiteiten. Daarna kijken we kort naar de eenzijdige blik die kleuters nog vaak hebben (2.4.2) Vervolgens kijken we naar de taal bij een kleuter (2.4.3). Het is goed om te weten waar een kind staat wat betreft taal, zodat we daar rekening mee kunnen houden bij de keuze voor een activiteitsvorm. Wordt het een beeldende activiteit of een rollenspel?

2.4.1 Leren is geheugen vormen

Om de cognitieve ontwikkeling te begrijpen, is het belangrijk om te weten hoe kinderen leren. Volgens Rita Kohnstamm (2002), leren kinderen net als volwassenen door middel van hun korte en lange termijn geheugen. Het geheugen is het *“vermogen om je dingen te kunnen herinneren”* (Woorden Nederlandse Taal). Bij het korte termijn geheugen gaat het om zaken die een kind kort onthoudt, wat pas bij herhaling in het lange termijn geheugen wordt onthouden. Bij het lange termijn geheugen kan dit op een later moment herinnerd worden. Hierbij is van belang dat het kind de situatie herhaaldelijk en in dezelfde vorm tegenkomt. Het kind heeft baat bij dezelfde volgorde om iets te onthouden, zodat het in het lange termijn geheugen komt. Om het geheugen te vormen is het van belang dat kinderen leren. Leren is het verwerven van mogelijkheden om handelingen en gedragingen uit te kunnen voeren. Dit leren kan op verschillende manieren. Deze zullen in deze subparagraaf aan de orde komen.

Kinderen leren vaak, in tegenstelling tot volwassenen, onbewust. Het proces van leren is niet altijd goed terug te halen. Zo kan een kind de ene week nog niet zijn broek dicht doen, waar het de volgende week dat wel kan. Het kind heeft dan in de tussenliggende tijd iets geleerd, zonder dat het proces zichtbaar is geworden. Wat bij kinderen ook helpt om iets te onthouden is het steeds kort zien, dit wordt ook wel visuele herhaling genoemd. Dit is goed zichtbaar bij het spel Memory. Hierbij kijken de kinderen steeds snel naar de kaartjes die ze gezien hebben. Door steeds weer te kijken, kunnen ze het goed onthouden. (Kohnstamm, 2002).

Instrumenteel leren is het leren wat kinderen onverwachts uit zichzelf doen. Ze doen iets wat ze niet kennen en merken dat dit effect heeft. Als het effect positief is, zal het kind herhalen wat het geleerd heeft. Bij jonge kinderen is dit bijvoorbeeld de ontdekking dat zij zich kunnen omrollen. Operante conditionering wordt dit wel genoemd. Het kind leert door de ervaring, maar zal alleen herhalen wanneer dit een positief effect heeft (Kohnstamm, 2002).

Kinderen leren op verschillende manieren om iets te onthouden. Kohnstamm (2002) benoemt dat volgens Piaget kinderen net als volwassenen leren door middel van de klassieke conditionering. Door een negatieve of positieve ervaring wordt gedrag bekrachtigd. Als kinderen worden beloond wanneer het iets goed doet, zal het positieve gedrag zich vaker voordoen. Dit geldt echter ook omgekeerd, wanneer kinderen iets doen wat niet mag en ze worden hiervoor gestraft, zal het minder snel dit gedrag weer laten zien. Door de positieve of negatieve bekrachtiging leert het kind wat het wel of niet mag doen.

Een kind hoeft in sommige situaties maar één keer te leren om het te kunnen toepassen op andere situaties. Bijvoorbeeld wanneer het kind leert om tegen een bal te slaan en vervolgens gaat de bal rollen. Het kind leert dat dit met grote ballen, maar ook met kleine ballen mogelijk is. Een kind past toe wat hij al eerder heeft geleerd. Dit wordt generalisatie genoemd.

Toch kan het kind niet altijd toepassen wat hij geleerd heeft. Zo kan de kleine bal wel onder de kast door, maar de grote bal niet. Het kind heeft dan geleerd dat een bal kan rollen, maar nog niet dat niet alle ballen onder de kast door kunnen rollen. Om deze situatie te kunnen begrijpen, is het van belang het kind iets nieuws leren. Dit wordt discriminatie genoemd (Kohnstamm, 2002).

Shaping is het aanleren van meerdere handelingen door de serie te verkorten. Series zijn aan elkaar verbonden handelingen. Een kind kan een aantal handelingen en vaardigheden, maar doet deze los van elkaar. Een voorbeeld van shaping is het netjes leren eten. Het kind hoort dan op een stoel te kunnen zitten, een mes en vork vast te kunnen houden, te kunnen snijden, etc. (Kohnstamm, 2002).

Feldman (2009) schrijft dat er ook anders wordt gedacht over hoe kinderen leren. Zo vindt Lev Vygotsky, in tegenstelling tot Piaget, dat kinderen voornamelijk leren door middel van anderen en de omgeving. Zo zegt Vygotsky dat kinderen veel leren wanneer ze naar de peuterspeelzaal en school gaan. Kinderen leren door anderen en niet uit zichzelf. Vygotsky ziet vooral dat de onderlinge sociale communicatie belangrijk is wanneer het gaat om cognitief leren.

Kinderen leren dus op verschillende manieren. Voor kinderen op de groep Idefix is het van belang om te weten dat ze kunnen leren en onthouden. Dit zodat we het kunnen toepassen op de activiteiten in het handboek.

Herinneringen

Zoals eerder benoemd is geheugen het vermogen om dingen te kunnen herinneren. Herinneringen bij kinderen werken anders dan bij volwassenen. Dit beschrijven wij omdat het belangrijk is voor volwassenen om hier rekening mee te houden bij de verwachtingen van een kind. Kinderen kunnen zich weinig herinneren van wat er eerder is gebeurd, volwassenen daarentegen kunnen dit beter. Dit heeft twee oorzaken. Ten eerste hebben kinderen meer herhaling nodig om iets te kunnen herinneren. Ten tweede heeft het kind het nodig dat er gevraagd wordt naar een gebeurtenis die heeft plaatsgevonden. Hoe concreter de vraag, hoe eerder en meer een kind zich zal herinneren (Kohnstamm, 2002).

Kinderen komen op de Idefix wonen. Alles wat op de Idefix gebeurt, hangt samen met het verleden van het kind. Wanneer de groepsleiding weet hoe herinneringen werken bij kinderen, kunnen ze beter aansluiten bij de kinderen, wanneer wij terugvragen naar het verleden.

2.4.2 De blik van een kleuter

Doordat een kleuter zich nog niet volledig heeft ontwikkeld op het cognitieve gebied, zijn er onder andere de volgende twee beperkingen. Namelijk concentratie en het egocentrische denken.

Concentratie is het onvermogen van kinderen om zich op meer dan één aspect van een stimulus te concentreren. Een voorbeeld hiervan is een kat die een hondenmasker op heeft. In de ogen van kinderen is de kat een hond en geen kat. Kinderen zijn niet in staat om meer dan één stimulus te zien ook al is deze wel aanwezig. Volgens Piaget is dit een belangrijke beperking voor kinderen.

Kinderen zijn erg visueel ingesteld. Kinderen richten zich meer op het uiterlijk verschijn, dit is een dominante factor (Kohnstamm, 2002).

Kleuters zijn in veel gevallen nog erg egocentrisch in hun denken. Zo vinden kleuters het moeilijk om naar een ander te kijken en vanuit die ander te denken. Kleuters kunnen zich nog niet inleven in een ander, de zogeheten empathie hebben is lastig. Kinderen kunnen nog niet vanuit het gezichtsveld van een ander kijken. Kinderen zien wat ze zien altijd vanuit hun eigen gezichtsveld (Feldman, 2009).

2.4.3 Taal

Taal is erg belangrijk, het is een belangrijk onderdeel voor een kind om meer grip te krijgen op wat er gebeurt in de wereld om hen heen. Door meer woorden te kunnen geven aan een gebeurtenis zal het kind de wereld om zich heen steeds beter begrijpen. Wanneer het kind de wereld beter begrijpt, leert het kind van zijn omgeving en draagt dit bij aan de ontwikkeling van zijn geheugen (Feldman, De cognitieve ontwikkeling in de peuter- en kleutertijd, 2009). Naast deze invloed op de cognitieve ontwikkeling, is taal ook belangrijk voor de psychosociale ontwikkeling. Het gebruik van taal is een soort sociale handeling. Kinderen gaan taal gebruiken voor het krijgen en in stand houden van contacten met anderen (Kind en Taal).

Ook op het gebied van taalvaardigheid maken kinderen een grote sprong. Ze leren veel nieuwe woorden en hoe ze deze op een juiste manier kunnen toepassen. Taal is volgens Piaget niet los te koppelen van denken. Doordat kinderen steeds cognitiever worden en dus steeds meer gaan denken, worden ze taalvaardiger. Hierdoor kunnen ze verder kijken dan alleen naar het hier en nu, namelijk ook naar de toekomst.

Kleuters gebruiken taal op deze leeftijd om dingen te ontdekken. Dit wordt zichtbaar in de vragen die kleuters stellen. Bijvoorbeeld 'Wie is dat?', 'waarom?', 'Wat doet hij?', etc.

Wanneer een kind de leeftijd van zeven jaar bereikt, maakt het geheugen een grote verandering door. Na het zevende jaar kan het kind steeds beter abstract denken. Volgens Piaget krijgt het kind in deze periode een dieper inzicht in begrippen. We kunnen hieruit concluderen dat het kind dit voor die tijd nog niet kan (Kohnstamm, 2002).

Uit deze deelparagrafen kunnen we concluderen dat kinderen in deze periode van hun leven een cognitieve ontwikkeling doormaken, hun denken wordt vergroot. Waarbij de ontwikkeling in verschillende fasen doorlopen. Op het moment dat kinderen op de Idefix zitten kunnen de kinderen symbolisch denken, ze begrijpen symbolen en weten waar het voor staat. Kinderen zijn wel egocentrisch in hun denken, ze kunnen nog slecht aan een ander denken.

Praktijk

Een kind van vier tot zes jaar heeft vaardigheden te ontwikkelen op het cognitieve gebied. Onderstaande tabel geeft weer welke vaardigheden dit zijn. Evenals bij vorige tabellen, is deze tabel een samenvoeging van informatie uit de Idefix en theoretisch onderzoek.

Ontwikkelingstaak	Ontwikkelingsvaardigheden
4.1 Taal- en spraakontwikkeling	4.1.1 Het kind kan een verstaanbaar gesprek voeren. 4.1.2 Het kind heeft een bijna helemaal goede uitspraak, slechts enkele versprekingen. 4.1.3 Het kind maakt langere zinnen. 4.1.4 Het kind maakt gebruik van de oorzakelijke bijzin (want, omdat). 4.1.5 Het kind kent passief 2500-3000 woorden (6 jaar).
4.2 Concentratie	4.2.1 Het kind kan zich concentreren. 4.2.2 Het kind kan iets (gemakkelijk) afmaken als het ergens mee begonnen is, ook al duurt het een paar dagen. 4.2.3 Het kind staat weinig op van tafel.
4.3 Geheugen	4.3.1 Het kind leert de basisverkeersregels kennen. 4.3.2 Het kind heeft beginnend besef van het verkeer (v.a. 5 jaar).

In het handboek komen alle vaardigheden terug, elke vaardigheid heeft een activiteit gekregen. Het stimuleren van de taal- en spraakontwikkeling maakt dat een kind zich verbaal kan uitdrukken. Kinderen op de Idefix hebben hier mogelijk moeite mee door mogelijk nare ervaringen in het verleden.

2.5 Motorische ontwikkeling

Omdat wij ons richten op kinderen met een ontwikkelingsniveau van vier tot zes jaar, hebben we gekeken naar hoe de motorische ontwikkeling op deze leeftijd gemiddeld is. Deze ontwikkeling is van belang voor ons handboek, omdat we dan met de activiteiten goed kunnen aansluiten bij het motorisch kunnen van het kind.

Wanneer we het hebben over de motorische ontwikkeling, gaat het om de ontwikkeling die een kind maakt in het kunnen bewegen. Wanneer een kind genoeg bewegingsruimte heeft, kan het zich op motorisch gebied goed ontwikkelen. De motoriek van de mens ontwikkelt zich al vanaf de geboorte (Kohnstamm, 2002).

Er zijn twee vormen van motoriek, namelijk de grove en fijne motoriek. De vooruitgang op het gebied van de grove motoriek staat in verband met de cognitieve ontwikkeling van het kind. Daarnaast heeft het vele oefenen van het kind een positieve invloed op deze ontwikkeling. Kleuters zijn in deze tijd van hun leven het meest actief en oefenen hierdoor veel met verschillende handelingen (Feldman, 2009).

Wat kan een gemiddeld kind van vier jaar als we kijken naar de grove en fijne motoriek? Een vierjarige kan precies een bal gooien, zodat de ander deze kan vangen. Daarnaast kan het met hulp, voet na voet, van de trap aflopen, gemiddeld 60 tot 85 cm ver springen en zo'n zes stappen op één been hinken. Wat betreft de fijne motoriek kan het kind een papier tot een driehoek vouwen, kruisjes natekenen, drinken inschenken zonder te morsen en wasknijpers openen en ze op een juiste manier gebruiken (Feldman, 2009).

Een gemiddeld kind van vijf jaar kan snel stoppen na het rennen, draaien en starten tijdens spelletjes. Het kind kan met een aanloop 70 tot 90 cm ver springen en zelfstandig een trap aflopen. Vanaf deze leeftijd kunnen de kinderen leren fietsen. Qua fijne motoriek kunnen ze papier in helften en kwarten vouwen. Ze kunnen driehoeken, rechthoeken en cirkels tekenen en een potlood op de juiste manier gebruiken. Kinderen leren in deze fase letters na te schrijven (Feldman, 2009). Echter, het kind is er voor zijn zesde jaar motorisch nog niet aan toe om goed te kunnen schrijven. Een kleuter kan wel grote tekeningen op papier zetten, maar nog geen kleine letters. Het kind is er dus niet alleen verstandelijk nog niet aan toe om te kunnen schrijven, maar ook motorisch gezien niet. Het ontbreekt hem aan een soepele beheersing van de polsspieren (Kohnstamm, 2002).

De ontwikkeling van de grove motoriek is iets eerder afgerond dan de fijne motoriek. De meeste kinderen van zes à zeven jaar beheersen de basisvaardigheden (Kohnstamm, 2002).

Hebben gelezen dat kinderen zich motorisch, ze kunnen zich steeds fijner bewegen waardoor ze steeds meer kunnen. Door veel te bewegen ontwikkelen kinderen zich motorisch steeds beter. Deze wetenschap nemen wij mee in het ontwikkelen van activiteiten.

Praktijk

Zoals benoemd in bovenstaand theoriegedeelte, is een kleuter in deze tijd van het leven het meest actief. In de praktijk is het dus belangrijk hierop in te springen en aan te sluiten bij het kind. Het oefent veel op verschillende ontwikkelingsvaardigheden op motorisch gebied. Onderstaande

tabel geeft aan wat een kind van vier tot zes jaar hoort te kunnen. Wellicht is dit nog maar een kleine greep van alle mogelijke bewegingen en handelingen die er zijn, maar dit zijn de meest basale. De tabel geeft de informatie uit de observatiemap van de Idefix en de theorie uit dit hoofdstuk weer.

Ontwikkelingstaak	Ontwikkelingsvaardigheden
5.1 Oefenen van bewegingen	5.1.1 Het kind kan touwspringen. 5.1.2 Het kind kan goed vangen en gooien. 5.1.3 Het kind gooit met een totaalbeweging. 5.1.4 Het kind kan bewegingen imiteren. 5.1.5 Het kind kan voet voor voet van de trap aflopen. 5.1.6 Het kind kan 60 tot 85 cm ver springen (v.a. 4 jaar). Het kind kan 70 tot 90 cm ver springen (v.a. 5 jaar). 5.1.7 Het kind kan leren fietsen. 5.1.8 Het kind kan op één been hinken (5 jaar = 10x). 5.1.9 het kind kan vormen vouwen.
5.2 Eten met een volwassen greep.	5.2.1 Het kind kan met mes en vork eten. 5.2.2 Het kind houdt mes en vork op een goede manier vast.
5.3 Teken en met een volwassen greep.	5.3.1 Het kind kan zijn eigen naam schrijven (v.a. 5 jaar). 5.3.2 Het kind kan vormen tekenen.

Alle genoemde vaardigheden zijn voor een kind op de Idefix toe te passen. Daarom zijn voor alle vaardigheden activiteiten opgenomen in het handboek.

2.6 Fantasie

Kohnstamm (2002) zegt het volgende over fantaseren: *“De allersimpelste vorm van fantaseren is denken inbeelden die op dat moment geen weerspiegeling zijn van de werkelijkheid.”* (p. 291). Dus wanneer een kind fantaseert, voelt de fantasie op dat moment als werkelijkheid. Met name kinderen tot twee jaar fantaseren in deze simpelste vorm. Wanneer kinderen ouder worden, gaan ze hun denkbeeldige beelden veranderen tot iets wat ze nooit in het echt hebben gezien of meegemaakt.

Kinderen fantaseren omdat zij de ervaring missen. Fantaseren is nodig, meer dan bij volwassenen, om verbanden te leggen en tot oplossingen te komen. Ze hebben fantasie nodig om allerlei verschijnselen te verklaren. Naast het fantaseren vanwege de missende ervaringen, zijn er verschillende redenen waarom kinderen fantaseren. Gericht op kleuters gaat het om de volgende redenen:

- Om zichzelf gerust te stellen. Zo doen kleuters, wanneer ze alleen in bed liggen, alsof er iemand in hun kamer is met wie ze praten. Dit om zich minder eenzaam te voelen.
- Fantaseren om een oplossing te vinden op een onbegrijpelijke vraag. Bijvoorbeeld de vraag waarom jongetjes een piemeltje hebben en meisjes niet.
- Fantaseren om een vage angst concreet te maken of juist een concrete angst de baas te zijn. Een kleuter kan niet al zijn angstgevoelens benoemen. Dit maakt hem onzeker. Daarom fantaseert een kind over een eng monster, zodat hij weet waar hij bang voor is.

- Er wordt gefantaseerd om een onmogelijke wens toch een beetje te laten vervullen.
- Tot slot fantaseert een kind om emotionele problemen te verwerken. Een kind maakt veel mee, maar ondergaat de emotionele gebeurtenissen vaak erg passief. Het kind heeft er geen grip op. Wanneer een kind dezelfde situatie fantaseert, heeft het er wel grip op en kan het een actievere houding aannemen in de gebeurtenis.

(Kohnstamm, 2002).

Naast het fantaseren, is er ook het magisch denken. Kleuters doen aan magisch denken. Dit houdt in dat wanneer een kind bijvoorbeeld aan de knop van een radio draait en daar vervolgens geluid uit komt, het niet denkt aan de techniek maar alleen aan zichzelf als oorzaak van het geluid. Bij kinderen tussen de drie en zes jaar is te merken dat ook zij de oorzaak bij zichzelf zoeken wanneer iets totaal buiten hen om gebeurt. Dit kan leiden tot schuldgevoel. Wanneer moeder ziek is, kan het kind denken dat het zijn schuld is omdat hij op dat moment misschien boos was en zo het onheil moeder heeft toegewenst (Kohnstamm, 2002).

Piaget is er van overtuigd dat kinderen tot zeven jaar de scheiding tussen fantasie en werkelijkheid niet goed kunnen maken (Delfos M. F., 2005). Huidige onderzoekers geven aan dat kinderen wel degelijk het onderscheid kunnen maken tussen fantasie en werkelijkheid. Wel is het zo dat kinderen tot zeven jaar nog schipperen tussen soms wel weten wanneer iets echt is en in andere situaties niet beseffen of iets echt is of niet (Kohnstamm, 2002).

Volgens Delfos (2005) gaan kinderen ervan uit dat volwassenen alwetend zijn en dus ook doorhebben wanneer er sprake is van fantasie of werkelijkheid. Kinderen vinden het daardoor onnodig om bij volwassen te benoemen wanneer ze schakelen tussen fantasie en werkelijkheid.

Volgens de theorie van Maria Montessori zit, in tegenstelling tot wat Piaget vindt, fantasie de cognitieve ontwikkeling van het kind in de weg. De fantasie belemmert volgens haar het ontstaan van inzichten in de samenhangende werkelijkheid. Dat een kind van nature fantaseert moet men niet dwarsbomen, maar ook zeker niet aanmoedigen. Het kind moet geholpen worden om de wereld te ordenen via de werkelijke wetmatigheden (Kohnstamm, 2002).

We weten nu dat fantaseren vanzelf gaat bij kinderen. Daarbij zijn er verschillende manieren van fantaseren. Kinderen zien niet altijd het verschil tussen de werkelijkheid en de fantasie. Daarom geldt voor ons handboek dat we hier op letten.

2.7 Spelontwikkeling

Kinderen spelen zolang zij daar zin in hebben. Spelen is een doel op zich en het kind wil daar dan ook niets speciaals mee bereiken (Kohnstamm, 2002). Ondanks dat, is spelen (onbewust) wel nodig voor de ontwikkeling van het kind (Delfos M. F., 2005). Spelontwikkeling is een belangrijk gebied voor ons onderzoek. Alle activiteitsvormen bevatten een vorm van spelen. Wat sluit dan aan bij een kleuter? In de subparagraaf spelen (2.7.1) geven we woorden aan de invloed van spelen op de algemene ontwikkeling van het kind en welke manieren van spelen er voorkomen bij een kleuter. Onder het kopje kinderspel (2.7.2) worden de doen-alsof-spellen voornamelijk uitgelicht.'

2.7.1 Spelen

Volgens Piaget heeft spelen invloed op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Volgens hem is het bij spel belangrijker dat het kind zijn omgeving vervormt, assimilatie genoemd, dan dat het kind zichzelf aanpast aan de omgeving, accommodatie genoemd. Dit benoemt zowel Kohnstamm (2002) als Delfos (2005).

Spelen heeft een positieve invloed op de algemene ontwikkeling van het kind. Niet alleen cognitief, waar Piaget zich op richt, maar ook op lichaamshouding, bewegen, zintuigen, denken, taal en sociale omgeving. Al spelend wordt het kind actief, vindingrijk, gevoelig voor de inbreng van anderen, bewust van eigen kunnen, etc. (Kohnstamm, 2002). Naast de kijk van Piaget op spel, zijn er ook andere visies op spel.

Delfos beschrijft ook de visie van de Rus Lev Vygotsky. Hij ziet spel als een sociaal emotionele activiteit. Door te spelen oefenen kinderen hun vaardigheden, zodat ze overgaan van naaste ontwikkeling naar actuele ontwikkeling. In het spel groeien kinderen naar het gebruik van regels. Bij vier- tot zesjarigen gaat het om impliciete regels. Vygotsky ziet spel als de hoogste vorm van ontwikkeling in deze periode.

Mildred Parten onderscheidt zes manieren van spelen in het sociale spel bij kinderen van twee tot vijf jaar. Namelijk: niets doen, kijken, alleen-onafhankelijk spelen, parallel-onafhankelijk spelen, associatief met anderen spelen en coöperatief met anderen spelen (Delfos M. F., 2005). Bij de manier van spelen 'kijken', kijkt het kind naar het spel van anderen, zonder hier zelf aan mee te doen. Onder 'parallel spelen' wordt verstaan dat kinderen naast elkaar spelen zonder aandacht te hebben voor het spel van de ander. 'Geassocieerd spelen' houdt in dat kinderen naast elkaar spelen en hierbij ook letten op de ander en elkaar na-apen. Kleuters zijn vaak nog te egocentrisch om echt samen te spelen. Wanneer een kind zeven jaar is, gaat het socialer spelen (Kohnstamm, 2002).

Hoe wordt er in de praktijk gespeeld door kleuters? Kinderen van vier tot zes jaar stoeien veel met elkaar. Dit is bij jongens meer het geval dan bij meisjes. Wanneer kinderen ouder worden, verandert het stoeien en dollen in duwen en trekken. Waar meisjes als kleuter al veel aan tafel spelen, gebruiken jongens daar het hele lokaal voor.

Kinderen tussen de drie en vijf jaar gaan in hun voorbereiding behalve handelingen ook motieven gebruiken. Kinderen gaan steeds meer aangeven wat er gespeeld gaat worden. Bijvoorbeeld: 'Jij was naar de winkel geweest en toen kwam je terug.' Op deze manier een spel kunnen inleiden vraagt van het kind gevoel voor taal. Gebruikte zinnen uit het dagelijks leven van het kind worden tijdens rollenspellen vervangen door meer ingewikkelde zinnen. Het gaat dan met name om het gebruik van de verleden tijd (Kohnstamm, 2002).

2.7.2 Kinderspel

Kinderen van twee tot vier jaar bevinden zich in de pre-operationele periode. In deze fase gaan kinderen veel doen-alsof-spellen spelen. Kinderen leren bij het doen-alsof-spel het meest geëigend met sociale regels om te gaan, aldus Piaget. Wanneer twee zusjes tegen elkaar zeggen: 'zullen we spelen dat we zusjes zijn?', zie je dat kinderen nog niet weten wat ze kunnen doen als zusjes, ondanks dat ze dit altijd al zijn.

Het spelen van doen-alsof-spellen is belangrijk voor de sociale ontwikkeling. Kinderen met bijvoorbeeld autisme kunnen in dit spel vaak niet met hun leeftijdsgenoten meedoen, omdat zij

daar in hun ontwikkeling mentaal nog niet aan toe zijn. Hierdoor raken ze steeds meer achter op hun leeftijdsgenoten in de sociale interactie.

Kinderen van vier tot zes jaar, spelen voornamelijk symbolisch spel (Delfos M. F., 2005).

Praktijk

Op het gebied van spel zit het kind in de broei van zijn leven. Het kind kan veel vaardigheden ontwikkelen. In de theorie hebben we fantasie als op zich staande paragraaf beschreven. In de praktijk hebben we fantasiespel onder spelontwikkeling gezet in het handboek, omdat het een bepaalde vorm van spel is. Onderstaande tabel geeft weer wat een kind van vier tot zes jaar in de praktijk hoort te kunnen. De tabel geeft de informatie uit de observatiemap van de Idefix en de theorie uit dit hoofdstuk weer.

Ontwikkelingstaak	Ontwikkelingsvaardigheden
6.1 Invullen van vrije tijd.	6.1.1 Het kind weet wat het wel of niet leuk vindt. 6.1.2 Het kind maakt onderscheid tussen wat het alleen kan en waar het een ander voor nodig heeft. 6.1.3 Het kind vraagt om hulp. 6.1.4 Het kind kan plannen maken en bijstellen. 6.1.5 Het kind kan zelfstandig spelen (45 min. tot 135 min). 6.1.6 Het kind kan alleen buiten spelen. 6.1.7 Het kind ruimt op wat het gebruikt heeft. 6.1.8 Het kind kan kijken naar het spel van een ander zonder hier zelf aan mee te doen.
6.2 Fantasiespel	6.2.1 Het kind kan dynamiek vertonen. 6.2.2 Het kind kan levenservaringen verwerken. 6.2.3 Het kind kan een doen-alsof-spel spelen. 6.2.4 Het kind kan levenservaringen herbeleven.
6.3 Tekenen	6.3.1 Het kind kan kop-potenfiguren tekenen (met v.a. 5 jaar toenemende detaillering). 6.3.2 Het kind kan eenvoudige, maar herkenbare dingen tekenen (bijv. huis, dier, boom, etc.) 6.3.3 Het kind kan een kruis natekenen. 6.3.4 Het kind kan benoemen wat het getekend heeft.
6.4 Samenspel	6.4.1 Het kind kan zich onderwerpen aan eenvoudige spelregels. 6.4.2 Het kind kan spelregels uitleggen aan een ander kind. 6.4.3 Het kind kan omgaan met winnen en verliezen. 6.4.4 Het kind speelt met andere kinderen (zie 2.3.3 en 2.3.4).
6.5 Materialen	6.5.1 Het kind kan omgaan met spelmateriaal.

Aangezien spel een groot deel is in het leven van een kleuter, hebben we alle activiteiten in het handboek opgenomen. Echter ontwikkelingsvaardigheid 6.4.4 is terug te vinden in het handboek 'psychosociaal'. Alle vaardigheden zijn door de groepsleiding van de Idefix te stimuleren.

2.8 Zelfredzaamheid

Waarin een kleuter zich ook nog dient ontwikkelen, is de zelfredzaamheid. Een kind moet leren om met zijn eigen lichaam om te gaan, verantwoordelijkheid te nemen in klusjes van alledag en zijn eigen kamer netjes te houden. Dit zijn allemaal taken op huishoudelijk en hygiënisch gebied. Voor het kind is het van belang om te leren voor zichzelf te zorgen op een verantwoorde manier. Deze tabel is niet als één geheel te plaatsen onder één van de andere gebieden, vandaar dat het hier apart wordt weergegeven. De punten in deze tabel komen uit de observatiemap van de Idefix.

Ontwikkelingsgebieden	Ontwikkelingsvaardigheden
7.1 Omgaan met eigen lichaam.	7.1.1 Het kind kan de temperatuur van de kraan regelen. 7.1.2 Het kind kan zijn gezicht en handen wassen. 7.1.3 Het kind kan eten opscheppen. 7.1.4 Het kind combineert praten en eten goed. 7.1.5 Het kind kan snel eten (v.a. 5 jaar). 7.1.6 Het kind kleedt zich zelfstandig aan. 7.1.7 Het kind strikt eigen veters (v.a. 5 jaar). 7.1.8 Het kind geeft aan waar het pijn heeft. 7.1.9 Het kind snuit zijn neus. 7.1.10 Het kind poetst zelfstandig zijn tanden. 7.1.11 Het kind gaat zelfstandig naar het toilet.
7.2 Nemen van deelverantwoordelijkheden in de thuissituatie.	7.2.1 Het kind kan de deur openen wanneer er gebeld of geklopt wordt. 7.2.2 Het kind kan de telefoon aannemen en zijn / haar naam noemen. 7.2.3 Het kind luistert naar de ander (aan de telefoon) en kan de boodschap overbrengen. 7.2.4 Het kind kan eenvoudige apparaten als tv en radio bedienen. 7.2.5 Het kind hangt zijn jas op. 7.2.6 Het kind zet laarzen / schoenen weg. 7.2.7 Het kind kan drinken inschenken. 7.2.8 Het kind kan de tafel dekken. 7.2.9 Het kind houdt zich aan huisregels. 7.2.10 Het kind houdt zich aan veiligheidsregels tijdens het buitenspelen.
7.3 Eigen kamer	7.3.1 Het kind slaapt op zijn eigen slaapkamer met de deur dicht. 7.3.2 Het kind doet na het slapen het gordijn en raam open. 7.3.3 Het kind trekt na het slapen de dekens recht. 7.3.4 Het kind ruimt zijn eigen kamer op.

Het gebied van zelfredzaamheid heeft heel wat vaardigheden waarin een kind van vier tot zes jaar zich kan ontwikkelen. Op de Idefix kunnen al deze vaardigheden gestimuleerd worden in het ritme van alledag. Veelal zijn de meeste vaardigheden al opgenomen in de dagelijkse structuur. Afgezien van vaardigheid 7.1.11 zijn voor alle vaardigheden één of meerdere activiteiten

opgenomen in het handboek. We hebben ervoor gekozen om 7.1.11 niet op te nemen in het handboek, omdat hier aparte zindelijkheidstrainingen voor bestaan.

2.9 Conclusie

De conclusie geeft weer welke punten we vanuit bovenstaande theorie specifiek kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van de activiteiten voor in het handboek. Dit zijn concrete punten om rekening mee te houden bij het ontwikkelen van de activiteiten, maar ook punten waarvan wij het belangrijk vinden dat deze nog even onder de aandacht worden gebracht bij de groepsleiding.

Uit de theorie concluderen wij de volgende punten die te maken hebben met de algemene ontwikkeling van een kind van vier tot zes jaar:

- Er zijn twee noemers van factoren die invloed hebben op de ontwikkeling van een kind, namelijk nature en nurture. De groep Idefix valt onder de factor omgeving, zij heeft dus invloed op de ontwikkeling van het kind.
- Het toekomstbeeld van een kleuter is rooskleurig door de neiging om zichzelf op alle gebieden te overschatten. Tijdens de kleuterfase verandert het zelfbeeld echter ingrijpend, het kind gaat beseffen dat het een individu is. Voor de activiteiten van het handboek is het belangrijk om een beroep te doen op het zelf kunnen van de kinderen.
- Wanneer een kind zelfvertrouwen heeft, durft het autonoom te zijn. Ook hierbij is belangrijk om een beroep te doen op het zelf kunnen van het kind.
- De globale vorm van moreel denken houdt in dat een kind regels als vast en onveranderlijk ziet.
- Een kind is in zijn emotionele ontwikkeling in belangrijke mate aangewezen op voorbeeldgedrag. Onderschat het voorbeeld van andere kleuters niet. Het imiteren zorgt voor de algemene regels en principes bij het kind. Belangrijk dus om als groepsleiding het goede voorbeeld te geven, want het kind observeert het gedrag van de groepsleiding en gaat daar principes uit afleiden. Deze houding geldt niet alleen wanneer een groepsleiding een activiteit met een kind uitvoert, maar te allen tijde.
- De meeste kleuters hebben een besef van goed en kwaad, een geweten. Wat daarbij telt is het resultaat. Het kind maakt nog geen onderscheid tussen een goede of slechte daad en bedoeling.
- Vanaf vier jaar kunnen kinderen vriendschappen aangaan. Dit houdt in dat ze samen spelen en iets ondernemen. Vanaf dit moment begint het kind te snappen hoe het vriendschappen aangaat en in stand houdt.
- Voor de cognitieve ontwikkeling is het van belang dat er gekeken wordt naar wat een kind al wel en niet kan. Het geheugen van een jong kind is in volle ontwikkeling, een kind leert vaak nog onbewust. Hierbij is het van belang dat het kind soms niet weet hoe het kind iets geleerd heeft, dit kan een kind niet terughalen of vertellen.
- Voor het handboek is het van belang dat we weten dat kinderen leren, wanneer ze het regelmatig terug zien. Zo kan het een kind helpen wanneer het steeds een plaatje te zien krijgt, hierdoor onthoudt het kind het sneller. Verder is het van belang dat als een kind

iets doet, dat het bij goed gedrag belooft wordt en bij slecht gedrag bestraft. Hierdoor zal het kind eerder gewenst gedrag laten zien.

- Herinneringen zijn lastig voor jonge kinderen. Zij vinden het lastig om terug te vertellen wat er eerder gebeurd is. Dit kunnen zij echter pas bij meerdere keren van herhaling. Voor het handboek is het daarom van belang dat wij de groepsleiding gerichte vragen laten stellen rondom bepaalde vaardigheden.
- Een jong kind leert snel nieuwe woorden, waardoor het de wereld steeds beter begint te begrijpen. Voor het handboek geldt dat de moeilijke situaties worden uitgelegd, met woorden, zodat het kind nieuwe woorden leert en de wereld leert te begrijpen.
- Kinderen vinden het erg moeilijk om zich te verplaatsen in een ander, ze denken nog erg egocentrisch. Door het niet kunnen verplaatsen in anderen weten ze niet goed hoe de ander de situatie beleeft. Daarom is het in het handboek van belang dat er vanuit het kind gedacht wordt, hoe deze tegen de wereld aankijkt.
- Voor het handboek is het van belang te beseffen dat het symbolisch denken ontstaat bij kinderen. Kinderen leren dat symbolen voor iets staan.
- Kinderen kijken erg naar het uiterlijk, dit is voor hen de dominante factor. Kinderen richten zich vaak op één aspect en vergeten wat daar omheen gebeurt. Hierdoor kunnen ze soms de werkelijkheid niet meer zien. Voor ons is het in het handboek van belang dat we hier rekening mee houden door te zorgen dat ze zich maar op één aspect hoeven te richten bij een activiteit.
- Kleuters zijn in deze tijd van het leven het meest actief en oefenen met veel verschillende handelingen. De ontwikkeling van de grove motoriek staat in verband met de cognitieve ontwikkeling van het kind.
- Fantasie is voor een kind belangrijk om verbanden te kunnen leggen en tot oplossingen te komen. De gemiste kennis, door het missen van ervaring, wordt opgevuld door fantasie. Omdat een kind veel gebruik maakt van zijn fantasie, is het goed om hier met de activiteiten bij aan te sluiten.
- Kinderen doen nog aan magisch denken en zoeken hierin de oorzaak van gebeurtenissen bij zichzelf. Dit kan soms bij kinderen tussen drie en zes jaar leiden tot schuldgevoelens.
- Wat betreft de spelontwikkeling van het kind is het belangrijk te weten dat het kind speelt wanneer het er zin in heeft en spelen dus een doel op zich is.
- Kleuters zijn vaak nog te egocentrisch om echt samen te spelen.
- In de kleuterperiode gaan kinderen doen-alsof-spellen spelen. Door deze vorm van spelen leert het kind met sociale regels om te gaan. Dit is belangrijk voor de sociale ontwikkeling van het kind. Deze vorm van spelen kunnen we gebruiken bij het ontwikkelen van de activiteiten.

Aan de hand van bovenstaande punten kan het handboek met de daar bijbehorende activiteiten, zo optimaal mogelijk bij de ontwikkeling van een kind aansluiten.

Nu de algemene ontwikkeling van een kind duidelijk is, staat in het volgende hoofdstuk de ontwikkeling van een kind met de stoornis ADHD of PDD-NOS centraal.

Hoofdstuk 3: De invloed van ADHD en PDD-NOS op de algemene ontwikkeling van een vier- tot zesjarige

In dit hoofdstuk bespreken we de diagnoses ADHD en PDD-NOS. Nadat we in hoofdstuk 2 hebben gekeken naar de algemene ontwikkeling van een vier- tot zesjarige, kijken we in dit hoofdstuk naar de invloed van ADHD en PDD-NOS op deze ontwikkeling.

We behandelen de diagnoses ADHD en PDD-NOS los van elkaar, eerst ADHD (3.1) en dan PDD-NOS (3.2). Bij beide stoornissen kijken we naar het globale beeld van de stoornis, de feiten en cijfers, de kenmerken, de oorzaken, de gevolgen, de diagnose en de behandeling.

Het behandelen van deze stoornissen is voor ons onderzoek van belang, omdat deze regelmatig voorkomen bij de kinderen die op de Idefix wonen. Sommige activiteiten vragen daarom om aangepaste regels of bijzonderheden. Door deze stoornissen te bespreken, kunnen we beter aansluiten bij het kind.

3.1 ADHD

ADHD is een term die de laatste tijd sterk in de belangstelling staat. Letterlijk betekent ADHD: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, ofwel: aandachtstekort met hyperactiviteit. Maar waar hebben we het dan eigenlijk over? We hebben het over kinderen die moeite hebben zich te concentreren op hun bezigheden, die zich overbeweeglijk gedragen en impulsief zijn. Maar, kan men zich afvragen, zijn alle kinderen niet erg beweeglijk en heeft elk kind niet van tijd tot tijd moeite om zich te concentreren? En handelt niet elk kind wel eens impulsief? Dus, wanneer is er dan sprake van ADHD? Daarnaast zijn er nog meer vragen als: hoe ontstaat ADHD, kan elk kind ADHD krijgen en wat kun je er aan doen? Er zijn ook misverstanden als: ADHD zou tot delinquentie leiden, ADHD zou bij het ouder worden vanzelf overgaan en er zouden geen medicijnen zijn die echt helpen (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999). We behandelen deze vragen in de volgende subparagrafen.

3.1.1 Globaal beeld van ADHD

Giel Vaessen (2003) geeft aan dat de DSM-IV¹ het volgende over ADHD zegt: “Gedurende een half jaar of meer moet je zes of meer van de volgende gedragingen zien, en dit op minimaal twee van de volgende drie te onderscheiden terreinen:

1) Een zeer grote mate van impulsiviteit:

- antwoord geven voordat de vraag af is
- moeite hebben met het wachten op
- bezigheden van anderen verstoren en zich zomaar mengen in een gesprek of in het spel van anderen

2) Een ernstig concentratieprobleem:

- moeite met de concentratie goed kunnen richten op zaken; het vasthouden ervan is nog lastiger
- moeite met taken organiseren
- taken vermijden die langdurige concentratie behoeven, zoals huiswerk maken

¹ DSM-IV = Het classificatiesysteem dat in de Geestelijke Gezondheidszorg gebruikt wordt om vast te stellen of er sprake is van een psychiatrische stoornis.

- *vaak dingen kwijtraken die nodig zijn voor taken of bezigheden*
- *vaak vergeetachtig zijn*
- *snel afgeleid zijn door uitwendige, op adolescentenleeftijd ook inwendige, prikkels*

3) *Veel onrust of beweeglijkheid:*

- *op de stoel draaien, steeds weer opstaan, rondrennen en overal opklimmen*
- *moeilijk rustig kunnen spelen*
- *babbelen, babbelen en nog eens babbelen"*

(Vaessen, 2003, pp. 97-98)

Aan deze omschrijving van de DSM-IV wordt toegevoegd dat het gaat om gedrag dat onaanpast is en niet bij de normale ontwikkeling hoort. Het is namelijk normaal dat kleuters overbeweeglijk of impulsief zijn tijdens het uur dat ze met een werkje bezig zijn. Er is sprake van belemmering op het sociale en schoolse functioneren.

ADHD is onder te verdelen in drie subtypes:

- Het overwegend onoplettende type: er is vooral sprake van ernstig en aanhoudend aandachtstekort.
- Het overwegend hyperactief-impulsieve type: er is vooral sprake van ernstige en aanhoudende impulsiviteit en hyperactiviteit.
- Het gecombineerde type: beide soorten problemen komen samen voor; dit is het meest voorkomende type.

(Bolt, 2010, p. 157)

3.1.2 Feiten en cijfers

'ADHD is een volksziekte', kopte NRC Handelsblad op de voorpagina van 20 mei 2008 (Bolt, 2010, p. 9). Het artikel geeft aan dat het aantal kinderen met de diagnose ADHD de laatste tien jaar sterk gestegen is. Bolt schrijft dat vijf tot tien procent van kinderen in de basisschoolleeftijd ADHD zou hebben. Dit alarmerende bericht is overigens niet zomaar uit de lucht komen vallen. ADHD heeft sinds midden jaren negentig een epidemische ontwikkeling doorgemaakt, ADHD heeft zich aanzienlijk uitgebreid. De cijfers over het gebruik van geneesmiddelen spreekt boekdelen, voornamelijk het gebruik van Ritalin. In 1992 slikten naar schatting 1.275 personen medicijnen tegen ADHD. In 1999 waren dat er al 31.000. Het aantal personen in 2008 is verdrievoudigd tot 94.000 personen (Bolt, 2010).

Recente cijfers over het aantal kinderen dat in Nederland ADHD heeft, zijn er niet. Het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) geeft op hun website aan dat op grond van buitenlands onderzoek wordt geschat dat tussen de drie en zes procent van de kinderen ADHD heeft. Op grond van datzelfde onderzoek wordt gezegd dat het aantal kinderen met ADHD niet toeneemt. Wel krijgen meer kinderen de diagnose, omdat de stoornis beter herkent en onderkent wordt.

Jan van der Ploeg e.a. geven in het boek 'ADHD in kort bestek, achtergronden, diagnostiek en hulpverlening' (1999) aan dat de verhouding tussen het aantal jongens en meisjes met ADHD stabiel lijkt. Al jaren is het resultaat dat ADHD ongeveer drie tot vijf keer zo vaak voorkomt bij jongens als bij meisjes. Ook het Nederlands Jeugd Instituut geeft op hun website aan dat ADHD meer voorkomt bij jongens dan bij meisjes, daar wordt beschreven dat uit bevolkingsonderzoeken blijkt dat twee tot drie keer zoveel jongens als meisjes ADHD hebben.

Het verschil zit hem volgens sommige deskundigen deels in de herkenning van de stoornis. Bij meisjes is dit moeilijker, omdat ze meestal minder hyperactief zijn (Guy1962, 2008).

3.1.3 Kenmerken van ADHD

Russell A. Barkley zegt in zijn boek 'Diagnose ADHD, een gids voor ouders en hulpverleners' (2001) dat de meeste wetenschappers het er over eens zijn dat het remmen van het gedrag van een ADHD'er het grootste probleem vormt voor de meeste kinderen met ADHD. Dit bevestigt Janneke Helling - van Rheenen, die zelf ADHD heeft, in het boek 'Heb ik dat?! Over Tourette, PDD-nos en ADHD' (2010).

Verschillende schrijvers benoemen in andere woorden de kenmerken van ADHD. Uit wat de auteurs beschrijven is op te maken dat er drie basiskenmerken zijn van ADHD, namelijk: verminderde concentratie en alertheid, hyperactiviteit en impulsiviteit (Helling-van Rheenen, 2010) (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999) (Barkley, 2001) (Hallowell & Ratey, 2005) (Krijnen, 2000).

Rondom de verminderde concentratie en alertheid worden, door ouders en andere mensen in de omgeving van het kind, klachten genoemd als: luistert niet naar instructies, dagdroomt en verveelt zich snel. Volgens zowel Prins e.a. (1999) als Barkley (2001), hebben kinderen, waar deze klachten op zijn gebaseerd, moeite om de aandacht bij iets vast te houden. Vooral bij situaties die het kind weinig uitdaging bieden en voor langere tijd gerichte aandacht vragen. Hierbij kan men denken aan huishoudelijke taken en oninteressant huiswerk. Ook terugkomende werkzaamheden brengen concentratieverlies, bijvoorbeeld alledaagse karweitjes of saaie klusjes.

Kees Krijnen (2000) noemt het gebrek aan aandacht het meest opvallende van ADHD. Of beter gezegd, de aandacht voor alles en het liefst tegelijkertijd. Het is lastig om op één taak geconcentreerd te zijn. Zo worden er drie boeken tegelijkertijd gelezen. Toch kunnen kinderen met ADHD zich goed concentreren op één ding, maar alleen als het iets is wat hun volledig interesseert en voor een korte periode. Zodra ze iets anders zien of horen, gaan ze daar op af.

Doordat kinderen met ADHD zoveel indrukken tegelijk willen verwerken, zijn ze in een constante staat van activiteit en voortdurend onrustig. Dit is niet alleen lichamelijk, maar ook hun geest en denkvermogen is onrustig en in beweging. Door deze onrust zitten ze op school constant te wiebelen op hun stoel, friemelen steeds met hun vingers, rennen ze in plaats van te lopen en hebben ze altijd haast. De onrust kan ook driftbuien en woedeaanvallen veroorzaken (Krijnen, 2000). De hyperactiviteit van de kinderen is zowel overdag als 's nachts merkbaar. Zowel Barkley (2001) als Prins e.a. (1999) geven aan dat kinderen met ADHD vaker en meer bewegen op deze momenten. Wat erg lastig is voor deze kinderen, is om minder beweeglijk te worden als zij van een snel actief spel in de pauze moeten overschakelen naar een beheerste, rustige activiteit in de klas (Barkley, 2001). Ook andersom is het voor hen erg moeilijk. Voor de omgeving is het onvoorspelbare gedrag lastig, het wekt namelijk vaak de indruk van onwil in plaats van onmacht (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999).

Kinderen met ADHD hebben grote moeite met het inhouden van hun eerste reactie. Vaak flappen ze opmerkingen uit hun mond voordat ze nadenken, ze onderbreken anderen die met iets bezig

zijn, kunnen moeilijk op hun beurt wachten, nemen onnodige risico's, etc. Zij reageren dus impulsief op wat anderen zeggen of doen. In sommige gevallen is dit een emotionele reactie. Impulsief zijn houdt ook in dat een idee ineens uitgevoerd wordt, ook al is het vorige idee nog niet eens helemaal uitgevoerd (Barkley, 2001). Dat ADHD'ers iets of zichzelf onder controle hebben is eerder uitzondering dan regel. Krijnen (2000) vat in een korte zin goed samen wat impulsiviteit is: *"Eerst doen, dan denken."* (p.113).

Een kind dat het risico loopt ADHD te krijgen, onderscheidt zich tijdens de peuter- en kleuterjaren van vroege en aanhoudende problemen wat betreft hyperactiviteit en in de omgang met andere kinderen. Daarnaast hebben jonge kinderen met extreme onoplettendheid en emotionele problemen, zoals woede- of driftbuien of snel overstuur raken, een grotere kans op ADHD.

Wanneer het temperament in de eerste levensjaren negatief en veeleisend is, wordt de kans op ADHD vergroot. Temperament heeft betrekking op een vroeg en aanhoudend patroon van karakteristieke eigenschappen van een persoon. Voorbeelden hiervan zijn: de mate van beweeglijkheid, de intensiteit of felheid van een reactie, het doorzettingsvermogen of concentratieperiode, de veeleisendheid van anderen, het ritme of regelmaat in de slaap- en waakperiode, eten, zindelijkheid, etc. Gedurende de kleutertijd zijn deze eigenschappen, in het bijzonder hyperactiviteit, hoge intensiteit, onoplettendheid, negatieve gemoedstoestand en een slecht aanpassingsvermogen, een voorspeller dat ADHD in de latere kinderjaren voorkomt (Barkley, 2001). Wat de oorzaken van ADHD exact zijn, komen in de volgende deelparagraaf aan bod.

3.1.4 Oorzaken van ADHD

Prins e.a. (1999) noemen bij het verklaren van ADHD dat er sprake is van biologische factoren (nature) en omgevingsfactoren (nurture).

Biologische factoren zijn de erfelijkheid en het disfunctioneren van de hersenen.

Wanneer we lezen over de oorzaken van ADHD wordt altijd benoemd dat de hersenen van mensen met ADHD niet goed werken. Van Rheenen (2010) wijdt een apart hoofdstuk aan de hersenen. Zij zegt dat de hersenen kunnen worden gezien als een computer. Een computer kan veel dingen tegelijk regelen, zo moeten ook de hersenen alle onderdelen van het lichaam laten samenwerken. De hersencellen in de hersenen worden gebruikt bij alles wat iemand doet. Alle binnenkomende prikkels, informatie, gaan razendsnel van de ene hersencel naar de andere en zorgen ervoor dat er iets in gang wordt gezet. Onder andere bij kinderen met ADHD werken de remmen niet zo goed, hierdoor komt er op een gegeven moment te veel informatie tegelijkertijd binnen. Dit kan een tijdje goed gaan, maar het wordt een keer teveel en dan raakt het kind overbelast. Dit kan zich uiten in een woedeaanval of driftbui.

Krijnen (2000) geeft aan dat de frontaalkwab, die binnenkomende informatie verwerkt en filtert, bij ADHD'ers niet goed werkt. De informatie wordt wel bekeken, maar het belang van elk stukje informatie wordt niet gefiltreerd. Zo wordt alles dus doorgegeven en volgt er een actie.

Ook Barkley (2001) geeft aan dat kinderen met ADHD een bepaald beschadigd hersengebied hebben, het orbitale-frontale. Dit deel zou verantwoordelijk zijn voor het remmen van gedrag, het vasthouden van aandacht, het uitoefenen van zelfbeheersing en het plannen van de toekomst. Tot slot benoemt Vaessen (2003) dat de prikkeloverdracht vooraan in de hersenen niet naar

behoren verloopt. In deze frontale cortex vindt vooral het organiseren en plannen van acties en gedrag plaats, maar ook het afremmen van gedrag wordt hier geregeld.

Naast het gegeven dat er bij kinderen met ADHD sprake is van hersendisfunctioneren, is er nog een biologische factor. Namelijk de erfelijkheid van ADHD, dit wordt door verschillende auteurs als belangrijkste factor genoemd (Krijnen, 2000) (Vaessen, 2003) (Barkley, 2001) (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999). ADHD komt vaak in families voor. Verschillende studies hebben geresulteerd in bevestiging van erfelijkheid bij ADHD. Studies met testen van directe familieleden en overtuigender nog zijn de studies naar tweelingen. Volgens deze studies hebben omgevingsfactoren slechts één tot tien procent invloed op het krijgen van ADHD (Barkley, 2001).

Omgevingsfactoren zouden kunnen worden omschreven als factoren die van buitenaf invloed hebben op het kind. Hierbij valt te denken aan opvoeding, gezin en school (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999), maar ook aan psychosociale factoren als stress, emoties en angsten (Krijnen, 2000). Hoewel de meningen over de invloed van het gezin nog verdeeld zijn, kunnen we over omgevingsfactoren zeggen dat ze een bijrol hebben. Het zijn geen factoren die ADHD veroorzaken, maar dragen bij aan de ontwikkeling en versterking van ADHD-kenmerken (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999).

Vaessen (2003) noemt als oorzaak ook temperament als rol voor het krijgen van ADHD. Een pittig temperament ligt dicht bij sommige criteria van ADHD. Kinderen met een pittig temperament zouden in combinatie met een ongunstig opvoedingsklimaat meer kans hebben op het krijgen van ADHD.

Zowel Prins e.a. (1999) als Barkley (2001) geven aan dat de gedachte over bepaalde voedingsstoffen of suikerniveaus als oorzaak van ADHD niet goed onderbouwd zijn. Er is volgens hen dus geen oorzakelijk verband tussen dieet en ADHD. Verder heeft Barkley (2001) een paragraaf gewijd waarin hij mythen rondom oorzaken van ADHD weerlegt. Bijvoorbeeld hormonen als schildklierextracten, stoornis van het evenwichtsorgaan en slecht ouderschap of chaotisch gezinsleven.

Bolt (2010) heeft een hele andere kijk op de oorzaken van ADHD. Zo geeft hij vier verklaringen voor de ADHD-epidemie. Deze verklaringen worden aangeduid met de term 4xM. De vier M'en staan voor Mode, Moderne tijd, Medische vooruitgang en Medicalisering.

- Regelmatig is te horen dat ADHD een modediagnose is. Overal kom je dit geluid tegen, zowel aan de borreltafel als in serieuze publicaties. Een belangrijke oorzaak van deze veronderstelling is de aandacht vanuit de media, die een grote naamsbekendheid oplevert. Hierdoor wordt sneller en vaker gedacht aan ADHD en komen kinderen vaker in de medische molen terecht. Echter, modeziekten kunnen wel weer uit de mode raken, dus wie weet hoe het er over een paar jaar voor staat.
- De tweede M gaat over de moderne tijd. Het gaat over de drukke maatschappij waarin we leven. De toename van het aantal kinderen met ADHD zou het gevolg zijn van deze maatschappij. De moderne levensstijl maakt dat er geen ruimte is voor kinderen die extra zorg en aandacht nodig hebben. Ook wordt de kans op het krijgen van ADHD groter door de drukte, de hoeveelheid prikkels. Denk hierbij aan pc-games, televisie, school, buitenschoolse opvang, afspraken, etc.

- Medische vooruitgang op het gebied van ADHD houdt in dat er tegenwoordig niet zozeer meer kinderen met ADHD zijn, maar dat er eerder en beter herkend en geconstateerd kan worden dat kinderen ADHD hebben. Medici vinden dat het aantal diagnoses en gebruik van geneesmiddelen nog wel flink mag groeien.
- Tot slot wordt de medicalisering genoemd. Medicalisering houdt in eigen woorden in dat mensen onnodig afhankelijk zijn geworden van hulpverleners en medicijnen. De sociale oorzaken van het probleemgedrag van kinderen zijn hierbij uit het oog verloren.

Overigens willen we wel zeggen dat Bolt (2010) in zijn boek kritisch is over al deze punten en kanttekeningen plaatst bij al het gezegde. Zo zegt hij bijvoorbeeld het volgende: *“Wie oog heeft voor de misère zal de ADHD-epidemie ook niet badinerend reduceren tot een hype, al vertoont die trekken van een modeverschijnsel.”* (p. 124) Bolt zegt hiermee dat wanneer men ADHD en de daar bijbehorende kenmerken serieus neemt, men het niet zal degraderen tot een modeverschijnsel.

3.1.5 Gevolgen van ADHD

Zoals eerder bij de kenmerken beschreven, zijn er drie basiskenmerken van ADHD. Dit zijn verminderde concentratie en alertheid, hyperactiviteit en impulsiviteit. Naast deze hoofdgevolgen zijn er nog meer mogelijk bijkomende problemen. Barkley (2001) noemt vier vaardigheden waarmee moeite ervaren kan worden.

1. Het scheiden van emoties en informatie bij gebeurtenissen. ADHD'ers hebben moeite met het remmen van een directe reactie, waardoor ze geen emoties van de informatie scheiden.
2. Besef van verleden en toekomst. Het geestelijk tijdvak is beperkter. Het geheugen houdt gebeurtenissen niet zo lang vast, waardoor er niet op kan worden teruggegrepen. Door de snelheid van reacties is er geen tijd om terug te kijken naar herinneringen. Door het beperkte beeld van het verleden is er ook minder voorbereiding voor de toekomst. ADHD'ers zien alleen de gebeurtenissen van nu en kunnen er op korte termijn mee omgaan.
3. 'In jezelf praten', de stem van onze gedachten en zelfbeheersing. De taal van ADHD'ers is minder geïnternaliseerd (stem in gedachten) en minder op zichzelf gericht.
4. Analyse (informatie in stukjes delen) en synthese (nieuwe combinaties van stukjes maken) van binnenkomende informatie. ADHD'ers hebben moeite met wachten en zichzelf de tijd te gunnen om te reconstrueren.

Specifiek over de ontwikkeling van remmingen in de kleuterjaren geeft Barkley (2001) informatie over de bijbehorende vaardigheden en over de kenmerken van ADHD in de kleuterjaren. De vaardigheid om ons gedrag te remmen, bezitten we bij de geboorte nog niet. Deze vaardigheid begint zich te ontwikkelen aan het eind van het eerste levensjaar. Vervolgens gaat deze ontwikkeling nog twintig tot dertig jaar door.

Barkley (2001) geeft aan dat toekomstige wetenschappelijke studies waarschijnlijk gaan uitwijzen dat bij kinderen met ADHD de ontwikkeling van deze vaardigheden later zal plaatsvinden en ze minder bedreven zijn in deze vaardigheden. Dit omdat zij niet lang genoeg hun gedrag kunnen laten remmen om andere processen te laten plaatsvinden. Wanneer kinderen stimulerende geneesmiddelen slikken, brengt dit aanzienlijk verbetering in de ontwikkeling van de vaardigheden. Zelfs zodanig dat er bijna geen verschil in denken en gedrag tussen hen en hun leeftijdsgenoten is.

Naar de kinderen toe spreekt Van Rheenen (2010) over de volgende bijkomende problemen: problemen met slapen, spreken, lezen en schrijven, somber of depressief zijn en in de put zitten. Wanneer iemand lange tijd somber of depressief is, wordt dat een dysthyme stoornis genoemd. Verder noemen Prins e.a. (1999) en van der Ploeg e.a. (1999): een laag zelfbeeld, negatief gevoel van eigenwaarde, problemen met school/leren, problemen met leeftijdsgenootjes, voor korte tijd vriendjes weten te behouden, driftbuien, angsten, eenzaamheid en agressie.

3.1.6 Behandelen van ADHD

Voordat we de mogelijkheden rondom de behandeling van ADHD doornemen, benoemen we van tevoren dat niet vergeten mag worden dat ADHD-kinderen ook kinderen zijn. Ook ADHD-kinderen doorstaan een ontwikkelings- en opvoedingsproces. Welke interventie het ook betreft, er is sprake van een pedagogische situatie. Het is van belang dat alle betrokkenen zich blijven realiseren dat het leven van kinderen met ADHD niet alleen uit ADHD bestaat. Er zijn namelijk genoeg situaties waarin een kind met ADHD hetzelfde beleeft als een ander kind en op eenzelfde manier benaderd kan worden (Ploeg & Scholte, 1999).

Voor de behandeling van ADHD is het noodzakelijk dat het een brede behandeling betreft. Daarmee bedoelen we dat het allerlei interventies omvat, dus niet alleen medicatie of een op zich staande behandelvorm. Aangezien ADHD niet verdwijnt, is het belangrijk dat er hulp wordt geboden voor de lange termijn (Hallowell & Ratey, 2005). Ook van Rheenen (2010) zegt dat ADHD niet op te lossen is, maar dat er wel geleerd kan worden hoe er het beste mee omgegaan kan worden en wat het leven fijner en makkelijker kan maken.

Er zijn dus verschillende maatregelen wanneer iemand gediagnosticeerd is met ADHD. Daarbij hoeft niet bij iedereen elke maatregel genomen te worden, maar elke stap moet wel overwogen worden. Volgens Hallowell e.a. (2005) moeten achtereenvolgens de volgende stappen genomen worden: uitvoeren van een vijfstappenplan dat talenten en sterke punten bevordert, educatie, veranderingen van leefgewoonten, structuur, vorm van begeleiding, diverse andere therapieën en medicatie. We lichten hieronder elke stap toe.

Het uitvoeren van een vijfstappenplan dat talenten en sterke punten bevordert laten we achterwege. Dit omdat het niet van toepassing is op onze doelgroep, onze doelgroep is hier nog te jong voor. Het is meer gericht op mensen met veel levenservaring, waar zij zelf bewust van zijn.

Een volgende stap is educatie. Belangrijk wanneer de diagnose ADHD gesteld is, is dat er educatie gegeven wordt. Hierbij leert het kind over ADHD en hoe het denken werkt. Het kind leert wat ADHD wel is, maar ook wat het niet is. Gezinsleden hebben profijt bij voorgelicht, evenals leraren en andere betrokkenen bij het kind (Hallowell & Ratey, 2005). Door de educatie komt het probleemgedrag van het kind in een ander perspectief te staan. In plaats van termen als onhandelbaar en vervelend, wordt gesproken over een kind met een handicap. Wanneer ouders weten welk gedrag van het kind samenhangt met ADHD kunnen ze hun verwachtingen bijstellen. Daarnaast is het noodzakelijk dat er aandacht voor de acceptatie van hun kind met een handicap is (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999). Een vorm van educatie voor ouders is

bijvoorbeeld mediatietherapie. *“Mediatietherapie kan omschreven worden als een behandelvorm, waarbij de opvoeders of verzorgers van het kind rechtstreeks bij de behandeling worden ingeschakeld.”* (Bosch & Ringrose, 1997, p. 9). Zij leren inzicht krijgen in de complexiteit van alledaagse situaties, hun aandacht te richten op de belevingen en mogelijkheden van het kind, eigen gedrag als opvoeders te veranderen zodat probleemgedrag hanteerbaar wordt en om consequenter te handelen (Bosch & Ringrose, 1997).

Wanneer leefgewoonten niet goed zijn, is het verstandig om deze te veranderen. Er zijn vijf gebieden waarop veranderingen kunnen komen, namelijk slapen, voeding, beweging, bidden/mediteren en positief menselijk contact.

Doordat veel ADHD'ers lang achter hun computer blijven zitten of voor de tv blijven hangen, krijgen ze niet genoeg slaap. 'Genoeg' slaap houdt in dat het kind wakker wordt zonder het gebruik van een wekker. Door te weinig slaap is er veel moeite om de volgende morgen uit bed te komen.

Voeding is nog een omstreden punt bij de aanpak van ADHD. Hallowell e.a. (2005) noemen dat het verband tussen voedsel en geestelijke gezondheid nog in de kinderschoenen staat. Zij noemen dat wat je eet, net zoveel invloed heeft op het kind als medicijnen. Prins e.a. (1999) en Barkley (2001) daarentegen geven, zoals eerder benoemd, aan dat de gedachte over bepaalde voedingsstoffen of suikerniveaus als oorzaak van ADHD niet goed onderbouwd is. Er is volgens hen dus geen oorzakelijk verband tussen dieet en ADHD.

Lichaamsbeweging is voor ADHD één van de beste behandelingen. Kinderen met ADHD hebben beweging nodig. Er zijn genoeg oefeningen om te gebruiken wanneer het kind wakker, suf of afgeleid wordt. Bijvoorbeeld wat kniebuigingen of rek- en strekoefeningen. Wanneer het kind elke week sport, kan het steeds beter zijn concentratie vasthouden. Overigens biedt tien minuten beweging dezelfde voordelen als een dosis Prozac plus een dosis Ritalin. Ook van Rheenen (2010) noemt dat sporten en ontspanningsoefeningen goed helpen tegen tics of drukte. Tot slot noemen Prins e.a. (1999) dat ADHD'ers houterig en onhandig bewegen. Daarom is er meer aandacht ontstaan voor het bijbrengen van motorische vaardigheden. Verondersteld wordt dat betere motorische vaardigheden ook zelfvertrouwen voor het kind oplevert.

Dagelijks bidden of mediteren, helpt het kind om het concentratievermogen te verbeteren en gedachten tot rust te brengen. Wij citeren het volgende voorbeeld: *“Toen Tucker op een dag ruzie met zijn moeder had, zei hij: ‘Even wachten.’ Toen ging hij naar zijn slaapkamer, waar Sue hem aantrof in een lotushouding terwijl hij monotoon zong: ‘Ohmmmmmm, Ohmmmmmm.’ Na een paar minuten kwam Tucker weer tevoorschijn en zei: ‘Ik voel me veel beter, mam. Kunnen we verder praten?’ ”* (Hallowell e.a., 2005, p.177).

Het laatste gebied dat erg belangrijk is bij de behandeling van ADHD is dat er positief contact is met andere mensen. Afgezien van het positieve, is het vaak al lastig genoeg om in deze drukke maatschappij überhaupt contact met andere mensen te hebben. Voor mensen met ADHD geldt dat hierdoor de positieve momenten schaarser worden, aangezien zij veel te maken krijgen met standjes, terechtwijzingen, herinneringen en verwijten. Belangrijk dus dat er dagelijks een paar positieve momenten zijn.

Een volgende maatregel heeft te maken met de structuur. Door te structureren worden problemen vaak voorkomen. Structureren kan geleerd worden. (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999). Hallowell e.a. (2005) bedoelen met structuur dat elke gewoonte of ieder extern hulpmiddel wat buiten de hersenen gecreëerd is, compenseert wat van binnen gemist wordt. ADHD-hersenen hebben te weinig ruimte voor archief. Het kind kan zelf onvoldoende structuur aanbrengen in de prikkels die op hem afkomen. Zo dienen er duidelijke hints in zijn omgeving aanwezig zijn die aangeven wat er van het kind gevraagd wordt. Ook regelmatige en specifieke feedback op het gedrag van het kind zijn nodig (Prins, ten Brink, Eenhoorn, & Lootens, 1999). Voor kinderen zijn er genoeg hulpjes die structuur bieden en dingen dus duidelijker maken, namelijk een vaste dagindeling, vaste regels, een pictobord, een kleurenklok, etc. (Helling-van Rheenen, 2010). Prins e.a. (1999) noemen daarnaast nog regelmatige en voorspelbare tijden voor maaltijden, speeltijden, het naar bed gaan, tv kijken en huiswerk maken. Concrete regels en afspraken moeten duidelijk geformuleerd worden. Structureren betekent ook het prikkelniveau van de omgeving reguleren, zo zijn er teveel prikkels voor het kind wanneer aan tafel gepraat wordt en de televisie nog aanstaat. Een ADHD'er heeft behoefte aan activiteiten waarin het de energie kwijt kan, maar dit kan het best worden afgewisseld met momenten van rust. Ten slotte is het aan te raden om ook de communicatie met het kind te structureren.

Bepaalde vormen van begeleiding, afhankelijk van de behoeften, zijn buitengewoon nuttig. Zo bestaat er gezins-, relatie- en groepstherapie en coaching. Vanwege de gerichtheid op voornamelijk oudere kinderen, jongeren en volwassenen, laten we de uitbreiding van dit stuk achterwege. Gedragstherapie wordt ook nog genoemd door van Rheenen (2010). Aangezien haar boek geschreven is voor kinderen, is dit wel van toepassing op onze doelgroep. Gedragstherapie leert het kind om te gaan met tics, hoe het problemen kan voorkomen en hoe het daar het beste mee om kan gaan. Ook kan de therapie helpen om vrienden te maken en vooral ook te blijven. Prins e.a. (1999) noemen dat de manier van reageren van de opvoeder en leerkracht op het drukke en impulsieve gedrag van het kind, meespeelt op de beïnvloeding van de ernst en mate van ADHD. Gedragstherapie speelt een belangrijke rol in het proces van beïnvloeding.

Naast de bovengenoemde vormen van begeleiding zijn er ook nog verschillende andere aanvullende of alternatieve behandelingen. Sommige zijn over het algemeen geaccepteerd, zoals specifieke begeleidingsprogramma's voor dyslexie. De eerdergenoemde voedingstherapie is een voorbeeld van een nog nieuwe en onbewezen therapie (Hallowell & Ratey, 2005). Een andere aanvulling kan volgens van Rheenen (2010) een SOVA-cursus zijn. SOVA staat voor sociale vaardigheden. Het kind leert dan over non-verbale communicatie, over maken en onderhouden van vriendschappen en over de beste reactie bij een ruzie, etc. Ook creatieve therapie kan een alternatief zijn voor begeleiding. Het leert het kind om zich zelf beter te leren kennen, wat goed aan het kind is en met de dingen die lastig voor hem zijn, wordt aan de slag gegaan.

Tot slot is er nog de maatregel medicatie. Hallowell e.a. (2005) benoemen dat zij over een recent en betrouwbaar onderzoek beschikken waarin staat dat er geen enkele behandeling van ADHD zo veilig en doeltreffend is als medicatie. Bij 90% zal medicatie effect hebben zonder bijwerkingen. Echter, medicatie moet niet als enige therapie gebruikt worden, maar dient onderdeel zijn van

een breder plan. En wanneer medicatie niet gewenst is, zijn er effectieve alternatieven, zoals hierboven uitgewerkt. Ook Barkley (2001) bevestigt dat mensen met ADHD veel baat hebben bij stimulerende geneesmiddelen. Het is belangrijk dat er veel kennis vergaart wordt over de medicatie, ADHD en aanwezigheid van andere problemen, voordat er gestart wordt met een proefmedicatie. In zijn boek beschrijft Barkley (2001) ook acht mythen die hij de wereld uit wilt helpen. Deze kloppen niet volgens hem en noemt het dan ook fabeltjes. Een voorbeeld ervan is: *“Een kind kan ‘high’ worden van een stimulerend geneesmiddel net als van andere drugs en het is verslavend.”* (Barkley, 2001, p.296). Stimulerende middelen hebben het vermogen om de hersenactiviteit of de prikkeling van de hersenen te verhogen. Het middel activeert het gebied van de hersenen dat bij ADHD'ers niet goed werkt, namelijk de frontaalkwab. Juist daarom is het zo bruikbaar voor mensen met ADHD. In Nederland wordt het middel Ritalin aanbevolen bij ADHD. Mogelijke bijwerkingen van geneesmiddelen voor ADHD zijn: verminderde eetlust, verhoogde hartslag en bloeddruk, verhoogde elektrische hersenactiviteit, slapeloosheid en zenuwtrekkingen. Deze zijn vaak mild van vorm (Barkley, 2001).

We zijn aan het eind gekomen van deze paragraaf over ADHD. We hebben gelezen dat ADHD een bekende stoornis is en dat vele mensen Ritalin slikken. De oorzaak van ADHD heeft wat betreft de biologische factoren te maken met erfelijkheid en het disfunctioneren van de hersenen. Daarnaast is er sprake van omgevingsfactoren, zoals opvoeding, school en psychosociale factoren, die de ontwikkeling en versterking van ADHD kunnen beïnvloeden. De drie basissenmerken van ADHD zijn verminderde concentratie en alertheid, hyperactiviteit en impulsiviteit. Daarnaast hebben we gelezen dat naast deze hoofdgevolgen er nog bijkomende gevolgen zijn. Zo kan er moeite ervaren worden met vier vaardigheden.

De lijst met mogelijkheden om ADHD te diagnosticeren geeft aan dat er vele manieren van diagnosticeren zijn. Voor diagnosticeren is niet één juiste manier, evenmin als dat er een vaste tijdsduur is. Over de behandeling van ADHD hebben we gelezen dat het noodzakelijk is dat het een brede behandeling betreft. Zo zijn er onder andere de stappen educatie, veranderingen van leefgewoonten, structuur, vorm van begeleiding, diverse andere therapieën en medicatie.

We sluiten deze paragraaf af door nogmaals te herhalen dat kinderen met ADHD ook 'gewone' kinderen zijn die een ontwikkelings- en opvoedingsproces doorstaan.

3.2 PDD-NOS

Sander, een jongentje van vier jaar oud, speelt op de groep met de auto's op een kleed. Hij wil met niets anders spelen dan met de auto's, elke dag weer. Hierbij speelt hij elke dag hetzelfde verhaal. Sander praat sinds een jaar, maar heeft wel moeite met praten. Als hij 's ochtend wakker wordt gaat het altijd hetzelfde, eerst plassen, dan de sokken, onderbroek, trui en dan de broek. Als het in een andere volgorde gaat, vindt hij dat erg lastig, hij kan op zo'n moment erg boos worden. Als je met Sander praat merk je iets aan hem, hij is hierin anders als de andere kinderen. Sander heeft dan ook PDD-NOS. Hoeveel kinderen hebben PDD-NOS? Wat houdt PDD-NOS eigenlijk in? En wat betekent het voor het kind en de omgeving? Is behandeling mogelijk? Vragen waar we in dit hoofdstuk antwoord op gaan geven.

3.2.1 Globaal beeld van PDD-NOS

PDD-NOS staat voor het Engelse woord Pervasieve Developmental Disorder – Not Otherwise Specified. In het Nederlands wordt soms wel POS-NAO gebruikt wat staat voor: Pervasieve Ontwikkelingsstoornis – Niet Anders Omschreven. Kinderen met PDD-NOS hebben een ontwikkelingsstoornis. Deze ontwikkelingsstoornis valt onder het autistisch spectrum stoornis (ASS). Hoe de DSM-IV autisme definieert, staat in bijlage 3. In het ASS vallen onder andere het Asperge syndroom, MCDD en autisme zelf. Het is lastig om de groep kinderen met PDD-NOS te omschrijven, omdat ze soms erg van elkaar verschillen (Liefhebber-van der Veer, 2005).

3.2.2 Feiten en cijfers

Het aantal kinderen met PDD-NOS is moeilijk vast te stellen, omdat er in de statistieken geen duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende vormen van autisme.

In 2003 is er onderzoek gedaan naar het aantal mensen in Nederland met een stoornis die binnen het autistisch spectrum valt. Hieruit kwam dat in Nederland bijna 60 op de 10.000 mensen zo'n stoornis heeft (Leer wiki, 2008). Dit komt neer op het feit dat 0,6 procent van de bevolking een stoornis zou hebben uit het autistisch spectrum. Uit een ander onderzoek, wat specifiek gericht is op kinderen met PDD-NOS, komt dat ongeveer 6.000 kinderen en jongeren onder de twintig jaar deze stoornis hebben (RIVM, Bilthoven, 2006).

Verder is uit onderzoek gebleken dat er geen verschil is in de sociaal-economische klassen van de mensen. Een stoornis binnen het autistisch spectrum komt voor in alle lagen van de bevolking. Deze stoornissen komen vier keer zo vaak voor bij mannen als bij vrouwen (Leer wiki, 2008).

3.2.3 Kenmerken van PDD-NOS

Problemen in de ontwikkeling vallen al op voordat het kind de leeftijd van drie jaar heeft bereikt (Liefhebber-van der Veer, 2005).

Bij PDD-NOS vindt op verschillende gebieden de ontwikkeling onvoldoende plaats. In het boek 'Sociaal onhandig: de opvoeding van kinderen met PDD-NOS en ADHD' (2003) heeft Ruud B. Minderaa de ontwikkeling onderverdeeld in vier groepen waarbij de ontwikkeling onvoldoende plaats vindt, de vier kernproblemen.

1. Problemen in het contact.

Kinderen met PDD-NOS richten zich minder snel op andere mensen. Het contact met een met PDD-NOS gediagnosticeerd kind, wordt vaak als eenrichtingsverkeer ervaren. In het contact lijkt het er op dat deze kinderen minder 'echt' contact hebben met de ander.

2. Problemen in de ontwikkeling van het gevoel en begrip voor sociale informatie.

Hierbij gaat het om inzicht hebben in de ander, aanvoelen hoe een ander zich voelt. Bij jonge kinderen is dit nog minder ontwikkeld. Ondanks deze leeftijd is hierin al een verschil zichtbaar tussen kinderen met en zonder PDD-NOS. Tegen kinderen met PDD-NOS, in de leeftijd tot ongeveer zes jaar, lijkt het of men soms honderd keer hetzelfde kan zeggen, maar de boodschap niet aankomt. Het lijkt dan alsof het geen zin heeft wat je tegen het kind zegt.

Kinderen met PDD-NOS horen vaak niet aan je stem wat je bedoelt. De intonatie van de stem van de ander wordt niet begrepen. De sociale wereld om het kind heen komt niet bij het kind binnen.

Hierdoor beleeft het kind gebeurtenissen in veel gevallen anders. Kinderen lijken niet aan te voelen wat het gevoelselement achter de boodschap is die gegeven wordt.

Kinderen met PDD-NOS hebben weinig zelfsturing. Hierdoor kunnen de kinderen moeilijk een doel bereiken. Ze zijn snel de draad kwijt, omdat ze bijv. tijdens het aankleden worden afgeleid door een langsrijdende auto.

Daarnaast vinden alle kinderen tot zeven jaar het lastig om te relativieren. Kinderen kunnen daarom weken van slag zijn, omdat ze gehoord hebben over drie weken jarig te zijn. Waar het kinderen zonder PDD-NOS soms lukt om te bedenken dat de verjaardag pas over drie weken is, en zich daar nu nog niet druk over gaan maken, is dit bij kinderen met PDD-NOS niet het geval. Het gaat dan niet om tijdsbesef, maar het kind kan de situatie niet van zich afschuiven, niet relativieren volgens Minderaa.

3. Gedrag is te weinig aangepast aan de sociale situatie en is stereotype van aard.

Kinderen met PDD-NOS voelen sociale situaties niet goed aan, ze begrijpen in veel gevallen niet hoe het werkt. Hierdoor kunnen er soms vreemde situaties ontstaan zoals een kind dat met wildvreemden praat of bij vreemde mensen het huis binnen gaat. Het kind maakt soms weinig onderscheid tussen vertrouwde en niet vertrouwde mensen.

Kinderen met PDD-NOS worden net als andere kinderen wel eens boos, koppig of druk. Deze gedragingen komen soms te weinig, te veel of op verkeerde momenten voor. In veel gevallen geeft het kind een heftige reactie die niet gelijk is aan de heftigheid van de situatie.

4. Besturing van gedrag faalt met name bij de verandering in de informatie.

"Als de druk van informatie wordt vergroot, bijvoorbeeld door plotse onverwachte veranderingen, dan wordt het kind angstig, verzet hij zich, nemen het inzicht en het overzicht af en de gedragsproblematiek toe." (Minderaa, 2003, p.13)

Bijkomende problemen

Kinderen kunnen naast deze vier hoofdproblemen nog andere problemen hebben, deze zijn niet bij ieder kind met PDD-NOS aanwezig en even grote mate. Zo kunnen kinderen op een stereotype manier reageren op interne en externe prikkels. Dit houdt bijvoorbeeld in dat kinderen soms geen kou voelen, ze rennen in hun korte mouwen de sneeuw in. Of juist snel last hebben van kou en daarom vaak zeggen dat ze het koud hebben. Soms voelen kinderen hevige of juist geen pijn. Ze kunnen zich stoten maar nergens pijn ervaren. Een kind kan erg veel last hebben van geluiden om zich heen die wij soms niet eens horen. Het tegenovergestelde is ook mogelijk, een kind hoort snel veel en hard geluid en doet daarom de handen voor de oren. De externe prikkels van buitenaf voelen ze te weinig of juist te veel (Minderaa, 2003).

Kinderen met PDD-NOS ontwikkelen taal. Wel is het zo dat de taalontwikkeling laat op gang kan komen. Soms herhalen kinderen letterlijk de woorden en zinnen die gezegd worden, dit wordt echolalie genoemd. Soms zijn woorden bij elkaar geraapte stukken van wat ze van een ander gehoord hebben, ze praten de ander na; papegaaientaal. Vaak is dit tot aan de kleutertijd het geval. Kinderen praten vaak om een andere reden dan het overbrengen van informatie. Het gaat

meer om functionele gesprekken, dan om emotionele gesprekken. De taal of non-verbale communicatie sluit vaak niet aan bij de ander. Het lijkt erg op eenrichtingsverkeer.

Bij PDD-NOS komt het regelmatig voor dat kinderen ook een verstandelijke beperking hebben. Hierdoor zijn ze nog minder in staat om de sociale situaties om hen heen te begrijpen. Verder is er ook een groep kinderen die juist hoogbegaafd is.

Bij kinderen met PDD-NOS is er een mogelijkheid dat zij op jonge leeftijd veel op hun tenen lopen en fladderen met hun armen. Dit verdwijnt naarmate ze ouder worden. Wel kunnen kinderen zich houterig blijven bewegen. Zo hebben ze bijvoorbeeld moeite met fietsen, veters strikken of met het vangen van een bal. Zo kan zijn dat ze daardoor minder goed kunnen sporten (Minderaa, 2003).

Sommige kinderen kunnen erg druk zijn, ze zijn hyperactief. Het komt regelmatig voor dat kinderen met PDD-NOS ook ADHD hebben. Dit is extra lastig voor de kinderen, omdat ze naast de problemen van PDD-NOS ook last hebben van hun ADHD (Minderaa, 2003).

Tics zijn zenuwtrekjes, zoals de hele tijd knipperen met je ogen, trekken in je gezicht, maken van geluidjes zoals kuchen, piepen en keelschrapen. Als een kind langere tijd dezelfde tics heeft, wordt er gesproken van Gilles de la Tourette. Een groot deel van de kinderen met PDD-NOS heeft ook last van tics (Minderaa, 2003).

3.2.4 Oorzaken van PDD-NOS

Over de oorzaak van autisme werd in het verleden verschillend gedacht. Er is (nog) geen specifiek onderzoek gedaan of er binnen het autistisch spectrum verschil zit in de oorzaken, er zijn dus geen specifieke oorzaken bekend voor PDD-NOS ten opzichte van de andere vormen van autisme. Hieronder zal er daarom op de oorzaken van het autistisch spectrum verder worden ingegaan.

De oorzaak van het autistisch spectrum liggen niet voor de hand. Uit onderzoek is gebleken dat de oorzaak te maken heeft met verschillende X-chromosomen (Delfos M. F., Aanleg of opvoeding, 2006). Hier kan over worden gezegd dat de stoornis genetisch bepaald is. Tegenwoordig gaat men uit van drie verschillende theorieën; de theory-of-mind van Premack en Woodruff, de theorie van de centrale coherentie van Frith en de theorie van de planning and executive function van Pennington Ozonoff (Delfos & Gottmer, 2006).

1. Theory-of-mind

Ieder mens ontwikkelt een theory-of-mind. Dit is het menselijk kunnen om zich een beeld te vormen van de perspectief van de ander en ook die van zichzelf. Het gaat hierbij namelijk om het eigen denken en voelen en over hoe anderen dit beleven. Hierdoor is het mogelijk om het gedrag van jezelf of van een ander te begrijpen en te voorspellen. Theory-of-mind ontwikkelt de basis voor je empathie. Hierdoor kan een kind zich verplaatsen in de gevoelens en gedachten van een ander en ontdekt een kind dat deze niet altijd hetzelfde is als zijn eigen gevoelens en gedachten. Voor een kind met autisme is dit erg lastig, de theory-of-mind is onderontwikkeld. Voor een goede communicatie is de ontwikkeling van theory-of-mind belangrijk. Door de ontwikkeling is een mens in staat om symbolische functies zoals taal te begrijpen. Daarnaast heeft theory-of-

mind te maken met het gebrek aan fantasie. Hierbij gaat het dan vooral om het gebrek aan of het ontbreken van het doen-alsof-spel. Met een doen-alsof-spel wordt bedoeld dat een kind van een bestaand voorwerp kan denken dat het een ander voorwerp is, zoals van een pan een trommel maken. Voor kinderen met autisme is dit onmogelijk. Kinderen hebben hierdoor moeite met het verklaren van het gedrag van anderen.

Om gedrag te kunnen begrijpen heeft een mens twee mogelijkheden. Een mens kan het gedrag leren door het zelf te ervaren of door er over na te denken. Voor kinderen met autisme is het nadenken over een situatie erg moeilijk, omdat het gevoelens en gedrag niet kan aanvoelen. Daarom geldt voor een kind met autisme dat het de sociale situatie zelf moet ervaren voordat het kind deze zal begrijpen (Delfos & Gottmer, 2006).

2. Centrale coherentie

Mensen met autisme hebben in veel gevallen veel oog voor detail. De centrale coherentie theorie gaat ervan uit dat het oog hebben voor detail als gevolg heeft dat ze alle losse details niet meer tot een geheel kunnen maken. Hierdoor kunnen autisten moeite hebben om ervaringen te vertellen in een samenhangend verhaal. Ze weten niet goed wat ze wel en niet kunnen weglaten, want alles lijkt even belangrijk te zijn, elk klein detail. De theorie van centrale coherentie gaat ervan uit dat er een disfunctie bestaat in de hersenen, waardoor het beeld niet goed samenhangt. Het is hierdoor voor het kind ook lastiger om gezichten te herkennen. De gezichtsherkenning is voornamelijk lastig door de emoties die op het gezicht te zien zijn zoals blij of boos. Het kind lijkt daardoor meer gericht op voorwerpen, dan op mensen. Hier vindt de centrale coherentie theorie een probleem, omdat het zich afspeelt op het sociale gebied.

Het samenvoegen van details tot een betekenis vraagt tijd. Het samenvoegen wordt centrale coherentie genoemd. Wanneer het wordt vertraagd zal het meer tijd kosten. Dat betekent dat het informatieverwerkingsproces vertraagt. De drie kenmerken hiervan zijn:

- De gerichtheid op mensen wordt minder, waardoor ze sneller voorwerpen onthouden dan wat er met mensen is gebeurd.
- Autisten kunnen moeilijk Multi-taken. Dit houdt in dat ze zich op één onderwerp per keer kunnen concentreren en verwerken, meerdere onderwerpen tegelijk worden niet opgeslagen en verwerkt.
- Autisten willen graag de informatie nauwkeurig verwerken. Dit kost meer tijd, waardoor het tempo van de verwerking omlaag gaat.

3. Planning and executive function

Mensen plannen de hele dag door wat ze gaan doen. Als ze kleding uit de kast pakken, weten ze wat ze eerst moeten doen. Namelijk: 'ik doe de kast open en haal daarna kleding eruit'. Voor kinderen met autisme is dit steeds weer goed nadenken over wat eerst komt en wat daarna. Het plannen van de taak die dient gebeuren is lastig (Delfos & Gottmer, 2006). Zo dient het kind nadenken over wat het gaat doen en vervolgens bedenken hoe dit uit te voeren. Dit gaat bij veel kinderen met autisme mis. De planning van het handelen loopt vast. Hierbij geldt dat hoe ingewikkelder de opdracht, hoe moeilijk het wordt om het uit te voeren. De informatieverwerking bij deze kinderen verloopt langzamer, waardoor ze niet tot de uitvoering komen (Liefhebber-van der Veer, 2005).

Uit het bovenstaande kunnen we dus concluderen dat de oorzaken van autisme (PPD-NOS), door de chromosomen, neurologisch liggen. Doordat kinderen met autisme geen samenhangend geheel kunnen krijgen, zien ze de wereld anders dan kinderen zonder autisme. Ze weten niet precies wanneer iets gebeurd is en wat daarin belangrijk was. Daarnaast wordt de informatieverwerking erg vertraagd. Kinderen met autisme hebben meer tijd nodig, omdat het informatieproces langzamer verloopt. Doordat dit langzamer verloopt, ontstaat er sneller chaos in het hoofd van het kind, want er wordt nog nagedacht over het een, terwijl het andere zich al voordoet.

3.2.5 Gevolgen van PDD-NOS

Een kind met PDD-NOS, heeft dit gevolgen voor het gezinsleven. Hoe groot deze gevolgen zijn, hangt samen met de ernst en omvang van de problemen. Ouders ervaren het gezinsleven in veel gevallen wel als anders, maar niet als probleem. Omdat de gevolgen van de diagnose PDD-NOS op het gezinsleven geen betrekking heeft op de omgangsvormen van de groepsleiding met het kind, gaan wij hier niet dieper op in.

3.2.6 Behandeling van PDD-NOS

PPD-NOS is een blijvende stoornis, een kind kan er niet overheen groeien. Door middel van behandeling, kunnen kind en zijn omgeving om leren gaan met de stoornis. Hierbij geldt dat het resultaat van de behandeling samenhangt met de ernst van de kenmerken van PDD-NOS.

Voor PPD-NOS zijn er verschillende behandelingen met verschillende doelen. Sommige omstandigheden zijn gunstiger voor een kind met PDD-NOS dan andere. In het boek 'sociaal onhandig: De opvoeding van kinderen met PDD-NOS en ADHD' (2003) wordt beschreven hoe deze omstandigheden eruit zien. Hierbij worden drie punten genoemd die van belang zijn om het dagelijks leven van een kind makkelijker te maken; structuur in ruimte, structuur in tijd en het stellen van regels.

Bij het structureren van de ruimte is het van belang dat er weinig prikkels zijn. Prikkels leiden er toe dat het kind na gaat denken over de andere prikkels. Zoals al eerder is benoemd gaat het nadenken van een kind met PDD-NOS erg langzaam en kost dit dus veel tijd. Door weinig prikkels aan te brengen in de ruimte, hoeft het kind minder na te denken en zal het de opdracht beter kunnen uitvoeren. Daarbij is het van belang dat wat wel in de ruimte staat goed geordend is. Zo kan speelgoed geordend worden in bakken, elk speelgoed in een eigen bak. Het kan kinderen, zeker kinderen die nog niet kunnen lezen, helpen wanneer het visueel wordt ondersteund. Op deze leeftijd is het kind visueel sterk, waardoor afbeeldingen zorgen voor een kortere denktijd.

Een ander punt is het structureren van de tijd. Dit kan gedaan worden door de opdracht van een kind te verdelen in overzichtelijke tijdseenheden. Hierbij is het van belang dat de tijdsstukken even groot zijn. Kinderen met PDD-NOS hebben minder besef van tijd. Het is van belang dat bepaalde activiteiten, zoals eten, op vaste momenten plaatsvindt. Bijvoorbeeld elke dag om acht uur ontbijten. Hierdoor krijgt het kind regelmaat. Kinderen met PDD-NOS krijgen sneller tijdsbesef wanneer ze door een vast geluid, bijvoorbeeld een kookwekker, horen dat het tijd is. Een kookwekker kan je inzetten zodat het kind weet dat het bijna moet stoppen.

Het stellen van duidelijk regels is voor een kind met PDD-NOS nog meer van belang dan bij kinderen zonder PDD-NOS. Bij het stellen van regels moet er gedacht worden aan een aantal belangrijke punten.

Het is belangrijk dat de regel helder en concreet gesteld wordt. Zeg wat er van het kind verwacht wordt. Bijvoorbeeld 'ga lief spelen' kan vertaald worden naar 'je moet eerst 10 minuten op de grond met lego spelen en daarna mag je weer iets vragen'. Hierdoor weet het kind wat er onder lief spelen wordt verstaan.

Daarnaast is het belangrijk dat het kind, naast dat het weet wat niet mag, ook weet wat het dan wel kan doen. Bijvoorbeeld 'niet op de bank springen, want op de bank mag je alleen zitten'.

Verder kunnen kinderen met PDD-NOS moeilijk onthouden wat ze horen, daarom is het van belang dat de regels door de steller en het kind herhaald worden. Door het navragen kan gekeken worden of het kind de regel heeft begrepen of er zelf iets anders van gemaakt heeft. Zeker bij jonge kinderen is het handig om de regels ook te ondersteunen met non-verbale informatie.

Als laatste is het bij kinderen met PDD-NOS erg van belang om consequent te zijn en op één lijn te zitten. Dit zodat het kind bij elk persoon dezelfde regels heeft. Als hier namelijk wel verschil in zit, is het voor het kind alleen maar verwarrend en onduidelijk en zal dit eerder resulteren in ongewenst gedrag. Het kind kan niet met deze verschillen omgaan. De begeleiding kan het beste vasthouden aan regels die gesteld zijn, omdat een kind met PDD-NOS niet begrijpt wanneer er wel of juist niet van de regels afgeweken kan worden. Voor een kind is er geen grijs gebied, maar is het zwart of wit. Als het vandaag mag, mag het morgen ook. Dit kan soms erg lastig zijn, omdat er in geen geval van de regels afgeweken kan worden en de begeleiding altijd hetzelfde dient antwoorden. Alleen dan zal het kind de regels snappen en gewenst gedrag laten zien (Hoofdakker, 2003).

Medicatie

Naast de drie punten die genoemd zijn, zou men ook kunnen denken aan helpende medicatie, zodat het kind beter functioneert. Voor mensen met autisme is medicatie soms erg lastig, omdat dit gevolgen heeft op hun hersenen. Op dit moment is er geen medicatie om autisme tegen te gaan. Wel is er medicatie tegen de bijkomende problemen van autisme zoals ADHD of een depressie. Het nadeel van deze medicatie is dat mensen met autisme er ongevoelig of extra gevoelig voor kunnen zijn. Dit omdat de chemische stof invloed heeft op de hersenen. Het kan zelfs zo zijn dat bepaalde gedragingen weg vallen of niet meer herkend worden. Daarentegen kan het ook zo zijn dat door medicatie nieuw gedrag ontstaat of bestaand gedrag verergert. Hierdoor is het vaak lastig om medicatie te vinden tegen de bijkomende problemen voor mensen met autisme (Delfos & Gottmer, 2006).

Vastigheid

Tineke Liefhebber - van de Veer (2005) noemt in haar boek nog een aantal andere praktische punten waarop gelet kan worden bij kinderen met PDD-NOS. Ze benoemt dat kinderen een chaos in hun hoofd hebben en daardoor op zoek zijn naar vastigheid. Deze vastigheid zoeken de kinderen door patronen te krijgen, iets wat steeds weer terugkeert. Zo kan het van belang zijn dat

het kind elke dag op dezelfde tijd gaat douchen. Dit is een dagelijks terugkerend patroon, waardoor er een moment van rust komt. De chaos in het hoofd kan hierdoor verbroken worden. Door vaste momenten per dag in te bouwen ontstaan er patronen. Het kind leeft dus door middel van vastigheid.

Daarnaast verteld Liefhebber - van de Veer (2005) dat deze behoefte aan vastigheid zich ook uit in vaste hobby's hebben of vaste gespreksonderwerpen.

Vastigheid is goed voor een kind met PDD-NOS, toch kan de vastigheid niet altijd geboden worden. Binnen een gezin komt voor dat er van de vastigheid afgeweken moet worden. Voor een kind met PDD-NOS is dit erg lastig, hierdoor ontstaat er weer chaos in het hoofd van het kind en de patronen vallen weg. Het is daarom van belang om aan te kondigen dat de patronen gaan veranderen. Door aan het kind te vertellen dat het anders zal gaan en daarbij ook hoe het wel zal gaan, kan het kind beter met de situatie omgaan. De chaos wordt daardoor verminderd. Het kan helpen om de verandering visueel te maken voor een kind. De visuele ondersteuning zorgt dat duidelijk wordt wat er van het kind verwacht wordt. Voor de ouders of hulpverlener kan dit ook helpend zijn, het hoeft het kind niet steeds te corrigeren maar kan op de plaatjes wijzen (Liefhebber-van der Veer, 2005).

Aan het eind gekomen van deze paragraaf over PDD-NOS, een vorm van autisme, kunnen we concluderen dat PDD-NOS moeilijk is vast te stellen bij kinderen. We hebben gelezen dat de ontwikkeling op vier gebieden onvoldoende plaatsvindt en dus de kernproblemen zijn van PDD-NOS. Dit zijn: problemen in het contact, problemen in de ontwikkeling van het gevoel en begrip voor sociale informatie, gedrag is te weinig aangepast aan de sociale situatie en is stereotype van aard en besturing van gedrag faalt met name bij de verandering in de informatie. Naast de kernproblemen zijn er nog verschillende bijkomende problemen genoemd.

De oorzaak van PDD-NOS ligt neurologisch. We hebben drie theorieën besproken, namelijk de Theory-of-mind, centrale coherentie en planning and executive function.

De gevolgen van PDD-NOS hebben een grote invloed op het gezin. We hebben gelezen dat ouders de opvoeding anders ervaren op verschillende punten.

Het stellen van de diagnose PDD-NOS is erg lastig, omdat PDD-NOS namelijk een restgroep is binnen het autistisch spectrum. PDD-NOS is een blijvende stoornis, een kind kan er niet overheen groeien. Een kind en zijn omgeving kunnen wel leren omgaan met de stoornis. Dit kan met behulp van behandeling. Er bestaan verschillende behandelingen met verschillende doelen. Drie punten zijn van belang om het dagelijks leven van het kind makkelijker te maken, namelijk: structuur aanbrengen in de ruimte, structuur aanbrengen in tijd en het stellen van regels.

3.3 Conclusie

Uit bovenstaande informatie kunnen wij concluderen dat er aandachtspunten zijn bij kinderen met ADHD en/of PDD-NOS, waarmee rekening gehouden dient te worden bij het uitvoeren van de activiteiten. Per stoornis geven wij weer welke punten dit zijn. Echter, er staan ook punten tussen waarvan wij het belangrijk vinden dat deze nog even onder de aandacht worden gebracht bij de groepsleiding.

Van tevoren willen we benadrukken dat het veel voorkomt dat wanneer een kind gediagnosticeerd is met PDD-NOS, daarnaast ook ADHD heeft. Door ADHD met de bijbehorende problemen, dient er met beiden stoornissen rekening gehouden worden.

Met betrekking tot de stoornis ADHD concluderen wij het volgende:

- De stoornis ADHD is blijvend, er kan niet overheen gegroeid worden. Wel kan iemand leren hoe er het beste mee omgegaan kan worden.
- ADHD heeft drie basissenmerken: verminderde concentratie en alertheid, hyperactiviteit en impulsiviteit. Voor het handboek geldt dat we rekening houden met de tijdsduur van een activiteit, de afwisseling van beweging en stil zijn, het aantal personen per activiteit en de beurtverdeling.
- Naast de drie basissenmerken zijn er bepaalde vaardigheden waar een kind met ADHD moeite mee kan hebben: remmen van emoties (feiten en emoties worden niet gescheiden), besef van verleden en toekomst en het inwendig maken van taal.
- Het leven met ADHD kan makkelijker worden door:
 - geboden psycho-educatie;
 - leefgewoonten op de gebieden slapen, voeding, beweging, bidden/mediteren en positief menselijk contact te veranderen;
 - structuur aan te brengen in de prikkels die op het kind afkomen.

Voor ons handboek geldt dat er een structuur noodzakelijk is bij een opdracht. Het kunnen verschillende punten van structuur zijn: plaats, tijd, ruimte, geluiden, communicatie, vaste concrete regels en duidelijke afspraken. Daarnaast is het van belang dat activiteiten waarin het kind de energie kwijt kan, afgewisseld worden met rustige activiteiten.

Met betrekking tot de stoornis PDD-NOS concluderen wij het volgende:

- De stoornis PDD-NOS is blijvend, er kan niet overheen gegroeid worden. Wel kan iemand leren hoe er het beste mee omgegaan kan worden.
- PDD-NOS is een vorm van autisme.
- PDD-NOS kent vier verschillende kernproblemen:
 - Problemen in het contact;
 - Een onderontwikkeld gevoel en begrip voor sociale informatie;
 - Stereotype gedrag;
 - Veranderde informatie kan moeilijk worden bijgestuurd.
- Een kind met PDD-NOS heeft moeite met het structureren van de ruimte, het ziet veel details. Bij het ontwikkelen en uitvoeren van de activiteiten kan het helpen om het kind een vaste plaats in de ruimte te bieden. Dit om afleiding te voorkomen.
- Een kind met PDD-NOS heeft weinig besef van tijd. Het kind heeft hulp nodig om dit beter te begrijpen, daarom is het voor het handboek van belang dat de tijd gestructureerd wordt. Dit door middel van tijdsblokken en limieten, mogelijk gecombineerd met geluidssignalen.

- Bij kinderen met PDD-NOS verloopt de informatieverwerking minder snel. Het is daarom van belang dat zij de tijd krijgen om verkregen informatie te verwerken, om na te denken. Het kind heeft extra tijd nodig wanneer er een vraag gesteld wordt. Het kan gemiddeld tot vijftien seconden duren voordat het kind de gestelde vraag heeft verwerkt, daarna heeft het nog tijd nodig om te antwoorden.
- Kinderen met PDD-NOS zijn meer visueel ingesteld dan kinderen zonder PDD-NOS. Daarom is het van belang dat het kind met PDD-NOS veel meer plaatjes te zien krijgt, dan woorden. Hierbij is het aan te raden om het kind met PDD-NOS overzichtelijke plaatjes aan te bieden, waarbij hij niet afgeleid kan worden door details.
- Regels zijn voor een kind met PDD-NOS erg van belang, vooral dat deze regels bij iedereen en altijd hetzelfde zijn. Voor ons handboek betekent dit dat er bij een activiteit vanaf het begin duidelijke regels zijn, zodat het kind weet wat het kan verwachten, wat het wel of niet mag doen.

Bij het maken van de aandachtspunten voor ADHD en PDD-NOS in ons handboek, houden wij rekening met bovengenoemde punten. Hierdoor weet de groepsleiding na het lezen van de activiteit en de daar bijbehorende aandachtspunten, waar zij op kunnen letten bij het uitvoeren van de activiteit.

Nu de algemene ontwikkeling van een kind en de stoornissen ADHD en PDD-NOS helder zijn, kijken we in het volgende hoofdstuk naar de opbouw van de activiteiten, de ideeën van de groepsleiding van de Idefix en de werkwijze van de speltherapeut van Karakter.

Hoofdstuk 4: Activiteitsvormen

“Ieder kind speelt van nature. Kinderen ontdekken al spelend zichzelf en de wereld om hen heen, met zijn vormen, kleuren, klanken, geuren, enzovoort. Door te spelen ontwikkelen zich de motoriek, het gehoor, het gevoel, en het begrip van dingen, mensen en dieren op plezierige wijze en geheel vanzelfsprekend.” (Oehlen & van Tiel, 2001, p. 5)

In dit hoofdstuk beschrijven we verschillende vormen die bruikbaar zijn voor de activiteiten om de ontwikkelingstaken van kinderen van vier tot zes jaar te stimuleren (4.1). Deze zijn gebaseerd op de mogelijkheden die de groep Idefix heeft. Ook kijken we naar verschillende materialen die bruikbaar zijn voor de activiteiten (4.2.) Vervolgens beschrijven we verschillende begeleidingsvormen, hoe kun je een activiteit begeleiden? (4.3).

In het belang van ons onderzoek hebben wij een enquête gehouden onder de groepsleiding van de Idefix. Deze resultaten zijn in dit hoofdstuk verwerkt (4.5) en tevens in bijlage 5. Daarnaast hebben we een interview gehouden met de speltherapeut van Karakter Ede, genaamd Thea Kortland. Dit interview is terug te lezen in bijlage 4. Ook deze resultaten zijn verwerkt in dit hoofdstuk (4.4). De uitkomsten en ervaring van zowel de groepsleiding als de speltherapeut, hebben wij meegenomen bij het ontwerpen van het handboek.

4.1 Vormen van spelen

Een activiteit kan op verschillende manieren ingevuld worden, er kan gebruik gemaakt worden van verschillende vormen. Iedere vorm heeft zijn eigen kracht. Iedere vorm vraagt iets anders van het kind en draagt bij aan de ontwikkeling van het kind, ieder op zijn eigen manier. Wij beschrijven puntsgewijs welke vormen er zijn en wat zij inhouden.

- **Functiespel.** Bij een functiespel leert een kind een gerichte beweging te maken die een functie heeft. Bijvoorbeeld het stapelen van blokken. Door een functiespel te spelen ontwikkelt de motoriek van het kind zich. Bij functiespel is herhaling essentieel (Oehlen & van Tiel, 2001).
- **Spelend omgaan met voorwerpen.** Door spelend om te gaan met voorwerpen en materialen leert het kind wat het er allemaal mee kan doen. Het kind leert ook ordenen, wat eindeloos herhaald kan worden. Het kind is trots op zichzelf wanneer het ordenen lukt (Oehlen & van Tiel, 2001). Dit bevordert het zelfbeeld van het kind.
- **Rollenspel.** *“Onder rollenspel verstaan we het spel waarin kinderen improviserend naspelen wat ze in hun leefomgeving tegenkomen.”* (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005, p. 55) Kortland bevestigt dit citaat, zij omschrijft doen-alsof-spel als volgt: *“allerlei concrete handelingen die ze in het dagelijks leven tegenkomen naspelen”*. Iets wat veel gebruikt wordt in de kleuterleeftijd. Een kleuter vertoont in het spel een echte rol, zoals vader, moeder, conducteur of juffrouw. Dit is een doen-alsof-spel. Het kind laat allerlei passende gedragingen zien, tegelijkertijd wordt de eigen fantasie er op losgelaten (Oehlen & van Tiel, 2001). Door het spelen van een rollenspel krijgt een kind inzicht in zijn of haar eigen emoties, maar ook in de emoties van de anderen met wie zij spelen. Ook kunnen kinderen in een rollenspel experimenteren met gedrag wat ze in het echte leven niet durven laten zien (de Leeuw, 2011).
- **Realistisch spel.** Geleidelijk aan verandert de manier van spelen. Kleuters spelen vanwege de behoefte aan sociaal contact, ontlasting, iets onder de knie krijgen of verdieping in eigen

fantasie. Ze beslissen samen welk spel gespeeld wordt en wie er wel of niet mee mag doen. Onderling worden regels afgesproken en vergelijkingen gemaakt met andere kinderen (Oehlen & van Tiel, 2001).

- Manipulerend spel (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005). *"Voor en op de basisschool heeft spel aanvankelijk een aantal basale verschijningsvormen. In eerste instantie is het spel tamelijk sterk op de dingen gericht, inclusief het eigen lichaam. Kinderen willen rollen, rennen, springen, stoeien, maar ook materiaal bewerken (pakken, bijten, uit elkaar halen, stapelen etc.). We spreken van manipulerend spel."* (Oers, 2006)

Het spelen van manipulerende spelen brengt rollenspellen en constructieve spellen voort. Deze spellen stimuleren de ontwikkeling van de kunstzinnige vorming en de cognitieve ontwikkeling (Ontluikende geletterdheid - De relatie tussen spel en taalontwikkeling.).

- Bouw- en constructiespel. Hierbij zijn kinderen bezig met bouwen, construeren en composities maken. Bij bouwen is een kind bezig om van losse elementen, bijvoorbeeld blokken, een geheel te maken. Bij constructiespel worden afzonderlijke delen aan elkaar bevestigd door de bijbehorende verbindingsmogelijkheden. Een voorbeeld hiervan is Duplo (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005).
- Beeldend spel. In beeldend spel wordt de aandacht gericht op het maken van mooie vormen, figuren en voorwerpen. Deze vormen een opstapje voor het beeldend bezig zijn (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005). Beeldend bezig zijn zal de fantasie extra prikkelen en is een manier om te laten zien hoe het kind zich voelt. *"Knutselen is nooit een doel op zich, maar altijd een middel om persoonlijke competenties te ontwikkelen."* (MaiKids).
- Thematisch spel. Spel vanuit één centraal thema. Dit is spel vanuit één centraal thema. Voorbeelden waarin een thema centraal staat zijn de bouwhoek, poppenhoek of een doktersspel. Het idee van thematisch spel is dat voor de kinderen de echte wereld wordt binnengehaald. Door het verschillende thema en de verschillende hoeken leren de kinderen dan ook om realistisch te spelen (de Haas, 2008).
- Bewegingsspel. Spel waarin de nadruk ligt op bewegen. Denk aan rennen, stoeien, ravotten, etc. Kinderen hebben dan letterlijk de ruimte om te bewegen, om energie kwijt te raken, om te ervaren en te voelen wat het kan en om contacten te leggen (Janssen-Vos, 2004).
- Muziek en dans. Zowel muziek als dans hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van een kind. Zo wordt met dansen de motoriek ontwikkeld, zowel de fijne als grove motoriek. Ook kan muziek een training zijn voor het geheugen en de concentratie. Bijvoorbeeld bij het luisteren naar muziek met zijn verschillende klanken en tonen (Ballet- en Dansstudio Chantal).
- ICT-activiteit. Tegenwoordig zijn ICT-materialen al vroeg onderdeel van de leefomgeving van kinderen. Hieronder vallen materialen als computer, digitale camera en computerprogramma's. Net als een radio of cd-speler zijn deze apparaten al te gebruiken bij jonge kinderen (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005). Uit een onderzoek dat Li en Atkins in 2004 hebben uitgevoerd, blijkt dat bijvoorbeeld de fijne motoriek, alfabet- en nummerherkenning, telvaardigheden, ruimtelijk inzicht, cognitieve ontwikkeling, leren van concepten en de zelfwaardering bij computergebruik toenemen. Anderzijds is de kritiek dat kinderen tot zeven jaar niet achter een computer thuis horen. Beter zouden zij zich eerst oriënteren in de driedimensionale tijd, eerst leren omgaan met eigen lichaam en met anderen. Computers zijn te abstract voor het ontwikkelingsstadium van kleuters. Computers zouden essentiële

ervaringen die invloed hebben op de lichamelijke, psychische en sociale ontwikkeling, vervangen. Wanneer er in de kleuterleeftijd voor gekozen wordt om bij spel gebruik te maken van de computer, is het nodig dat er gebruik gemaakt wordt van de juiste apparatuur en didactisch verantwoorde software en dat er goede begeleiding voor het kind is.

- Gezelschapsspellen. Gezelschapsspellen worden gespeeld voor de gezelligheid, om de tijd te verdrijven. Vaak gaat het om bordspellen, maar ook verschillende kaartspellen, sjoelen, etc. vallen onder gezelschapsspellen. Bij dit soort spellen gaat het om de gezelligheid en wordt er, ondanks dat er vaak wel een competitiegevoel bij zit, niet om een prijs of inzet gespeeld. Daarnaast kunnen gezelschapsspellen verschillende vaardigheden stimuleren. Een voorbeeld hiervan is het houden aan regels.
- Voorlezen. Bij voorlezen gaat het om samen met het kind een boek te lezen. Dit kan voorlezend, plaatjes kijkend, maar ook interactief. Interactief voorlezen houdt in dat het voorlezen van het (prenten)boek wordt onderbroken door open vragen over het verhaal of de plaatjes. Voorlezen wordt vaak gezien als rustmoment voor het kind, maar daarnaast draagt het ook bij aan de algemene ontwikkeling van het kind. Voorlezen vergroot de woordenschat, draagt bij aan het taalgevoel en –begrip, het prikkelt de fantasie, oefent het concentratievermogen en de luistervaardigheid, stimuleert de sociaal-emotionele vaardigheden en voorlezen motiveert het kind om zelf te leren lezen (Peuter Place).
- Geheugenspellen. Geheugenspellen stimuleren de cognitieve ontwikkeling van het kind. Memory is één van de bekendste geheugenspellen. Memory stimuleert het korte termijn geheugen van de spelers.

Nu we de krachten kennen van de verschillende activiteitsvormen, kunnen we kijken naar de verschillende materialen.

4.2 Materialen

Kinderen leren spelenderwijs steeds meer eigenschappen en functies van materialen kennen (Oehlen & van Tiel, 2001). Het gebruik maken van veel verschillende materialen is goed, omdat kinderen dan veel verschillende materialen ontdekken. Alle materialen prikkelen het kind om het te onderzoeken, om te weten te komen wat het materiaal doet. Te denken valt aan doosjes met knoopjes, potten, kralen, knikkers, ringen, eikels, bladeren (Janssen-Vos, 2004).

Sommige activiteiten hebben specifieke materialen nodig. Andere materialen kunnen bij meerdere soorten activiteiten ingezet worden.

Multifunctioneel zijn de ongevormde materialen, zoals zand en water. Toen gevraagd werd naar regelmatig gebruikte materialen, noemt Kortland meteen zand en water. Zij gebruikt deze heel veel bij kinderen met deze leeftijd. Ze zijn multifunctioneel vanwege de meerdere gebruiksmogelijkheden en verschillende doelen. Deze materialen zijn te gebruiken bij manipulerend en beeldend spel en bij rollen- en constructiespel.

Ook de vormgevende materialen zijn multifunctioneel. Hierbij kan gedacht worden aan klei, verf, papier en knutselmaterialen. Ze worden vormgevend genoemd, omdat ze met bepaalde gereedschappen (schaar, hamer, kwast, etc.) en technieken (knippen, vouwen, scheuren, etc.) te

vervormen en veranderen zijn. Vormgevende materialen zijn goed te gebruiken bij beeldende en constructieve activiteiten. Er zijn heel veel vormgevende materialen, namelijk:

- Klei: natuursklei, synthetische klei, speeldeeg en –klei.
- Teken- en schildermateriaal: potloden, pennen en viltstiften; vetkrijt, bordkrijt en pastels; houtskool en inkt; plakkaatverf, stempelen en ecoline.
- Papier: karton, sitspapier, glanspapier, vloeipapier, vliegerpapier, krantenpapier, closetpapier, tijdschriftpapier, vouwbladen en pakpapier in breed, smal, dik, dun en rib formaat.
- Textiel is er van grove jute stof, vloerbedekking, leer en meubelstof tot vitrage, fijne zijde, linnen, tafzijde, wol, kant en katoen. Dit kan in allerlei soorten kleuren en motieven, effen of bedrukt. Daarbij zijn vele soorten linten, koordjes, garens, etc.
- Prikpen en prikklap.

(Nellestijn & Janssen-Vos, 2005)

Voor het rollenspel zijn herkenbare en gemakkelijk hanteerbare spullen het voornaamste. Spullen waarmee het kind in het dagelijks leven in aanraking komt. Zo kan het kind een rollenspel gaan voeren door middel van poppen en verhalen, poppenspel, verteltafel, etc. (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005)

Bouw- en constructiemateriaal zijn er in vele soorten en maten. Zo is er groot bouw materiaal als kubussen en blokken, maar ook klein bouw materiaal als Kapla en primo. Constructiemateriaal is bijvoorbeeld LEGO of K'nex. Een ander voorbeeld van materialen wat ook onder bouw- en constructiemateriaal valt, zijn mozaïekmaterialen. Voorbeelden van mozaïekmaterialen zijn glas, tegels, papier, schelpen, doppen, knopen, kralen, karton, etc. (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005)

Spellen en speelleermaterialen zijn materialen die op een bepaalde manier gebruikt of gespeeld behoren te worden. Dit omdat ze aan spelregels gebonden zijn. Deze materialen hebben een ingebouwde opdracht met oplossing. Het leert het kind omgaan met spelprincipes en samenspelen, de logica van het spel kennen en zelf spelregels en –vormen te ontwerpen. Voorbeelden van genoemde materialen zijn puzzels, inlegplanken, memory, domino, kaartspel, wie is het, etc. Ook sorteer- en rubriceerspellen vallen onder deze categorie, zij hebben namelijk een leerbedoeling. Criteria voor deze spellen zijn: het kind sorteren wat overeenkomt, ordenen wat bij elkaar hoort of ordenen naar logische volgorde. Op het gebied van lezen en schrijven zijn er materialen als rijmspelletjes, letterkwartet, letterbingo en kinderscrabble (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005).

Voor buitenspel zijn alle materialen mogelijk, zowel groot als klein. Buiten kan een kind klimmen, klauteren, rennen, stoeien, springen, dansen, rollen, schommelen, glijden, duikelen en allerlei bewegingsspele. Voor buiten spelen zijn goede afspraken nodig. Ook moet het kind leren opruimen na het spelen (Nellestijn & Janssen-Vos, 2005). Voor bewegingsspele, wat al gauw het geval is wanneer een kind buiten speelt, zijn er onnoemelijk veel materialen. Zo zijn er onder andere de volgende materialen:

- Grote, kleine, harde en zachte ballen.
- Een korf, kegels en badmintonrackets.

- Stelten, hoepels, springtouwen en rolschaatsen.
- Knikkers en krijt.
- Kisten, planken, kleden, buizen, tunnels en lakens.
- Zand, water, scheppen, emmers, gieters, teilen, slangen en trechters.

(Janssen-Vos, 2004)

Deze verschillende materialen nemen wij mee in het ontwikkelen van activiteiten voor het handboek.

4.3 Begeleiden

Het begeleiden van mensen en kinderen kan op verschillende manieren. Zo worden studenten, werknemers, gehandicapten, etc. begeleid. Niet elke doelgroep vraagt om dezelfde begeleidingswijze. Voor het begeleiden van kinderen kunnen we het beste kijken bij spelbegeleiding. Spelbegeleiding sluit goed aan bij het handboek. Dit omdat het stimuleren van activiteiten voor kinderen van vier tot zes jaar, vooral 'spelenderwijs' zal gebeuren. Op een muzisch agogische manier de ontwikkelingstaken van de kleuters stimuleren.

Om te kijken naar spelbegeleiding is het goed om te weten wat spelbegeleiding precies is. Bij spelbegeleiding gaat de begeleider methodisch en systematisch aan het werk. Dit is hierdoor wat anders dan meespelen. Meespelen is vaak spontaan en vrijblijvend. Beide partijen, het kind en de begeleider, hebben vaak een gelijke inbreng in het spel. Meespelen kan de ander stimuleren en hierdoor een verdieping aanbrengen in het spel, maar dit was niet het doel. Bij spelbegeleiding wordt er vooraf een doel gesteld waaraan in het spel wordt gewerkt.

De spelbegeleider kan verschillende rollen innemen.

- *Medespeler.* De begeleider kan binnen het spel een medespeler zijn in een rol die bij het spel hoort. De begeleider volgt in dit geval de stroom van het spel en het kind bepaald wat er gebeurt. Welke mogelijkheden om het kind te stimuleren heeft de spelbegeleider in deze rol? Hij kan het model zijn door in zijn rol te laten zien hoe je met andere kinderen omgaat, hoe je kunt reageren, hoe je een gesprek voert, etc.
- *Spelleider.* De begeleider kan binnen het spel als spelleider optreden. In dit geval kan de begeleider plotseling nieuwe thema's of voorwerpen in het spel brengen, waardoor het kind genoodzaakt is, om te leren gaan met deze verandering en er weer nieuwe spanning in het verhaal zit.
- *Regisseur.* De spelbegeleider kan buiten het spel aanwijzingen of tips geven. Bijv. 'heeft de pop het nu niet koud?'
- *Invoeger.* De spelbegeleider stapt later in het spel door te vragen of het mee mag doen of dat het kan helpen. Hierdoor wordt het kind gestimuleerd om na te denken over wat het wil en waar een ander hem zou kunnen helpen.
- *Publiek.* De begeleider kan buiten het spel de rol van de waarnemer aannemen. In deze rol laat de spelbegeleider op een non-verbale manier zien dat het ziet wat er gebeurt en dit waardeert. Of het maakt een korte opmerking en stelt af en toe vragen, bijv. 'waar ga je heen?' (Janssen-Vos, 2008).

Aan het einde gekomen van het theoretische stuk van dit hoofdstuk zijn, kunnen we concluderen dat er vele manieren van spel. Daarbij zijn er onnoemelijk veel materialen te gebruiken in een spel. Wat hierin belangrijk is, heeft Kortland bevestigd, namelijk in je keuze voor een spel of materiaal aan te sluiten bij het kind.

4.4 Interview met Thea Kortland

De functie van Thea Kortland is speltherapeut. Zij geeft aan dat het een behoorlijk brede functie is. Wat zij doet zijn individuele observaties bij kinderen op het gebied van spel. Het doel hiervan is verschillend. Soms om te weten te komen welk niveau een kind heeft of soms levert het een bijdrage de diagnostiek met betrekking tot ADHD of autisme. Het observeren gebeurt voornamelijk in de spelkamer. Daarnaast voert Kortland individuele en groepsbehandelingen uit. In deze paragraaf gaan we verder in op het interview wat we met Thea Kortland hebben gehad.

4.4.1 Vormen van spelen

Wij stelden Kortland de vraag welke spelvormen geschikt zijn voor kinderen van vier tot zes jaar. Het antwoord luidde: *“Zand en water-spel wordt heel veel gebruikt bij kinderen van die leeftijd. Doen-alsof-spel, dus winkeltjesspel, dus allerlei concrete handelingen die ze in het dagelijks leven tegenkomen naspelen. Kinderen van vier tot zes jaar zijn best ook al wel heel breed geïnteresseerd over het algemeen. Dus ik probeer ook wel gebruik te maken van hun eigen interessegebieden.”* (r. 66-70). Hierbij gaf Kortland verschillende voorbeelden. Zo maakt zij in de spelvorm gebruik van de natuur wanneer dat het interessegebied van het kind is.

Verder is de vorm van spel afhankelijk van wat het doel is met het spel. *“Als ik wil weten wat een kind zelf kan, dan bied ik niks aan, dan laat ik hem zelf spelen. Maar als ik wil weten wat hij doet met aangeboden materiaal, dan probeer ik bij zijn niveau aan te sluiten.”*(r. 75-78). Iets wat ook leuk gevonden wordt door kinderen met deze leeftijd is bouwen en knutselen. Kinderen vinden het leuk iets te maken waar ze wat mee kunnen. Tot slot zegt Kortland het volgende over voorlezen: *“verhaaltjes voorlezen, en prentenboeken kijken zijn op deze leeftijd nog heel leuk om te doen.”* (r. 95-97).

Kinderen vinden niet altijd alles leuk *“en ze hebben ook niet altijd zin, in deze leeftijd, om te doen wat een ander vraagt.”* (r. 86-87). Wat hierbij goed helpt is dat het kind wordt uitgenodigd. Ook zelf met iets aan de slag gaan en laten zien wat je aan het doen bent, werkt heel goed.

Wanneer het kind een slechte bui heeft en helemaal geen zin heeft, hangt het van de reden af of Kortland het voorbereide uitvoert of dat zij en het kind iets anders gaan doen.

4.4.2 Materialen

De keuze van materiaal hangt af van de vraagstelling van het kind. Vaak heeft de vraagstelling te maken met hoe het kind omgaat met grenzen en vrije situaties. Dan wordt er door Kortland nauwer gekeken naar de materiaalkeuze. Wanneer bijvoorbeeld het doel is te weten te komen of het kind tot symbolisch spel in staat is, kan men gebruik maken van een pop om het kind een verhaal te laten vertellen.

4.4.3 Begeleidingsvormen

Het gebruik van bepaalde begeleidingsvormen is afhankelijk van wat men wil weten of stimuleren, wat is het doel van de activiteit? Bij speltherapie wordt er, in de setting zoals het is op de instelling, voornamelijk gestuurd. Kortland noemt dat zij spelvormen aanbiedt en directief aan het werk is. Daarbinnen laat ze het kind overigens wel wat vrij of maakt ze gebruik van de interesses van het kind. De directieve manier van werken is een gevolg van de problematieken van de kinderen die hier zitten. *“Een kind met ADHD heeft meestal wat meer sturing nodig, kind met autisme moet meer uitgenodigd worden, heeft meer voorbeelden nodig.”* (r. 125-126). Wanneer een kind makkelijker en vrijer in het contact is, kan men die wat meer ruimte geven. Tijdens het spel kan men het spel van het kind samenvatten, dingen verwoorden of soms uit het spel stappen wanneer het kind doorslaat in zijn fantasie.

4.4.4 Belemmeringen

Tijdens het interview met Thea Kortland, hebben wij haar gevraagd welke belemmeringen zij ervaart in het werken met kinderen ADHD en/of PDD-NOS.

PDD-NOS

“Kinderen met PDD-NOS hebben weinig voorstellingsvermogen. Of soms te veel fantasie, dat ze te ver doorgaan. Dus aan de ene kant moet je bij kinderen met PDD-NOS zorgen dat als je wilt dat hun fantasie gestimuleerd wordt, dat je veel voorbeelden geeft, dat je stap voor stap dingen laat zien hoe het moet worden, hoe het kan worden. Ze heel veel laten ervaren, zintuiglijk laten ervaren. Vind ik zelf een hele prettige manier om mee te werken met kinderen met PDD-NOS en dan heb ik het echt over voelen, ruiken, proeven, horen en zien. Dat je die dingen heel duidelijk, heel expliciet benoemt terwijl je bezig bent.” (r. 150-157) Kortland vindt dit goed, omdat deze kinderen juist die zintuiglijke ervaring missen. De zintuigen werken overprikkelt of onderprikkelt. Het is belangrijk om veel voorbeelden te geven, vanwege het weinig voorstellingsvermogen dat ze hebben. Wanneer ze te veel fantasie hebben, kan men gaan inkaderen. Dan gaat men concreet bezig. Men gaat iets knutselen, maken of doen wat meer bij de realiteit blijft, in het hier en nu.

ADHD

Kinderen met ADHD hebben vaak moeite om een plan in stapjes uit te voeren. Kortland probeert daarom systematisch te werken met deze kinderen. Hierbij zijn de stapjes die ze maakt nog duidelijker en overzichtelijker dan de stappen bij een kind met PDD-NOS. Daarbij probeert ze met het kind de activiteit af te maken, want intussen ziet het kind veel andere dingen die het er bij wil voegen en daarnaast nog meer wil maken. Belangrijk dus een concreet plan te formuleren.

“Voor sommige ADHD’ers moet je zorgen dat je in een ruimte werkt die niet zo heel erg prikkelrijk is.” (r. 215-216) In het geval van speltherapie is dat niet altijd mogelijk, want in de spelkamer waar gespeeld wordt, zijn veel prikkels nodig. Dan hangt het af van de houding van de speltherapeut of het lukt om het kind het spel te laten uitvoeren en niet afgeleid wordt door andere prikkels.

4.4.5 Tips voor Idefix

Kortland gaf de volgende tips: *“Wat ik belangrijk vind is dat je aansluit bij het kind, dan gaat het niet over materiaal, ja ook wel over materiaalkeuze, maar dat je eerst kijkt hoe doet een kind, hoe speelt een kind en dat je daarbij aansluit en dat je het kind volgt in zijn spel, daarna wat nieuws*

toevoegt, en dat je dat daarna eventueel kunt uitbreiden met nieuwe ideeën. Ja, dit is lastig om een algemeen iets over te zeggen, maar wat ik zelf wel eens merk, is dat alles zo in een programmatje moet passen. Dat als je gaat spelen, dat ene moment is, terwijl ik denk, nee, het loopt de hele dag door. Dat begint eigenlijk al bij opstaan en dat gaat door totdat je naar bed gaat. En elk moment van de dag kun je gebruiken om zo'n kind in de ontwikkeling te stimuleren en niet, en dat is meer een soort houding, als dat het een programmaonderdeel is.” (r. 283-293)

4.5 De invloed van de enquêtes

Vijf groepsleiders van de Idefix hebben een voor ons onderzoek belangrijke enquête ingevuld. Ze hebben onder andere vragen beantwoord over de activiteitsvormen die toegepast worden en die zij willen terug zien in het product. Daarnaast hebben zij ook antwoord gegeven op de vraag welke materialen zij momenteel gebruiken en ze terug willen zien in de activiteiten. Het is belangrijk om voor ogen te hebben wat de groepsleiding van de Idefix wil en verwacht met betrekking tot de activiteitsvormen en materialen. Door de informatie uit de enquêtes kan het handboek zo optimaal mogelijk aansluiten bij de Idefix. Wanneer de activiteitsvormen en materialen de groepsleiding aanspreken of uitdagen zullen zij sneller gebruik maken van het handboek en de daar bijbehorende activiteiten. Dit alles is in het belang van de ontwikkeling van het kind, want door het uitvoeren van de activiteiten worden de ontwikkelingstaken en –vaardigheden gestimuleerd. Voor uitgewerkte enquêtes, verwerkt in grafieken, zie bijlage 5.

4.5.1 Activiteitsvormen

Uit de enquête blijkt dat alle vijf de groepsleiders momenteel gebruik maken van activiteiten met beweging. Vier groepsleiders voeren knutselactiviteiten uit met de kinderen. Drie begeleiders doen sport- en/of spelactiviteiten. Er zijn vier activiteitsvormen die momenteel niet of haast niet worden gebruikt. Muziek en dans en thematische spellen door niemand en beeldende activiteiten en rollenspellen slechts door één persoon.

Wat betreft de wensen voor activiteitsvormen voor in het toekomstige handboek, geven steeds drie mensen aan dat zij beeldende activiteiten, knutselactiviteiten en activiteiten met beweging terug willen zien. In het ontwikkelen van activiteiten, nemen wij deze wensen van de Idefix mee. De enige activiteitsvorm die zij aangeven niet terug te hoeven zien in het handboek, is rollenspel. Ondanks dit, zullen wij de vorm wel terug laten komen in het handboek. Zoals in hoofdstuk 3.7.2 staat beschreven zitten kinderen van vier tot zes jaar in de pre-operationele periode van hun leven. In deze periode spelen doen-alsof-spellen (een vorm van rollenspel) een belangrijke rol. Piaget noemt zelfs dat doen-alsof-spellen de meest geëigende vorm is voor kinderen om met sociale regels om te leren gaan. Er zijn verschillende ontwikkelingstaken en –vaardigheden die daarom vragen om de activiteitsvorm ‘rollenspel’. Het gaat dan met name om de ontwikkelingstaken binnen de psychosociale ontwikkeling van het kind.

4.5.2 Materialen

Vijf van de vijf groepsleiders maken gebruik van ongevormde en vormgevende materialen. Vier groepsleiders geven aan gebruik te maken van bewegingsmaterialen en spellen. Het is goed om te zien dat de groepsleiding van de Idefix gebruik maakt van deze twee vormen. Kinderen van vier tot zes jaar bevinden zich in de periode van hun leven waarin zij het meest actief zijn qua

bewegen. Bewegingsmaterialen sluiten hierdoor goed aan bij de leeftijd en de ontwikkeling van het kind. Opvallend is daarom maar twee begeleiders dit materiaal terug te willen zien.

Slechts twee groepsleiders maken gebruik van voorwerpen uit het dagelijks leven, maar vier van de vijf geven wel aan deze vorm terug te willen zien in de activiteiten.

Vijf groepsleiders geven aan ongevormde materialen terug te willen zien in de activiteiten voor het toekomstige handboek. Bij het werken met deze materialen kan het kind zijn fantasie kwijt. Zoals in hoofdstuk 2.6 beschreven staat, speelt fantasie een belangrijke rol in het leven van een vier- tot zesjarig kind. Het is daarom goed om activiteiten aan te bieden waarin het kind zijn fantasie kwijt kan. Hierdoor sluit je aan bij de beleavingswereld van het kind.

Naast de theoretische kennis die wij hebben ingewonnen, hebben we nu ook de wensen van de groepsleiding betrokken bij ons onderzoek. Hierdoor weten wij hoe de groepsleiding aankijkt tegen de verschillende vormen en materialen en kunnen wij dit meenemen in het ontwikkelen van activiteiten voor het handboek.

4.6 Conclusie

Aan het einde van dit hoofdstuk kunnen we concluderen dat er vele mogelijkheden zijn bij het uitvoeren van de activiteiten. Zo zijn er de volgende vormen van spelen: functiespel, spelend omgaan met voorwerpen, rollenspel, realistisch spel, manipulerend spel, bouw- en constructiespel, beeldend spel, thematisch spel, bewegingsspel, muziek en dans, ICT-activiteit, gezelschapsspellen, voorlezen en geheugenspellen.

Zoals geschreven zijn er onnoemelijk veel materialen zijn. Zo zijn er twee categorieën waar veel mogelijkheden in zijn. Dit zijn de multifunctionele ongevormde en vormgevende materialen. Verder zijn er de materialen waar een kind in het dagelijks leven mee in aanraking komt, speelleer materialen en alle materialen voor het buitenspel.

In de begeleiding bij een activiteit zijn er vijf houdingen die de groepsleiding aan kan nemen, namelijk: medespeler, spelleider, regisseur, invoeger of publiek.

Uit het interview met Thea Kortland kunnen wij concluderen dat zij bevestigd wat wij in de theorie hebben gevonden over vormen van spelen, materialen en begeleidingsvormen. De vorm van spel is afhankelijk van wat het doel is van het spel. Doen-alsof-spel, bouwen, knutselen en voorlezen zijn vormen die aansluiten bij de kleuterleeftijd. De materialen zand en water worden volgen Thea veel gebruikt in het spelen met kleuters.

Uit de resultaten van de gehouden enquêtes kunnen wij concluderen dat de groepsleiding van de Idefix verschillende ideeën heeft over het toekomstige handboek. Deze adviezen nemen wij ter harte. Echter, deze kunnen niet altijd toegepast worden op het handboek. Dit omdat de onderzochte theorie of de resultaten van het interview anders uitwijzen.

Hoofdstuk 5: De verantwoording van het handboek

Tijdens het maken van ons handboek hebben we verschillende keuzes gemaakt. In dit hoofdstuk zullen de keuzes die we hebben gemaakt verantwoorden. Ten eerste beschrijven we de vormgeving van het product (5.1). Verder zal duidelijk worden waarom iedere activiteitenpagina op een bepaalde manier is ingedeeld. Dit geldt zowel voor de voorzijde (5.2) als de achterzijde (5.3).

5.1 Product

De groepsleiding van de Idefix heeft gevraagd om een handboek met activiteiten. Dit handboek hebben wij voor hen ontwikkeld. Het handboek heeft verschillende uiterlijke kenmerken. Op de voorzijde staat de activiteit beschreven en op de achterzijde de verantwoording. Zo hebben we de keuze gemaakt om de pagina's van het handboek in de afdrukstand 'liggend' af te drukken. Dit zodat de informatie overzichtelijker weergegeven kon worden en de lay-out beter tot zijn recht kwam. Verder hebben we gekozen om de zeven ontwikkelingsgebieden los van elkaar in te binden (meer over deze gebieden, zie kopje 'ontwikkelingsgebieden'). Zo ontstaan er zeven verschillende handboeken. We kiezen voor zeven handboeken, omdat het gebruik van het handboek handzamer wordt. Wanneer we alle activiteiten in één handboek zouden doen, zou het een te dik handboek worden, wat niet overzichtelijk is en waarin de zoektocht naar een activiteit te lang wordt. Wanneer een kind op een bepaalde ontwikkeling achterloopt, hoeft alleen dat betreffende handboek gepakt te worden. Doordat het zeven handboeken zijn, hebben we gekozen om het product in een bak aan te bieden. Dit zodat de handboeken bij elkaar blijven en het toch een geheel vormt. Voor het behoud van het handboek hebben we gekozen de pagina's te lamineren. Door te lamineren blijft het handboek in de staat zoals het aangeleverd is. Zo zijn de pagina's beschermd tegen allerlei omstandigheden, denk aan het scheuren van de pagina's bij het gebruik, water dat op het vel komt of koffie die omgegooid wordt.

5.1.1 Ontwikkelingsgebieden

Een kind heeft zeven verschillende ontwikkelingsgebieden, namelijk persoonlijkheid in wording, psychosociaal, emotioneel, cognitief, motorisch, spel en zelfredzaamheid. Omdat een kind van vier tot zes jaar zich op deze gebieden ontwikkelt hebben we er voor gekozen om deze zeven verschillende ontwikkelingsgebieden aan te houden. Zoals benoemd maken we van elk ontwikkelingsgebied een los handboek. De scheiding hebben we aangebracht in de kleuren van het handboek. Elk ontwikkelingsgebied heeft zijn eigen kleur. De kleur loopt van roze, rood, oranje, geel, groen, blauw naar paars. Deze kleuren hebben geen specifieke betekenis.

5.1.2 Stimulerende activiteiten

We hebben er voor gekozen dat het doel van de activiteiten het stimuleren van de ontwikkelingstaken is. De activiteiten in het handboek zorgen er niet per definitie voor dat het kind na de activiteit de vaardigheid kan, maar de ontwikkelingsvaardigheid wordt gestimuleerd. We hebben hiervoor gekozen omdat op deze manier de ontwikkelingsvaardigheid op een speelse wijze aangeleerd kan worden en kan het de ontwikkelingsvaardigheid in het dagelijks leven toepassen.

5.1.3 Activiteitenherkomst

De herkomst van de activiteiten varieert sterk. We hebben er voor gekozen om de activiteiten te halen uit boeken voor basisscholen. Andere zijn ontstaan als gevolg van inspiratie van internetpagina's of uit eigen ervaring in het werkveld. Weer andere zijn ontstaan uit de opgedane kennis uit voorgaande hoofdstukken. De keuze voor een bepaalde activiteit hing af van de ontwikkelingsvaardigheid. Tevens hebben we gekeken naar de mogelijkheden die er zijn op de Idefix om de ontwikkelingstaak te stimuleren, om hierbij aan te kunnen sluiten.

5.2 Voorzijde

Op de voorzijde van het activiteitenblad staan verschillende onderdelen. Zo wordt in de kop genoemd om welke ontwikkelingstaak en –vaardigheid de activiteit draait. We hebben er voor gekozen om zowel de taak als de vaardigheid te noemen. Zo geeft de ontwikkelingstaak een specifiek deel weer van het ontwikkelingsgebied. Vervolgens is de ontwikkelingsvaardigheid het meest concreet over wat het kind kan leren. De vaardigheid is het onderwerp van de activiteit.

Verder is er op de voorkant een rechthoekig vak te zien. We hebben voor dit vak gekozen om zo kort weer te geven hoeveel tijd, kinderen en benodigdheden de activiteit bevat. Door dit in een vak te plaatsen is deze informatie overzichtelijk en snel in te winnen. Zo kan de groepsleiding sneller tot een besluit voor een activiteit komen en wordt de voorbereidingstijd verkort.

Onder het vak staat de activiteit beschreven. We hebben er voor gekozen om deze kort en bondig te beschrijven. De activiteiten zijn zo gemaakt dat er weinig tot geen voorbereidingen nodig zijn. Dit zodat de groepsleiding snel aan de slag kan en de tijd die het heeft voor een activiteit niet aan voorbereiding, maar aan het kind besteed wordt.

We hebben er voor gekozen om elke activiteit op een nieuw pagina neer te zetten, zodat het overzichtelijk blijft. Ook wanneer er meerdere activiteiten bij één vaardigheid ontwikkeld zijn, hebben we ze apart weergegeven. Hierdoor komt elke activiteit beter tot zijn recht. Zo wordt de activiteit gepositioneerd en niet gezien als variatie of mogelijke aanvulling op de eerstgenoemde activiteit. Tevens komt de verantwoording van de activiteiten niet overeen, waardoor het plaatsen van de activiteiten op verschillende pagina's, structuur biedt in de verantwoording.

Vervolgens wordt in enkele woorden de begeleidingsvorm weergegeven. De begeleidingsvorm is de houding die de groepsleiding aanneemt tegenover kind. Deze verschilt per activiteit. We hebben er voor gekozen om dit kort neer te zetten, voornamelijk omdat het begrip al voor zich spreekt. Wanneer de groepsleiding meer over de begeleidingsvorm wil weten, kan men hier meer over lezen op de achterzijde.

Naast de specifieke vaardigheid die het kind leert door de activiteit, worden er in veel gevallen meerdere vaardigheden door de activiteit gestimuleerd. Dit is de reden dat we er voor hebben gekozen om deze bij het kopje 'doelen' neer te zetten. Wanneer de desbetreffende activiteit wordt uitgevoerd, wordt zichtbaar waar het kind nog meer in gestimuleerd wordt. Mogelijk

beheerst het kind deze vaardigheden al, of heeft het juist aandacht nodig. Voor de groepsleiding is het belangrijk om deze doelen te weten, zodat men het kind hierin kan bekrachtigen of helpen.

De weergegeven aandachtspunten gaan over twee verschillende stoornissen, namelijk ADHD en PDD-NOS. We zijn tot deze twee punten gekomen, omdat de groepsleiding heeft aangegeven dat deze twee stoornissen vaak voorkomen op de groep Idefix. De aandachtspunten van ADHD en PDD-NOS hebben we in steekwoorden neergezet. Dit hebben we gedaan omdat de groepsleiding heeft aangegeven dat zij de theoretische kennis over deze stoornissen bezitten. Wij sluiten hierbij aan door in het handboek niet met grote stukken theoretische kennis aan te komen, maar deze kort en krachtig puntsgewijs te benoemen. We bieden hen de mogelijkheid om achtergrondinformatie te kunnen lezen, namelijk het literatuuronderzoek van deze scriptie.

Tot slot staat het kopje 'wordt vervolgd...' op de pagina. Hier bieden wij de mogelijkheid om door middel van andere activiteiten, de desbetreffende vaardigheid verder te stimuleren. Omdat het soms om meerdere activiteiten gaat, benoemen wij alleen de nummertjes van de aansluitende activiteiten. De aansluitende activiteiten kunnen uit alle zeven handboeken komen.

5.3 Achterzijde

Op de achterzijde van het activiteitenblad staat de verantwoording van de activiteit. We hebben er voor gekozen om de verantwoording te schrijven aan de hand van een aantal punten. Hieronder volgt de verantwoording van elk gekozen punt.

De vorm van spelen is het eerste punt waarop wij onze activiteit verantwoorden. Wij verantwoorden de gekozen spelvorm omdat elke spelvorm zijn eigen kracht heeft. Iedere vorm vraagt iets anders van het kind en draagt bij aan de ontwikkeling van het kind, ieder op zijn eigen manier.

Naast de activiteitsvorm wordt ook de plaats waar de activiteit plaatsvindt verantwoord. Deze plaats kan van groot belang zijn, met name in verband met de stoornissen ADHD en PDD-NOS. Een bepaalde plaats brengt associaties met zich mee, elke plaats heeft bepaalde prikkels. Wat ons betreft belangrijk om op te letten, omdat het een aandeel heeft in het wel of niet slagen van de activiteit. Door dit kopje toe te voegen, wordt de groepsleiding hiervan bewust gemaakt.

Om diversiteit aan te brengen in de activiteiten, worden bij de activiteiten verschillende soorten materialen gebruikt. Dit zodat er voor elk kind activiteiten zijn die aansluiten bij de voorkeur van het kind of juist om het kind uit te dagen om andere materialen te gebruiken dan wat het gewend is. Wij hebben het kopje 'materialen' toegevoegd, om zo een bredere kijk op materiaal te geven. Wij willen door dit kopje de groepsleiding bewust maken van onnoemelijk veel bruikbare materialen, met iedere een eigen appèlwaarde.

Vervolgens staat het kopje 'aantal personen' op de verantwoordingspagina. Soms spreekt het voor zich dat een activiteit met één kind wordt uitgevoerd, of juist met meerdere kinderen, maar

over het algemeen is er keuze in het aantal personen. De groepsgrootte is van invloed op het uitvoeren van de activiteit. Zo kan de focus of het doel verschuiven, de begeleidingsvorm wijzigen of het veilige gevoel aangetast worden, wanneer het aantal personen toeneemt. Wij vinden het belangrijk om de voor- en nadelen van het aantal personen bij een activiteit te benoemen, vandaar dat wij dit kopje hebben opgenomen op de pagina.

Tot slot verantwoorden we de begeleidingsvorm die wij de hulpverlener aanraden aan te nemen. Op de voorzijde van het activiteitenblad staat enkel het begrip. Op de verantwoordingszijde wordt uitgelegd waarom wij die bewuste begeleidingsvorm aanraden. Dit kopje is toegevoegd omdat de manier van begeleiden van invloed is op de activiteit. De mate van sturing bepaalt in hoeverre het kind een aandeel heeft bij het uitvoeren van de activiteit. Door dit kopje toe te voegen, maken wij de groepsleiding bewust van de verschillende mogelijkheden bij het geven van begeleiding. Zo kan de groepsleider tot inzicht komen en zijn begeleidingsstijl aanpassen, waardoor de activiteit mogelijk beter tot zijn recht komt.

5.4 Conclusie

Uit bovenstaande informatie kunnen wij concluderen dat het handboek uit zeven delen bestaat, aangeboden in één bak. Elk handboek heeft zijn eigen inleiding, gebruikersaanwijzing, inhoudsopgave en begrippenlijst. Afgezien van deze pagina's heeft elke pagina in het handboek op de voorzijde de uitleg van de activiteit, begeleidingsvorm, doelen, aandachtspunten voor een kind met ADHD en/of PDD-NOS en eventueel een wordt vervolgd. De achterzijde geeft de verantwoording van de gekozen activiteit weer op de punten vorm van spelen, plaats, materiaal, aantal personen en begeleidingsvorm.

Conclusie en discussie

In deze conclusie kijken we terug op de vraagstelling, de deelvragen, doelstelling en de werkwijze. Vervolgens volgt de discussie. Hier staan we stil bij tekortkomingen en suggesties voor een vervolgonderzoek.

Conclusie

Eén van de leefgroepen van Karakter Ede is de observatie- en behandelgroep Idefix. Zij vangen kinderen op in de leeftijd van vier tot ongeveer acht jaar. De kinderen wonen ongeveer twee maanden op de groep. De groepsleiding van de Idefix neemt de totale zorg van het kind op zich, daarbij ook het stimuleren van de ontwikkeling van het kind.

Vraagstelling

De vraagstelling vanuit de Idefix aan ons is 'een overzicht te krijgen van mogelijke activiteiten om ontwikkelingstaken te stimuleren'. We hebben de vraagstelling beantwoord door een handboek met activiteiten te ontwikkelen. Hierbij hebben we rekening gehouden met de punten uit de vraagstelling. De groepsleiding gaf aan dat de ideeën die zij hebben en de manieren om de ontwikkelingstaken te stimuleren, ongestructureerd en gebruiksonvriendelijk waren. Om gehoor te geven aan de vraagstelling, hebben wij gezorgd voor een gestructureerd en praktisch toepasbaar handboek. Dit handboek vormt onze aanbeveling. Hiermee wordt het probleem dat het organiseren van een activiteit veel tijd en energie kost, verholpen.

Hoe wij tot een resultaat op deze vraag zijn gekomen, beschrijven wij het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen.

Doelstelling

Bij de start van het onderzoek hebben wij de volgende doelstelling geformuleerd: 'het ontwerpen van een handboek met daarin activiteiten om de ontwikkelingstaken en -vaardigheden van een vier- tot zesjarig kind te stimuleren.' Dit doel is bereikt, want het handboek met daarin stimulerende activiteiten is volledig ontworpen. Dit handboek is overzichtelijk en gebruiksvriendelijk. Wij hebben in het handboek rekening gehouden met de stoornissen ADHD en PDD-NOS. Deze stoornissen komen namelijk veel voor bij de kinderen op de Idefix.

Deelvragen

Aan de hand van de deelvragen zijn wij aan de slag gegaan om een product neer te zetten wat voldoet aan de doelstelling.

1. Hoe ziet de algemene ontwikkeling van een kind van vier tot zes jaar eruit?

Deze deelvraag is beantwoord door middel van een literatuurstudie. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van het trechtermodel, van breed naar steeds specifieker. Door verschillende studieboeken naast elkaar te leggen, kwamen we tot de ontdekking dat de algemene ontwikkeling onder te verdelen is in zeven gebieden: persoon in wording, psychosociaal, emotioneel, cognitief, motorisch, spel en zelfredzaamheid.

Wanneer een kind vier jaar is kan het nog niet kritisch naar zichzelf kijken, hierdoor is het nog niet bewust van eigen kunnen, handelen en persoon. In de loop van de jaren leert het kind wel kritisch

naar zichzelf te kijken. Vanaf ongeveer zeven jaar kan het kind hierdoor zijn eigen ontwikkeling voortzetten.

2. Wat zijn de ontwikkelingstaken met de bijbehorende vaardigheden van een kind van vier tot zes jaar?

Deze deelvraag hebben we beantwoord door aanwezige informatiebladen op de Idefix te gebruiken. Idefix gebruikt deze bladen bij het observeren van kinderen gedurende de eerste acht weken van hun verblijf op de Idefix. Naast deze informatie, hebben we gebruik gemaakt van de literatuurstudie voor deelvraag 1.

Elk ontwikkelingsgebied heeft zijn eigen ontwikkelingstaken en daar bijbehorende vaardigheden. Deze ontwikkelingstaken variëren van omgangsvormen tot geheugen, van gewetensvorming tot invullen van vrije tijd en van omgaan met eigen lichaam tot ontdekken van eigen lichaam.

Met betrekking tot kleuters hebben wij 105 ontwikkelingsvaardigheden verwoord.

3. Wat houdt ADHD en PDD-NOS in en welke invloed hebben deze diagnoses op de algemene ontwikkeling?

Om een antwoord te formuleren op deze deelvraag, hebben wij gebruik gemaakt van literatuur. Om gericht te kunnen zoeken hebben wij van tevoren bedacht welke kopjes wij wilden aanhouden bij het beantwoorden van deze deelvraag. De keuze van de kopjes is gebaseerd op de vraag: welke informatie draagt bij aan een algemene beeldvorming over de twee stoornissen?

ADHD is een stoornis die gekenmerkt wordt door verminderde concentratie en alertheid, hyperactiviteit en impulsiviteit. ADHD heeft invloed op verschillende ontwikkelingsgebieden. Deze invloed uit zich in het niet kunnen scheiden van emoties, geen besef hebben van verleden en toekomst, minder geïnternaliseerde taal en het moeilijk verwerken van binnenkomende informatie.

PDD-NOS is een contactstoornis en valt onder het autistisch spectrum. Kinderen met PDD-NOS liggen op sociaal gebied achter in hun ontwikkeling. Andere kenmerken verschillen per kind en in ernst. Over de invloed van PDD-NOS op de andere ontwikkelingsgebieden is dus niet iets specifiek te zeggen.

4. Welke vormen om ontwikkelingstaken te stimuleren zijn bruikbaar op de Idefix?

Bij de beantwoording van deze deelvraag, hebben wij voor het vinden van informatie over vormen van spelen, materialen en begeleidingsvormen, allereerst gebruik gemaakt van literatuur. Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van enquêtes om de koppeling te maken naar het werkveld. De enquête is opgesteld naar aanleiding van de literatuurstudie die we hebben uitgevoerd. We hebben door deze enquêtes een helder beeld gekregen van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van de ontwikkelingstaken en wat de wensen zijn van de groepsleiding van de Idefix met betrekking tot de nieuwe activiteiten. Tot slot hebben we een expertinterview gehouden met de speltherapeut van Karakter Ede. Dit om meer praktische kennis te verwerven.

Er zijn veel verschillende vormen om ontwikkelingstaken te stimuleren. Echter, niet alle vormen sluiten aan bij de situatie van de Idefix. Uit de enquête en het interview is gebleken welke vormen aansluiten bij de Idefix. Dit zijn rollenspel, realistisch spel, beeldend spel, bewegingsspel,

gezelschapsspellen en voorlezen. Deze vormen hebben wij verwerkt in de activiteiten in het handboek. Daarnaast hebben we ook gebruik gemaakt van spelend omgaan met voorwerpen, functiespel, bouw- en constructiespel, thematisch spel, muziek en dans en geheugenspellen.

5. Hoe ziet het toepasbare handboek voor de groepsleiding van de Idefix eruit, nadat we onze onderzoeksresultaten hebben samengevoegd?

Bij het uitvoeren van deze deelvraag, hebben wij gebruik gemaakt van de resultaten van de eerste vier deelvragen. Wanneer het gaat om de ontwikkeling van de kinderen, maken we gebruik van de antwoorden van de eerste en derde deelvraag. De ontwikkelingsvaardigheden die door de activiteiten worden gestimuleerd zijn beantwoord in deelvraag 2. Ook hebben we de resultaten uit het interview en de enquêtes uit deelvraag 4 meegenomen, om zo te bepalen welke activiteitsvormen en materialen aansluiten bij de kinderen op de Idefix.

Het handboek bestaat uit zeven delen, aangeboden in één bak. Naast deze zeven delen, is er een bijlagehandboek. Elk handboek heeft zijn eigen inleiding, gebruikersaanwijzing, inhoudsopgave en begrippenlijst. Afgezien van deze pagina's, heeft elke pagina in het handboek op de voorzijde de uitleg van de activiteit, begeleidingsvorm, doelen, aandachtspunten voor een kind met ADHD en/of PDD-NOS en eventueel een wordt vervolgd. De achterzijde geeft de verantwoording van de gekozen activiteit weer op de punten vorm van spelen, plaats, materiaal, aantal personen en begeleidingsvorm.

Hoofdvraag

Voor het beantwoorden van de vraagstelling, hebben wij gebruik gemaakt van de volgende hoofdvraag:

Welke activiteiten kunnen wij, als Sociaal Pedagogisch Hulpverleners, in een handboek aan de groepsleiding van de Idefix aanbieden, inclusief aandachtspunten voor ADHD en PDD-NOS, zodat zij de ontwikkelingstaken van de kleuters van de Idefix kunnen stimuleren?

Het antwoord dat wij geven op deze hoofdvraag, is in de vorm van een product. Het product is een handboek met daarin activiteiten voor de groepsleiding van de Idefix, inclusief aandachtspunten voor ADHD en PDD-NOS, zodat zij de ontwikkelingstaken van de kleuters op hun groep kunnen stimuleren.

Het product is ontwikkeld na een grondig literatuuronderzoek. De resultaten van het literatuuronderzoek vormen de basis voor het ontwikkelde handboek. Tevens hebben wij de resultaten van de gehouden enquête en het interview met de speltherapeut meegenomen bij het ontwikkelen van het handboek. Bij de discussie komen wij terug op eventuele beperkingen van het product.

Werkwijze

Zoals benoemd bij de conclusie op de hoofd- en deelvragen, hebben wij tijdens ons onderzoek gebruik gemaakt van literatuur, vijf enquêtes en één interview. Het literatuuronderzoek was van groot belang, het heeft een zeer grote bijdrage geleverd aan het totale product. Het heeft geleid

tot een sterke theoretische basis voor ons handboek. Dit blijkt ook uit de beantwoording van de deelvragen.

Door de enquête hebben wij de koppeling naar de praktijk kunnen maken. Met de informatie uit deze enquête konden wij aansluiten bij de wensen van de groepsleiding van de Idefix. Echter, het uitvoeren van een enquête brengt tekortkomingen met zich mee. Zo hebben geënuquêteerden de keus om de enquête in te vullen. Drie van de acht geënuquêteerden hebben de enquête niet ingevuld. Dit maakt dat we geen volledige respons hebben gekregen. We konden ons in het handboek alleen aansluiten bij de ideeën van de vijf groepsleiders die de enquête wel ingevuld hadden. Mogelijk missen we ideeën en wensen van de andere drie, waardoor het handboek niet bij iedereen optimaal aansluit.

Het is mogelijk dat enquêtes onbetrouwbaar zijn door de gebrekkige zelfkennis, selectief geheugen van de geënuquêteerde en de sociale wenselijkheid van de antwoorden. Voor de inhoud van onze enquête geldt dat de groepsleiding mogelijk sociaal wenselijk antwoordt waarin zij zich beter voordoen dan het daadwerkelijk is. Echter is dit minder het geval bij schriftelijke enquêtes, omdat mensen zich dan minder sociaal wenselijk willen voordoen.

Het interview met de speltherapeut van Karakter bevestigde het literatuuronderzoek. Hierdoor werd duidelijk dat de theorie ook daadwerkelijk toepasbaar is op de situatie van de groep Idefix. Echter, we hebben maar één interview gehouden. Nadelig voor de betrouwbaarheid van het interview is dat de inhoud van het interview niet vergeleken kan worden met andere interviews. Wel konden we de informatie van Thea vergelijken met de te verwerven theorie. Verder werkt deze speltherapeut voor de instelling Karakter. Ze kan hierdoor druk voelen om sociaal gewenste antwoorden te geven. En mogelijk heeft ze een gekleurde kijk op het onderwerp, zij is niet objectief.

Beroepsontwikkeling

Het ontworpen product, hbo-waardig, levert een bijdrage aan de beroepsontwikkeling. Een hulpverlener gaat op een bewuste manier hulp verlenen. Het uitvoeren van activiteiten waarbij de ontwikkelingstaken gestimuleerd worden, zijn verantwoord. Elke activiteit is pedagogisch verantwoord wat het handelen legitimeert. Het product is gebaseerd op een stevige theoretische basis. Ook kijken wij verder dan de activiteit zelf, we bieden de mogelijkheid om na deze activiteit de desbetreffende vaardigheid verder te stimuleren.

“De voornaamste competentie van de sociaal pedagogisch hulpverlener bestaat uit: inventiviteit, verbeeldingskracht en het kunnen bedenken van onorthodoxe aanpakken voor dikwijls nieuwe problemen en situaties.” (Christelijke Hogeschool Ede). Het handboek dat wij hebben ontworpen is inventief, het is origineel en creatief. Er is een grote diversiteit binnen de activiteiten. Zo maken wij gebruik van meerdere materialen en spelvormen. Hiermee zorgen wij voor een oplossing voor het probleem waar de groepsleiding van de Idefix tegenaan liep. Onze verbeeldingskracht heeft geholpen bij het ontwerpen van de activiteiten. De activiteiten, die de ontwikkelingsvaardigheden stimuleren, dragen bij tot betere ontplooiingsmogelijkheden van het kind. Wanneer de groepsleiding de activiteiten uitvoert met het kind, hanteren zij muzisch agogische methoden en middelen. Hierdoor kan het kind op eigen en voor hem zinvolle wijze vormgeven aan zijn leven.

Discussie

De discussie geeft weer welke punten van dit onderzoek discutabel zijn.

Tekortkomingen

Naast de beperkingen van de methoden van het onderzoek, die wij onder het kopje 'werkwijze' beschrijven, zijn er de volgende beperkingen binnen ons onderzoek:

- *Twee weken time-out.*
Nadat ons vorige onderzoek werd stopgezet, heeft ons onderzoek twee weken stilgelegen. Hierdoor hadden wij minder tijd te besteden aan ons product en scriptie. Mogelijk is de koppeling naar de praktijk hierdoor minder in vergelijking met de theoretische onderbouwing.
- *Selectieve opname van ontwikkelingsvaardigheden in het handboek.*
Bij het ontwerpen van de activiteiten hebben wij gekeken welke ontwikkelingsvaardigheden gestimuleerd moeten worden bij de kinderen van de Idefix. De ontwikkelingsvaardigheden, die wel in de scriptie zijn genoemd, maar niet in het handboek terugkomen, waren in onze ogen niet mogelijk of noodzakelijk om op een leefgroep te stimuleren. Deze beslissing is niet theoretisch verantwoord, we handelden slechts uit eigen overtuiging.
- *Product niet getest*
Wij hebben een handboek ontwikkeld met daarin activiteiten die de ontwikkelingsvaardigheden van het kind stimuleren en de groepsleiding handvatten biedt wat betreft het begeleiden van kinderen met ADHD en PDD-NOS. Echter, het handboek is niet getest door de groepsleiding van de Idefix. Hierdoor is niet daadwerkelijk te zeggen dat het aansluit bij kleuters en gebruiksvriendelijk is voor de groepsleiding.

Suggesties vervolgonderzoek

Naar aanleiding van ons onderzoek, zijn er twee suggesties voor een vervolgonderzoek. Deze mogelijke vervolgonderzoeken zijn:

- Binnen dit onderzoek hebben wij stilgestaan bij handvatten voor de groepsleiding in het begeleiden van kinderen met ADHD en/of PDD-NOS. In een vervolgonderzoek kan gekeken worden naar handvatten voor het begeleiden van kinderen met andere stoornissen.
- Gedurende dit onderzoek, hebben wij ons gericht op kinderen in de leeftijd vier tot zes jaar. Op de Idefix wonen ook kinderen van zes tot acht jaar. Deze hebben bij hun leeftijd passende ontwikkelingstaken en -vaardigheden. Deze vragen mogelijk om andere activiteiten, materialen, spelvormen en verantwoording. Voor een vervolgonderzoek kan een handboek ontwikkeld worden voor kinderen van zes tot acht jaar.

Bibliografie

- Aalspoort, G. v. (2000). De ontwikkeling van kinderen. In A. J. Ruijsenaars, & G. v. Aalspoort, *Jonge risicokinderen: achtergronden, onderkenning, aanpak en praktijk* (pp. 38-40). Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat B.V.
- Baarda, B., de Goede, M., & Kalmijn, M. (2010). *Basisboek enquêteren*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baarda, B., de Goede, M., & Kalmijn, M. (2010). *Basisboek Enquêteren, Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baarda, D., de Goede, M., & van der Meer-Middelburg, A. (2007). *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen / Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Baarde, B., de Goede, M., & Teunissen, J. (2010). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers bv.
- Ballet- en Dansstudio Chantal. (sd). *Kinderpartijtjes vanaf 6 jaar*. Opgeroepen op Maart 25, 2011, van Ballet- en Dansstudio Chantal: <http://balletstudio-chantal.nl/HTML/Lessen/Cursussen.html>
- Barkley, R. (2001). *Diagnose ADHD, een gids voor ouders en hulpverleners*. Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.
- Bolt, T. (2010). *Van zenuwachtig tot hyperactief, andere kijk op ADHD*. Amsterdam: BV Uitgeverij SWP.
- Bosch, J., & Ringrose, H. (1997). *Mediatie therapie met ouders, individueel en in groepen*. . Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bosch, K. v. (2001, April). *DSM-IV*. Opgeroepen op Februari 15, 2011, van Outsider: <http://www.outsider.net/spectrum/dsmiv.htm>
- Cate, B. t. (2006-2010). *De diagnose*. Opgeroepen op Februari 15, 2011, van ADHD en ik: <http://www.adhdenik.nl/index.php?sub=diagnosebehandeling&pag=diagnose>
- de Haas, M. (2008). Startblokken van Basisontwikkeling. *Redax Magazine* , 4-7.
- de Leeuw, M. (2011, Januari 25). Visieartikel. *Spelen kan niet meer!!! Een artikel over het belang van spelen op een leefgroep voor kinderen*. Ede.
- Delfos, M. F. (2006). Aanleg of opvoeding. In M. F. Delfos, *Een vreemde wereld: Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS, voor ouders, partners, hulpverleners en de mensen zelf*. (pp. 28-29). Amsterdam: BV Uitgeverij SWP.
- Delfos, M. F. (2005). De ontwikkeling van kinderen van vier tot twaalf jaar. In M. F. Delfos, *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. (pp. 46-50). Amsterdam: BV Uitgeverij SWP .

Delfos, M. F. (2005). De ontwikkeling van kinderen van vier tot twaalf jaar: Groei en ontwikkeling. In M. F. Delfos, *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. (pp. 39-60). Amsterdam: BV Uitergeverij SWP.

Delfos, M. F. (2005). *Ontwikkeling in vogelvlucht, ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Harcourt Book Publishers.

Delfos, M. F. (2005). Ontwikkelingsschema's. In M. F. Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht, ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. (pp. 77-116). Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Delfos, M., & Gottmer, M. (2006). Wat is de oorzaak van autisme? In M. Delfos, & M. Gottmer, *Leven met autisme* (pp. 35-52). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Delfos, M., & Gottmer, M. (2006). Welke behandelingen en begeleidingsmogelijkheden bestaan er? In M. Delfos, & M. Gottmer, *Leven met autisme* (pp. 105-137). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Feldman, R. S. (2009). De cognitieve ontwikkeling in de peuter- en kleutertijd. In R. S. Feldman, *Ontwikkelingspsychologie* (pp. 276-309). Amsterdam: Pearsen Education Benelux.

Feldman, R. S. (2009). De fysieke ontwikkeling in de peuter- en kleutertijd. In R. S. Feldman, *Ontwikkelingspsychologie* (pp. 246-274). Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Feldman, R. S. (2009). De sociale ontwikkeling en de persoonlijkheidsontwikkeling in de peuter- en kleutertijd. In R. S. Feldman, *Ontwikkelingspsychologie* (pp. 310-342). Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Feldman, R. S. (2009). De sociale ontwikkeling en de persoonlijkheidsontwikkeling in de peuter- en kleutertijd. In R. S. Feldman, *Ontwikkelingspsychologie* (pp. 310-342). Benelux: Pearson Education.

Feldman, R. S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Guy1962. (2008, Februari 27). *Ziekten (mens en gezondheid)*. Opgeroepen op Februari 14, 2011, van InfoNu.nl: <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/ziekten/15934-wie-heeft-adhd.html>

Hallowel, E., & Ratey, J. (2005). Deel IV: de kracht beheersen en de valkuilen vermijden: de behandeling van ADHD. In E. Hallowel, & J. Ratey, *Hulpgids ADHD, de meest actuele en complete gids voor een succesvol leven met ADHD*. (pp. 175-321). Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Hallowell, E., & Ratey, J. (2005). *Hulpgids ADHD, de meest actuele en complete gids voor een succesvol leven met ADHD*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Helling-van Rheenen, J. (2010). *Heb ik dat?! Over Tourette, PDD-nos en ADHD*. Amsterdam: Nino, BV Uitgeverij SWP.

Hoofdakker, B. v. (2003). Structuur bieden en regels stellen. In L. v. Mulders, M. Serra, B. v. Hoofdakker, & R. Minderaa, *Sociaal onhandig* (pp. 98-111). Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling, spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Kind en Taal. (sd). *De Taal*. Opgeroepen op April 11, 2011, van Kind en Taal:
<http://kindentaal.logopedie.nl/site/kind>

Kinder en Jeugdpsychiatrie Karakter. (2011). *Kliniek*. Opgeroepen op April 15, 2011, van Kinder en Jeugdpsychiatrie Karakter:
http://www.karakter.com/karakter_nl/57bbcc815c6f9536a91b109767d7bf0d.php

Kohnstamm, R. (2002). Bewustzijn en zelfbeeld. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind*. (pp. 155-171). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Fantasie. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind*. (pp. 289-301). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Fantasie. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie*. houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Gewetensvorming. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind*. (pp. 229-249). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Hoe leren kinderen denken? In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind*. (pp. 83-100). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Kinderspel. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind*. (pp. 305-326). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Lichaamsbeheersing. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind*. (pp. 67-78). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Persoonlijkheid in wording. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I, het jonge kind*. (pp. 203-223). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Kohnstamm, R. (2002). Persoonlijkheid in wording. In R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie, het jonge kind* (pp. 203-223). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Krijnen, K. (2000). *Waarom gedraag ik me anders: Afwijkend gedrag, borderline en ADHD*. Blaricum: Andromeda Uitgeverij.

Leer wiki. (2008). *Wat is PDD-NOS*. Opgeroepen op Februari 16, 2011, van Leer wiki:
http://www.leerwiki.nl/Wat_is_PDD-NOS

Liefhebber-van der Veer, T. (2005). De term PPD-NOS. In T. Liefhebber-van der Veer, *Doe toch eens gewoon: Over PPD-NOS*. (pp. 25-27). Heerenveen: Groen.

Liefhebber-van der Veer, T. (2005). PDD-NOS en wat nog meer? In T. Liefhebber-van der Veer, *Doe toch eens gewoon: over PPD-NOS*. (pp. 39-50). Heerenveen: Groen.

Liefhebber-van der Veer, T. (2005). PPD-NOS=. In T. Liefhebber-van der Veer, *Doe toch eens gewoon: Over PDD-NOS*. (pp. 29-38). Heerenveen: Groen.

Liefhebber-van der Veer, T. (2005). Van chaos naar orde. In T. Liefhebber-van der Veer, *Doe toch eens gewoon: Over PDD-NOS*. (pp. 63-82). Heerenveen: Groen.

MaiKids. (sd). *Ontwikkeling*. Opgeroepen op Maart 25, 2011, van MaiKids, Home for Happiness: https://www.maikids.nl/hoofddorp/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=21

Medisch webboek. (sd). *Relatieproblemen met broers, zussen en leeftijdsgenoten*. Opgeroepen op April 2011, 11, van Medisch webboek: <http://www.medischwebboek.nl/relatieproblemen-met-broers-zussen-en-leeftijdsgenoten/>

Minderaa, R. (2003). PDDNOS: Beschrijving van de problemen. In M. Serra, B. v. Hoofdakker, R. Minderaa, & L. van der Veen-Mulders, *Sociaal onhandig: De opvoeding met kinderen met PDD-NOS en ADHD*. (pp. 4-15). Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Nellestijn, B., & Janssen-Vos, F. (2005). *Het materialenboek, een rijke leeromgeving in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Oehlen, W., & van Tiel, T. (2001). *Activiteiten voor jonge kinderen*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Oers, B. v. (2006, Mei). *Spel als pedagogisch medium*. Opgeroepen op Maart 23, 2011, van DRS Online: <http://www.drs-online.nl/artikel.php?ID=305>

Ontluikende geletterdheid - De relatie tussen spel en taalontwikkeling. (sd). Opgeroepen op Maart 23, 2011, van Taalvorming en Taaldrukken: <http://www.taalvormingentaaldrukken.nl/ATK/ATK112.htm>

Peuter Place. (sd). *Waarom voorlezen*. Opgeroepen op April 2011, 11, van Peuter Place, Voor ouders, peuters én kleuters: <http://www.peuterplace.nl/peuter/voorlezen.htm>

Ploeg, J. v., & Scholte, E. (2010). *ADHD vragenlijst (AVL)*. Opgeroepen op Februari 16, 2011, van Test web: http://www.testweb.bsl.nl/tests/avl/avl_adhd_vragenlijst.asp

Ploeg, J. v., & Scholte, E. (1999). Behandeling van ADHD. In J. v. Ploeg, & E. Scholte, *ADHD in kort bestek, achtergronden, diagnostiek en hulpverlening* (pp. 49-63). Utrecht: BV Uitgeverij SWP.

Ploeg, J. v., & Scholte, E. (1999). Diagnostiek en indicatiestelling. In J. v. Ploeg, & E. Scholte, *ADHD in kort bestek, achtergronden, diagnostiek en hulpverlening*. (pp. 81-104). Utrecht: BV Uitgeverij SWP.

Prins, P., ten Brink, E., Eenhoorn, A., & Lootens, H. (1999). *ADHD: een multimodale behandeling*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Prins, P., ten Brink, E., Eenhoorn, A., & Lootens, H. (1999). *ADHD: een multimodale behandeling*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

RIVM, Bilthoven. (2006, Juni 19). *Hoe vaak komt autisme voor en hoeveel mensen sterven eraan?* Opgeroepen op Februari 15, 2011, van Nationaalkompas: <http://www.nationaalkompas.nl/gezondheid-en-ziekte/ziekten-en-aandoeningen/psychische-stoornissen/autisme/omvang/>

Schreuder Peters, R. (2005). *Methoden & Technieken van Onderzoek, Principes en Praktijk*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv.

taaldrukken, A. v. (sd). *Ontluikende geletterdheid - De relatie tussen spel en taalontwikkeling*. Opgeroepen op Maart 23, 2011, van www.taalvormingentaaldrukken.nl:
<http://www.taalvormingentaaldrukken.nl/ATK/ATK112.htm>

Tartuffel. (2009, Maart 29). *Acht levensfasen/ontwikkelingsfasen van de mens: Erikson*. Opgeroepen op Februari 15, 2011, van InfoNu.nl: <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/34088-acht-levensfasen-ontwikkelingsfasen-van-de-mens-erikson.html>

Vaessen, G. (2003). *Een kink in de kabel: psychiatrische problemen bij kinderen en jeugdigen in een leefgroep, een praktisch handboek voor groepsleiders en leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van Dale. (2010). *woordenboek*. Opgeroepen op Mei 10, 2011, van van Dale:
<http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=gemoed>

van der Veen-Mulders, L. (2003). Een kind met een PDDNOS: gevolgen voor opvoeding en gezin. In M. Serra, B. v. Hoofdakker, R. Minderaa, & L. van der Veen-Mulders, *Sociaal onhandig: De opvoeding van kinderen met PDDNOS en ADHD*. (pp. 31-40). Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Verhulst, F. C. (2008). Ontwikkelingstheorieën. In F. C. Verhulst, *De ontwikkeling van het kind*. (pp. 27-29). Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Woorden Nederlandse Taal. (sd). *opzoeken: geheugen*. Opgeroepen op April 1, 2011, van ENCYCLO, online encyclopedie : <http://www.encyclo.nl/begrip/geheugen>

Bijlagen

Bijlage 1	Plan van aanpak
Bijlage 2	Contract
Bijlage 3	DSM IV – autisme
Bijlage 4	Interview
Bijlage 5	Enquête
Bijlage 6	Procesverslag

Bijlage 1: Plan van aanpak

1.1 Aanleiding en probleembeschrijving

Alle drie willen we afstuderen binnen de doelgroep kinderen. Vanuit de derdejaars stage van Lize kwam een afstudeeronderwerp over psycho-educatie. Hierin raakten wij geïnteresseerd. Deze opdracht vraagt om een methodiek die er nog niet is, wat ons erg aansprak. Het belang van de opdracht was hierdoor groot, waardoor wij gemotiveerd waren.

Nadat we een maand bezig zijn geweest met dit afstudeerproject, bleek vanuit de instelling van de opdrachtgever dat dit project niet door kon gaan. Na overleg is er een nieuw project tot stand gekomen.

Binnen kinder- en jeugdpsychiatrie Karakter Ede vraagt de groepsleiding van de Idefix om een handboek, waarmee ze de vaardigheden die passen bij de ontwikkelingstaken van de Idefix-kinderen, beter en meer gestructureerd kunnen stimuleren. Hierdoor ontstond de vraag of wij hen een handboek kunnen aanbieden, waarin activiteiten staan beschreven die handvatten bieden aan de groepsleiding. Dit zodat zij gemakkelijk en overzichtelijk kunnen zien welke activiteit passend is bij het ontwikkelingsniveau van het kind en zijn/haar stoornis.

1.2 Vraagstelling + onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Welke activiteiten kunnen wij, als Sociaal Pedagogisch Hulpverleners, in een handboek aan de groepsleiding van de Idefix aanbieden, inclusief aandachtspunten voor ADHD en PDD-NOS, zodat zij de ontwikkelingstaken van de kleuters van de Idefix kunnen stimuleren?

Deelvragen:

1. Hoe ziet de algemene ontwikkeling van een kind van vier tot zes jaar eruit?
2. Wat houdt ADHD en PDD-NOS in en welke invloed hebben deze diagnoses op de algemene ontwikkeling?
3. Wat zijn de ontwikkelingstaken met de bijbehorende vaardigheden van een kind van vier tot zes jaar?
4. Welke vormen om ontwikkelingstaken te stimuleren zijn bruikbaar op de Idefix?
5. Hoe ziet het toepasbare handboek voor de groepsleiding van de Idefix eruit, nadat we onze onderzoekresultaten hebben samengevoegd?

1.3 Doelstellingen

Wij ontwerpen een handboek voor de groepsleiding van de observatie- en behandelgroep Idefix binnen kinder- en jeugdpsychiatrie Karakter in Ede. Het doel van dit handboek is de groepsleiding van de Idefix overzichtelijke en gebruiksvriendelijke activiteiten aan te bieden, inclusief aandachtspunten voor ADHD en PDD-NOS, zodat zij de ontwikkelingsvaardigheden van de kinderen kunnen stimuleren.

1.4 Relatie met de verdiepingsminor

Afgelopen jaren hebben wij de verdiepingsminor pedagogiek gekozen, omdat de doelgroep kinderen ons aansprak, wij meer wilden weten over de opvoeding en ontwikkeling van deze doelgroep. De minor was verdeeld in veertien thema's die stuk voor stuk bij hebben gedragen aan verdieping in de pedagogiek.

De opdracht die wij van Karakter Ede hebben gekregen, heeft hier veel mee te maken. De kinderen die bij Karakter worden opgenomen, zitten nog volop in hun ontwikkeling, hebben nog te maken met opvoeding en hebben relaties met tenminste één van de thema's van de verdiepingsminor.

1.5 Werkwijze en onderzoeksmethoden

Literatuuronderzoek. Hierbij denken wij aan het onderwerp gerelateerde studieboeken, naslagwerk van de Christelijke Hogeschool Ede en eventuele naslagwerk en informatie vanuit Karakter Ede.

Tijdens ons onderzoek willen we gebruik maken van een enquête. Dit om zo de koppeling te kunnen maken naar het werkveld. Nadat ons project halverwege is gewijzigd, waren interviews niet meer toepasbaar als onderzoeksmethode binnen het nieuwe project.

Om meer praktische kennis te verwerven, hebben we gekozen voor een expertinterview met de speltherapeut van Karakter Ede. Dit willen wij doen door middel van een kwalitatief interview. We willen kijken naar hoe een speltherapeut aan de slag gaat met kinderen, welke overwegingen zij maakt in het kiezen van materialen, vormen en begeleidingswijze en tot slot waar zij rekening mee houdt in het spelen met kinderen met ADHD en/of PDD-NOS.

1.6 Middelen

Noodzakelijk voor ons onderzoek zijn de volgende middelen.

- Tijd. Hiervoor hebben wij de volgende dagen ingepland. Maandag, dinsdag, woensdag en vrijdag werken wij aan het project. Wanneer nodig kunnen wij ook uitwijken naar de donderdag.
- Geld. Karakter Ede heeft aangegeven de kosten te bekostigen. Hierbij gaat het onder andere om printkosten en materiaalgebruik.
- Faciliteiten. Wij maken gebruik van de computers op de Christelijke Hogeschool Ede, de laptops thuis en van de mogelijkheden bij Karakter Ede.
- Toegang tot bronnen. De mediatheek, naslagwerk van zowel de Christelijke Hogeschool Ede als Karakter Ede, internet en andere mogelijke bronnen.

1.7 Begeleiding

Wij worden begeleid door de Christelijke Hogeschool Ede en Karakter Ede.

Vanuit de CHE is dit Carine Rozeveld - Aalbers. De volgende afspraken met Carine staan in de planning.

- Week 47 = kennismakingsproces
- Week 5, 9, 11, 14, 16 en 19 = feedbackgesprekken

Vanuit Karakter Ede worden wij begeleidt door Linda Timmer en Nathalie Seinen. Zij begeleiden ons op inhoudelijk niveau. Ze kijken of het realistisch, haalbaar en gebruiksvriendelijk is. We zien hen eens per maand (28-3 en 2-5) en wanneer nodig vaker. We communiceren regelmatig via de mail. Bij deze afspraken zal ook Ellen Giessen aanwezig zijn, zij is de behandelcoördinator. De presentatie staat gepland op 24-5.

1.8 Eindproduct en verslaglegging

Als eindproduct van deze opdracht zal het gaan om een methodiekbeschrijving en een product, die de beschrijving toepasbaar maakt.

In week 21 zullen wij dit verslag en product presenteren aan begeleiders van de Christelijke Hogeschool ede en Karakter Ede.

Voor de auteursrechten hebben wij een apart contract opgesteld, wat getekend is door Karakter Ede en onszelf.

1.9 Risico's

Doordat we na een maand ons project moesten stilleggen en opzoek zijn gegaan naar aanpassingen, hebben wij veel tijd verloren. Hierdoor is het risico ontstaan dat we in tijdnood komen. Daarnaast bestaat nu nog het risico dat deze wijziging in het project niet wordt goedgekeurd.

1.10 Tijdsplan

Het volgende tijdsplan hebben wij gemaakt:

Week 10: Gesprek Idefix / Plan van aanpak bijstellen

Week 11: Hoofdstuk 1 aanpassen / uitgewerkte deelvraag 1 en 3 aanpassen /
Start deelvraag 2

Week 12: Deelvraag 2 afmaken / Start deelvraag 4 / Verslag mailen Idefix/Ellen en Carine

Week 13: Deelvragen 1 tot 4 afronden / inventarisatie product/ gesprek Idefix en Ellen /
Afspraak Carine

Week 14: werken aan product / verantwoording product (deelvraag 5) / Enquête

Week 15: werken aan product/ verantwoording product (deelvraag 5) / Enquête
uitwerken

Week 16: werken aan product / Afspraak Carine

Week 17: afronden product / Conclusie

Week 18: Verslag bij Idefix en Ellen inleveren / Verslag bij Carine inleveren

Week 19: Afspraak met Carine / Afspraak met Idefix en Ellen

Week 20: Presentatie voorbereiden

Week 21: Verslag inleveren en presentatie houden

Bijlage 2: Contract

CONTRACT AFSTUDEEROPDRACHT

Sociaal Pedagogische Hulpverlening

A. Ondergetekenden,

1. Student(en)

Naam: Marlies de Leeuw
Adres: Grotestraat 128C
Postcode / woonplaats: 6711 AP Ede
Telefoon: 06 19 89 52 98
E-mail: marliesdeleeuw@gmail.com

Naam: Anne Arieaans
Adres: Laan van Kennhem 35
Postcode / woonplaats: 6718 HP Ede
Telefoon: 06 51 94 80 03
E-mail: 070768estudent.che.nl

Naam: Lize van de Hel-Klamer
Adres: Knoopkruid 51
Postcode / woonplaats: 3781 SG Voorthuizen
Telefoon: 06 53 15 33 34
E-mail: lizeklamer@hotmail.com

2. Instelling

Naam: Karakter groep Idefix
Adres: Horalaan 5
Postcode / woonplaats: 6717 LX Ede
Telefoon: 0318 67 66 11
E-mail: info@karakter.com

3. Begeleiders

Naam: Linda Timmer en Nathalie Seinen
Adres: Groep Idefix Horalaan 5 Ede
Postcode / woonplaats: 6717 LX Ede
Telefoon: 0318 676723
E-mail: idefix@karakter.com

4. Christelijke Hogeschool Ede,
vertegenwoordigd door:

Naam: Carine Roseveld-Aalbers
afstudeerbegeleider:
Adres: Oude kerkweg 100
Postcode / woonplaats: 6710 BB Ede
Telefoon: 0318 696300
E-mail: cmroseveld@che.nl

komen overeen dat de studenten van de CHE een afstudeeropdracht uitvoeren in de hiervoor genoemde instelling volgens de hierna genoemde projectbeschrijving en voorwaarden.

B. Product-, onderzoek- of productiebeschrijving

1. Onderwerp:
Ontwikkelingstaken van kinderen van 4 tot 6 jaar stimuleren.
2. Beoogd product:
Handboek voor de groepsleiding van de Idefix, met activiteiten om de ontwikkelingstaken van kinderen van 4 tot 6 jaar te stimuleren.
3. Werkwijze:
Door middel van literatuuronderzoek willen wij de ontwikkeling van een kind van 4 tot 6 jaar beschrijven. Ook gericht op de stoornissen ADHD en PDD-NOS zullen wij verdiepen. Daarnaast willen we observaties houden op de Idefix op de momenten dat de groepsleiding activiteiten met de kinderen uitvoeren. Vervolgens gaan we aan de slag met de conclusie en hier willen we een handboek voor de groepsleiding uit ontwikkelen.

C. Begeleiding vanuit de CHE

De Christelijke Hogeschool Ede geeft begeleiding aan de student(en) volgens de Afstudeernota.

D. Begeleiding vanuit de instelling

De instelling geeft 20 uur begeleiding aan de student(en). (minimaal 20 uur)

E. Voorwaarden

- Betrokkenen hebben kennisgenomen van de Afstudeernota en gaan hiermee akkoord.
- De student(en) gaat/gaan zorgvuldig om met alles wat hem/haar ter kennis komt binnen de instelling.
- De studiebelasting voor het afstuderen bestaat 560 uur per student.

F. Akkoordverklaring

1. Instelling (praktijkbegeleider)  

2. Student(en):   

3. Afstudeerbegeleider: 

Datum: 21-03-2011

Plaats: Ede

Opgemaakt in viervoud. Exemplaren bestemd voor student(en), afstudeerbegeleider, het praktijkbureau en instelling.

Bijlage 3 – DSM IV - Autisme

DSM IV Diagnostische Criteria voor Autisme

Diagnostische Criteria voor 299.00 Autistische Stoornis

[het volgende is afkomstig uit het Diagnostisch en Statistisch handboek van Psychische Stoornissen: DSM IV]

- I. Tenminste zes (of meer) items van (A), (B), en (C), met minstens twee van (A), en een van (B) en (C)
 - A. kwalitatieve tekortkomingen in sociale wisselwerking zoals blijkt uit tenminste twee van de volgende:
 1. opvallende tekortkomingen in het gebruik van meerdere non-verbale gedragingen zoals oogcontact, gezichtsuitdrukking, lichaamshouding, en mimiek(welke sociale wisselwerking regelt)
 2. tekortkoming in het ontwikkelen van vriendschappen met leeftijdsgenoten in overeenstemming met het ontwikkelingsniveau
 3. een gebrek in het spontaan delen van plezier,interesses, of prestaties met andere mensen, (bv., door een tekortkoming in het verduidelijken van interesses naar anderen mensen)
 4. Een gebrek in sociale of emotionele wederkerigheid(bijv. doet niet actief mee aan eenvoudige spelletjes die men alleen moet doen; betreft andere kinderen uitsluitend als "mechanisch hulpstuk" bij spelletjes)
 - B. Kwalitatieve tekortkomingen in communicatie zoals blijkt uit minstens een van de volgende:
 1. vertraging in, of een totaal gebrek aan, de ontwikkeling van de gesproken taal (welke niet gevolgd wordt door een poging dit te compenseren door alternatieve mogelijkheden van communicatie, zoals gebaren of mimiek)
 2. bij individuen met goede spreekvaardigheid, opvallende tekortkomingen in het starten of onderhouden van een gesprek met anderen.
 3. stereotype of herhaald gebruik van taal of eigenaardig taalgebruik
 4. een gebrek in gevarieerd, spontaan fantasiespel of sociaal imitatiegedrag overeenkomstig het ontwikkelingsniveau
 - C. opvallend beperkt en stereotype gedragspatroon, interesses en gedragingen, zoals blijkt uit minstens twee van de volgende:
 1. overdreven in beslaggenomen zijn door een of meer stereotiepe en beperkte interessegebieden, welke abnormaal zijn in intensiteit of concentratie
 2. blijkbaar onverzettelijk ten opzichte van specifieke, niet functionele handelingen of rituelen
 3. stereotype en repeterende lichaamsbewegingen (zoals handflappen of

- draaien met de handen, of complexe bewegingen van het hele lichaam)
 - 4. hardnekkige preoccupatie met gedeeltes van objecten
- II. vertragingen of abnormaal functioneren in ten minste een van de volgende gebieden, binnen de eerste drie levensjaren:
 - A. sociale interactie
 - B. sociaal taalgebruik
 - C. imitatie- of fantasiespel
- III. de stoornis kan niet verklaard worden als Rett's syndroom of Childhood Disintegrative Disorder

Uitleg van de hierboven genoemde punten:

- I. Kwalitatief tekortkoming in sociale wisselwerking, zoals blijkt uit minstens twee van de volgende:
 - A. opvallende tekortkomingen in het gebruik van meerdere non-verbale gedragingen, zoals oogcontact, gezichtsuitdrukking, lichaamshouding en mimiek(welke sociale wisselwerking regelt)
 - B. tekortkoming in het ontwikkelen van vriendschappen met leeftijdgenoten in overeenstemming met ontwikkelingsniveau
 - C. een gebrek in het spontaan delen van plezier, interesses, of prestaties met andere mensen, (bv., door een tekortkoming in het verduidelijken van interesses naar anderen mensen)
 - D. een gebrek in sociale of emotionele wisselwerking
- II. beperkt en stereotype gedragspatroon, interesses en gedragingen, zoals blijkt uit minstens een van de volgende:
 - A. overdreven in beslaggenomen zijn door een of meer stereotiepe en beperkte interessegebieden, welke abnormaal zijn in intensiteit of concentratie
 - B. blijkbaar onverzettelijk ten opzichte van specifieke, niet functionele handelingen of rituelen
 - C. stereotype en repeterende lichaamsbewegingen (zoals handflappen of draaien met de handen, of complexe bewegingen van het hele lichaam)
 - D. hardnekkige preoccupatie met gedeeltes van objecten
- III. De stoornis veroorzaakt klinisch veelbetekenende tekortkomingen in sociaal, beroepsmatig of andere belangrijke functioneringsgebieden.
- IV. Er is geen betekenisvolle vertraging in taalontwikkeling (BV. enkele woordjes bij 2 jaar, communicatieve zinnnetjes bij 3 jaar)
- V. Er is geen betekenisvolle vertraging in de kennisontwikkeling of in de ontwikkeling van de leeftijdsafhankelijke zelfhulpvaardigheden (anders dan sociale wisselwerking) en de ontdekkingsdrift in de kinderjaren.
- VI. Criteria zijn niet gelijk aan andere specifieke Pervasive Developmental Disorder of Schizofrenie

DSM-IV criteria voor PDD-NOS

Pervasieve Ontwikkelingsstoornis Niet Anderszins Omschreven
(met inbegrip van Atypisch autisme)
(Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified)

Deze categorie moet gebruikt worden als er een ernstige en pervasieve beperking is in de ontwikkeling van de wederkerige sociale interactie of van de verbale en nonverbale communicatieve vaardigheden, of als stereotiep gedrag, interesses en activiteiten aanwezig zijn, terwijl niet voldaan wordt aan de criteria voor een specifieke pervasieve ontwikkelingsstoornis, schizofrenie, schizotypische persoonlijkheidsstoornis of ontwijkende persoonlijkheidsstoornis. Zo behoren tot deze categorie ook de 'atypische autisme' beelden die niet voldoen aan de criteria van de autistische stoornis vanwege een begin op latere leeftijd, atypische symptomatologie of te weinig symptomen of deze allemaal.

Bron:

Karin van den Bosch
april 2001, mede informatie uit:
Beknopte handleiding bij de Diagnostische Criteria van de DSM-IV
American Psychiatric Association
Lisse: Swets & Zeitlinger, 1995

Bijlage 4: Interview

4.1 Interviewvragen

Mogen we u gebruiken als expert incl. naam?

Naam:

Opleiding:

Aantal jaren werkervaring:

1. Wat is uw functie?
2. Hoe meet je hoe ver een kind is in zijn ontwikkeling m.b.t. een behandeldoel?
3. Welke spelvormen zijn geschikt in het werken met kinderen van 4 tot 6 jaar?
4. Welke spelvorm gebruikt u in het spel met het kind?
5. Hoe maakt u een materiaalkeuze.
6. Welke begeleidingsvormen zijn er die je kunt aannemen in het spelen met kinderen?
7. Welke begeleidingsvorm neemt u aan?
8. Waar is deze keuze op gebaseerd?
9. Welke belemmering / aandachtspunten ervaart u in het spelen met kinderen met PDD-NOS?
10. Welke belemmering / aandachtspunten ervaart u in het spelen met kinderen met ADHD?

4.2 Interviewverantwoording

Het doel van ons interview is het verzamelen van informatie bij speltherapeut Thea Kortland. Deze informatie willen wij gebruiken, omdat we tijdens het literatuuronderzoek ontdekten dat wij weinig koppelingen naar de praktijk hadden. Om meer praktische kennis te verwerven, hebben we gekozen voor een expertinterview met de speltherapeut van Karakter Ede. We hebben gekeken naar hoe een speltherapeut aan de slag gaat met kinderen, welke overwegingen zij maakt in het kiezen van materialen, vormen en begeleidingswijze en tot slot waar zij rekening mee houdt in het spelen met kinderen met ADHD en/of PDD-NOS.

We hebben gekozen voor een expertinterview. Bij een expertinterview gaat het om *“het interviewen van personen die goed zijn geïnformeerd over bepaalde kwesties en/of goed zijn gesocialiseerd in bepaalde locaties of sociale situaties”* (Baarda, De Goede en Van der Meer-Middelburg, 2007, p.19). In ons geval is Thea Kortland als speltherapeut goed geïnformeerd over het organiseren en uitvoeren van activiteiten. Zij heeft veel kennis van geschikte materialen, spel- en begeleidingsvormen.

We hebben van het interview een audio-opname gemaakt. Hierdoor kunnen we het interview naluisteren, waardoor de controle op de kwaliteit van het interview wordt geoptimaliseerd. Het verhoogt namelijk de betrouwbaarheid van het interview.

Wij hebben één interview gehouden, hierdoor kunnen we, om de betrouwbaarheid te verhogen, de antwoorden niet vergelijken met andere interviews. Wel hebben we de informatie van Thea

vergeleken met de verworven theorie. De informatie uit het interview en de verworven theorie spraken elkaar niet tegen, maar het gaf juist een bevestiging.

We hebben alleen de interviewvragen op papier gezet en niet de topics. Dit kon, omdat we één interview hebben en het dus niet nodig is om de informatie van alle interviews over een bepaalde topic bij elkaar te kunnen zetten. Voor wij de vragen hebben geformuleerd hebben we wel stilgestaan bij de thema's waar we informatie over willen hebben. Namelijk spelvormen, materiaalkeuze, begeleidingsvormen en aandachtspunten ADHD en PDD-NOS. Aan de hand van deze topics hebben we vragen geformuleerd.

Bij het werven van een speltherapeut, hebben we de speltherapeuten van Karakter gemaild. Hierin hebben wij ons onderzoek aan hen geïntroduceerd, wat het belang is van het interview voor ons onderzoek en hoeveel tijd het interview maximaal in beslag zou nemen. We hebben ons telefoonnummer in de email benoemd.

Vervolgens belde één van de twee speltherapeuten ons terug. Ze hadden overlegd en Thea wilde waarschijnlijk wel meewerken. We hebben nog wat uitgebreider vertelt wat ons onderzoek inhoudt en vragen van haar kant beantwoord. Ze was erg positief en de afspraak voor het interview was snel gemaakt.

We hebben er voor gekozen dat Anne interviewde, omdat ze Thea niet kende en Thea haar ook niet. Hierdoor kon Anne vrijer interviewen omdat ze verder geen kennis heeft over Thea. Tijdens het interview heeft Lize (die ook aanwezig was) geen vragen gesteld. Aan het eind heeft Anne nog wel bij Lize gecheckt of ze nog iets vergeten was te vragen.

Er zijn geen aantekeningen gemaakt tijdens het interviewen, omdat er een audio-opname van is gemaakt.

De interviewer (Anne) zat goed in het onderwerp van het interview en was hierdoor in staat om door te vragen. In het 'Basisboek interviewen (2007)' wordt aangeraden om door middel van een rollenspel het interview te oefenen. Dit hebben wij niet gedaan, de interviewer heeft de afgelopen tijd meerdere interviews gehouden, dus een rollenspel achtten wij niet noodzakelijk.

Anne had zich goed voorbereid, ook in wat voor kleding ze aan had. Zo had ze haar haren in een staart gedaan zodat ze hier niet aan zou gaan friemelen. Daarnaast had ze een shirtje aan waar ze onder tafel aan kon friemelen. Hierdoor zou het friemelen niet opvallen. `

Omdat Thea genoeg ruimte te bieden om haar informatie te delen, hebben we vooral non-verbaal gereageerd. Zodat we niet door haar heen praatte en we gebruik konden maken van de stiltes. Daarnaast is dit makkelijker voor het uittypen en verwerken van het interview.

Het non-verbaal communiceren zat vooral in het knikken, schudden met het hoofd en mee lachen. De non-verbale communicatie van Thea hebben wij niet verwoord in het uitgewerkte interview. Dit leek ons niet van toepassing, aangezien het ons om haar kennis ging.

Het interview had een rustig tempo.

Er was een ontspannen sfeer. Dit komt mede doordat we eerst algemene dingen hebben gevraagd, zoals haar genoten opleidingen en aantal jaren werkervaring.

Aan het begin van het interview hebben we al gebruik gemaakt van echoën. Dit om bevestiging te vragen. Thea gaf enigszins twijfelend aan dat we haar naam mochten gebruiken. Om te checken of zij dit echt wil, zei Anne 'ja?'. Hierdoor had Thea nogmaals de mogelijkheid om aan te geven of ze het echt wilde. Thea reageerde positief door het met 'ja' te bevestigen.

Na het antwoord op de vraag hoeveel werkervaring Thea heeft, vat Anne samen met '*dus heel wat werkervaring*'. Dit prikkelde Thea om kort maar duidelijk te benoemen wanneer ze begonnen is.

De vragen zijn niet suggestief, de doorvraag vragen zijn een enkel keer wel suggestief. Bijvoorbeeld de vraag "*En als de kinderen dan voor de tweede keer komen, zijn ze dan echt gemotiveerd van 'yes, we mogen weer verder'?*" en de vraag '*en dat observeren doet u op de groep*'. Bij het formuleren en het stellen van de vragen hebben wij erop gelet dat ze niet te lang zijn en er geen sprake is van dubbele vragen. Per vraag komt slechts één ding aan de orde.

Wanneer een antwoord nog niet duidelijk was of er iets nog niet helemaal duidelijk is, werd er doorgevraagd. Hierdoor hebben we een duidelijk beeld gekregen (Baarda, de Goede, & van der Meer-Middelburg, 2007).

4.3 Uitgewerkt interview

R.1 Interviewer

Geïnterviewde

5. **Eerst wilden we graag vragen of u zeg maar anoniem wil blijven of dat we uw naam mogen gebruiken?**

Ehm, nou je mag mijn naam wel gebruiken.

Ja?

Ja.

Oké, nou dat is fijn. Uw naam is?

10. Thea Kortland.

Thea Kortland. En uw opleiding?

Eh, ik heb een opleiding gedaan voor speltherapeut en een opleiding als gedragtherapeutisch medewerker.

- 15.

En eh u beoefend nu allebei die opleidingen zeg maar...

Ja, in mijn functie komen allebei die, eh, gebieden aan bod.

En hoeveel jaar heeft u werkervaring?

20. Ehm, op dit gebied? **Ja.** Ja, dit is wel een functie die in ontwikkeling is geweest, dus het is niet zo dat ik van het begin af aan dezelfde dingen heb gedaan als dat ik nu doe, maaruh, als speltherapeut werk ik nu sinds, ehm, even denken hoor, 1984 denk ik. **Oh, dat is een lange tijd.** En daarvoor heb ik, eh, drie jaar als, drie of vier jaar als spelleidster gewerkt. En daarvoor nog drie jaar als groepsleidster.

25. **Oh, oké, ja, dus heel wat ervaring.** Ja. 1973 ben ik begonnen.

Kunt u een omschrijving geven van uw functie als speltherapeut?

Oh, dat is meteen al een hele ingewikkelde, want het is behoorlijk, eh, breed. Ehm... ik doe, eh, individuele observaties bij kinderen op het gebied van spel. Ehm... en dat kan, eh, dat
30. kan, daar kunnen veel vragen bij komen, het kan zijn dat er alleen naar het niveau gevraagd wordt, het kan zijn dat naar inhoud gevraagd wordt, het kan zijn dat het ook, dat het een bijdrage moet leveren aan de diagnostiek met betrekking tot ADHD of autisme of een andere vorm van, eh, van een andere handicap, een andere stoornis. Enne, daarnaast het, eh, uitvoeren van individuele en groepsbehandelingen. Als het heel kort
35. gezegd moet worden.

Ja. En dat, ehm, observeren doet u op de groep.

Nee. Dat doe ik meestal individueel in de spelkamer. **Oké.** Een enkele keer doe ik het ook wel eens op de groep of heb gesprekken met groepsleiding of met ouders over het
40. spelen.

En hoe gaat dat observeren dan een beetje? Hoe, hoe gaat u dat aanpakken zeg maar?

Ehm... De meeste kinderen, ehm, daar maak ik een drie of, ja drie of vijf keer een afspraak
45. mee waarin ze, eh, verschillende spelvormen aangeboden kregen, krijgen die ik observeer. En die spelvormen zijn, eh, beetje aangepast aan het niveau van het kind, leeftijd van het kind, eh, de vraagstelling. En ehm... Je wil, ja meestal wil je wel een algemeen beeld krijgen van, eh, van het spel, dus welke spelmogelijkheden heeft het kind. Ehm... wil je iets weten over het contact, over het gedrag, hoe gaat het om met grenzen, hoe gaat het om vrije
50. situaties, ehm... Ja, dat is het in grote lijnen wel. En je probeert qua spelvormen even te kijken op welk niveau, als je een behandeling zou willen starten bij spel, op welk niveau het kind zit, omdat je dan, ja, gewoon eh, bij die spelvormen zicht krijgt op... **Hoe meet je dat dan, waar ze zitten?** Ehm... Ja, je meet het een beetje aan, aan de, af aan de bekende ontwikkelingsfasen van een kind. Eh, ik gebruik wel vaak de fase van
55. Vermeer. In de zin van de, de sensopathisch spel of symbolisch spel. Ehm... constructief spel. Dus in de beschrijving van de verslagen houd ik daar een beetje rekening mee. **Oké. Dus u leest dan wat bij die fase hoort en heeft het kind dat of niet.** Ja. Ik, ik hanteer niet echt hele gedragsobservatielijsten of spelobservatielijsten, soms, ja soms wel als ik het samen met ouders bekijk. Want dan kijk ik wel van, ja, een kind van zo'n, van die leeftijd,
60. moet dat of dat kunnen. Ehm... maar meestal is het een globaal beeld. Meer gebaseerd op ervaring enne.... als dat ik die lijsten er bij haal.

Oké. En kunt u spelvormen noemen die geschikt zijn voor kinderen van vier tot zes jaar? Want daar gaat ons onderzoek over.

Oké. Van vier tot zes jaar. Ja, zo in één keer, spelvormen. **Misschien heeft u bepaalde spelvormen die u nogal regelmatig en vaak gebruikt.** Ja, zand en water-spel wordt heel veel gebruikt bij kinderen van die leeftijd. Eh, doe-alsof-spel, dus winkeltjesspel, dus

- allerlei concrete handelingen die ze in het dagelijks leven tegenkomen naspelen. Ehm... ja kinderen van vier tot zes jaar zijn best ook al wel heel breed, eh, geïnteresseerd over het algemeen. Dus ik probeer ook wel gebruik te maken van hun eigen interessegebieden.
70. **Oké.** Ehm... stel je voor dat een kind is, wat graag met de natuur bezig is, dan gebruik je de natuur ook nog wel als spelvorm. Eh, is het een kind wat al heel geïnteresseerd is in, in, in lezen of letters of, of, eh, ja cognitieve, ja dan probeer je daar ook, eh, mee bezig te gaan. En verder, ja als je het, welke spelvormen zijn geschikt, dan is het een beetje
75. afhankelijk van wat je wilt. Als ik wil weten wat een kind zelf kan, dan, dan bied ik niks aan, dan laat ik hem zelf spelen. **Oké.** Maar als ik wil weten of wat ie doet met aangeboden materiaal dan, ja dan probeer ik, eh, bij zijn niveau aan te sluiten en, eh, eh, ja bouwen en, eh, knutselen vinden deze kinderen ook altijd heel erg leuk. Iets maken waar ze wat mee kunnen. Eh, al, al ga je maar, eh, naja, een bordje maken met een rood en, eh, groen
80. vouwblaadje, heb je iets gemaakt en tegelijkertijd kan je er mee spelen. Dus op die manier, eh.

En als u een activiteit zeg maar aanbiedt, vinden kinderen dat dan altijd leuk of?

Nee.

85. **Dat kan ik me namelijk zo voorstellen.**

- Ja, nou. Het ligt er een beetje aan hoe je het aankleedt, eh, of hoe je het aanbiedt. Maar, deze vinden niet alles leuk nee. En ze hebben ook niet altijd zin, in deze leeftijd, om te doen wat een ander vraagt. Ze zijn zelf bezig. **Maar hoe pakt u dat aan als ze niet willen?** Nou, wat meestal heel goed helpt is, eh, eh, ze uitnodigen om te helpen, want van
90. 'ik ben iets van plan, en, eh, goh dat lukt mij niet alleen, kan je ff helpen', nou dat dat werkt heel goed. Ehm... zelf met iets bezig gaan en laten zien wat je aan het doen bent, van eh, desnoods in de zandbak, van, nou, moet je eens kijken wat ik aan het doen ben en zie je wat het geworden is of zie je wat het moet worden, nou en dan komen ze er wel bij en dan gelijk d'r bovenop van 'kan je helpen' of 'ga je meedoen', van als jij nou dit doet
95. dan doe ik dat en dan, dan zijn ze er meestal wel bij te betrekken. En verhaaltjes voorlezen, en prentenboeken kijken zijn eh, ook op deze leeftijd nog heel, eh, leuk om te doen.

Ik krijg de indruk dat we goed bezig zijn.

100. Poppenkast, ja.

Dat zijn allemaal leuke dingen inderdaad.

En de keuze die u maakt voor materiaal, waar is die op gebaseerd?

- Ehm... ja dat, dat hangt een beetje van, van de vraagstelling af, van het niveau van het
105. kind. Eh, en met de vraagstelling heeft het vaak te maken met, eh, eh, gaat het om, gaat het kind om met grenzen en vrije situaties. Dan, dan kijk je wat nauwer naar materiaalkeuze ook. Maar ook wel gewoon om te weten of een kind tot symbolisch spel in staat is. Ik bedoel, als je wilt weten of ie, eh, in staat is om, eh, via een pop een, een, eh, verhaal te kunnen vertellen, of dat ie zich kan inleven in een eigen rol, en dan niet in de

110. zin als doe-alsof-spel met heel concreet eh, eh, winkeltje spelen, als hij de winkelier is en ik de klant dan, dan is het heel concreet. Dan speel je meestal gewone handelingen na. Maar als je daar een verhaal omheen gaat maken, dan is het meer symbolisch spel. Of als je dat met poppetjes uitspeelt. Eh, en als je dat wilt weten, ja, dan moet je die keuze maken.
115. Als je wilt weten of een kind, eh, geconcentreerd bezig kan zijn, moet je een spelvorm kiezen, waarbij het zijn concentratie moet gebruiken.
Dus daar hangt een beetje materiaalkeuze van af.

Ja. En, ehm, er zijn verschillende begeleidingsvormen zeg maar in het spelen met kinderen, eh, welke, eh, zijn er die u gebruikt zeg maar?

120. Ehm... Heb je een voorbeeld van welke begeleidingsvormen je bedoelt? Bedoel je dat je een kind stuurt, of dat je... **Ja, of dat je publiek bent, of dat je echt een medespeler bent of echt de leider.** Nou, alles. Ik gebruik ze allemaal. **Oké.** Dat is een beetje afhankelijk ook weer van wat je wilt weten en wat je wilt stimuleren soms. Dat, dat, daar
125. hangt het vanaf. **Ja, ja.** En een kind met ADHD heeft meestal wat meer sturing nodig, kind met autisme moet meer uitgenodigd worden, heeft meer voorbeelden nodig, ehm, een kind wat, wat makkelijker, vrijer in het spel en in het contact is, ja, die kan je wat losser laten en dan zie je wel wat er komt. Daar, daarin kan je wel wat dingen verwoorden als het nodig is, of, eh, aan het einde een beetje samenvatten, of, eh, 'als ik het goed begrijp dan
130. ben jij nu', als het spel een beetje onduidelijk is, dus 'als ik het goed begrijp dan ben jij nu, eh, nou ja, tante en ik ben kind en we gaan samen naar oma toe'. Na, ik noem maar even iets. Dus dat je probeert om het op die manier duidelijk te krijgen als het even niet duidelijk is. En soms ook uit het spel stappen als een kind, eh, eh, te veel in zijn fantasie doorgaat en je denkt 'nou' hij dreigt een beetje de greep op de realiteit te verliezen, dan
135. kan je het spel stopzetten en zeggen 'oh ja, en nu ben ik weer even Thea en jij bent, eh, ehm, Peter, Pietje, wie dan ook, we waren net aan het spelen, toen was jij die en die en jij was aan het spelen over...', nou soms kan een kind het zelf vertellen, soms probeer ik het samen te vatten. Soms is het nodig even uit die, uit het spel te stappen.

En welke vormen gebruikt u het meest, of is dat gelijk?

140. Ehm... Nou, als je het puur over de speltherapie hebt, dan, dan ben je eigenlijk heel veel aan het volgen, maar dat gebeurt in deze setting niet zo heel veel, je bent toch wel redelijk aan het sturen, je bent toch wel wat directiever aan het werk, dat je spelvormen aanbiedt. En dat je daarbinnen wel wat vrij laat of dat je gebruikt maakt van interesses van, van een kind, maar, eh, vanwege de, problematiek kinderen, die kinderen die, die hier
145. zitten, die ze hebben, ben je toch wel vrij directief aan het spelen.

Ja. Ehm, nou, in ons onderzoek gaan wij dus in op ADHD en PDD-NOS, twee losse stoornissen, eh, welke belemmeringen/aandachtspunten ervaart u in het spelen met kinderen met PDD-NOS?

150. Nou, kinderen met PDD-NOS hebben weinig voorstellingsvermogen. Ehm, of, of soms te veel fantasie, dat ze te ver doorgaan. Dus aan de ene kant moet je kinderen met PDD-NOS zorgen dat als je wil dat hun fantasie gestimuleerd wordt, dat je veel voorbeelden

- geeft, dat je stap voor stap dingen laat zien hoe het moet worden, hoe het kan worden. Ze heel veel laten ervaren, zintuiglijk laten ervaren. Vind ik zelf een hele prettige manier
155. om mee te werken met kinderen met PDD-NOS en dan heb ik het echt over voelen, ehm eh, ruiken, proeven, eh, horen en zien. Dat je, dat je die dingen heel duidelijk, heel expliciet benoemt terwijl je bezig bent. Als je, als je met zand bezig bent dat je expliciet bedoelt van, eh, benoemd van 'hé, wat voel je nu' of 'hé, voel eens, dit water is heel koud, dit is warm', of ehm, als je ergens loopt van eh, 'ruik je dat ook?'. **Ja.** Dat, dat zijn wel hele
160. goede manieren, omdat dat stukje voor die kinderen, juist die zintuiglijke ervaring, al die zintuigen werken bij hun of overprikkelt of onderprikkelt. Eh, dat je dat probeert wel te gebruiken in je, je bezig zijn. En veel voorbeelden geven. Dus als een kind wat wilt maken of wilt spelen, dan weet ie het vaak, dan weet ie het soms wel, maar hij weet het niet uit te voeren, hij weet het niet aan te pakken. Zo van, 'oh, wil jij een vliegtuigje maken, nou, hoe
165. ziet een vliegtuig eruit?'. Nou, een vliegtuig heeft vleugels, heeft een staart, heeft een romp, desnoods tekenen of plaatjes laten zien. Dan sowieso plaatjes laten zien van verschillende vliegtuigen, anders denkt een autist of PDD-NOS'er, dit is een vliegtuig en dat niet, want ja, dat was een vliegtuig, dus eh... dat is wel heel simpel gezegd hoor, maar d'r zijn autisten die inderdaad zo rechtlijnig werken. Ehm... ja en sommige kinderen met
170. autisme moet je heel erg trainen d'r in, die kan je niet heel veel ruimte bieden. Maar d'r zijn d'r ook wel bij die wat meer ruimte aankunnen, die wel, eh, die je wel op deze manier kan begeleiden.
- Hebben ze te veel fantasie, dan moet je juist weer gaan inkaderen, dan ga je concreet
175. bezig. Dan ga je juist, ehm, met die kinderen misschien iets knutselen, iets maken, iets maken wat je op kunt hangen of iets maken wat je kan gebruiken, zodat die in die zin, eh, wat meer bij de realiteit blijft, in het hier en nu. En stel je voor dat ze gaan spelen, ehm, ik heb wel een jongetje gehad die heel veel speelde over, eh, één of ander figuur uit een, uit een spel, uit een game. Ja, dat, dat kon ik zelf al helemaal niet volgen, want ik wist
180. absoluut niet waar ie het over had, dus wat, wat heb ik met hem gedaan? Ik heb wel dat, dat thema gebruikt, maar daar hebben we eerst een verhaal gemaakt op papier, heb ik net gedaan alsof we een film, we hebben d'r ook echt een film van gemaakt, zo, jij bent de regisseur, maar je bent ook tegelijkertijd de schrijver, dus jij moet zeggen hoe het verhaal wordt. Nou, toen hebben we het verhaal helemaal opgeschreven, ook duidelijk
185. een begin, een midden en een eind, dat het een logische verloop kreeg en dat hebben we ook opgenomen, hebben we uitgespeeld en opgenomen. Maar hij moest dus ook heel erg nadenken over wat is er allemaal in het hier en nu als je dat verhaal gaat spelen, wat heb je dan nodig. Dus wel zijn fantasie gebruikt, maar dat ingekaderd.
- Heel leuk. Superleuk, toch.** Ja dat kan je doen als je alleen met een kind speelt. **Ja.** Dat is
190. makkelijker. **Ja, erg leuk lijkt me dat inderdaad.**

En zijn er ook aandachtspunten/belemmeringen in het spelen met kinderen met ADHD?

- Ehm, ja kinderen met ADHD hebben vaak veel moeite om, eh, om iets in stapjes te doen.
195. Dus ze hebben een plan en oké, nou, daar ligt papier, dan ga ik wat van papier maken. Of ik ga een vliegtuig bouwen om hetzelfde voorbeeld te nemen. Na ja, die gaan maar

- ergens beginnen en meestal wordt het dan niks. Dus wat ik met hen probeer is systematisch, van 'wat heb je nodig', 'oh, hout', 'alleen hout?', 'nee, ook nog een hamer, spijkers, een zaag misschien als het hout doorgezaagd moet worden', 'hoe moet het worden?', nou kan je weer een tekening gaan maken, dus je doet dan wel hetzelfde als bij een kind met, eh, met PDD, het kan, alleen de stapjes die je maakt zijn vaak nog weer wat duidelijker en nog, nog wat overzichtelijker. En ook proberen om het dan ook af te maken, want intussen ziet ie, ziet het kind al weer heel veel andere dingen en wil nog iets maken, of dit er bij van, het is nog niet af, of dat moet er al weer bij. **Je maakt dus echt een**
200. **concreet plan met het kind.** Ja. We maken eerst een concreet plan en probeer me daar nog wat strakker aan te houden, van, eh, eh, 'nee, we waren van plan een vliegtuig te maken, we maken eerste het vliegtuig af. Als dat af is, kunnen we kijken wat we er nog bij maken.' Of, ehm, ja, ik weet niet, R., **Ja.** Ken jij wel hè? Die heeft een garage gemaakt van hout, en die begon dan ook zomaar ergens. Hij pakt een stuk hout uit de kast en begint
210. zomaar ergens te timmeren. Nou, hebben we ook eerst een garage getekend, en later is er ook steeds een verdieping bijgekomen en oprit erbij, en eh, ja dat had ie echt nodig, om dat steeds stukje voor stukje te doen en niet al in één keer zo'n heel groot plan te maken van oh ja, dit moet er nog bij en zo moet het worden. Want anders overzag die het niet meer, dus je moet het wat kleiner maken en hem d'r bij houden.
215. En voor sommige ADHD'ers moet je zorgen dat je in een ruimte werkt die niet, eh, niet zo heel erg prikkelrijk is. Maar ik, ja, dat lukt niet hier altijd, omdat je in dezelfde spelkamer zit, waar ook gespeeld moet worden, waar wel veel prikkels nodig zijn. En dan hangt het heel erg van je eigen houding af, of het lukt om dat kind, eh, en tuurlijk ook wel van het kind zelf, maar in de meeste gevallen, eh, lukt het mij wel dan om het kind daar te
220. laten werken en dat het niet afgeleid wordt door al die andere dingen.

Heeft het kind ook zeg maar, goede buien, slechte buien?

- Ja. Ja, net zoals wij. **Ja precies, dus dat maakt misschien per keer ook weer uit...** Ja, of misschien vermoeit. En het is ook wel eens een keer zo dat een kind er gewoon helemaal
225. geen zin in heeft, van nou ja eh, vandaag niet. Nou, dan laat ik, dan hangt het er een beetje vanaf waarom en, eh, nou dan gaan we er de volgende keer aan door, wat wil je vandaag doen of dan gaan we vandaag wel dit doen of dat. Maar ik probeer wel, eh, te voorkomen dat er vijf of zes dingen liggen die het kind nog af moet maken, omdat een kind met ADHD toch wel zoveel, eh ja, ervaringen heeft met dingen die niet lukken of die
230. niet afkomen. Dus dat probeer ik bij een ADHD'er wel te voorkomen. **Maar je hebt wel zeg maar meestal meer je, meer, hoe zeg je dat?, niet in één keer de dingen af, maar wel in een aantal sessies.** Ja, dat hangt er van af. Kijk, als je een grote garage wilt maken, dan, eh, lukt dat ook gewoon niet in één keer. En er zijn kinderen met, eh, met speeksteen bezig, **oh ja**, dat lukt meestal ook niet in één keer. Ja, als ze een klein hartje maken, maar
235. niet als ze een, eh, groot beeld maken of eh... **En als de kinderen dan voor de tweede keer komen, zijn ze dan echt gemotiveerd van 'yes, we mogen weer verder'?** Ja, de meeste wel, maar niet allemaal, nee. D'r zijn, d'r zijn ook wel kinderen bij die het helemaal kwijt zijn, die het dan echt zo van 'oh ja, heb ik dat de vorige keer gedaan?' 'ja, oké, nou daar heb ik dan nou geen zin in'. **En is het dan hier ook zeg maar een verschil bij de**

240. **hele jonge kinderen of?** Ehm, ja, de hele jonge kinderen leven nog meer van moment tot moment, maar bij die ADHD'ers zie je dat natuurlijk ook wel heel veel. En trouwens, ook wel bij kinderen met autisme. En, enne, het hangt een beetje van de doelstelling af of je, eh, of je het kind daarop wijst, of je daar wat mee doet of dat je, ehm, het vrij laat. Dus dat daar hangt een beetje van af. En je stemt het ook een beetje af op het, eh, op, op het
245. moment, tenminste dat vind ik zelf wel heel belangrijk. **Ja, natuurlijk.**

Kunt u over het algemeen zeggen dat de doelen die u heeft, wel behaald worden?

- Nou, weet je, dat vind ik altijd wel lastig, want ik ben niet de enige die met het kind werkt, en eh, ja ik denk dat op de groep gewoon heel veel gebeurt en thuis. Ehm, soms is het
250. voor een kind makkelijker om die dingen te oefenen als die alleen bij je zit, omdat je, eh, hij hoeft niet bang te zijn voor, eh, voor mislukken, hij hoeft niet bang te zijn voor al die kinderen die rotopmerking maken of, en hij hoeft nergens tegenop te boksen. Dus in die zin zie je soms wel dat, in ieder geval het ontwikkelen van zelfvertrouwen, eh, binnen zo'n individuele situatie best wel wat bij kan dragen. Maar goed, hij moet het wel ook over
255. kunnen dragen naar de groep, in andere situaties. Dus ja, dat, dat, daarom is het lastig te zeggen om of het mij lukt, maar het moet hem lukken, of haar lukken, binnen een andere situatie, waar die gewoon zijn dagelijkse leven heeft. Dat ie dat, maar ja, dat je er aan bij kan dragen, dat geloof ik wel ja. **Ja, binnen uw sessie ziet u wel groei zeg maar in het kind.** Ja. Ja. Dat zie ik zeker wel ja. Maar niet altijd trouwens. En er zijn kinderen die
260. heel veel begeleiding nodig blijven, eh, houden. Ik bedoel dat, je hebt kinderen met een bepaalde handicap, dus, en ze zijn nog in ontwikkeling, dus ja, voor mijn gevoel is het nooit af. **Nee, nee, maar dat is denk ik in heel de hulpverlening zo.** Ja. Terwijl als je wel hele concrete duidelijke doelen stelt, ik noem maar wat, als je zegt 'het kind moet echt 10 minuten, of later een kwartier of half uur alleen kunnen spelen', ja, dat kun je meten, dat
265. kun je zien. En je kan ook wel meten, eh, zelfvertrouwen en zelfbeeld als je, eh, als je het kind zelf vraagt. Maar ja, dat is al weer wat lastiger, want je hebt ook niet elke dag evenveel zelfvertrouwen, en je hebt ook niet elke dag, het lukt ook niet elke dag. Dus dat is al moeilijker te meten. Tijd is makkelijk te meten, dat een kind alleen iets doet of dat een kind zonder ruzie een half uur samen kan spelen, ja, dat kan je meten. Dat is dan weer
270. het stukje, als ik als gedragstherapeutisch medewerker, eh, me doelstelling maak, en die zitten dan een beetje verweven in die speltherapie hoor. **Dat loopt wel een beetje door elkaar.** Dat loopt wel een beetje door elkaar heen, ja.

Oké, (richt zich op mede-interviewer) heb jij nog dingen?

275. **Eh, ik dacht, misschien kunnen we nog iets vragen over de groep, want we maken iets voor de groep. Dus ik dacht, misschien heb jij nog tips zeg maar, wat we voor de groep echt mee moeten nemen.** En dat was vooral voor Idefix hè? **Ja.**
- Ja, ik weet niet wat jullie al hebben. Maar ja, **nou ja, al je tips zijn welkom. Wij maken dus een activiteitenboek rondom bepaalde vaardigheden die het kind op deze**
280. **leeftijd moet kunnen inderdaad, dus eh, wat u allemaal noemde bij spelvormen zoals winkeltje spelen en dat soort dingen verwerken we er ook allemaal in inderdaad, maar misschien zijn er nog belangrijke** Ja, wat heet **waar we echt op**

- moeten letten ofzo.** Nou ja, wat, wat ik, wat ik belangrijk vind is dat je aansluit bij het kind, dus dat je wel, ehm, en dan gaat het niet over materiaal, ja ook wel over
285. materiaalkeuze, maar dat je eerst kijkt van, van hoe doet een kind, hoe speelt een kind en dat je dan, dat je daar bij aansluit en dat je het kind volgt in zijn spel, daarna wat nieuws toevoegt, ehm, en dat je dat daarna, dan eventueel kunt uitbreiden met nieuwe ideeën. Ehm, ja dit is lastig om een algemeen iets over te zeggen, maar wat, wat ik zelf, eh, wel eens, eens merk, is dat alles zo in een programmatje moet passen. Eh, dat als je gaat
290. spelen, dat dat ene moment is, terwijl ik denk, nee, het loopt de hele dag door. Dat begint eigenlijk al bij opstaan en dat gaat door totdat je naar bed gaat. En elk moment van de dag kun je gebruiken om zo'n kind in de ontwikkeling te stimuleren en niet, en dat is meer een soort houding, eh, als dat het, eh, een, ja, een programmaonderdeel is ofzo. Je kan niet zeggen, nou om tien uur gaan wij eventjes aandacht aan jou geven, want dan,
295. ehm, moeten we het hebben over, eh, nou, bouwen ofzo. Ja natuurlijk, nee dat kan je doen, soms moet je het ook soms wel aanbieden, maar die andere momenten door de dag heen, dat als je ff het kind, die zijn gewoon heel belangrijk. Ehm, die kan je vaak ontzettend goed gebruiken om juist contact te stimuleren en de juiste interesse naar de buitenwereld te stimuleren. Ehm, ja dat vind ik altijd een hele belangrijke. Juist dat
300. spontane, ook vanuit jezelf, maar ook het spontane vanuit het kind gebruiken om, eh, ja, zijn leefwereld te vergroten of juist te begrenzen als het nodig is. En dat begrenzen gebeurt denk ik wat vaker als het **vergroten**. Ja, na ja, ik weet niet of het zo is hoor, maar **nee, ja**. Nou, ik denk, ik denk dat het wel gebeurt, maar dat, dat men het belang d'r van niet zo, eh, inziet. Dat dat wat je aan het doen bent, dat dat net zo belangrijk is als dat
305. andere. **Ja**. Dat denk ik wel ja. **Ja**. Maar het lijkt me lastig op een groep met acht kinderen die, eh, ja, allemaal een andere benadering vragen, in ieder geval hun eigen problemen hebben, om dan, eh, door de dag heen, eh, daar voldoende aandacht aan te kunnen schenken, lijkt me best lastig. **Ja, ja, ja dat is het denk ik ook. Ehm, ik had verder niets meer. (De ander) Ik ook niet. Wilt u nog iets kwijt?** Nee.

Bijlage 5 – Enquête

5.1 Enquêtevragen

Zoals jullie misschien wel gehoord hebben, hebben we een nieuwe opdracht gekregen. Dit is het ontwikkelen van een handboek met activiteiten om ontwikkelingstaken en –vaardigheden te stimuleren bij de kinderen van de Idefix. Hierdoor gaan de interviews niet door, maar in plaats daarvan houden we deze enquête. Het doel van de enquête is om een beeld te krijgen van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken. Naast de huidige situatie willen we ook jullie wensen rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken weten, zodat we deze kunnen meenemen bij het ontwerpen van het handboek. Voor alle vragen geldt dat het gaat om activiteiten met betrekking tot het stimuleren van ontwikkelingstaken.

Zouden jullie de enquête voor 15 april in het postvak van Nathalie/Linda willen doen?

We hopen op jullie medewerking! Groetjes Lize, Marlies en Anne.

Genoten opleiding(en):

Werkervaring:

Aantal jaren werkzaam op de Idefix:

Huidige situatie

1) Op welke ontwikkelingsgebieden stimuleer je de ontwikkeling van het kind het meest? Rang deze van het meest gestimuleerde gebied (1) naar het minst gestimuleerde gebied(7).

- Persoonlijkheid in wording
- Psychosociale ontwikkeling
- Emotionele ontwikkeling
- Cognitieve ontwikkeling
- Motorische ontwikkeling
- Spelontwikkeling
- Zelfredzaamheid

2) Van welke activiteitsvormen maak je momenteel gebruik?

- Sportactiviteiten
- Activiteiten met beweging
- Knutselactiviteiten
- Beeldende activiteiten
- Muziek en dans
- Rollenspellen
- Thematische activiteiten
- Anders, nl:.....

3) Van welke materialen maak je momenteel gebruik?

- Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)

- Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

4) Hoeveel activiteiten (die gericht zijn op het stimuleren van de ontwikkelingstaken) doe je bewust per week?

5) Hoeveel tijd besteed je aan zo'n bewuste activiteit? minuten

Toekomstig product

6) Op welk(e) ontwikkelingsgebied(en) vind je het lastig om het kind te stimuleren of iets aan te leren? Rang deze van het meest lastig (1) naar het minst lastig (7).

- Persoonlijkheid in wording
- Psychosociale ontwikkeling
- Emotionele ontwikkeling
- Cognitieve ontwikkeling
- Motorische ontwikkeling
- Spelontwikkeling
- Zelfredzaamheid

7) Welke activiteitsvormen zou je absoluut terug willen zien in de activiteiten van het handboek?

- Sportactiviteiten
- Activiteiten met beweging
- Knutselactiviteiten
- Beeldende activiteiten
- Muziek en dans
- Rollenspellen
- Thematische activiteiten
- Anders, nl:.....

8) Welke materialen zouden absoluut terug moeten komen in de activiteiten?

- Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

9) Waar ligt voor jou de uitdaging in het stimuleren van de ontwikkelingstaken?

.....

.....
.....
.....
.....
.....

Bedankt voor het invullen!

5.2 Verantwoording enquête

Om ons onderzoeksdoel te behalen, zijn enquêtes geschikt. Wij willen met deze enquête namelijk informatie verzamelen die gaat over de attitude en gedachten van mensen. De attitude als het gaan om de houding van de groepsleiding ten opzichte van het uitvoeren van activiteiten en het stimuleren van ontwikkelingstaken. En de gedachten van de groepsleiding over de vraag welke materialen en spelvormen zij graag willen zien in het toekomstige handboek.

Het is mogelijk dat de enquête onbetrouwbaar is door de gebrekkige zelfkennis, selectief geheugen van de geënquêteerde en de sociale wenselijkheid van de antwoorden. Dit is bijvoorbeeld mogelijk bij vraag 4 en 5. Hier vragen wij naar het aantal activiteiten wat de groepsleider per week uitvoert om de ontwikkelingstaken van het kind te stimuleren. Mogelijk geeft de groepsleider een sociaal gewenst antwoord waarin hij zich beter voordoet dan het daadwerkelijk is. Echter is dit minder het geval bij schriftelijke enquêtes, omdat mensen zich dan minder sociaal wenselijk willen voordoen.

We hebben de enquête onder 8 groepsleiders uitgevoerd, met een respons van 62,5%. Volgens Baarda, de Goede en Kalmijn is een non-respons van 40 – 45 % niet ongevoel.

We hebben gekozen voor een schriftelijk enquête. Het voordeel van een schriftelijke enquête ten opzichte van een mondelinge was voor ons dat wij de enquête konden mailen. Vervolgens heeft de begeleidster vanuit Karakter deze uitgeprint en is de enquête door de groepsleiding uitgeprint. Nadat ze waren ingevuld, heeft één van ons ze bij de instelling opgehaald. Hierdoor waren wij relatief weinig tijd kwijt aan transport, etc.

Omdat wij een schriftelijke enquête hebben, hebben we extra gelet op de lay-out en de vormgeving. Deze ziet er overzichtelijk uit en past precies op de twee zijdes van een A4. Om te controleren of de vragen te begrijpen zijn, hebben wij een extern persoon de vragen laten lezen. Zij wist niets van het onderwerp af, maar was wel in staat om de vragen te begrijpen.

De vragen zijn over het algemeen kort en vragen niet extreem veel leeswerk van de geënquêteerde, hiermee voorkomen we dat vragen worden overgeslagen.

De enquête is gemaakt na aanleiding van de literatuurstudie die wij hebben uitgevoerd. Door de literatuurstudie hadden wij al kennis die we konden gebruiken bij het opstellen van de vraag. Bijvoorbeeld de vraag over de ontwikkelingsgebieden als voorbeeld te nemen. We hoefden niet

een open vraag te stellen met de vraag welke ontwikkelingsgebieden ze stimuleren, maar konden de 7 ontwikkelingsgebieden benoemen.

We hebben geen gebruik gemaakt van een proefafname. Wel hebben we onze afstudeerbegeleiders vanuit Karakter en een extern persoon laten kijken naar de enquête. Na aanleiding hiervan hebben we enkele wijzigingen doorgevoerd. Bij het opstellen van de vragen hebben we erop gelet dat de vraag duidelijk is, niet op een andere manier te interpreteren is, dat iedere geënquêteerde de vraag kan beantwoorden en of de vraag neutraal is?

Bij het formuleren hebben we erop gelet dat we geen gebruik maken van tussenzinnen, twee-in-eenvragen en ontkenningen.

Vraag 2, 3, 7 en 8 zijn meerkeuze vragen met meerdere antwoordmogelijkheden. De groepsleiding kreeg de mogelijkheid om meerdere activiteitsvormen en materialen aan te kruisen. Bij meerkeuzevragen gaat het om het vaststellen van feiten. Bij onze enquête was dit ook het geval.

Omdat we eigenlijk overal de mogelijke antwoordalternatieven vooraf kenden, hebben we weinig open vragen gebruikt in onzen enquête. Wij hebben één open vraag. Dit is vraag 9, de laatste vraag, waardoor de geënquêteerde de mogelijkheid krijgt nog iets toe te voegen. Wel hebben we dit gestuurd door te vragen waar voor de groepsleider de uitdaging ligt wat betreft het stimuleren van ontwikkelingstaken.

Doordat we zoveel gesloten vragen hebben, ging er weinig informatie verloren en konden we de gegevens makkelijk uitwerken.

Bij vraag 3 en 8 noemen we een aantal voorbeelden om de vraag te verduidelijken. Eén van de optie bij vraag 3 is ongevormde materialen. Wanneer je niet exact weet welke materialen hieronder vallen, is het moeilijk om deze vraag te beantwoorden. Doordat we erachter hebben wij erachter gevoegd: zand, water, etc.

Bij vraag 5 vragen we naar een concrete tijdsaanduiding. We weten dat de groepsleiding tijd besteed aan activiteiten om de ontwikkelingstaken van het kind te stimuleren. Maar hoe vaak en hoeveel minuten zo'n activiteit kost, vragen we in deze vragen. Hierdoor wordt het antwoord betrouwbaarder. Vraag 4 is een gedragsfrequentie vraag, omdat we hier antwoord krijgen op de vraag hoe vaak er activiteiten worden uitgevoerd (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2010).

5.3 Ingevulde enquête

Vanaf volgende pagina.

Enquête Groepsleiding Idefix

Zoals jullie misschien wel gehoord hebben, hebben we een nieuwe opdracht gekregen. Dit is het ontwikkelen van een handboek met activiteiten om ontwikkelingstaken en -vaardigheden te stimuleren bij de kinderen van de Idefix. Hierdoor gaan de interviews niet door, maar in plaats daarvan houden we deze enquête. Het doel van de enquête is om een beeld te krijgen van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken. Naast de huidige situatie willen we ook jullie wensen rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken weten, zodat we deze kunnen meenemen bij het ontwerpen van het handboek. Voor alle vragen geldt dat het gaat om activiteiten met betrekking tot het stimuleren van ontwikkelingstaken.

Zouden jullie de enquête voor 15 april in het postvak van Nathalie/Linda willen doen?

We hopen op jullie medewerking! Groetjes Lize, Marlies en Anne.

Genoten opleiding(en):

Werkervaring:

Aantal jaren werkzaam op de Idefix:

Huidige situatie

1) Op welke ontwikkelingsgebieden stimuleer je de ontwikkeling van het kind het meest? Rang deze van het meest gestimuleerde gebied (1) naar het minst gestimuleerde gebied(7).

- 3 Persoonlijkheid in wording
- 1 Psychosociale ontwikkeling
- 2 Emotionele ontwikkeling
- 5 Cognitieve ontwikkeling
- 7 Motorische ontwikkeling
- 4 Spelontwikkeling
- 6 Zelfredzaamheid

2) Van welke activiteitsvormen maak je momenteel gebruik?

- ☐ Sportactiviteiten
- ☒ Activiteiten met beweging
- ☒ Knutselactiviteiten
- ☒ Beeldende activiteiten
- ☐ Muziek en dans
- ☒ Rollenspellen
- ☐ Thematische activiteiten
- ☒ Anders, nl. *Spelactiviteiten*

3) Van welke materialen maak je momenteel gebruik?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- ☒ Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- ☒ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- ☒ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- ☒ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

4) Hoeveel activiteiten (die gericht zijn op het stimuleren van de ontwikkelingstaken) doe je bewust per week? *?*

5) Hoeveel tijd besteed je aan zo'n bewuste activiteit? minuten
↳ elke ochtend duurt 30 min

Toekomstig product

6) Op welk(e) ontwikkelingsgebied(en) vind je het lastig om het kind te stimuleren of iets aan te leren? Rang deze van het meest lastig (1) naar het minst lastig (7).

- Persoonlijkheid in wording
- Psychosociale ontwikkeling
- Emotionele ontwikkeling
- Cognitieve ontwikkeling
- Motorische ontwikkeling
- Spelontwikkeling
- Zelfredzaamheid

7) Welke activiteitsvormen zou je absoluut terug willen zien in de activiteiten van het handboek?

- ☐ Sportactiviteiten
- ☒ Activiteiten met beweging
- ☐ Knutselactiviteiten
- ☒ Beeldende activiteiten
- ☐ Muziek en dans
- ☐ Rollenspellen
- ☐ Thematische activiteiten
- ☐ Anders, nl.

8) Welke materialen zouden absoluut terug moeten komen in de activiteiten?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- ☒ Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkieren, etc.)
- ☒ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- ☐ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- ☒ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

9) Waar ligt voor jou de uitdaging in het stimuleren van de ontwikkelingstaken?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen!

Enquête Groepsleiding Idefix

Zoals jullie misschien wel gehoord hebben, hebben we een nieuwe opdracht gekregen. Dit is het ontwikkelen van een handboek met activiteiten om ontwikkelingstaken en -vaardigheden te stimuleren bij de kinderen van de Idefix. Hierdoor gaan de interviews niet door, maar in plaats daarvan houden we deze enquête. Het doel van de enquête is om een beeld te krijgen van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken. Naast de huidige situatie willen we ook jullie wensen rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken weten, zodat we deze kunnen meenemen bij het ontwerpen van het handboek. Voor alle vragen geldt dat het gaat om activiteiten met betrekking tot het stimuleren van ontwikkelingstaken.

Zouden jullie de enquête voor 15 april in het postvak van Nathalie/Linda willen doen?

We hopen op jullie medewerking! Groetjes Lize, Marlies en Anne.

Genoten opleiding(en): SPW niveau 4 + HBO pedagogiek

Werkervaring: $\approx$ 8 jaar

Aantal jaren werkzaam op de Idefix: 1 jaar + 8 mond

Huidige situatie

- 1) Op welke ontwikkelingsgebieden stimuleer je de ontwikkeling van het kind het meest? Rang deze van het meest gestimuleerde gebied (1) naar het minst gestimuleerde gebied(7).

5. Persoonlijkheid in wording
1. Psychosociale ontwikkeling
4. Emotionele ontwikkeling
2. Cognitieve ontwikkeling
3. Motorische ontwikkeling
6. Spelontwikkeling
7. Zelfredzaamheid

- 2) Van welke activiteitsvormen maak je momenteel gebruik?

- ☒ Sportactiviteiten
- ☒ Activiteiten met beweging
- ☒ Knutselactiviteiten
 - ☐ Beeldende activiteiten
 - ☐ Muziek en dans
 - ☐ Rollenspellen
 - ☐ Thematische activiteiten
 - ☐ Anders, nl. Spelactiviteiten binnen/buiten

- 3) Van welke materialen maak je momenteel gebruik?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
 - ☐ Voorwerpen uit het dagelijks leven (koken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- ☒ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- ☒ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- ☒ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

4) Hoeveel activiteiten (die gericht zijn op het stimuleren van de ontwikkelingstaken) doe je bewust per week? $\pm 2-3$
aan de bedoelen werken doe ik bewust

5) Hoeveel tijd besteed je aan zo'n bewuste activiteit? van 2... minuten
tot 20 minuten

Toekomstig product

6) Op welk(a) ontwikkelingsgebied(en) vind je het lastig om het kind te stimuleren of iets aan te leren? Rang deze van het meest lastig (1) naar het minst lastig (7).

5. Persoonlijkheid in wording
- 1 ~~X~~. Psychosociale ontwikkeling
- 2 ~~X~~. Emotionele ontwikkeling
3. Cognitieve ontwikkeling
4. Motorische ontwikkeling
6. Spelontwikkeling
7. Zelfredzaamheid

7) Welke activiteitsvormen zou je absoluut terug willen zien in de activiteiten van het handboek?

- ☒ Sportactiviteiten
- ☒ Activiteiten met beweging
- ☒ Knutselactiviteiten
- ☒ Beeldende activiteiten
- ☒ Muziek en dans
- ☐ Rollenspellen
- ☐ Thematische activiteiten
- ☐ Anders, nl.....

8) Welke materialen zouden absoluut terug moeten komen in de activiteiten?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- ☒ Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- ☒ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- ☒ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- ☒ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

9) Waar ligt voor jou de uitdaging in het stimuleren van de ontwikkelingstaken?

emotionele ontwikkeling
Persoonlijkheid in wording
psychosociale ontwikkeling

Bedankt voor het invullen!

Succes er mee!

Enquête Groepsleiding Idefix

Zaats jullie misschien wel gehoord hebben, hebben we een nieuwe opdracht gekregen. Dit is het ontwikkelen van een handboek met activiteiten om ontwikkelingstaken en -vaardigheden te stimuleren bij de kinderen van de Idefix. Hierdoor gaan de interviews niet door, maar in plaats daarvan houden we deze enquête. Het doel van de enquête is om een beeld te krijgen van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken. Naast de huidige situatie willen we ook jullie wensen rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken weten, zodat we deze kunnen meenemen bij het ontwerpen van het handboek. Voor alle vragen geldt dat het gaat om activiteiten met betrekking tot het stimuleren van ontwikkelingstaken.

Zouden jullie de enquête voor 15 april in het postvak van Nathalie/Linda willen doen?

We hopen op jullie medewerking! Groetjes Lize, Marlies en Anne.

Genoten opleiding(en):

SPH

Werkervaring:

14 jaar

Aantal jaren werkzaam op de Idefix:

± 4 jaar

Huidige situatie

- 1) Op welke ontwikkelingsgebieden stimuleer je de ontwikkeling van het kind het meest? Rang deze van het meest gestimuleerde gebied (1) naar het minst gestimuleerde gebied(7).

- 5. Persoonlijkheid in wording
- 3. Psychosociale ontwikkeling
- 4. Emotionele ontwikkeling
- 6. Cognitieve ontwikkeling
- 7. Motorische ontwikkeling
- 2. Spelontwikkeling
- 1. Zelfredzaamheid

- 2) Van welke activiteitsvormen maak je momenteel gebruik?

- ☐ Sportactiviteiten
- ☒ Activiteiten met beweging
- ☒ Knutselactiviteiten
- ☐ Beeldende activiteiten
- ☐ Muziek en dans
- ☐ Rollenspellen
- ☐ Thematische activiteiten
- ☐ Anders, nl:.....

- 3) Van welke materialen maak je momenteel gebruik?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevend materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- ☐ Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- ☐ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- ☒ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- ☐ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

4) Hoeveel activiteiten (die gericht zijn op het stimuleren van de ontwikkelingstaken) doe je bewust per week? 2

5) Hoeveel tijd besteed je aan zo'n bewuste activiteit? 10 minuten

Toekomstig product

6) Op welk(e) ontwikkelingsgebied(en) vind je het lastig om het kind te stimuleren of iets aan te leren? Rang deze van het meest lastig (1) naar het minst lastig (7).

- 6 Persoonlijkheid in wording
- 2 Psychosociale ontwikkeling
- 5 Emotionele ontwikkeling
- 1 Cognitieve ontwikkeling
- 4 Motorische ontwikkeling
- 3 Spelontwikkeling
- 7 Zelfredzaamheid

7) Welke activiteitsvormen zou je absoluut terug willen zien in de activiteiten van het handboek?

- ☐ Sportactiviteiten
- ☐ Activiteiten met beweging
- ☒ Knutselactiviteiten
- ☐ Beeldende activiteiten
- ☒ Muziek en dans
- ☐ Rollenspellen
- ☒ Thematische activiteiten
- ☐ Anders, nl:

8) Welke materialen zouden absoluut terug moeten komen in de activiteiten?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- ☐ Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkieren, etc.)
- ☐ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- ☒ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- ☐ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

9) Waar ligt voor jou de uitdaging in het stimuleren van de ontwikkelingstaken?

in de mogelijkheden van kind zelf

Bedankt voor het invullen!

Enquête Groepsleiding Idefix

Zoals jullie misschien wel gehoord hebben, hebben we een nieuwe opdracht gekregen. Dit is het ontwikkelen van een handboek met activiteiten om ontwikkelingstaken en –vaardigheden te stimuleren bij de kinderen van de Idefix. Hierdoor gaan de interviews niet door, maar in plaats daarvan houden we deze enquête. Het doel van de enquête is om een beeld te krijgen van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken. Naast de huidige situatie willen we ook jullie wensen rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken weten, zodat we deze kunnen meenemen bij het ontwerpen van het handboek. Voor alle vragen geldt dat het gaat om activiteiten met betrekking tot het stimuleren van ontwikkelingstaken.

Zouden jullie de enquête voor 15 april in het postvak van Nathalie/Linda willen doen?

We hopen op jullie medewerking! Groetjes Lize, Marlies en Anne.

Genoten opleiding(en):

Werkervaring:

Aantal jaren werkzaam op de Idefix:

Huidige situatie

1) Op welke ontwikkelingsgebieden stimuleer je de ontwikkeling van het kind het meest? Rang deze van het meest gestimuleerde gebied (1) naar het minst gestimuleerde gebied(7).

- 1.. Persoonlijkheid in wording
- 3.. Psychosociale ontwikkeling
- 2.. Emotionele ontwikkeling
- 6.. Cognitieve ontwikkeling
- 7.. Motorische ontwikkeling
- 5.. Spelontwikkeling
- 4.. Zelfredzaamheid

2) Van welke activiteitsvormen maak je momenteel gebruik?

- Sportactiviteiten
- Activiteiten met beweging
- Knutselactiviteiten
- Beeldende activiteiten
- Muziek en dans
- Rollenspellen
- ✱ ○ Thematische activiteiten
- Anders, nl:.....

3) Van welke materialen maak je momenteel gebruik?

- Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

4) Hoeveel activiteiten (die gericht zijn op het stimuleren van de ontwikkelingstaken) doe je bewust per week? 3

5) Hoeveel tijd besteed je aan zo'n bewuste activiteit? 15 minuten

Toekomstig product

6) Op welk(e) ontwikkelingsgebied(en) vind je het lastig om het kind te stimuleren of iets aan te leren? Rang deze van het meest lastig (1) naar het minst lastig (7).

- 7... Persoonlijkheid in wording
- 5... Psychosociale ontwikkeling
- 6... Emotionele ontwikkeling
- 2... Cognitieve ontwikkeling
- 1... Motorische ontwikkeling
- 3... Spelontwikkeling
- 4... Zelfredzaamheid

7) Welke activiteitsvormen zou je absoluut terug willen zien in de activiteiten van het handboek?

- Sportactiviteiten
- Activiteiten met beweging
- Knutselactiviteiten
- Beeldende activiteiten
- Muziek en dans
- Rollenspellen
- Thematische activiteiten
- Anders, nl.....

8) Welke materialen zouden absoluut terug moeten komen in de activiteiten?

- Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

9) Waar ligt voor jou de uitdaging in het stimuleren van de ontwikkelingstaken?

• Wat mij betreft weinig materiele uitdagingen maar ik heb me graag verdiepen!

Enquête Groepsleiding Idefix

Zoals jullie misschien wel gehoord hebben, hebben we een nieuwe opdracht gekregen. Dit is het ontwikkelen van een handboek met activiteiten om ontwikkelingstaken en -vaardigheden te stimuleren bij de kinderen van de Idefix. Hierdoor gaan de interviews niet door, maar in plaats daarvan houden we deze enquête. Het doel van de enquête is om een beeld te krijgen van de huidige manier van werken rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken. Naast de huidige situatie willen we ook jullie wensen rondom het stimuleren van ontwikkelingstaken weten, zodat we deze kunnen meenemen bij het ontwerpen van het handboek. Voor alle vragen geldt dat het gaat om activiteiten met betrekking tot het stimuleren van ontwikkelingstaken.

Zouden jullie de enquête voor 15 april in het postvak van Nathalie/Linda willen doen?

We hopen op jullie medewerking! Groetjes Lize, Marlies en Anne.

Genoten opleiding(en):

Werkervaring:

Aantal jaren werkzaam op de Idefix:

Huidige situatie

1) Op welke ontwikkelingsgebieden stimuleer je de ontwikkeling van het kind het meest? Rang deze van het meest gestimuleerde gebied (1) naar het minst gestimuleerde gebied (7).

- ...1. Persoonlijkheid in wording
- ...6. Psychosociale ontwikkeling
- ...2. Emotionele ontwikkeling
- ...3. Cognitieve ontwikkeling
- ...5. Motorische ontwikkeling
- ...7. Spelontwikkeling
- ...4. Zelfredzaamheid

2) Van welke activiteitsvormen maak je momenteel gebruik?

- ☒ Sportactiviteiten
- ☒ Activiteiten met beweging
- ☒ Knutselactiviteiten
 - ☐ Beeldende activiteiten
 - ☐ Muziek en dans
 - ☐ Rollenspellen
 - ☐ Thematische activiteiten
 - ☐ Anders, nl: spelletjes, dans

3) Van welke materialen maak je momenteel gebruik?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- ☒ Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
 - ☐ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
 - ☐ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
 - ☒ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

4) Hoeveel activiteiten (die gericht zijn op het stimuleren van de ontwikkelingstaken) doe je bewust per week? *elke dag een paar*

5) Hoeveel tijd besteed je aan zo'n bewuste activiteit? *30* minuten

Toekomstig product

6) Op welk(e) ontwikkelingsgebied(en) vind je het lastig om het kind te stimuleren of iets aan te leren? Rang deze van het meest lastig (1) naar het minst lastig (7).

- 4* Persoonlijkheid in wording
- 6* Psychosociale ontwikkeling
- 3* Emotionele ontwikkeling
- 5* Cognitieve ontwikkeling
- 2* Motorische ontwikkeling
- 1* Spelontwikkeling
- 7* Zelfredzaamheid

7) Welke activiteitsvormen zou je absoluut terug willen zien in de activiteiten van het handboek?

- ☐ Sportactiviteiten
- ☐ Activiteiten met beweging
- ☒ Knutselactiviteiten
- ☒ Beeldende activiteiten
- ☐ Muziek en dans
- ☐ Rollenspellen
- ☒ Thematische activiteiten
- ☐ Anders, nl.....

8) Welke materialen zouden absoluut terug moeten komen in de activiteiten?

- ☒ Ongevormde materialen (zand, water, etc.)
- ☒ Vormgevende materialen (spullen die in de knutselkast liggen zoals papier, verf, klei, etc.)
- ☒ Voorwerpen uit het dagelijks leven (keuken in de poppenhoek, verkleedkleden, etc.)
- ☒ Bouw- en constructiemateriaal (blokken, lego, etc.)
- ☐ Spellen (memory, domino, puzzel, etc.)
- ☐ Bewegingsmaterialen (springtouw, hoepel, bal, etc.)

9) Waar ligt voor jou de uitdaging in het stimuleren van de ontwikkelingstaken?

Dit zijn natuurlijke zaken die qua leeftijd belangrijk zijn van onze kind.
Maar in het leven van kinderen wordt behandeling vaak in de vorm van of hier de natuur op moet liggen. Ik denk dat het belangrijkste is samen met ouders handelen voor het kind te ontwikkelen.
Ik denk dat het belangrijkste is samen met ouders handelen voor het kind te ontwikkelen.

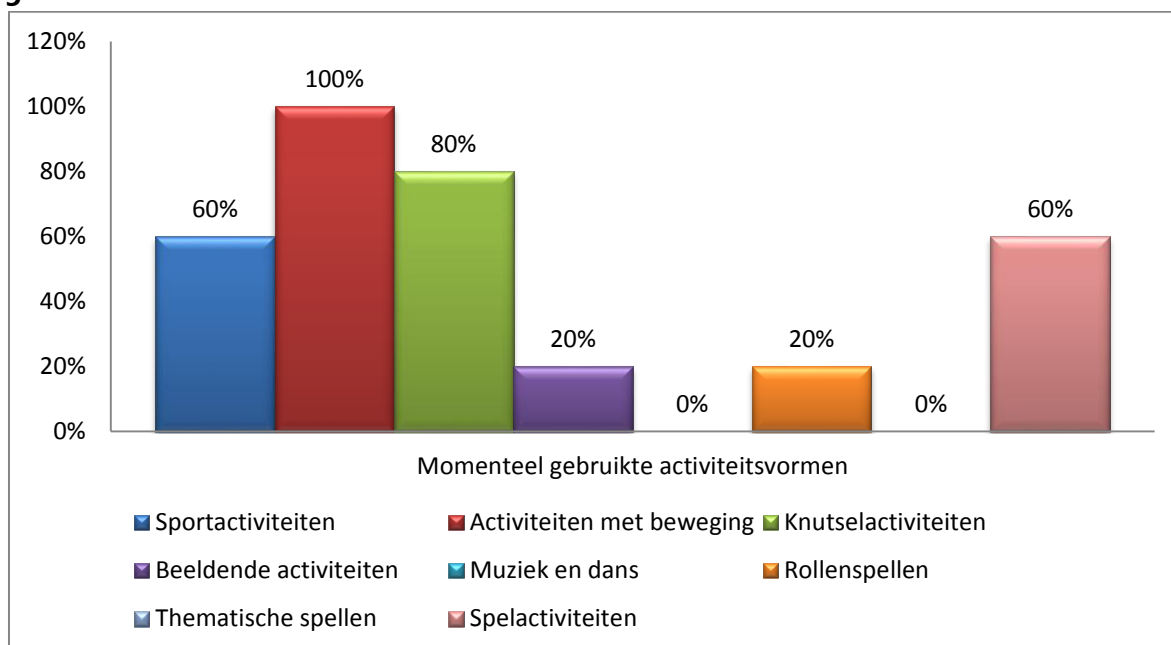
Bedankt voor het invullen!

5.4 Uitwerking enquête

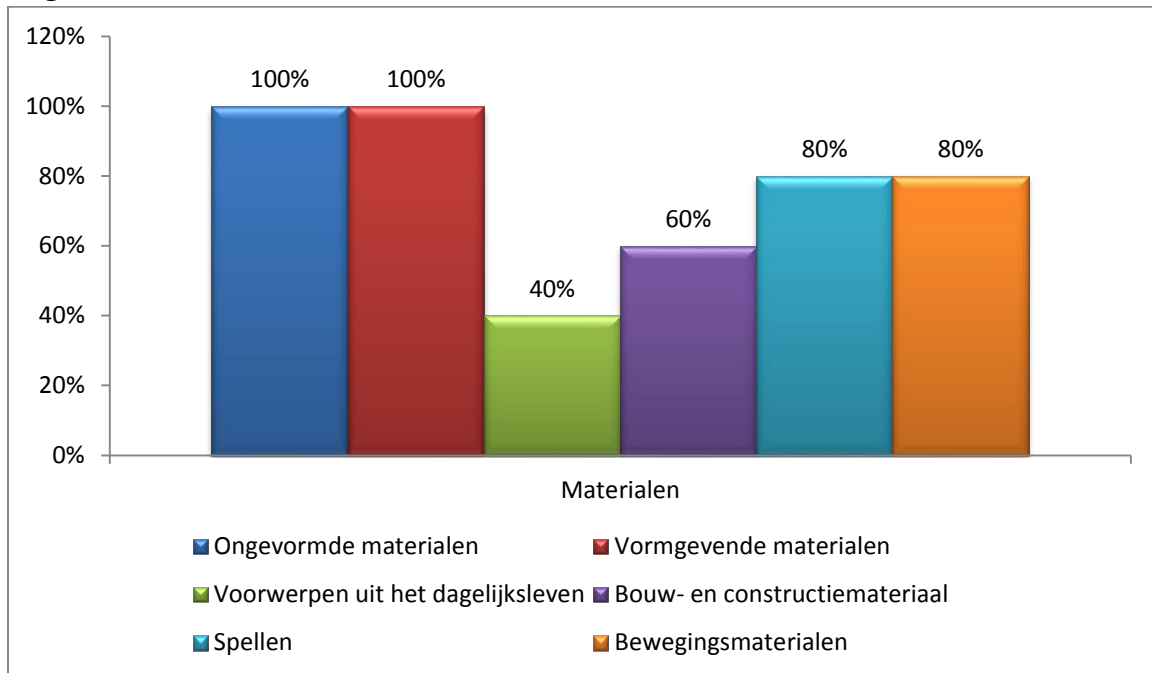
Op welke ontwikkelingsgebieden stimuleren de sociaal therapeuten van de Idefix de ontwikkeling van het kind het meest. 1=meest, 7=minst.

1. Psychosociale ontwikkeling
2. Emotionele ontwikkeling
3. Persoonlijkheid in wording
4. Cognitieve ontwikkeling
5. Zelfredzaamheid
6. Spelontwikkeling
7. Motorische ontwikkeling.

Van welke activiteitsvormen maken de sociaal therapeuten van de Idefix momenteel gebruik?



Hoeveel procent van de sociaal therapeuten van de Idefix maakt momenteel gebruik van de volgende materialen.



Hoeveel bewuste activiteiten doen de sociaal therapeuten van de Idefix per week.

Dit varieert sterk per sociaal therapeut. Sommige 2 á 3 per week tot anderen 28 activiteiten per week.

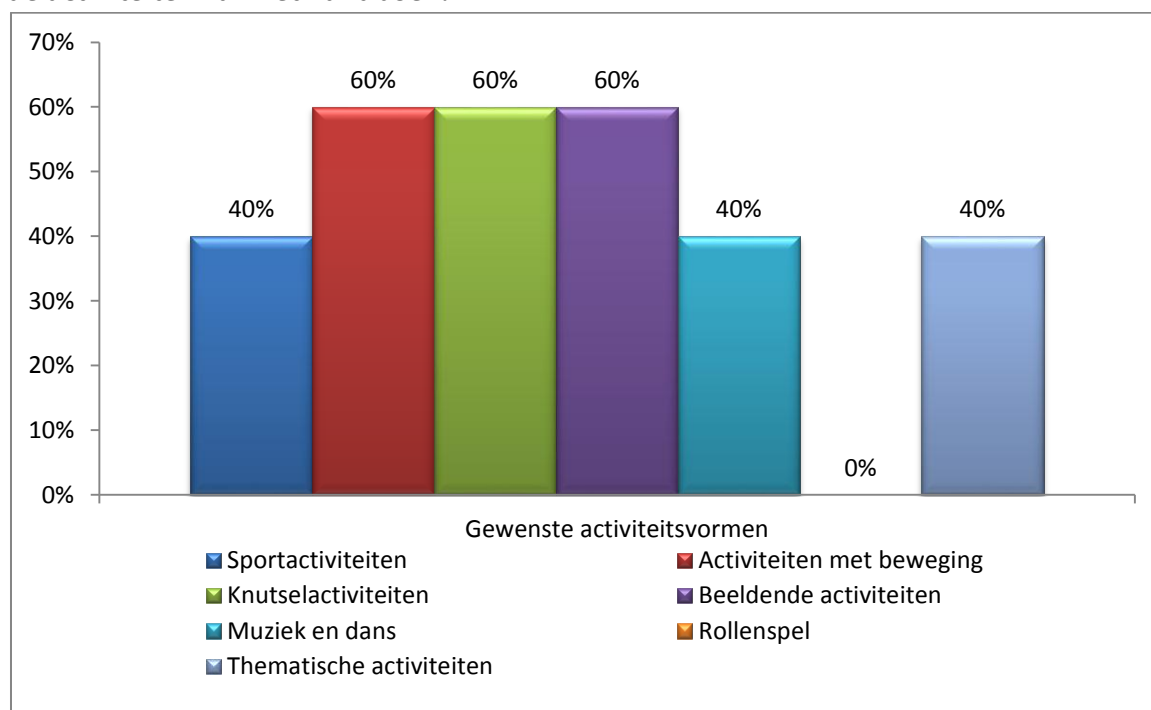
Hoeveel tijd wordt er besteed aan een activiteit?

De tijd die de sociaal therapeuten besteden aan een activiteit varieert van enkele tot dertig minuten.

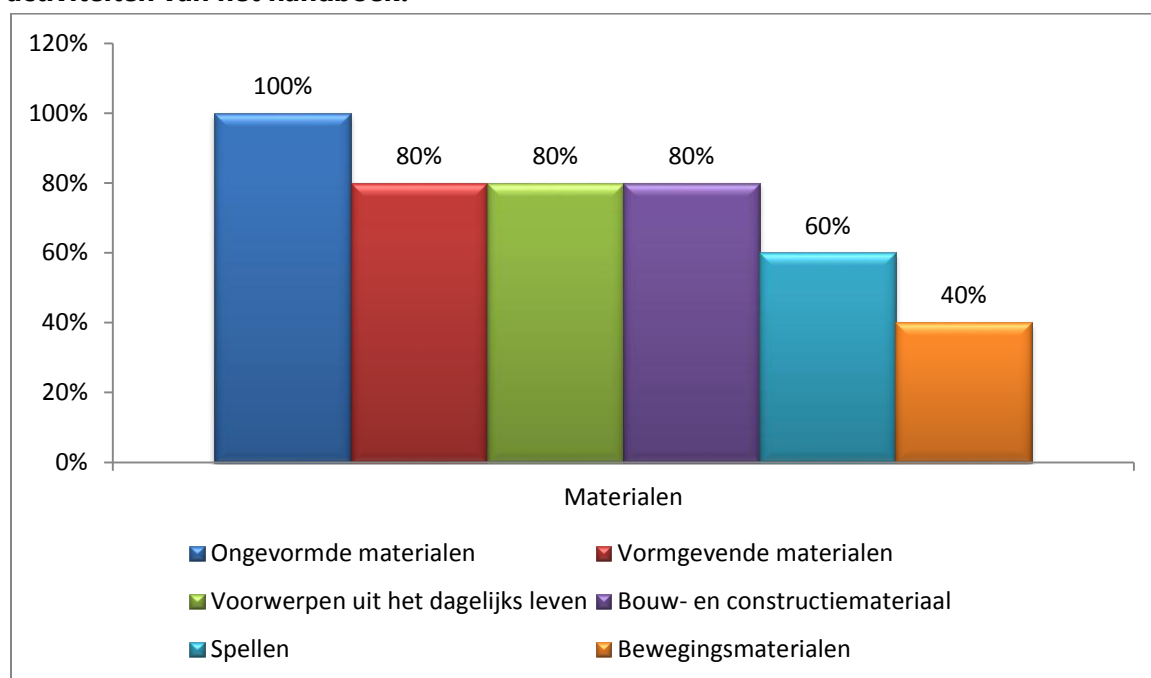
Op welke ontwikkelingsgebieden vinden de sociaal therapeuten van de Idefix het lastig om het kind te stimuleren of iets aan te leren. 1= meest lastig, 7= minst lastig.

1. Cognitieve ontwikkeling
2. Motorische ontwikkeling
3. Psychosociale ontwikkeling
3. Spelontwikkeling
5. Emotionele ontwikkeling
6. Zelfredzaamheid
7. Persoonlijkheid in wording

Welke activiteitsvormen willen de sociaal therapeuten van de Idefix absoluut terug zien in de activiteiten van het handboek?



Welke materialen willen de sociaal therapeuten van de Idefix absoluut terug komen in de activiteiten van het handboek?



Waar ligt voor de sociaal therapeuten van de Idefix de uitdaging in het stimuleren van de ontwikkelingstaken?

- Emotionele ontwikkeling, persoonlijkheid in wording en psychosociale ontwikkeling.
- In de mogelijkheden van het kind zelf.
- Wat mij betreft weinig nieuwe uitdagingen, maar ik laat me verrassen.
- Dit zijn natuurlijk zaken die qua leeftijd belangrijk zijn voor onze kids. Maar in het kader van kortdurende behandeling vraag ik me wel af of hier de nadruk op moet liggen. Ik denk dat belangrijk is samen met ouders 'handvat' voor het kind te ontwikkelen.

Bijlage 6: Procesverslag

In deze bijlage geven wij een indruk van ons proces tijdens het afstuderen.

6.1 Samenwerking

De samenwerking tijdens het afstuderen is stabiel te noemen. Wij waren constant in ons proces. We hadden een duidelijke structuur en planning. We wisten wat we konden verwachten. Daarbij hadden we voor de daadwerkelijke start van het afstuderen ieder onze verwachtingen opgeschreven van het afstuderen. Hierin waren punten opgenomen als samenwerking, streven naar welk cijfer en wat te doen bij ziekte/afwezigheid. Dit maakte dat we in het begin al heldere afspraken hadden rondom praktische zaken.

Belangrijk in de samenwerking was dat iedereen zich aan de afspraken hield. Hierdoor konden we van elkaar op aan. Ieder deed wat zij moest doen. Wanneer iemand zijn dag niet had, pakten de andere twee dat goed op. Zo was er ruimte om je dag niet te hebben of chagrijnig te zijn. Doordat die ruimte er was, trok de persoon in kwestie vaak weer bij.

Onze samenwerking was misschien zo goed, door twee minder leuke dingen. Ten eerste hebben we twee keer een andere afstudeerbegeleidster gekregen. Met de eerste hadden we gelukkig nog geen afspraken gehad. De tweede begeleidster haakte na twee gesprekken af, vanwege urenoverschot. De derde en laatste begeleidster was Carine. Gelukkig hadden we een hele goede aan haar en is zij doorgegaan tot het eind. Daarnaast verliep de samenwerking met de instelling iets anders dan gepland. Dit beschrijven we bij visie op de instelling en overlegstructuur. Door dat onze ervaring hierin wat negatief is ten opzichte van de instelling, werd onze interne samenwerking beter.

6.2 Bijdrage beroepsontwikkeling

De bijdrage van het afstuderen is enorm groot. We hebben zoveel geleerd. Ten eerste hoe je goed onderzoek doet, professioneel en op niveau. Ten tweede is er in de onderzochte theorie een stuk verdieping gekomen. Ten derde over verschillende onderzoeksmethoden. Tot slot over de organisatorische kant van onszelf. Allemaal punten die van belang zijn voor de beroepsontwikkeling. Voornamelijk de kennis over de algemene ontwikkeling van een kleuter, de stoornissen ADHD en PDD-NOS, de activiteitsvormen, materialen en begeleidingsvormen. Zomaar wat thema's die wij helemaal uitgediept hebben van toepassing kunnen zijn in ons werk als pedagogisch medewerkers. Wij neigen alle drie naar de jeugdzorg en het werken op een groep. Het onderzoek is op een groep gedaan die ons aanspreekt. Heel leerzaam dus. Het heeft bijgedragen aan een stukje kennis, die de een theoretische basis vormt als professional zijnde.

6.3 Visie instelling

De visie op de instelling is positief. Het is een instelling die bewogen is met zijn cliënten en goed werk levert. De ondersteuning van het afstuderen daarentegen viel ons tegen. De start verliep soepel en er was snel een overeenkomst. Misschien iets te snel, want na precies een maand kregen we te horen dat het project werd stopgezet. Een kwalijke actie als je het ons vraagt. Dat

een project niet door kan gaan is mogelijk, maar niet na een maand. Het argument 'ik had de opdracht verkeerd begrepen' van de baas, maakte dat wij erg teleurgesteld raakten in de instelling. Het vertrouwen werd lichtelijk beschadigd. Wij konden ons niet voorstellen zo met mensen om te gaan. Gelukkig namen onze begeleiders vanuit de groep het voor ons op door te zeggen dat ze een afspraak met ons hadden gemaakt en dat ze gingen zorgen voor een nieuw project. Dit was erg aardig van ze, maar anderzijds niet meer dan terecht. Naarmate de tijd verstreek zakte de moed ons in de schoenen. Na één week konden we pas een afspraak regelen met één van de begeleiders. Toen we aankwamen op de instelling bleek ze ziek te zijn. Wij waren niet afgebeld. Dit was voor ons even de limiet. We waren redelijk boos. Gelukkig hadden we elkaar en konden we bij elkaar ons ei kwijt. Tevens hielden we elkaar tijdens de boosheid in de realiteit en konden we elkaar toch weer motiveren. Na twee weken kwam er een nieuw project. Gelukkig konden we alle gemaakte theorie hiervoor gebruiken. Hier zijn we erg dankbaar voor en dat maakte dat we weer vol frisse moed snel aan de slag wilden gaan. De basis was immers al gelegd. Het was wel even schakelen naar welk product we gingen toewerken. Hier hebben we heel even op gemopperd, vervolgens ons er bij neergelegd en een nieuwe start gemaakt.

De ondersteuning vanuit de instelling willen we omschrijven als matig. Het contact verliep prima. Er was voornamelijk contact via de mail. Wanneer wij een mailtje stuurden werd daar vrijwel direct op gereageerd. Toch bevredigde de begeleiding niet helemaal. Zo was er nooit een afspraak waar alle begeleiders bij waren. Wat ons het meest heeft teleurgesteld is het feit dat de begeleiders vrijwel niets van de scriptie hebben gelezen, wanneer wij om feedback vroegen. Wij begrijpen dat het werken op een groep flexibiliteit vraagt, dat niets loopt zoals gepland en het erg druk is, maar dat is niets nieuws. Toen beloofd werd aan ons dat wij konden afstuderen en begeleiding zouden krijgen van 20 uur zagen wij het positief in. Naarmate het proces vorderde, bleek dit tegen te vallen. Wij hebben zo goed als geen inhoudelijke feedback gekregen op zowel de scriptie als het handboek. We hebben feedback ontvangen over de lay-out en pagina-indeling van het activiteitenblad. In zijn totaliteit vinden wij de ontvangen begeleiding en feedback onvoldoende. Dit heeft ons niet belemmerd in het uiteindelijke product en de scriptie, mede dankzij de goede feedback van Carine, maar het leek ons wel belangrijk om dit te benoemen. Mede als aanbeveling om een volgend onderzoek andere begeleiding te bieden.

6.4 Overlegstructuur

Wij hadden overleg met de begeleiders van de instelling en de begeleidster van school. Daarnaast hadden we onderling ook een bepaalde overlegstructuur.

Zoals eerder benoemd hadden wij met de begeleiders van de instelling voornamelijk contact via de mail. Wij stuurden documenten of vragen op via de mail en zij reageerden daarop. In de meeste gevallen was het dan wel duidelijk. Eén keer was er een miscommunicatie, wij hadden een verkeerd document opgestuurd. Er ontstond wat onduidelijkheid over het niveau, manier van schrijven, etc. Daarbij hadden we het beiden over een ander document. Dit was even verwarrend, maar gelukkig snel uit de lucht. Verder verliep de communicatie over de mail prima. Naast het mailcontact hebben we drie afspraken gehad in het hoofdgebouw van Karakter. Deze gesprekken duurden ongeveer een half uur tot driekwartier, want dan waren er weer andere afspraken. Dit leek erg kort, maar bleek prima. Hierbij werd gevraagd naar onze voortgang, het proces, de

ontwikkelingen, etc. Dit bleef een beetje aan de oppervlakte en aan de praktische kant, aangezien de begeleiders het document inhoudelijk niet beoordeeld hadden. Dit vonden wij wel jammer, maar gelukkig stond daar tegenover een begeleider vanuit de CHE die heel betrokken was. Zij las alles tot in de puntjes door en voorzag ons van inhoudelijke feedback. Zo kwam er weer wat balans in de feedback. De overlegstructuur met Carine (de begeleidster vanuit de CHE), was erg prettig. Ze hield zich aan afspraken en had een hele kritische blik. De manier waarop ze met ons overleg pleegde was erg fijn. Ze was eerlijk en oprecht, maar wel liefdevol en betrokken. Ze gaf ons het gevoel goed bezig te zijn en dat bleek ook uit haar feedback. We hadden ongeveer één keer in de drie weken een afspraak. Voor de afspraak mailden wij de stukken waar we feedback op wilden of wat we wilden bespreken. Wanneer we vragen hadden mochten we altijd mailen, dit vonden wij erg fijn. Carine mailde ook meteen terug met goede inhoudelijke feedback. De betrokkenheid bij ons proces hebben wij enorm gewaardeerd.

Onderling hadden wij overleg wat eigenlijk heel natuurlijk verliep. Wij hadden een notitieboek wat ons afstudeerboekje werd. Daarin maakten we lijstjes van de taken die we moesten uitvoeren en planningen. Elke week maakten we een lijst met dingen die we die week wilden doen. Soms al verdeeld met wie wat doet en wanneer. Vaak startten wij gezamenlijk en overlegden we globaal over de inhoud, waarna we ieder apart wat gingen verwerken. Alles wat we gemaakt hebben, hebben we wel weer met z'n drieën doorgelezen en nagekeken. Soms hele stukken gewijzigd, soms was het prima. Doordat we zoveel met elkaar overlegden, ook tijdens de individuele verwerking, bleven we op één lijn en bleef het wel één geheel. Veel afspraken, planningen, lijstjes, etc. werden op een natuurlijke manier gemaakt. Vanzelfsprekend overlegden we 's ochtends allereerst wie wat gaat doen en hoe de planning van de dag er ongeveer uit ging zien. Dit maakte dat iedereen wist waar die aan toe was en zich daar op in kon stellen. Die duidelijkheid maakt dat efficiënt konden werken.

6.5 Logboek per week

Week	Wat gedaan?	Bijzonderheden
voor kerst-vakantie	Afstudeervoorstel, kennismakingsgesprek Petra, contract	-
2	Afspraak afstuderen. Brainstormen en globale planning gemaakt.	-
3	Individueel verwachtingen maken, plan van aanpak maken	Ieder maakt een document met daarin zijn of haar verwachtingen. We hebben hier voor gekozen zodat we van elkaar wisten hoe we tegen het afstuderen aankeken en wat de verwachtingen van elkaar waren. Zo hadden we goede afspraken van tevoren, waardoor we een goede start konden maken en alles,

		wat betreft proces, verder stabiel is verlopen.
5	Start dagelijks afstuderen. Vanaf nu gaan we elke week op de volgende dagen bezig: de maandag, dinsdag, woensdag, vrijdag. Literatuurstudie algemene ontwikkeling van een vier- à vijfjarige. Dit op de gebieden cognitief, emotioneel, motorisch, psycho-sociaal.	De eerste volledige week van afstuderen. De tijd vloog. De week was zo om. We hebben een flinke slag geslagen en de toon is gezet wat betreft inzet, structuur, manier van oerleggen, nakijken, etc. Dit ging overigens op een hele natuurlijke manier. We waren het meteen eens over de meeste dingen.
6	Gesprek met Ellen en Nathalie op Idefix. Gesprek met Carine over plan van aanpak en kennismaking. Afronden literatuurstudie over algemene ontwikkeling van de gebieden cognitief, emotioneel en motorisch. Interviewvragen opstellen. Contract tekenen. Literatuurstudie ADHD en PDD-NOS.	Nieuwe begeleidster, Carine. Dit was de derde begeleidster. Gelukkig hadden we nog geen inhoudelijke gesprekken met de andere begeleidsters gehad, waardoor het niet zo erg was. We konden in deze week al een gedeelte van de literatuurstudie over de algemene ontwikkeling van het kind afronden. We waren hier erg trots op, het liep voorspoedig. Het opstellen van interviewvragen hebben we gedaan. We hebben ook drie interviews gehouden, maar nadat het eerste onderzoek werd stopgezet, waren er geen interviews meer nodig. Niet over dit thema in elk geval. In deze week zijn we al begonnen met de literatuurstudie over ADHD en PDD-NOS. Dit geeft aan dat we ons goed aan de planning hielden.
7	Literatuurstudie ADHD en PDD-NOS. Informatie verzameld over ik-boek, welke ik-boeken zijn er op de markt. Inhoudsopgave opstellen. Literatuurstudie psycho-sociale ontwikkeling. Afspraken maken met Idefix.	Deze week zijn we verdergegaan met de literatuurstudie over ADHD en PDD-NOS. Ook hebben we nog wat gewerkt aan de algemene ontwikkeling van een kleuter. Verder zijn we bezig geweest met oriënteren op welke ik-boeken er op de markt zijn. Dit is nu niet meer van toepassing, want ons onderzoek is gewijzigd. We hadden overigens wat pakketten opgevraagd en ontvangen. Erg jammer dat we dat niet meer konden gebruiken. Verder hebben we afspraken gemaakt met de Idefix voor het houden van interviews. Dit

		lukte prima.
8	Afronden van ADHD en PDD-NOS. Interviews houden. Interviews uitwerken.	Deze week literatuurstudie ADHD en PDD-NOS afgerond. Daar waren we erg trots op. Het liep nog steeds erg voorspoedig. Zowel in het onderzoek, als in de begeleiding, als in de samenwerking. Deze week hadden we heel veel interviews gepland. We zouden er twee per dag houden en dan uitwerken. Uiteindelijk hebben we er drie gehouden, want de andere interviews werden verschoven of afgezegd, wat erg jammer was. Later bleek het niet zo erg, want helaas kregen we op de donderdag te horen dat ons project stopgezet werd. Enorm balen, het was wel even een teleurstelling. Vanaf dat moment konden we dus niets meer doen.
9	Vorbereiding gesprek Karakter (ging niet door)	Deze week hebben we stilgelegen. We hadden een gesprek gepland met de Idefix, maar Linda was ziek dus deze ging niet door.
10	Vorbereiding en gesprek Karakter. Nieuw plan van aanpak maken.	Deze week hebben we ook nog grotendeels stilgelegen. Op woensdag hadden we gesprek met de Idefix. Deze ging wel door. Hier kwam een nieuw project naar voren, het huidige project. We waren na twee weken niets doen erg blij dat we weer aan de slag konden. Ook omdat we de onderzochte theorie ook als basis voor dit project konden blijven gebruiken!
11	Start H3. Alle hoofdstukken, H1,2,4 afgerond. Bronvermelding bijgewerkt.	H3 is in dit geval het maken van de ontwikkelingstaken. Dit bleek vrij lastig te vinden. Na een tip van Ellen konden we vrij veel informatie uit een map halen die de Idefix zelf al had. De hoofdstukken over de algemene ontwikkeling, ADHD en PDD-NOS en het plan van aanpak hebben we afgerond.
12	Conclusie H4, inleiding H5 en H5. Theorie ontwikkelingstaken.	Vanaf deze week zijn we bezig geweest met oriënteren op het product. We hebben gebrainstormd over de enquête.

	Start deelvraag 4. Brainstormen en uitvoeren enquête. Nieuw contract opgesteld. Inventarisatie product.	We zijn begonnen met het maken van het hoofdstuk over vormen van spelen, materialen en begeleidingsvormen.
13	Notulen uitgewerkt. Feedback verwerkt van Carine over H1, H2, H3. Enquête opgesteld en opgestuurd en gewijzigd. Schrijven van in- en uitleidingen. Inleiding geschreven. Doelgroepanalyse geschreven.	Deze week de eerste echte inhoudelijke feedback op het document verwerkt. Erg leuk om te doen. Het gebeurde aan de hand van de opmerkingen die Carine geplaatst had. Deze begrepen wij, dus dit was een ideale manier van feedback verwerken. We hebben de enquête uitgevoerd. Dit ging prima, we kregen de resultaten alleen later terug dan verwacht, maar uiteindelijk was dat niet zo erg. Verder hebben we de inleiding van het verslag geschreven en de doelgroepanalyse.
14	Conclusie H2 en H3 in opsomming gezet. Activiteiten maken. Activiteiten verantwoorden. In- en uitleidingen geschreven en nagelezen.	Vanaf deze week zijn we begonnen met het ontwerpen en bedenken van activiteiten en deze te verantwoorden. Dit was een hele klus. We zijn er hele dagen mee bezig geweest. We deden niets anders dan bedenken en verantwoorden. Ieder zijn deel en dan gezamenlijk weer doorlezen. Voor de afwisseling konden we soms een in- of uitleiding (her)schrijven.
15	Activiteiten maken. Activiteiten verantwoorden.	-
16	Activiteiten maken. Activiteiten verantwoorden. Begeleidingsvormen maken. H4 verwerken in H2.	Nog steeds verder met activiteiten maken en verantwoorden. Daarnaast kregen we de feedback om H4, al die tabellen, op te delen in H2. Dit hebben we gedaan. Dit om zo de koppeling naar de praktijk in de theorie te zetten bij het gedeelte waar die koppeling bij past.

17	Activiteiten maken. Activiteiten verantwoorden. Hb emotioneel doorlezen. Maken methodiek verantwoording. Enquete verwerken. In- en uitleidingen tabellen. Interview uitwerken. Interview verwerken. H5 algemene verantwoording. Doorlezen afgeronde handboeken.	Deze week de methodeverantwoording gemaakt. Verder de koppeling met de praktijk gemaakt door middel van enquête en interview. Ook het hoofdstuk van de algemene verantwoording van het handboek gemaakt. Deze week merkten we dat de vermoeidheid wel even toesloeg. De concentratie was niet helemaal optimaal. Dat bleek ook uit de feedback die we kregen. De stukken waren niet zo sterk als de eerst geschreven hoofdstukken.
18	Nummertjes controleren. Samenvatting. H2 doorlezen. H5 doorlezen. Inleiding schrijven handboek. Gebruiksblad maken handboek. Inhoudsopgave handboek maken. Wordt vervolgd invoegen. Activiteiten verantwoorden.	Grote puntjes op vele i's zetten.
19	Hb zelfredzaamheid doorlezen. Voorwoord schrijven. Inleiding herschrijven. H1 en H2 samenvoegen. Herschrijven methodiek verantwoording. Op orde maken van de bijlagen verslag. Op orde maken bijlagen handboek. Feedback Carine verwerken.	Na de feedback is het belangrijkste van deze week dat we H1 en H2 samenvoegen. (het plan van aanpak en de methodiekbeschrijving). De inleiding is herschreven, evenals de methodiekbeschrijving. Hier hebben we goed de tijd voor genomen. Verder is H5 verbeterd (inmiddels hoofdstuk 4 geworden). De resultaten zijn veel beter verwerkt in de scriptie. Verder is heel hoofdstuk 6 herschreven

	H5 verbeteren. Schrijven resultaten enquêtes en resultaten interview. H6 herschrijven. 4 activiteiten verantwoord. Handboek uitgeprint.	(inmiddels hoofdstuk 5 geworden). We zijn deze week al begonnen met het uitprinten van het handboek.
20	H1 feedback verwerken. H6 verbeteren. Inleidingen handboek wijzigen. Titel van de activiteit toevoegen aan inhoudsopgave. Begrippenlijst voor in handboek maken. Interview nummeren en invoeren. Conclusie H5 en H4 schrijven. Product lamineren, inbinden en op orde maken. Conclusie en discussie scriptie. Samenvatting afgemaakt. Bronnen en bronvermelding kloppend gemaakt. Voorkant scriptie ontworpen. Alle puntjes op de i.	De allerlaatste puntjes op de i. Deze week hebben we op woensdag het definitieve verslag en handboek ingeleverd op de Idefix.