



Bachelor in de orthopedagogie

Bachelorproef

Leerlijn huishoudelijke zelfredzaamheid voor het buitengewoon lager onderwijs

Naam: Jolien Janssen

Datum: 7 juni 2022

Lector: Kirsten Vanoirbeek

Mentor werkplek: Klara Loos

UC Leuven-Limburg Bachelor orthopedagogie
Groep Welzijn • Campus Diepenbeek
Oude Luikerbaan 79 – 3500 Hasselt
011 18 07 00 <http://www.ucll.be>



Voorwoord

Voor u ligt de bachelorproef in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid. Meer specifiek werd er onderzocht welke doelen leerkrachten moeten opvolgen om de leerlingen van de functionele klassen te ondersteunen in de ontwikkeling van huishoudelijke zelfredzaamheid. Deze onderzoeksvraag komt voort uit de noden van de stageplaats. Het onderzoek dat behoort bij dit eindrapport is uitgevoerd op De Schakelschool te Kuringen. De bachelorproef is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding bachelor orthopedagogie.

Echter was er eerst een andere onderzoeksvraag, zo zouden er handvaten worden aangereikt voor de leerkrachten. Deze handvaten bleken te ruim te zijn en er was meer nood naar een leerlijn. Waardoor het onderzoek hierin een wending heeft gekregen. Gelukkig stonden zowel mijn bachelorproefbegeleider als mentor me steeds bij met raad. Zij hebben me verder geholpen met al mijn vragen.

Bij deze wil ik dan ook graag mijn begeleiders bedanken. Allereerst wil ik mijn bachelorproefmentor Klara bedanken voor de goede begeleiding doorheen dit proces. Ik kon steeds bij haar terecht met al mijn vragen. Bedankt voor al de goede feedback en ideeën. Daarnaast wil ik ook mijn bachelorproefbegeleider Kirsten bedanken. Ook bij haar kon ik steeds terecht met al mijn bezorgdheden. Zij hielp me verder op moeilijke momenten en motiveerde me.

Vervolgens wil ik ook de andere leerkrachten van de functionele klassen bedanken voor de fijne samenwerking. Zij hebben namelijk deelgenomen aan het onderzoek door zowel een enquête in te vullen als deel te nemen aan de focusgroep. Aan de hand van deze hulp is het creatief product tot een goed einde kunnen komen.

Tot slot wil ik ook nog alle andere supporters bedanken voor alle ondersteuning.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Jolien Janssen

Hasselt, 26 mei 2022

Inhoud

Voorwoord	2
Lijst van gebruikte afkortingen	5
1 Inleiding	6
1 THEMA	7
1.1 Doelgroep	7
1.2 Praktijkprobleem	7
1.3 Onderzoeksdoel en vragen	7
2 LITERATUURSTUDIE	8
2.1 Wat is praktische zelfredzaamheid?	8
2.2 Wat houdt type 3, type 9 en type basisaanbod in?	8
2.2.1 Type basisaanbod	8
2.2.2 Type 3	8
2.2.3 Type 9	9
2.3 De ontwikkelingsdoelen	9
2.3.1 Buitengewoon lager onderwijs type 2	9
2.3.2 Onderwijsdoelen – Opleidingsvorm 1, opleidingsvorm 2, opleidingsvorm 3	9
2.4 Speciaal onderwijs in Nederland	11
2.5 Wat is een leerlijn	12
2.6 Zaken om rekening mee te houden bij het aanleren van huishoudelijke zelfredzaamheid 13	
2.6.1 Aandachtspunten tijdens de praktijkles	13
2.6.2 Aandachtspunten tijdens het leren	14
2.6.3 De zone van naaste ontwikkeling	14
2.6.4 De flow theorie	14
2.6.5 Executieve functies	14
2.7 Schaal om zelfredzaamheid in kaart te brengen	16
2.7.1 Vineland Adaptive Behavior Scales	16
2.7.2 Adaptive Behavior Assessment System – Third Edition (ABAS-3)	16
3 Methode	17
4 Resultaten	19
4.1 Resultaten interview	19
4.1.1 Deelvraag 1	19
4.1.2 Deelvraag 2	20

4.1.3	Deelvraag 3.....	20
4.2	Resultaten enquête.....	21
4.2.1	Deelvraag 1.....	21
4.2.2	Deelvraag 3.....	23
4.3	SWOT-analyse	25
5	Conclusie.....	27
6	Creatief product.....	28
7	Discussie	29
	Literatuurlijst	30
	Bijlagen	32
	Bijlage 1: de leerlijn	32

LIJST VAN GEBRUIKTE AFKORTINGEN

ABAS	Adaptive Behavior Assessment System
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
ASS	Autismespectrumstoornissen
Bv	Bijvoorbeeld
D.W.Z	Dat wil zeggen
EF's	Executieve functies
ICT	Informatie- en communicatiethnologie
IQ	Intelligentiequotiënt
OV	Opleidingsvormen
SWOT-analyse	Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats analyse
VABS	Vineland Adaptive Behavior Scales

1 INLEIDING

Eén van de moeilijkheden in het buitengewoon onderwijs is dat er een gebrek aan leerlijnen zijn. Uit dit onderzoek is dan ook gebleken dat 100% van de correspondenten aangeeft moeilijkheden te ondervinden doordat er geen eenduidige leerlijn is in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid. Vanuit deze nood is er verder gewerkt aan deze bachelorproef.

Ook de bestaande literatuur biedt maar beperkte ontwikkelingsdoelen omtrent dit thema. Vooral voor type 2 of voor het buitengewoon secundair onderwijs zijn er ontwikkelingsdoelen omtrent huishoudelijke zelfredzaamheid. Op De Schakelschool was er nood naar concrete doelen voor type 3, type 9 en type basisaanbod, buitengewoon lager onderwijs. Om hier een antwoord op te kunnen bieden vond er een onderzoek plaats. Zo werd er een focusgroep gehouden samen met enkele klasleerkrachten om een leerlijn hierover te ontwikkelen. Er werd vertrokken vanuit de bestaande leerdoelen voor het secundair onderwijs. Deze worden op maat gemaakt voor de doelgroep.

Binnen dit eindrapport wordt er eerst een beeld gevormd van het thema, waarbinnen de doelgroep wordt besproken, het praktijkprobleem maar ook de onderzoeksvragen en het onderzoeksdoel. Als volgend is er de literatuurstudie, hier wordt er een beeld gevormd van de theorieën die belang hebben binnen dit onderzoek. Het diende als verkennend onderzoek maar ook als onderbouwing.

In het volgende hoofdstuk komen de onderzoeksmethodes aan bod. Er zijn verschillende methodes gebruikt om dit onderzoek vorm te geven. Waarna de resultaten dieper besproken worden. Volgend hierop wordt er een besluit geformuleerd. Daarna is er een onderdeel in verband met het creatief eindproduct, met name de leerlijn. Er wordt besproken hoe deze tot stand is gekomen. Tot slot wordt dit rapport afgesloten met een discussie.

Doorheen het gehele onderzoek is er oog voor de noden van de leerkrachten. Op deze manier wordt ook de kwaliteit van leven van de leerlingen gegarandeerd. De leerkrachten hebben een beeld van wat nodig is om deze kwaliteit van leven te verbeteren. Als praktijkgerichte orthopedagoog staat de cliënt steeds centraal, zo dus ook tijdens dit onderzoek.

1 THEMA

1.1 Doelgroep

Het onderzoek is uitgevoerd op een school voor buitengewoon lager onderwijs, De Schakelschool, te Kuringen. Meer specifiek voor de functionele klassen, dit zijn de klassen waarbinnen vooral praktische vaardigheden worden aangeleerd. De focus ligt minder op de didactische aspecten. Er zijn momenteel drie van zulke functionele klassen, deze volgen elkaar op qua niveau. Welke leerlingen in welke klas terechtkomen wordt bepaald tijdens de klassenraden, hier wordt er minder rekening gehouden met de leeftijd maar meer met het niveau van de leerlingen. Op deze manier proberen ze kinderen met hetzelfde niveau samen te brengen binnen één groep. De leeftijden over de drie klassen gaan van acht tot dertien jaar. Binnen deze groepen zitten leerlingen met verschillende types, namelijk type 3, type 9 en type basisaanbod (K. Loos, persoonlijke communicatie, 20 mei 2022).

1.2 Praktijkprobleem

De functionele klassen zijn slechts drie jaar geleden opgericht. Wat betekent dat het nog volop in ontwikkeling is. Daarnaast zijn er vanuit Onderwijs Vlaanderen ook geen eenduidige doelen opgesteld in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid en praktische zelfredzaamheid in het algemeen. Er zijn maar enkele ontwikkelingsdoelen over dit thema voor type 2 onderwijs. Doordat er veel leerlingen zijn die type basisaanbod hebben, moeten de leerkrachten hiervoor rekening houden met de leerdoelen van het gewoon lager onderwijs. Dit omdat er vanuit de theorie verwacht wordt dat leerlingen met een attest type basisaanbod na twee jaar terug kunnen gaan naar het gewoon lager onderwijs. Echter is dit in de praktijk vaak niet het geval, waardoor ook deze leerdoelen vaak te moeilijk zijn voor de leerlingen (K. Loos, persoonlijke communicatie, 20 mei 2022).

Zowel de leerkrachten als het kernteam hebben dus nood aan duidelijke richtlijnen die ze kunnen opvolgen. Ook hebben ze nog maar een beperkt zicht op de verwachtingen die het (buitengewoon) secundair onderwijs stelt.

1.3 Onderzoeksdoel en vragen

Het doel van deze bachelorproef is dat De Schakelschool eind juni duidelijke doelen heeft omtrent huishoudelijke zelfredzaamheid bij de functionele klassen.

De onderzoeksvraag stelt zich als volgt: welke doelen moeten de leerkrachten opvolgen om de leerlingen van de functionele klassen te ondersteunen in de ontwikkeling van huishoudelijke zelfredzaamheid?

Om een antwoord te kunnen vinden op deze onderzoeksvraag is er een onderverdeling gemaakt in verschillende deelvragen. Deze gaan als volgt:

- ‘Welke ondersteuning wordt momenteel geboden aan de leerlingen in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid?’,
- ‘Wat zijn de verwachtingen in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid bij de leerlingen vanuit het buitengewoon secundair onderwijs?’,
- ‘Op welke manier kan de bestaande ondersteuning het best aangevuld worden?’.

2 LITERATUURSTUDIE

2.1 Wat is praktische zelfredzaamheid?

Zelfredzaamheid is gedrag waarmee personen zich in allerlei situaties kunnen redden. Het wordt ook wel eens adaptief gedrag genoemd (Didden & Huskens, 2008).

In het handboek *Definition, Classification, and Systems of Supports* door de American Association of Mental Retardation is er een beschrijving van adaptief gedrag. Zij omschrijven adaptief gedrag als het geheel van conceptuele, sociale en praktische vaardigheden dat door mensen wordt geleerd om te kunnen functioneren in het dagelijks leven (Didden & Huskens, 2008).

Vervolgens is adaptief gedrag ook tijdsgebonden, het is iets dat voortdurend in ontwikkeling is doorheen de levensloop van de mens. Daarnaast is het ook cultuur- en omgevingsgebonden. De verwachtingen komen namelijk voort uit wat belangrijk wordt geacht binnen een bepaalde cultuur. Personen leren door de mensen rondom zich. Ook zal de omgeving een rol spelen in de ontwikkeling van de vaardigheden. Wanneer er een stimulerende omgeving is zullen de vaardigheden zich beter ontwikkelen (Kreemers et al., 2020).

Er bestaan drie verschillende soorten van praktische zelfredzaamheid, namelijk persoonlijke, huishoudelijke en maatschappelijke zelfredzaamheid (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). In deze paper wordt er dieper in gegaan op het aspect van huishoudelijke vaardigheden. Deze vorm van zelfredzaamheid heeft te maken met allerlei huishoudelijke vaardigheden die de leerlingen zelfstandig dienen uit te voeren. Voorbeelden hiervan zijn kleding wassen en strijken, voedingsbereiding en schoonmaken (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Huishoudelijke vaardigheden kunnen onderverdeeld worden in verschillende categorieën. Als eerste zorg voor de woonomgeving, vervolgens zorg voor de voeding en als laatste zorg voor kleding en schoeisel (Hutten-Groot, 1998).

Zelfredzaamheid is voor iedere burger in de samenleving erg essentieel. Het zorgt ervoor dat men autonoom kan handelen en zich kan voorzien van de eigen levensbehoeften. Om kinderen hierin te ondersteunen is het belangrijk dat hier aandacht aan wordt gegeven binnen het onderwijs. Het is namelijk iets ergs belangrijk in het verdere leven van elk individu (Rutten, 2010).

2.2 Wat houdt type 3, type 9 en type basisaanbod in?

2.2.1 Type basisaanbod

Dit zijn kinderen van het lager onderwijs met specifieke onderwijsbehoeften, voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in het regulier onderwijs. Het vervangt het eerdere type 1 en type 8 (Schakelschool, 2021).

2.2.2 Type 3

Binnen dit type zitten leerlingen met een emotionele of een gedragsstoornis, maar zonder een verstandelijke beperking (De schakelschool, 2021). Bij deze kinderen worden aan de hand van een multidisciplinair team één van de volgende problematieken vastgesteld (Onderwijskiezer, 2021):

- Een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit;
- Een oppositioneel- opstandige gedragsstoornis;
- De gedragsstoornis in enge zin, 'conduct disorder';

- Een angst- en stemmingsstoornis;
- Een hechtingstoornis.

2.2.3 Type 9

Dit zijn leerlingen met een autismespectrumstoornis, maar zonder een verstandelijke beperking (De Schakelschool, 2021). Deze kinderen voldoen niet aan de criteria voor type 2 (Onderwijskiezer, 2021): kinderen met een verstandelijke beperking (Vlaanderen, z.d.).

Bij de kinderen van type 9 wordt er aan de hand van een multidisciplinaire diagnostiek en een psychiatrisch onderzoek, één van onderstaande problematieken vastgesteld (Onderwijskiezer, 2021):

- Een autistische stoornis;
- Een pervasieve ontwikkelingsstoornis, hierbij is de ontwikkeling verstoort op verschillende gebieden. Namelijk sociale interactie, communicatie, ook heeft men stereotype gedragingen of interesses.

De leerlingen vanuit type basisaanbod, type 3 en type 9 kunnen een getuigschrift basisonderwijs behalen. Mits de onderwijsinspectie stelt dat het gevolgde onderwijs gelijkwaardig wordt beschouwt met de leerdoelen van het gewoon lager onderwijs (Onderwijskiezer, 2021).

2.3 De ontwikkelingsdoelen

2.3.1 Buitengewoon lager onderwijs type 2

Enkel binnen buitengewoon lager onderwijs type 2 zijn er ontwikkelingsdoelen omtrent huishoudelijke zelfredzaamheid. Onderwijs Vlaanderen (z.d.) omschrijft het als volgt:

“Functionele onafhankelijkheid bij het uitvoeren van huishoudelijke karweitjes.

- De leerling voert huishoudelijke taken uit met of zonder gebruik te maken van huishoudtoestellen.
- De leerling bedient geluids- en beeldapparatuur. “

2.3.2 Onderwijsdoelen – Opleidingsvorm 1, opleidingsvorm 2, opleidingsvorm 3

Van de Putte, Vandeveld, Poppe en De Schauwer (2017, p174) omschrijven opleidingsvorm 1 als volgt: “Opleidingsvorm 1, gericht op maatschappelijke functioneren en participeren in een omgeving waarin ondersteuning voorzien is en in voorkomend geval op arbeidsdeelname in een omgeving waarin ondersteuning voorzien is. Jongeren met een verslag voor type 2, 3, 4, 6, 7 en 9 kunnen inschrijven in opleidingsvorm 1”.

Vervolgens beschrijven Van de Putte, Vandeveld, Poppe en De Schauwer (2017, p174) opleidingsvorm 2 als volgt: “Opleidingsvorm 2, gericht op maatschappelijk functioneren en participeren in een omgeving waarin ondersteuning voorzien is en op tewerkstelling in een werkomgeving waarin ondersteuning voorzien is. Jongeren met een verslag voor type 2, 3, 4, 6, 7 en 9 kunnen inschrijven in opleidingsvorm 2.”

Van de Putte, Vandeveld, Poppe en De Schauwer (2017, p174) omschrijven opleidingsvorm 3 als volgt: “Opleidingsvorm 3, gericht op maatschappelijk functioneren en participeren en op tewerkstelling in het gewone werkmilieu. Jongeren met een verslag voor type basisaanbod, 3, 4, 6, 7 en 9 kunnen inschrijven in opleidingsvorm 3.

Huishoudelijke dagelijks leven (Onderwijsdoelen, z.d.)

- De jongere bereidt een maaltijd
 - o De leerling stelt aan de hand van een model een evenwichtige maaltijd samen
 - o De leerling kan voedsel op een veilige manier bewaren en houdt rekening met de versheid van producten
 - o De leerling ziet in hoe het voedingsgedrag beïnvloed wordt door reclame en sociale omgeving
 - o De leerling weet dat goede voedingsgewoonten de gezondheid bevorderen
 - o De leerling kent de risicofactoren voor eetstoornissen en de gevolgen daarvan
 - o De leerling neemt een kritische houding aan ten opzichte van zijn eigen voedingspatroon
- De jongere onderhoudt zijn omgeving
- De jongere onderhoudt zijn kleding
- De jongere doet boodschappen
- De jongere beheert zijn budget
- De jongere beheert zijn administratie en zijn correspondentie
- De jongere voert huishoudelijke activiteiten uit rekening houdend met veiligheid, hygiëne en milieu
 - o De jongere houdt zich aan de geldende voorschriften inzake hygiëne
 - o De jongere past veiligheidsvoorschriften toe
 - o De jongere hanteert machines, gereedschappen, producten en grondstoffen op een correcte manier: veilig, ergonomisch en efficiënt
 - o De jongere gaat adequaat om met risico's
 - o De jongere houdt de werkplek op orde
 - o De jongere past duurzaamheidsprincipes toe
 - o De jongere gaat om met werkdruk
 - o De jongere reageert adequaat op omgevingsfactoren van de arbeidsplaats
 - o De jongere neemt deel aan werkoverleg of een werkvergadering
 - o De leerling kent gevaarsymbolen
 - o De leerling houdt rekening met informatie op verpakkingen
- De jongere zorgt voor huisgenoten
- De jongere richt zijn omgeving in
- De jongere vindt een gepaste woonvorm
- De jongere gebruikt ICT in functie van huishoudelijke activiteiten
 - o De jongere gebruikt ICT op een veilige, verantwoorde en doelgerichte manier
 - o De jongere oefent zelfstandig in een door ICT-ondersteunende leeromgeving
 - o De jongere leert zelfstandig in een door ICT-ondersteunende leeromgeving
 - o De jongere gebruikt ICT om eigen ideeën creatief vorm te geven
 - o De jongere zoekt, verwerkt en bewaart digitale informatie met behulp van ICT
 - o De jongere gebruikt ICT bij het voorstellen van informatie aan anderen
 - o De jongere gebruikt ICT op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren
 - o De jongere kiest afhankelijk van het te bereiken doel adequaat uit verschillende ICT-toepassingen
 - o De jongere stuurt het handelen bij na reflectie over het eigen ICT-gebruik en dat van anderen

Proces en uitvoering (Onderwijsdoelen, z.d.)

- De jongere beheerst en coördineert de nodige grove motoriek bij het uitvoeren van een motoriek
- De jongere beheerst en coördineert de nodige fijne motoriek bij het uitvoeren van een opdracht
- De jongere coördineert zijn bewegingen bij het uitvoeren van een opdracht
- De jongere beheerst de nodige kracht voor het uitvoeren van een opdracht
- De jongere doseert de nodige kracht voor het uitvoeren van een opdracht
- De jongere werkt gedurende een opgelegde tijd aan een opgelegde taak
- De jongere past het eigen werkritme aan het opgelegde ritme aan
- De jongere behaalt vooropgestelde kwaliteitseisen
- De jongere werkt resultaatgericht
- De jongere voert het werk met volle en volgehouden aandacht uit
- De jongere handelt in een arbeidssituatie naar eigen mogelijkheden en beperkingen
- De jongere houdt zich aan regels, afspraken en procedures van de arbeidssituatie
- De jongere zet door bij moeilijkheden in de arbeidssituatie
- De jongere past zich aan bij wijzigende omstandigheden in een arbeidssituatie aan
- De jongere organiseert zijn eigen werkzaamheden in functie van de werkopdracht
- De jongere reageert adequaat op problemen bij het productieproces of bij de dienstverlening
- De jongere werkt samen als een schakel in een werkketen
- De jongere toont initiatief passend bij de arbeidwerksituatie
- De jongere verwerkt arbeidsgerelateerde formulieren
- De jongere gebruikt arbeidsgerelateerde taal

2.4 Speciaal onderwijs in Nederland

In Nederland wordt het buitengewoon onderwijs, speciaal onderwijs genoemd. Ze werken niet met types, maar met clusters. Zo wordt er een onderscheid gemaakt tussen vier clusters. De leerlingen die hier binnen type 3, type 9 of type basisaanbod zouden zitten, zullen daar in cluster 4 zitten. Cluster 4 is namelijk voor kinderen met psychische stoornissen en gedragsproblemen (Rijksoverheid, z.d.).

Daarnaast spreekt men van kerndoelen, deze worden opgesplitst in twee categorieën:

1. De leergebied specifieke kerndoelen

Deze kerndoelen leggen de focus op wat de leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen. Hier behoren volgende onderdelen bij, Nederlands taal, Engels, Friese taal, rekenen/ wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs (Dijksma, z.d.).

2. De leergebied overstijgende kerndoelen.

Binnen deze categorie ligt het accent op de brede ontwikkeling van een leerling. Het gaat over de zintuigelijke en motorische ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, leren leren en omgaan met media en technologische hulpmiddelen. Ook is er nog ruimtelijke oriëntatie en praktische redzaamheid (Dijksma, z.d.).

Binnen het leergebied overstijgende kerndoelen, wordt er dus ook aandacht besteed aan praktische redzaamheid. Ze beschrijven dit als volgt: "De leerlingen leren hun dagelijkse activiteiten en behoeften zoveel mogelijk zelfstandig realiseren" (Dijksma, z.d.).

Deze tweede categorie betreft vier thema's, namelijk:

- Leren leren;
- Leren taken uitvoeren;
- Leren functioneren in sociale situaties;
- Ontwikkelen van een persoonlijk toekomstperspectief.

Binnen deze literatuurstudie wordt enkel de focus gelegd op het tweede thema, leren taken uitvoeren. Dit omdat hierbinnen ook redzaamheid behoort. Men deelt dit kerndoel dan ook nog eens in verschillende kleinere categorieën, deze gaan als volgt:

- “De leerling leert zich redzaam en weerbaar te gedragen bij de uitvoering van dagelijks activiteiten.

Hierbij kan men denken aan:

- Het ontwikkelen van de redzaamheid op het gebied van persoonlijke verzorging, wonen, vrije tijd en mobiliteit;
- Het leren geloven in jezelf (‘empowerment’);
- Het leren omgaan met hulp van anderen;
- Leren omgaan met (technologische) hulpmiddelen en aanpassingen voor de beperking die de redzaamheid vergroten;
- Het verder optimaliseren en geïntegreerd gebruiken van de zintuiglijke en motorische mogelijkheden
- Het ontwikkelen van de regiefunctie: d.w.z. leert zo zelfstandig mogelijk te functioneren en waar hulp van anderen nodig is, deze zelf aan te sturen (SLO, z.d.).
- De leerling leert op doelgerichte, planmatige en methodische wijze taken en activiteiten uit te voeren

Hierbij kan men denken aan:

- Het leren doelen stellen voor het uitvoeren van een taak of activiteit;
- Het leren plannen en monitoren van een taak of activiteit (SLO, z.d.).
- De leerling leert samen te werken aan een taak of activiteit

Hierbij kan men denken aan:

- Het ontwikkelen en toepassen van sociale en communicatieve vaardigheden (zoals naar elkaar luisteren, je aan kunnen passen, ervaringen kunnen delen, kunnen omgaan met kritiek, de bijdragen van anderen waarderen);
- Het leren overleggen bij het plannen en taken verdelen;
- Het, indien nodig, leren raadplegen van anderen tijdens de uitvoering van taken;
- Het leren reflecteren op sociale interacties tussen mensen;
- Het leren reflecteren op de eigen rol in de samenleving (SLO, z.d.).”

2.5 Wat is een leerlijn

Strijker (2010) omschrijft het als volgt: “een leerlijn beschrijft in hoofdlijnen de ontwikkelings- en leerprocessen die kinderen doorlopen op basis van gegeven onderwijsbasis”. Hij stelt hierbij als volgt ook dat leerlijnen drie componenten hebben:

- Een inhoudslijn, dit zijn de onderwijsinhoudslijnen die achtereenvolgens aan bod komen;
- De onderwijslijn, de vakdidactische aanwijzingen;

- De lijn van de lerende, globaal overzicht van de leerprocessen van de leerlingen.

De functies en toepassingen van leerlijnen zijn dus erg divers. Het kan per situatie verschillen, zo stelt Strijker (2010) dat leerlijnen betrekking hebben op:

- Het leren van de leerling;
- De continuïteit van de leerstof in een onderwijstype;
- De continuïteit tussen verschillende typen van onderwijs.

Leerlijnen worden vaak ontwikkeld om meer samenhang en continuïteit te creëren tussen verschillende leerjaren (Strijker, 2010).

2.6 Zaken om rekening mee te houden bij het aanleren van huishoudelijke zelfredzaamheid

2.6.1 Aandachtspunten tijdens de praktijkles

- Een veilige, voorspelbare omgeving met weinig prikkels. Hierdoor kan de leerling zich beter focussen op het aanleren en inoefen van vaardigheden;
- Maak een overzicht/ werkschema (Wat, waar, wanneer, hoe en wat);
- Hecht ook aandacht aan de voorbereiding en het afronden van de opdracht;
 - o Voorbereiden: bv het juiste materiaal nemen en klaarleggen;
 - o Afronden: bv het materiaal reinigen, drogen, op de juiste plaats schikken, de ruimte vegen;
- Geef een visuele weergave van het resultaat dat wordt verwacht (bv een foto, tekening of schets);
- Checklist maken: zo kan de leerling de zaken afvinken die uitgevoerd zijn;
- Na de opdracht de leerling bevragen om te kijken of er eventuele aanpassingen nodig zijn tegen de volgende keer;
- Ga ook met zijn sterke punten aan de slag, niet enkel met de werkpunten;
- Werk in een vast lokaal;
- Geef korte maar volledige/ duidelijke opdrachten;
- Een stappenplan met kleine gevisualiseerde stappen op maat (De Caluwe et al., 2013);
 - o De stappen zijn haalbaar voor de leerling, tegelijkertijd dient er ook voldoende uitdaging te zijn voor hem. Wat betekent dat de stappen voldoende groot zijn om te groeien (Verheijden, 2015);
- Bespreek een bepaald signaal van tevoren dat hij kan gebruiken als hij hulp nodig heeft;
- Veranderingen/ aanpassingen in de ruimte tijdig meedelen;
- Toon handelingen individueel in plaats van aan de groep;
- Zorg voor een vluchtroute of een plaats waar hij zich kan terugtrekken als het te veel wordt.
- Zorg dat veiligheidsvoorschriften duidelijk zijn (De Caluwe et al., 2013);
- De leerling mag zijn eigen stijl ontwikkelen. Het maakt niet uit op welke manier hij tot een bepaald resultaat komt, op deze manier kan hij een manier kiezen die het beste bij hem past. Voor de leerkracht is het dan wel belangrijk om niet steeds de vooropgestelde norm na te streven (Verheijden, 2015);
- Het interiosatieschema van Gal'perin. In deze theorie wordt de nadruk gelegd op het begrip oriëntering. Dit betekent dat het doel van een bepaalde activiteit grondig wordt besproken. Maar ook dat er van tevoren al wordt besproken welke deelhandelingen er zijn en waaruit deze zijn samengesteld. Ook is er aandacht aan de volgorde van de verschillende handelingen, de materialen die gebruikt dienen te worden. Dit alles behoort dus tot oriëntering. Wanneer hier voldoende aandacht aan wordt gehecht voor de aanvang van

het leren zal dit het leren ten goede komen. Dit schema verduidelijkt dan ook op welke manier een persoon een concrete actie interioriseert tot een denkhandeling (Boeckeaerts & Simons, 2003).

2.6.2 Aandachtspunten tijdens het leren

Kinderen met ASS hebben zelf weinig of geen verbeelding. Echter is verbeelding nodig om bepaalde activiteiten uit te kunnen voeren. Daarom is het belangrijk om een voorstelling te maken van de activiteiten. Hierbij is het dus cruciaal om een stappenplan te maken aan de hand van afbeeldingen of pictogrammen. Mogelijks kan het ook handig zijn om de zaken die ze al gedaan hebben te laten afvinken (K. Lantin, persoonlijke communicatie, 16 december)

Leren is in het begin vooral nadoen. Daarom is het belangrijk dat bepaalde vaardigheden die de leerlingen moeten leren eerst worden voorgedaan (Bisschop & Compernelle, 2010). Hier kan een link gemaakt worden met de sociaal cognitieve theorie van Bandura. Zo hecht Bandura veel waarde aan het idee dat personen leren aan de hand van observatie. Er is namelijk steeds een interactie tussen verschillende individuen, het gedrag en de omgeving. Deze drie factoren spelen dan ook een rol bij het aanleren van nieuw gedrag (Zee et al., 2017). Een persoon leert door iemand een bepaalde handeling te zien doen (Ritger, 2018).

2.6.3 De zone van naaste ontwikkeling

Vygotsky ziet dat er sprake is van een zone van naaste ontwikkeling. Dit is echter de kloof tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau van een leerling, en hetgeen dat hij kan bereiken onder begeleiding. Hij vindt dan ook dat de opdrachten die leerlingen krijgen hoger moet zijn dan het feitelijk ontwikkelingsniveau. Op deze manier kunnen ze beter hun grenzen verleggen, met behulp van begeleiding van iemand anders (Tomic & Span, 1993). Dit omdat het kind eerst een vaardigheid met begeleiding zal kunnen doen, waarna hij het ook zelfstandig zal kunnen (Rutten, 2010). Het kind leert door hem te stimuleren in de zone van de naaste ontwikkeling en hem hierbij steun te geven. Hieruit blijkt het belang van de sociale omgeving van een leerling. Zij helpen de kinderen de kloof te overbruggen tussen wat ze al kunnen en wat ze nog dienen te leren. Echter is het hierbij ook van belang dat deze volwassene een goed beeld heeft van wat het kind al kan. Zodat de leerling deze handeling dan ook zelfstandig kan doen (Dekovic & Prinzie, 2008).

2.6.4 De flow theorie

Deze theorie gaat ervan uit dat mensen tijdens het leren in een bepaalde 'flow' kunnen komen. Als een persoon in deze 'flow' zit kan hij beter leren. De tijd gaat snel voorruit, hij voelt zich goed.... Bij personen met autismespectrumstoornis kan dit erg nuttig zijn om in deze flow te geraken. Zij zitten vaak gedurende de dag met veel stress en angst. Op school moeten de kinderen dus wat rust krijgen zodat de stress daalt. Op deze manier kunnen ze dan beter gaan leren. Er zijn een aantal zaken die deze flow kunnen bevorderen namelijk: duidelijkheid, centrering, vertrouwen, uitdaging en keuze (Smekens, 2022).

2.6.5 Executieve functies

(Geurts et al., 2018) definiëren executieve functies als volgt: "executieve functies (EF'S), oftewel uitvoerende functies, zijn cognitieve processen die het gedrag zodanig reguleren dat het efficiënt en doelgericht kan zijn." Deze executieve functies spelen dus een rol in de handelingen die iemand uitvoert (Geurts et al., 2018). Het dient vooral ingezet te worden wanneer er iets nieuws

geleerd dient te worden (Dawson & Guare, 2010). Echter is dit begrip een paraplueterm waaronder verschillende cognitieve processen vallen (Geurts et al., 2018). Het zorgt ervoor dat de persoon zelf zijn gedrag, gevoelens en gedachten kan sturen. Het is de bedoeling dat het leidt tot zelfsturing. Met andere woorden dat de leerlingen hun eigen gedrag zelf kunnen sturen (Malfait, 2020). Onderstaande begrippen zijn de belangrijkste processen (Geurts et al., 2018).

- Werkgeheugen: hierbij gaat het erom om eerder opgedane kennis te kunnen gebruiken tijdens een activiteit;
- Organisatie: dit gaat erover dat iemand een bepaalde activiteit kan doen in een bepaalde volgorde;
- Timemanagement: bij dit gegeven is het idee van tijd belangrijk. Het is nodig om in te schatten hoeveel tijd nodig is voor iets;
- Metacognitie: een ander begrip hiervoor is ook om een helikopterperspectief in te nemen. Dus dat de situatie vanuit een ander perspectief wordt bekeken. Om zo te kijken waar het probleem ligt en hoe hieraan gewerkt kan worden.;
- Planning: de persoon in kwestie is in staat om een plan uit te werken. Met andere woorden er is een stappenplan klaar om aan de slag te gaan.

Bovenstaande executieve functies dienen meer ter ondersteuning bij de voorbereiding van de activiteit. Om het echt uit te voeren en het doel te bereiken dienen nog andere executieve functies gebruikt te worden. Deze worden hieronder verder toegelicht;

- Reactie-inhibitie: de leerling is in staat om na te denken vooraleer hij iets doet. Hij kan nagaan op welke manier de situatie zijn gedrag beïnvloedt;
- Emotieregulatie: dit is letterlijk het reguleren van emoties. Dus de emoties onder controle houden;
- Volgehouden aandacht: het vermogen om volledig zich op de activiteit te richten, zonder afleiding;
- Taakinitiatie: dit gaat erover dat iemand aan een taak kan beginnen, zonder het uit te stellen of dergelijke;
- Flexibiliteit: hier gaat het dan meer om plannen te kunnen herzien, bijvoorbeeld als er zich belemmeringen of tegenslagen voordoen. Met andere woorden men is in staat om aanpassingen te doen;
- Doelgericht doorzettingsvermogen: Men is in staat om voor het doel te gaan, zonder zich te gaan richten op nieuwe noden (Dawson & Guare, 2010).

Alle executieve functies staan ook in relatie met elkaar. Ze hebben interactie en zijn ook afhankelijk van elkaar (Dawson & Guare, 2010). Tekorten bij de executieve functies hangen vaak ook samen met een lager IQ en slechtere schoolse vaardigheden. Vervolgens hebben personen met een autismespectrumstoornis (type 9) of leerlingen met ADHD (type 3) vaak moeite met executieve functies (Geurts et al, 2018).

Personen met ASS hebben vaak moeilijkheden met deze executieve functies. Zo zal het voor hen moeilijker zijn om prikkels te negeren, wat overeenkomt met inhibitie. Ook wordt gezien dat zij vaak een voorkeur hebben voor structuur en voorspelbaarheid, hier is dan ook vaak een sprake van beperkte cognitieve flexibiliteit. Vervolgens hebben personen met ASS soms ook last van planningsproblemen. Wanneer ze een einddoel hebben is het voor hen moeilijk om dit op te splitsen in verschillende stappen. Ook vinden ze het moeilijk om een planning te maken op gebied van tijd. Hieruit blijkt dan ook dat het werkgeheugen niet voldoende aanwezig is (Geurts et al, 2018).

Daarnaast wordt er gedacht dat ADHD-symptomen deels veroorzaakt kunnen worden door tekorten bij de executieve functies. Vooral dan het gebrek aan werkgeheugen, inhibitie en planning. Deze leerlingen zullen in de schoolse omgeving bijvoorbeeld vaak bepaalde spullen vergeten. Ze kunnen storend gedrag vertonen in de klas. Deze zaken kunnen dus veroorzaakt worden door de gebrekkige executieve functies.

2.7 Schaal om zelfredzaamheid in kaart te brengen

Door adaptief gedrag in kaart te brengen krijgt men een beter beeld per leerling. Op deze manier worden vervolgens ook de werkpunten per individu in kaart gebracht. Wat vervolgens meegenomen kan worden naar het opstellen van een handelingsplan (Kreemers et al., 2020).

2.7.1 Vineland Adaptive Behavior Scales

Een schaal om zelfredzaamheid in kaart te brengen is de Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS). Dit instrument bestaat uit verschillende schalen, met name: motoriek, communicatie, socialisatie en dagelijkse praktische vaardigheden (Didden & Huskens, 2008). In figuur 1 worden deze categorieën verder toegelicht (Marien et al., 2008).

Domein	Subdomein	Omschrijving
Communicatie	Receptief	wat het kind verstaat
	Expressief	wat het kind zegt
	Geschreven taal	wat het kind leest en schrijft
Dagelijkse vaardigheden	Persoonlijk	hoe het kind eet, zich kleedt en aan persoonlijke hygiëne doet
	Huishoudelijk	welke huishoudelijke taken het kind uitvoert
	Maatschappelijk	hoe het kind gebruikmaakt van tijd, geld, de telefoon en schoolse vaardigheden
Socialisatie	Interpersoonlijke relaties	hoe het kind met anderen omgaat
	Spel en vrije tijd	hoe het kind speelt en zijn vrije tijd benut
	Sociale vaardigheden	hoe het kind verantwoordelijkheid en gevoeligheid voor anderen laat zien
Motorische vaardigheden	Grove motoriek	hoe het kind armen en benen gebruikt voor beweging en coördinatie
	Fijne motoriek	hoe het kind handen en vingers gebruikt om voorwerpen te hanteren

Figuur 1: VABS

2.7.2 Adaptive Behavior Assessment System – Third Edition (ABAS-3)

Een andere schaal die gebruikt kan worden is Adaptive Behavior Assessment System. Ook deze schaal brengt op een betrouwbare manier in kaart in welke mate personen bepaald adaptief gedrag vertonen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen volgende vaardigheidsgebieden:

- Communicatie
- Maatschappelijke vaardigheden
- Functionele (voor)schoolse vaardigheden

- Huishoudelijke activiteiten/ schoolse activiteiten
- Gezondheid en veiligheid
- (Spel en) vrije tijd
- Zelfverzorging
- Zelfsturing
- Sociale vaardigheden
- Motoriek (voor jonge kinderen)
- Werk (voor volwassenen die werk hebben)

Al deze bovenstaande vaardigheden behoren tot één van deze drie domeinen: conceptueel, sociaal of praktisch (Kreemers et al. 2020). In figuur 2 wordt hier een schematische weergave van gegeven.



Figuur 2: Hiërarchische structuur van de ABAS-4

3 METHODE

Voor dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksmethodes gehanteerd.

Allereerst is er een literatuurstudie gedaan, dit om het onderwerp te verkennen en deze te onderbouwen met wetenschappelijke informatie. Hiervoor worden zowel digitale bronnen, zoals websites via Limo of Google Scholar gebruikt. Ook fysieke bronnen, zoals boeken vanuit de bibliotheek. Door gebruik te maken van deze zoekmachines is de kwaliteit van de bronnen gegarandeerd. Ook wordt steeds gekeken wie de auteur is en wat zijn kennis is over het onderwerp. Deze bronnen dragen allemaal bij tot de kwaliteit van dit eindresultaat. Al de gebruikte bronnen zijn terug te vinden in de literatuurlijst.

Ook is ervoor gekozen om de ontwikkelingsdoelen vanuit type 2 onderwijs te integreren in de literatuurstudie. Dit doordat blijkt uit het interview dat de klasleerkracht zich wel baseert op deze ontwikkelingsdoelen (K. Loos, persoonlijke communicatie, 11 maart 2022), ondanks dat de klassen niet onder type 2 vallen. Echter worden er enkel binnen dit type aan onderwijs doelen geformuleerd omtrent huishoudelijke zelfredzaamheid.

Daarnaast worden de ontwikkelingsdoelen van opleidingsvorm 1, 2 en 3 toegelicht. Dit omdat de leerlingen van de klassen in kwestie voornamelijk overgaan naar deze opleidingsvormen na het lager onderwijs (K. Loos, persoonlijke communicatie, 18 november 2021).

Echter zijn er ook een aantal aspecten vanuit de literatuurstudie die worden gebruikt ter ondersteuning van het opstellen van de enquêtes en het interview. Met name de zaken om rekening mee te houden bij het aanleren van huishoudelijke zelfredzaamheid, schalen om zelfredzaamheid in kaart te brengen. Desondanks zijn dit zaken die niet meer aan bod komen bij het uiteindelijke creatief product. Dit doordat naarmate het onderzoek de focus kwam te liggen op de leerlijn. Bij het begin van het onderzoek was het echter de bedoeling om de leerkrachten handvaten aan te reiken. Naarmate het onderzoek, namelijk na het verkennend onderzoek blijkt dat de nood hoger ligt naar eenduidige doelen, een leerlijn over huishoudelijke zelfredzaamheid.

Een andere onderzoeksmethode is het interview, dit met de klasleerkracht van de stageklas. Met als doel nog meer duidelijkheid te krijgen over de werking op de stageplaats, maar ook aanvullingen te kunnen doen aan de literatuur. Binnen dit interview wordt gebruik gemaakt van hoofdzakelijk open vragen. Bijvoorbeeld, welke leerdoelen worden er gehanteerd, welke vaardigheden worden aangeleerd en op welke manier.... Ook wordt er gebruik gemaakt van gesloten vragen, bijvoorbeeld als er antwoordmogelijkheden zijn waar de onderzoeker op terugvalt vanuit de literatuurstudie. Zo gaat het bijvoorbeeld over de mogelijkheden die er plaatsvinden vanuit interessante trends, maar ook de kerndoelen vanuit het onderwijs van Nederland.

Vervolgens wordt er een transcriptie gemaakt van dit interview, waarna de onderzoeker de antwoorden codeert en opdeelt in verschillende categorieën. Dit omdat bij het afleggen van het interview de volgorde van de verschillende deelvragen wordt gevolgd. Op deze manier zijn er al categorieën gevormd. De belangrijkste deelvragen die beantwoord worden bij het interview zijn de eerste en de laatste deelvraag. Ook bij de tweede vraag omtrent de secundaire scholen bevraagt de student dit bij de klasleerkracht. Hierdoor wordt er een beeld geformeerd van de informatie die de klasleerkracht reeds heeft omtrent dit thema.

Na dit interview is er ook intern bronnenonderzoek gebeurt. Zo is er gekeken naar het leerplan van wereldoriëntatie, voor het gewoon lager onderwijs. Deze specifiek voor het gemeenschapsonderwijs. Dit opnieuw zodat er een beter beeld gevormd wordt van de leerdoelen die de leerkrachten raadplegen.

Ter aanvulling van dit interview is er ook nog een ander onderzoek op de stageplaats namelijk enquêtes. De correspondenten hiervoor zijn, de andere twee klasleerkrachten van de functionele klassen, het kernteam, een zorgleerkracht en de ergotherapeut. In totaal zijn er dus zeven correspondenten bij de enquête. Op deze manier wordt naar het thema gekeken vanuit verschillende invalshoeken.

Binnen deze enquêtes worden ook aan hen de stand van zaken bevraagd binnen de school. Ook wordt bevraagd op welke manier zij moeilijkheden ondervinden omtrent huishoudelijke zelfredzaamheid. Dit met als doel om een mening te krijgen van meerdere partijen. Alle betrokkenen bij het aanbrengen van huishoudelijke zelfredzaamheid bij de leerlingen hebben op deze manier inspraak kunnen hebben in het onderzoek. De keuze voor een enquête komt doordat er op deze manier meerdere personen bevraagd kunnen worden. Door het eerdere interview met de klasleerkracht is het makkelijker voor de onderzoeker om gesloten vragen te formuleren. De onderzoeker heeft een beeld van een aantal antwoordmogelijkheden vanuit het interview. Ze zorgt ervoor dat ook deze terugkomen binnen de enquête. Ook komen er een aantal open vragen aan bod. Dit om toch nog iets meer informatie van ook deze correspondenten te ontvangen. Bij het maken van de enquête zijn ook aspecten vanuit de literatuurstudie gebruikt. Met name zaken om rekening mee te houden bij het aanleren van huishoudelijke zelfredzaamheid.

Deze enquêtes worden door de correspondenten op papier ingevuld. Op deze manier is het gemakkelijker de enquête aan deze mensen te bezorgen. Om het online te doen, moeten eerst de e-mailadressen gevraagd worden. Vervolgens geeft de onderzoeker zelf de antwoorden in bij Google Forms, waarna ze de onderzoeksresultaten direct kan raadplegen. Voor de verwerking van de enquêtes worden er verschillende analysemethodes gebruikt. Zo houdt de student steeds rekening met de categorieën die ook gebruikt worden bij de analyse van het interview. Daarnaast doet ze aan horizontaal vergelijken en worden bepaalde antwoorden geïllustreerd. Ook worden er bepaalde aantallen omgezet naar procenten.

Vervolgens wordt er een SWOT-analyse gemaakt, dit aan de hand van de resultaten uit de enquêtes en het interview. Hier wordt voor gekozen omdat er op deze manier een duidelijk beeld wordt gevormd van de huidige situatie op de school. Er wordt gekeken naar de zwaktes, sterktes, kansen en mogelijkheden.

4 RESULTATEN

4.1 Resultaten interview

Bij het maken van de interviewleidraad worden de interviewvragen al opgedeeld aan de hand van de verschillende deelvragen. Op basis van deze structuur worden ook de resultaten verwerkt. Ook worden er nog nieuwe codes of categorieën toegevoegd.

4.1.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag gaat als volgt: 'Welke ondersteuning wordt momenteel geboden aan de leerlingen in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid?'. De antwoorden worden opgedeeld aan de hand van gemaakte categorieën.

Als eerste wordt er een beeld geschetst van de **vaardigheden** die precies worden aangeleerd. Deze zijn hieronder opgesomd:

- Koken
 - o De snijtechnieken
 - o Afwassen
 - o Hygiëne
 - o Inhoudsmaten
- Opruimen van de werkplaats
- Borstelen
- Werken met naald en draad
- Motivatie
- Goede werkhouding
- Doelgericht
- Gevoel van bekwaamheid
- Doorzetting
- Planmatigheid
- Oplossingsgericht
- Geld rekenen
- Begrippen en pictogrammen kennen
 - o Bv om etiketten te lezen op producten

Als volgend is er nagevraagd welke **ontwikkelingsdoelen** de leerkracht gebruikt omtrent huishoudelijke vaardigheden. Ze vertelde dat ze zich voorlopig baseert op de doelen van type 2 en op de WO-doelen. Maar deze doelen zijn echter maar heel beperkt.

De derde categorie gaat over **de inschaling van de vaardigheden**. Ze brengt de ontwikkelingsdoelen in kaart aan de hand van observaties. Hier geeft ze een beschrijving van bepaalde aspecten. Er wordt dus geen gebruik gemaakt van een eenduidige methodiek.

Daarna is er een categorie omtrent **de ondersteuning**, zo krijgt de klasleerkracht namelijk steun van de ergotherapeut en zorgleerkrachten. Op deze manier zijn er meer mogelijkheden om vaardigheden aan te leren. Bij deze lessen zullen de leerkrachten eerst een vaardigheid voordoen en uitleggen, waarna de kinderen het zelf mogen proberen. Als het dan nog moeilijk is voor een bepaalde leerling, doen ze het nog eens voor, doen ze het samen of krijgen de leerlingen een hulpmiddel aangereikt.

4.1.2 Deelvraag 2

Deze vraag luidt zo: 'Wat zijn de verwachtingen in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid bij de leerlingen vanuit het buitengewoon secundair onderwijs?'

Hierbij zijn er drie categorieën, als eerste wordt er een beeld gevormd van de **huidige informatie** dat De Schakelschool heeft omtrent de verwachtingen van de secundaire scholen. Zo geeft de klasleerkracht aan dat De Schakelschool nauw samenwerkt met De Dageraad. Ze weten welke richtingen ze daar aanbieden en doen ook integratiedagen met deze school. Ze hebben nog niet echt een bevraging gedaan bij deze school maar krijgen wel informatie van hen. Maar ook hierbij zijn de verwachtingen nog niet duidelijk. Ze geeft wel aan dat ze verwachten dat de leerlingen een goede werkhouding hebben en gemotiveerd zijn. De exacte vaardigheden die de leerlingen moeten kunnen weet ze niet precies.

Als tweede is er de categorie waarover het gaat op welke manier ze **inspelen op de verwachtingen**. Zo vindt De Schakelschool werkhouding en motivatie bovendien iets erg belangrijk, op deze manier werken ze hier dus ook altijd aan. Daarnaast proberen ze de kinderen ook basisvaardigheden bij te brengen.

Vervolgens is er nog de categorie met de **noden**. Hier geeft de klasleerkracht aan dat ze graag ook de verwachtingen van andere secundaire scholen wil weten.

4.1.3 Deelvraag 3

De derde deelvraag betreft het volgende: 'Op welke manier kan de bestaande hulp het best aangevuld worden?'

De eerste categorie hierbij betreft de **zwaktes** die ze ervaren. Als eerste is dit dat de klasgroepen vaak erg groot zijn om huishoudelijke activiteiten aan te leren bij de kinderen. Anderzijds zijn er vaak 'te weinig handen'. Ook is er nog niet helemaal de juiste infrastructuur en materialen op de school. Als volgende wordt aangegeven door de klasleerkracht dat er niet echt een concrete leerlijn is wat huishoudelijke vaardigheden betreft. Ze kijkt nu altijd naar de doelen vanuit type 2 maar het zou wel fijner zijn moesten we zelf een leerlijn hebben of concretere doelen, vertelt de leerkracht. En ook dat deze leerlijn dan doorloopt doorheen de drie functionele klassen.

Als volgende wordt er gekeken naar de **sterktes**. Dit is dat ze al werken met een stappenplan, de leerlingen vaak zelfstandig laten werken. Ook geeft de klasleerkracht aan dat de ondersteuning die ze krijgen al goed is. Als volgend is het ook al positief dat er binnen de school functionele

klassen zijn, dit is iets uitzonderlijk in het lager onderwijs. Vervolgens vertelt de klasleerkracht dat ze erg krachtgericht te werk gaat met de kinderen. Daarnaast is het ook een sterkte dat er teamwork is tussen de verschillende leerkrachten van de functionele blok, de ergotherapeut en de zorgleerkrachten.

Daaropvolgend is er een categorie die gaat over de **kansen**. Onder andere of er interessante trends zijn waar de school op zou kunnen inspelen. Zo is er wel nood naar een schaal om zelfredzaamheid in kaart te brengen. Ook geeft ze aan dat het wel mag om tips te krijgen vanuit de theorie bijvoorbeeld omtrent het interosatieschema, de zone van naaste ontwikkeling, de flow theorie. Vervolgens geeft de leerkracht aan dat er vooral nood is naar een leerlijn of concrete leerdoelen. Er is minder nood naar een document met uitgewerkte lesfiches, dit omdat ze al voldoende lesfiches hebben. Ook geeft ze aan minder nood te hebben aan informatie in verband met de executieve functies omdat dit erg theoretisch is.

Vervolgens is er de categorie wat betreft **bedreigingen**. De leerkracht geeft aan dat er eigenlijk maar weinig bedreigingen zijn. Zo gaat het vooral om de beperkte infrastructuur, het budget en ook de grootte van de klassen. Daarnaast vormt het ook een bedreiging dat er geen eenduidige leerlijn is omtrent dit thema.

Daarna is er ook een categorie omtrent **leerdoelen Nederland**. Vanuit de literatuurstudie weet de onderzoeker wat de kerndoelen zijn in Nederland. De klasleerkracht situeert de drie kerndoelen binnen hun werking. Zo komt het eerste kerndoel, namelijk: "De leerling leert op doelgerichte, planmatige en methodische wijze taken en activiteiten uit te voeren" vooral aan bod bij de eerste functionele klas. Een tweede kerndoel gaat als volgt: "De leerling leert samen te werken aan een taak of activiteit". Deze komt vooral aan bod bij de tweede functionele klas. Tot slot wordt de derde kerntaak, "De leerling leert zich redzaam en weerbaar te gedragen bij de uitvoering van dagelijks activiteiten" bij de drie klassen gebruikt. Echter verschilt dit wel in gradatie, maar alle drie de klassen focussen zich op de uitvoering van een vaardigheid.

4.2 Resultaten enquête

Ook bij de resultaten uit de enquêtes wordt er gebruik gemaakt van verschillende categorieën. Deze komen hoofdzakelijk overeen met de categorieën vanuit het interview. Bovendien worden binnen de enquêtes enkel deelvraag 1 en deelvraag 3 bevestigd.

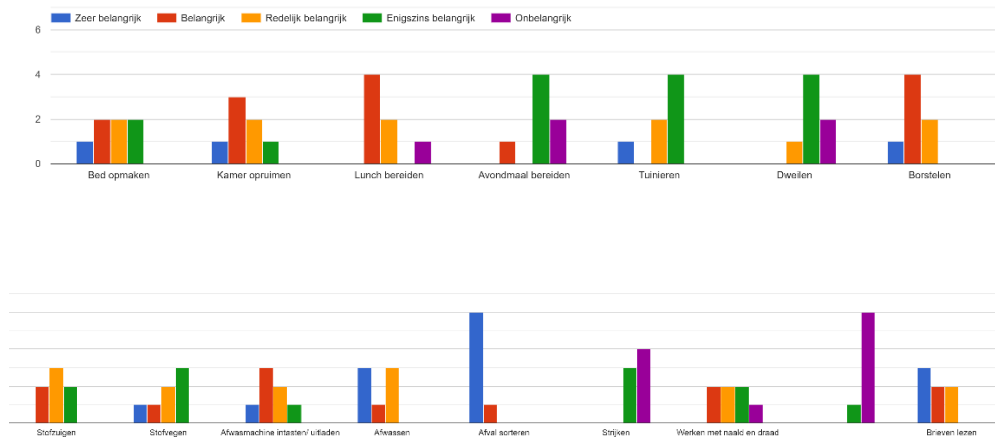
4.2.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag luidt als volgt: 'Welke ondersteuning wordt momenteel geboden aan de leerlingen in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid?'

De eerste twee enquêtevragen behoren tot de categorie **vaardigheden**.

Bij de eerste vraag van de enquête wordt er een beeld gevormd van in welke mate de correspondenten verschillende vaardigheden belangrijk vinden. De antwoorden vanuit deze vraag worden samengevat in onderstaande grafiek.

Kruis aan in welke mate u het belangrijk vindt dat een leerling onderstaande vaardigheid zelfstandig kan uitvoeren wanneer hij naar het secundair onderwijs gaat.



Figuur 3: inschaling belang van bepaalde huishoudelijke vaardigheden

Daarnaast is er ook nog een open vraag, waarin gevraagd wordt welke vaardigheden de correspondenten nog belangrijk vinden. Als eerste schrijft iemand het volgende: “relevante huishoudelijke taken, passend bij de leeftijd – de andere taken kunnen gericht aangeleerd worden in de secundaire scholen”. Verder geven twee personen aan dat ze het belangrijk vinden dat een leerling een tafel kan dekken en afruimen. Ook schrijven twee correspondenten op boodschappen doen en ook fruit schillen en pellen. Daarnaast noteert iemand anders het volgende: “bij elke vaardigheid is het vooral belangrijk dat ze een goede werkhouding hebben. Bijvoorbeeld doorzetten, leergierig, orde...”. Vervolgens komen ook hygiëne maatregelen aan bod, namelijk het koel houden van voedingsproducten. Maar ook een ruimte ordelijk houden, een gerecht opwarmen in de microgolfoven en het onderscheiden van vuil en proper linnen. Een laatste persoon geeft als aanvulling dat ze de vaardigheden allemaal wel belangrijk vindt vanuit de eerder gestelde vraag maar dat ze niet allemaal aangeleerd kunnen worden op school.

Als tweede is er de categorie in verband met de **ondersteuning**. De vraag hierover luidt als volgt: “wat zijn concrete acties die u onderneemt om huishoudelijke zelfredzaamheid bij de leerlingen te vergroten”. Hier hebben zes correspondenten op geantwoord. Zo geeft 33,3% aan dat ze lesgeven over bepaalde vaardigheden. Daarnaast laat 66,7% de leerlingen zelf opdrachten uitvoeren, dit met als doel hun huishoudelijke zelfredzaamheid te vergroten. Ook geeft 33,3% van de leerkrachten aan dat ze opdrachten meegeven die leerlingen thuis moeten uitvoeren. 0% zegt vervolgens dat ze verwachten dat de leerlingen zelf voldoende huishoudelijke zelfredzaamheid hebben. De directrice geeft dan nog als aanvulling dat ze de leerkrachten stimuleert om de vaardigheden bij leerlingen aan te brengen. Zelf stimuleert ze ook de leerlingen tot het proper houden van hun bank, tafel en klas.

Hierna is er de categorie over **de inschaling van de vaardigheden**. Zo geeft 100% aan dat hij aan de hand van observatie de huishoudelijke zelfredzaamheid bij leerlingen in kaart brengt. 0% gebruikt de schaal ‘Vineland Adaptive Behavior Scales’. Ook 0% gebruikt de schaal ‘Adaptive Behavior Assessment System’.

4.2.2 Deelvraag 3

Deze derde deelvraag gaat als volgt: 'Op welke manier kan de bestaande hulp het best aangevuld worden?'

Hierbij wordt er gekeken naar de **sterktes**, **zwaktes**, **kansen** en **bedreigingen**. Er wordt een beeld gevormd met welke aspecten de leerkrachten rekening houden tijdens de lessen huishoudelijke zelfredzaamheid. Op deze vraag hebben vijf correspondenten geantwoord. Dit omdat er slechts vijf van de bevroegde effectief lesgeeft. Als eerste kijkt men naar de **sterktes**. Zo geeft 100% van de leerkrachten aan dat de lessen plaatsvinden in een veilige, voorspelbare omgeving met weinig prikkels. Daarnaast zegt 80% dat de kinderen gebruik mogen maken van een overzicht of werkschema. Ook toont 80% aan de leerlingen wat ze verwachten als eindproduct (aan de hand van een foto, tekening, voorbeeld, schets...). Vervolgens doet 100% de handelingen voor aan de groep. 80% doen deze handelingen ook nog eens individueel voor per leerling. Daarna zorgt ook 60% van de leerkrachten voor een vluchtroute of een plaats waar leerlingen zich kunnen terugtrekken als het te veel wordt. Tot slot geven enkele leerkrachten nog aanvullingen namelijk dat ze werken aan de hand van een plan, dit kan auditief of visueel zijn. De directrice vult aan dat ze de leerkrachten motiveert, stimuleert en zelf het goede voorbeeld geeft. Dit zet namelijk de leerlingen aan tot kopieergedrag. Ook geeft ze aan dat ze de leerlingen helpt en hulpmiddelen aanbiedt. Ook kweekt ze zelfvertrouwen aan en is er ondersteuning van een ergotherapeut.

Vervolgens wordt er gekeken naar de **zwaktes** tijdens de lessen. Zo geeft maar 20% aan dat hij een checklist opstelt die leerlingen kunnen gebruiken bij de uitvoering. Ook werkt maar 20% steeds in een vast lokaal. Als volgend zegt slechts 20% van de leerkrachten dat de leerlingen hun eigen stijl mogen ontwikkelen. Eén persoon geeft nog als aanvulling dat ze te beperkt zijn in middelen en infrastructuur om deze lessen verder uit te bouwen.

Ook wordt er een beeld gevormd van de **bedreigingen**. De vraag hierover gaat als volgt: "op welke gebieden ondervindt u moeilijkheden in de begeleiding van de leerlingen in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid". Op deze vraag hebben zes personen geantwoord. Zo zegt 33,3% dat de verwachtingen vanuit het middelbaar niet duidelijk zijn. 100% geeft aan dat er geen eenduidige ontwikkelingsdoelen zijn in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid. Ook vindt 16,7% het moeilijk om in kaart te brengen in welke mate leerlingen huishoudelijke zelfredzaamheid beheersen. Ook hier schrijft iemand als aanvulling dat het niet zo evident is om huishoudelijke zelfredzaamheid aan te leren aan een klas met veel leerlingen, gebrek aan accommodatie, aangepaste hulpmiddelen, handen te kort.

Daarnaast is er gekeken naar de mogelijke **kansen** die er zijn. Om hier een beeld van te krijgen is volgende vraag gesteld: "waar denkt u precies dat er bijsturing nodig is op vlak van huishoudelijke zelfredzaamheid?". Hier hebben zeven correspondenten op geantwoord. Als eerste verklaart 14,3% dat hij tips nodig heeft vanuit de theorie hoe huishoudelijke zelfredzaamheid bij de leerlingen vergroot/ gestimuleerd kunnen worden. Vervolgens geeft 57,1% aan dat hij nood heeft aan een methodiek om huishoudelijke zelfredzaamheid in kaart te brengen. Daarnaast wilt 42,9% duidelijkheid over de verwachtingen van de secundaire scholen. Vervolgens heeft 71,4% nood aan concrete doelen per klas. 100% heeft behoefte aan een leerlijn voor de drie functionele klassen. Eén persoon geeft als aanvulling een duidelijke visie hierover te willen.

Daarnaast wordt de **beginsituatie** van de leerlingen bevroegd wanneer ze naar hun klas komen. De leerkracht van de middenbouw geeft aan dat dit afhankelijk is vanuit welke klas de leerlingen komen. Als ze komen vanuit F1 (onderbouw functionele klas) dan kunnen ze al heel wat. Komen ze van basisaanbod is dit veel minder. De leerkracht van de bovenbouw stelt dat de leerlingen

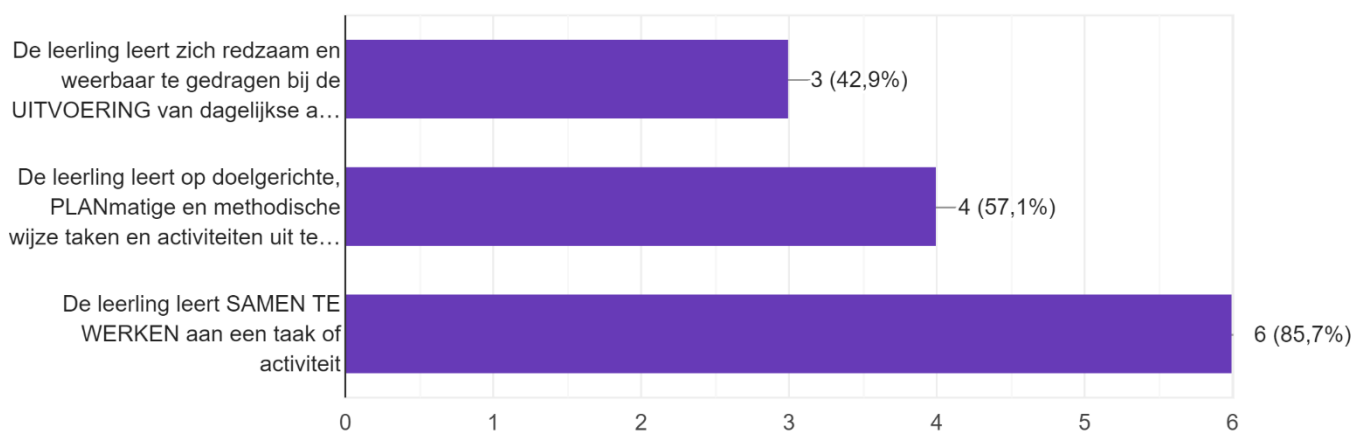
een stappenplan kunnen hanteren in verband met koken. Ook de ergotherapeut heeft hierop geantwoord dat dit afhankelijk is van kind tot kind.

Vervolgens wordt er ook een beeld gevormd over de **eindsituatie**, namelijk wanneer de leerlingen een bepaalde klas verlaten. De leerkracht van de middenbouw zegt dat dit afhankelijk is van de leerlingen die ze heeft. De leerkracht van de bovenbouw geeft aan dat de leerlingen zelfstandig een stappenplan kunnen hanteren. Ook de ergotherapeut heeft hierop geantwoord dat dit afhankelijk is van het niveau van het kind.

Tot slot is er nog de categorie **leerdoelen Nederland**. Voor het beantwoorden van deze vraag worden onderstaande grafieken toegevoegd.

Waar ligt voor u de focus bij de klas van juf Klara?

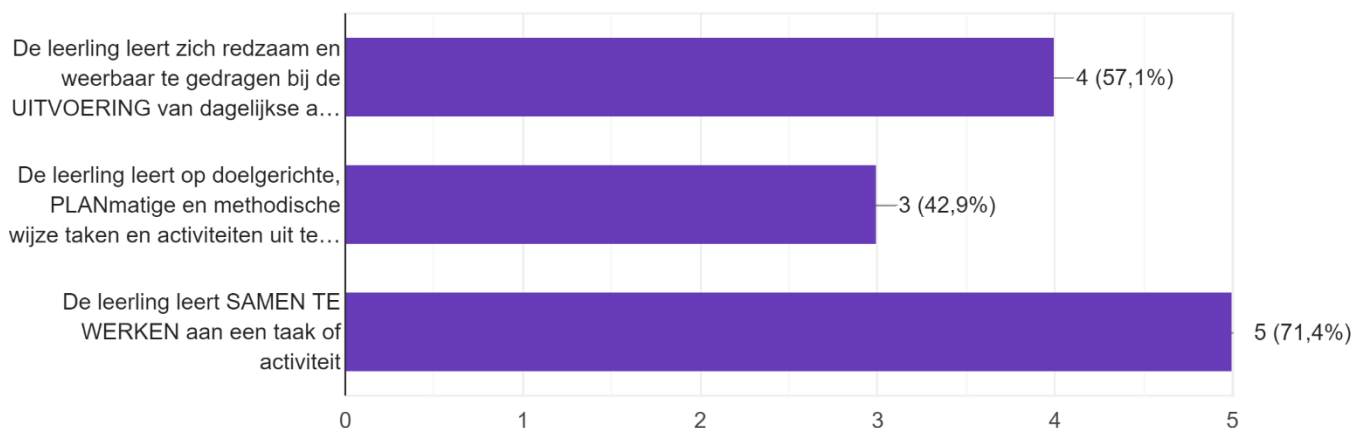
7 antwoorden



Figuur 4: focus onderbouw

Waar ligt voor u de focus bij de klas van juf Hildegarde?

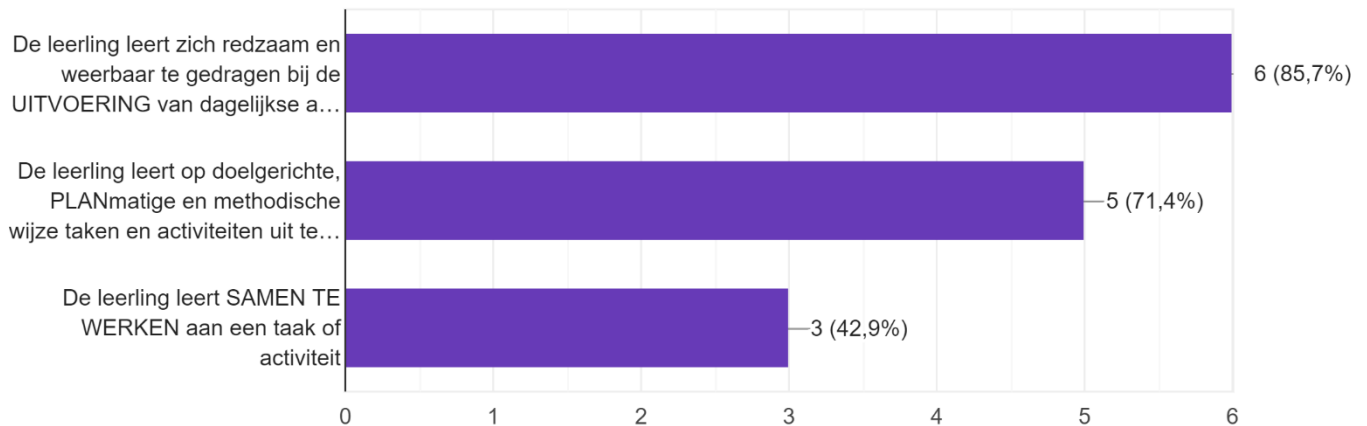
7 antwoorden



Figuur 5: focus middenbouw

Waar ligt voor u de focus bij de klas van meester Domien?

7 antwoorden



Figuur 6: focus bovenbouw

4.3 SWOT-analyse

De onderzoeker heeft ervoor gekozen om als samenvattend geheel een SWOT-analyse te maken van de resultaten. Op deze manier is er een duidelijk beeld van de situatie op de stageplaats. Om een beeld te krijgen van de sterktes en de zwaktes is er beroep gedaan op de aspecten vanuit de literatuurstudie. Zo zijn er bepaalde zaken om rekening mee te houden bij het aanleren van huishoudelijke zelfredzaamheid. Dit is tijdens het praktijkonderzoek ook bevestigd bij de correspondenten. Op deze manier is er een beeld gevormd van zowel de sterktes als de zwaktes op de stageplaats. Daarnaast worden ook de kansen en bedreigingen bevestigd.

De SWOT-analyse is opgesteld aan de hand van de resultaten uit zowel het interview als uit de enquête.

Kansen	Bedreigingen
<ul style="list-style-type: none"> - 14,3% geeft aan nood te hebben aan tips vanuit de theorie hoe huishoudelijke zelfredzaamheid bij de leerlingen vergroot/gestimuleerd kunnen worden, wat ook aangegeven is door de klasleerkracht; - 57,1% geeft aan nood te hebben aan een methodiek om huishoudelijke zelfredzaamheid in kaart te brengen, wat ook aangegeven is door de klasleerkracht; - 42,9% geeft aan nood te hebben aan meer duidelijkheid over de 	<ul style="list-style-type: none"> - 33,3% geeft aan dat de verwachtingen vanuit het middelbaar niet duidelijk zijn; - 100% geeft aan dat ze moeilijkheden ondervinden doordat er geen eenduidige ontwikkelingsdoelen zijn in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid. Ook dit is aangegeven door de klasleerkracht; - 16,7% geeft aan dat het moeilijk is om de mate aan zelfredzaamheid bij de leerlingen in kaart te brengen;

<p>verwachtingen van de secundaire scholen, wat ook aangegeven is door de klasleerkracht;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 100% geeft aan nood te hebben aan een leerlijn voor de drie functionele klassen, wat ook aangegeven is door de klasleerkracht; - Eén persoon geeft als aanvulling nood te hebben aan een duidelijke visie hierover. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eén persoon geeft dan als aanvulling dat het niet zo evident is om huishoudelijke zelfredzaamheid aan te leren aan de klas met veel leerlingen. Deze persoon schrijft dan ook dat er gebrek is aan accommodatie, aangepaste hulpmiddelen en dat er handen te kort zijn. Wat ook aangegeven wordt door de klasleerkracht.
<p>Sterktes</p> <ul style="list-style-type: none"> - 100% geeft aan dat de lessen plaatsvinden in een veilige, voorspelbare omgeving met weinig prikkels; - 80% geeft aan dat de leerlingen gebruik mogen maken van een overzicht/ werkschema; - 80% geeft aan dat ze de leerlingen tonen wat ze verwachten als eindproduct (aan de hand van een foto, tekening, voorbeeld, schets...); - 100% geeft aan dat ze steeds de handelingen voordoen aan de hele groep; - 80% geeft aan dat ze de handelingen individueel voordoen per leerling; - 60% geeft aan dat ze zorgen voor een vluchtroute of plaats voor de leerlingen waar ze zich kunnen terugtrekken als het te veel wordt; - Eén persoon geeft als aanvulling dat ze werkt met een plan, auditief of visueel, ook de klasleerkracht haalde dit aan tijdens het interview; - Eén persoon geeft als aanvulling dat ze de leerlingen steeds stimuleert en motiveert. Ook dat ze zelf het goede voorbeeld probeert te geven want dit zet de leerlingen aan tot kopieergedrag. Ook geeft ze aan dat ze de leerlingen helpt en hulpmiddelen 	<p>Zwaktes</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20% geeft aan dat ze een checklist opstellen dat de leerlingen kunnen gebruiken bij de uitvoering; - 20% geeft aan dat ze steeds werken in een vast lokaal; - 20% geeft aan dat de leerlingen hun eigen stijl mogen ontwikkelen. De manier waarop ze een handeling uitvoeren maakt niet uit, zolang ze maar het juiste eindresultaat hebben; - Eén persoon geeft als aanvulling dat ze te beperkt zijn in middelen en infrastructuur om deze lessen verder uit te bouwen. Wat ook aangegeven wordt door de klasleerkracht tijdens het interview. - Extra aspecten vanuit het interview: <ul style="list-style-type: none"> * Grote klassen; * Weinig handen; * Geen concrete leerlijn .

<p>aanbiedt. Ook kweekt ze zelfvertrouwen aan en is er ondersteuning van een ergotherapeut.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extra aspecten vanuit het interview: <ul style="list-style-type: none"> * Leerlingen zelfstandig laten werken; * Ondersteuning <i>die</i> ze krijgen is goed; * Functioneel aanbod op een lagere school is uitzonderlijk; * Krachtgericht werken; * Teamwork tussen de verschillende betrokkenen. 	
---	--

Figuur 7: SWOT-analyse

5 CONCLUSIE

In deze conclusie wordt er een antwoord geformuleerd op de vraag “welke doelen moeten de leerkrachten opvolgen om de leerlingen van de functionele klassen te ondersteunen in de ontwikkeling van huishoudelijke zelfredzaamheid?”. Om hier een antwoord op te kunnen bieden bekijkt de onderzoeker eerst de deelvragen. Hiervoor is er zowel een kwalitatief als kwantitatief onderzoek uitgevoerd op De Schakelschool.

De eerste deelvraag onderzoekt welke ondersteuning momenteel wordt geboden aan de leerlingen in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid. Zo krijgen de leerlingen binnen de lessen huishoudelijke zelfredzaamheid naast de klasleerkracht ook ondersteuning van een ergotherapeut en zorgleerkrachten. De leerkrachten zullen de vaardigheid eerst voordoen en uitleggen, hierna kunnen de kinderen zelf aan de slag. Bij moeilijkheden bij een bepaalde leerling proberen ze hulpmiddelen aan te reiken. Vervolgens geven enkele leerkrachten ook opdrachten mee zodat de leerlingen thuis kunnen oefenen.

Als volgende wordt bij de tweede onderzoeksvraag gekeken naar de verwachtingen van het secundair onderwijs in verband huishoudelijke zelfredzaamheid. Hiervoor heeft de onderzoeker de doelen geraadpleegd in de literatuurstudie. Ook is er een bevraging gebeurd bij de klasleerkracht. Zij geeft aan dat De Schakelschool een nauwe samenwerking heeft met een secundaire school voor buitengewoon onderwijs. Van deze school hebben ze een beeld wat de verwachtingen zijn, waar de focus ligt op de basisattitudes en de basisvaardigheden.

Hierop volgend bekijkt de onderzoeker op welke manier de bestaande ondersteuning het best aangevuld kan worden. Om een beeld te krijgen van waar de kansen, bedreigingen, sterktes en zwaktes zitten binnen De Schakelschool is er een SWOT-analyse gemaakt. Zo wordt gezien dat 100% van de leerkrachten de handelingen voor doet aan de gehele groep. Ook zorgt iedereen voor een veilige, voorspelbare omgeving met weinig prikkels om les in te geven. Als volgende liggen de zwaktes in het gegeven dat maar 20% van de leerkrachten een checklist gebruikt bij de uitvoering. Ook laat maar 20% de leerlingen vrij om hun eigen stijl te ontwikkelen. Bij de kansen blijkt dat 100% nood heeft aan een leerlijn voor de functionele klassen. Daarnaast wilt ook 57,1% een methodiek voor de inschaling van huishoudelijke zelfredzaamheid. Tot slot wordt er gekeken naar de bedreigingen, ook hier ondervindt 100% moeilijkheden doordat er geen eenduidige

ontwikkelingsdoelen zijn in verband met huishoudelijke zelfredzaamheid. Vervolgens geeft 33,3% aan dat ze de verwachtingen van het secundair onderwijs niet duidelijk vinden.

Verder blijkt uit dit onderzoek dat de klasleerkracht zich vooral baseert op de ontwikkelingsdoelen van type 2, voor huishoudelijke zelfredzaamheid. Ook houdt ze rekening met de doelen van wereldoriëntatie, waarbij er wordt gekeken naar de werkhouding van leerlingen. Waarbij ze vertelt dat er weinig tot geen specifieke doelen zijn voor deze doelgroep. Dit gegeven, de nood naar een leerlijn en naar concrete ontwikkelingsdoelen komt ook terug uit de resultaten van de enquête. Met deze reden wordt hier een antwoord op geboden binnen deze bachelorproef. Zo wordt er een leerlijn gemaakt voor de functionele klassen van De Schakelschool.

6 CREATIEF PRODUCT

Als creatief product heeft de onderzoeker een leerlijn gemaakt voor de functionele klassen binnen De Schakelschool. Om dit vorm te geven is er een focusgroep gehouden. Deze focusgroep is pas tot stand gekomen na het verkennend onderzoek. Dit heeft plaatsgevonden samen met de drie klasleerkrachten en de onderzoeker. Op deze manier is het gemakkelijk te overleggen waar welke doelen geplaatst worden en waarom. De leerkrachten staan al jaren in het werkveld, zij zullen de leerlijn ook moeten toepassen. Voor deze redenen heeft de onderzoeker ervoor gekozen hen actief te laten participeren bij het onderzoek. Aan de hand van deze leerlijn is er ook meer uniformiteit en continuïteit tussen de verschillende klassen. De leerkrachten weten rond welke doelen ze moeten werken. Wanneer de doelen bereikt zijn bij de leerlingen als ze overgaan naar het middelbaar zullen ze hier goed op voorbereid zijn.

Binnen deze leerlijn zijn er ook nog een aantal doelen die geparkeerd zijn. De geparkeerde doelen staan in het grijs genoteerd. Deze kunnen nog altijd toegevoegd worden aan de leerlijn wanneer hier nood aan is. Op deze manier is het dus een flexibel gegeven waar steeds verandering in kan komen door de leerkrachten en/ of de school.

De onderzoeker heeft er daarnaast ook voor gezorgd om de talenten van de huidige leerkrachten in te zetten. De doelen per klas staan dan ook in bepaalde mate in teken van de klasleerkracht. Er wordt gekeken wat de leerkracht zelf graag doet en zelf graag les over geeft. Wanneer er een andere leerkracht in de klas staat kunnen ze de leerlijn herbekijken indien nodig. Daarnaast is er ook gebruik gemaakt van de termen 'onderbouw, middenbouw en bovenbouw'. Dit zodat als er een nieuwe klas komt binnen deze functionele blok deze ook meteen kan invoegen.

Daarnaast is er gekeken naar zowel het aanleren van een vaardigheid, de aanzet. Als ook de evaluatie hiervan, namelijk het bereik. Deze twee aspecten, aanzet en bereik komen terug in de uiteindelijke leerlijn.

Ter implementatie op de stageplaats heeft de onderzoeker de leerlijn voorgesteld aan het gehele team. Ze heeft een presentatie gegeven tijdens een personeelsvergadering zodat alle leerkrachten hiervan op de hoogte zijn. Daarnaast gaat de leerlijn ook op Integradro gezet worden, een intern platform van de school. Vervolgens vindt er jaarlijks een evaluatie plaats, hier kunnen ze dan kijken of er veranderingen nodig zijn.

De doelen vanuit de leerlijn zijn voortgekomen uit het interview, de enquêtes en persoonlijke stage-ervaringen. Maar ook vanuit het leerplan gewoon lager onderwijs, wereldoriëntatie als ook de ontwikkelingsdoelen van het secundair onderwijs omtrent huishoudelijk dagelijks leven.

De uiteindelijke leerlijn kan u raadplegen in bijlage 1.

7 DISCUSSIE

Doorheen het maken van deze bachelorproef heeft de onderzoeker een geheel proces afgelegd. Zo heeft het proces ook verschillende wendingen gekend. Dat het onderzoek over huishoudelijke vaardigheden ging gaan was in de eerste maanden beslist. Maar verder zijn er wel wat moeilijkheden geweest. Zo was het allereerst de bedoeling om de leerkrachten handvaten aan te reiken in hun ondersteuning van de leerlingen bij huishoudelijke zelfredzaamheid. Door het verkennend onderzoek dat gedaan is, werd duidelijk dat er vooral nood was aan een eenduidige leerlijn. Dat zorgde dan ook voor een specificering in het onderzoek. Dit door zich verder te focussen op de doelen en de leerlijn en minder op de andere handvaten.

Voordat de student verkennend onderzoek had gedaan wist ze zelf nog niet zoveel over huishoudelijke zelfredzaamheid. Ze is er dan gedurende het gehele proces dan ook van vershoten hoe weinig literatuur hierover te vinden is. Ook het feit dat er geen eenduidige leerdoelen ter beschikking waren vanuit Onderwijs Vlaanderen zorgde voor moeilijkheden.

Echter moet de lezer er daarnaast rekening mee houden dat dit onderzoek echt op maat gemaakt is voor de drie functionele klassen binnen De Schakelschool. Er wordt gekeken naar de noden van deze drie leerkrachten. Binnen het opstellen van de leerlijn wordt ook rekening gehouden met de talenten van de leerkrachten, wat doen ze zelf graag. Dit zorgt er dan ook voor dat het onderzoeksresultaat niet zomaar overgenomen kan worden door andere klassen, leerkrachten of scholen.

Vervolgens blijkt tijdens het opstellen van de leerlijn dat er een aantal doelen geparkeerd dienden te worden. Dit door verschillende redenen, niet de gepaste infrastructuur binnen de school of te moeilijk voor de huidige leerlingen. Dit zorgt er dan ook weer voor dat het uiteindelijke resultaat nog iets is wat steeds in ontwikkeling kan blijven. De leerkrachten kunnen afhankelijk van de leerlingen, nieuwe infrastructuur... de leerlijn aanpassen.

Een suggestie voor vervolgonderzoek kan zijn dat er wordt gezocht naar een methodiek om huishoudelijke zelfredzaamheid in kaart te brengen op maat van deze leerlijn. Dit kan de leerkrachten helpen om de mate van zelfredzaamheid in te schalen bij de kinderen. Ook kan er nog ruimer onderzoek gedaan worden naar de verwachtingen van secundaire scholen in de praktijk. Tijdens dit onderzoek is er beroep gedaan op de verwachtingen vanuit de theorie.

Literatuurlijst

- Bisschop, M., & Compernelle, T. (2010). *Je kind kan het zelf: kinderen opvoeden tot zelfstandigheid*. Witsand
- Boeckaerts, M., & Simons, P. R. J. (2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Van Gorcum
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Hogrefe
- De Caluwe, P., Maganck, H., Michiels, C., & Pauwels, H. (2013). *AliASS: Algemene Leidraad In Autisme Spectrum Stoornissen*. Politeia.
- Dekovic, M. & Prinzie, P. (2008). *Gezin en afwijkende ontwikkeling*. Geraadpleegd via Research Gate, https://www.researchgate.net/profile/Maja-Dekovic/publication/46704819_Gezin_en_afwijkende_ontwikkeling/links/5a018788aca272e53eb8b04d/Gezin-en-afwijkende-ontwikkeling.pdf
- De Schakelschool. (2021). *Doelgroep* [Website]. Geraadpleegd op 12 november, <https://schakelschool.be/doelgroep-2/>
- Didden, R. & Huskens B. (2008). *Begeleiding van kinderen en jongeren met autisme*. Van onderzoek naar praktijk. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Dijksma, S. A. M. (z.d.). *Kerndoelen voor speciaal onderwijs*. Geraadpleegd via Rijksoverheid, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Geurts, H., Van Eylen, L., & de Vries, M. (2018). *Executieve functies*. In H. Geurts, B. Sizoo & I. Noens (red.), *Autismespectrumstoornis* (pp. 57-69). doi: 10.1007/978-90-368-2042-4
- Hutten-Groot, C. A. M. (1998). *Vaardigheden huishoudelijke zorg*. Bohn Stafleu Van Loghum
- Kreemers, B., Maljaars, J., Briers, V., Bulteel, S., Storms, G., Maes, B., & Noens, I. (2020). *ABAS-3: Schaal voor adaptief gedrag*. Hogrefe
- Malfait, C. (2020). *Groeien in executieve functies. Hoe? Zo!*. Lannoo
- Marien, K., Onghena, P., Maes, B. (2008). *Aanpassing van de Vineland Adaptive Behavior Scales voor Vlaamse Kleuters*. Geraadpleegd via https://modulas.sig-net.be/uploads/artikels_signaal/signaal_63_2008_vineland_vlaamse_kleuters.pdf
- Smekens, E. (2022). *Onderwijs en autisme* [Cursus]. UCLL: postgraduaat autisme en (rand-)normale begaafdheid.
- Vlaanderen. (z.d.). *Buitengewoon basisonderwijs* [Website]. Geraadpleegd 4 december 2021, <https://www.vlaanderen.be/buitengewoon-basisonderwijs>
- Onderwijsdoelen. (z.d.). *Buitengewoon secundair onderwijs* [Website]. Geraadpleegd op 14 januari, <https://onderwijsdoelen.be/>
- Onderwijskiezer. (2021). *Basisonderwijs BuBaO type 3* [Website]. Geraadpleegd 4 december 2021, https://www.onderwijskiezer.be/v2/basis/basis_buo_detail.php?detail=16
- Onderwijskiezer. (2021). *Basisonderwijs BuBaO type 9* [Website]. Geraadpleegd 4 december 2021, https://www.onderwijskiezer.be/v2/basis/basis_buo_detail.php?detail=23

- Onderwijskiezer. (2021). *Basisonderwijs BuBaO type basisaanbod* [Website]. Geraadpleegd 4 december 2021, https://www.onderwijskiezer.be/v2/basis/basis_buo_detail.php?detail=24
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Onderwijsdoelen en leerplannen in het basisonderwijs* [Website]. Geraadpleegd 4 december 2021, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/wat-leert-mijn-kind/onderwijsdoelen-en-leerplannen-in-het-basisonderwijs>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Onderwijsdoelen: uitgangspunten* [Website]. Geraadpleegd op 12 november, <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4665>
- Rijksoverheid. (z.d.). *(voortgezet) speciaal onderwijs* [Website]. Geraadpleegd op 2 maart, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Ritger, J. (2018). *Het palet van de psychologie: stromingen en hun toepassingen in hulpverlening en opvoeding*. Coutinho
- Rutten, D. (2010). *Stap voor stap: kinderen met een verstandelijke beperking zichzelf leren aan- en uitkleden met een stappenplan* [eindwerk]. Geel: Katholieke hogeschool Kempen – departement ergotherapie.
- SLO. (z.d.). Leergebied overstijgende kerndoelen voor het vso. Geraadpleegd via SLO, <https://www.slo.nl/sectoren/vso/kerndoelen/>
- Strijker, A. Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk. Geraadpleegd via SLO, <https://www.slo.nl/?ActLbl=leerlijnen&Actltmltdt=4446>
- Tomic, W., & Span, P. (1993). Opvattingen over leren. In W. Tomic, & P. Span (editors), *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen* (blz. 25-58). UITGEVERIJ LEMMA B V.
- Van de Putte, I., Vandevelde, S., Poppe, L., & De Schauwer, E. (2017). Onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In Vanderplasschen, Vandevelde, S., Van Damme, L., Claes, C., & De Pauw, S. (red.). *Orthopedagogische werelden in beweging: Recente evoluties en veranderingen in Vlaanderen* (pp. 153 – 218). Garant.
- Verheijden, S. (2015). *Ik wil een pizza die met de brommer komt: educatieve werkvormen voor mensen met een verstandelijke beperking*. Educatievewerkvormen
- Zee, M., De Jong, P. F., Koomen, H. M. Y. (2017). Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas: De rol van self-efficacy van de leerkracht. *Kind Adolesc*, 2018(39), 1-21, doi:10.1007/s12453-017-0162-7

Bijlagen

Bijlage 1: de leerlijn

	Onderbouw		Middenbouw		Bovenbouw	
	Aanzet	Bereik	Aanzet	Bereik	Aanzet	Bereik
1. De leerling bereidt een maaltijd						
1.1 De leerling stelt aan de hand van een model een evenwichtige maaltijd samen						
1.1.1 De leerling stelt aan de hand van een stappenplan een evenwichtige maaltijd samen						
1.1.1.1 De leerling stelt aan de hand van foto's een evenwichtige maaltijd samen	X					X
1.1.1.2 De leerling stelt aan de hand van pictogrammen een evenwichtige maaltijd samen	X					X

1.1.1.3 De leerling stelt aan de hand van tekst een evenwichtige maaltijd samen	X					X
1.1.2 De leerling stelt aan de hand van een recept een evenwichtige maaltijd samen			X			X
1.1.3 De leerling stelt aan de hand van de voedingsdriehoek een evenwichtige maaltijd samen					X	X
1.1.4 De leerling stelt aan de hand van mondelinge instructies een evenwichtige maaltijd samen	X	X				
1.2 De leerling kan voedsel op een veilige manier bewaren en houdt rekening met de versheid van producten						
1.2.1 De leerling weet het verschil tussen 'houdbaar tot en met', 'houdbaar tot' en 'te gebruiken tot'			X			X

1.2.2 De leerling kan bij verse producten (zoals groeten en fruit) inschatten of deze nog gegeten mogen worden	X			X		
1.3 De leerling ziet in hoe het voedingsgedrag beïnvloed wordt door reclame en sociale omgeving					X	
1.4 De leerling weet dat goede voedingsgewoonten de gezondheid bevorderen	X	X				
1.5 De leerling kent de risicofactoren voor eetstoornissen en de gevolgen daarvan						
1.6 De leerling neemt een kritische houding aan ten opzichte van zijn eigen voedingspatroon			X			
1.7 De leerling kan een gerecht opwarmen in de microgolfoven						
1.7.1 De leerling kan een gerecht opwarmen met instructies van een volwassene	X	X				

1.7.2	De leerling kan een gerecht opwarmen zonder instructies van volwassene			X			Op maat van de leerling
1.8	De leerling kan fruit en groenten schillen, snijden, pellen						
1.8.1	De leerling kan fruit en groenten schillen, snijden, pellen met hulpmiddelen	X					Op maat van de leerling
1.8.2	De leerling kan fruit en groenten schillen, snijden, pellen zonder hulpmiddelen	X					Op maat van de leerling
1.8.3	De leerling kan fruit en groenten schillen, snijden, pellen met instructies	X					Op maat van de leerling
1.8.4	De leerling kan fruit en groenten schillen, snijden, pellen met instructies	X					Op maat van de leerling
1.9	De leerling kent de terminologie die wordt gebruikt in de keuken	X					X
2.	De leerling onderhoudt zijn omgeving						
2.1	De leerling onderhoudt een moestuin						
2.1.1	De leerling kan onkruid wieden	X	X				

2.1.2	De leerling kan planten water geven	X	X				
2.1.3	De leerling kan zaaien	X	X				
2.1.4	De leerling kan planten	X	X				
2.1.5	De leerling kan harken	X	X				
2.1.6	De leerling kan scheppen	X	X				
2.1.7	De leerling kan de gezaaide groenten oogsten op de gepaste manier			X			X
2.2	De leerling kan een bed opmaken						
2.3	De leerling kan zijn slaapkamer opruimen						
2.4	De leerling kan dweilen					X	X
2.5	De leerling kan borstelen	X					X
2.6	De leerling kan stofzuigen						
2.7	De leerling kan stofvegen	X			X		
2.8	De leerling kan een afwasmachine inladen	X					X

2.9 De leerling kan een afwasmachine uitladen	X					X
2.10 De leerling kan afwassen	X					X
2.11 De leerling kan afwas afdrogen	X					X
2.12 De leerling kan afval sorteren	X	X				
2.13 De leerling kan een tafel dekken	X			X		
2.14 De leerling kan een tafel afruimen	X			X		
3. De leerling onderhoudt zijn kleding						
3.1 De leerling kan kleding opvouwen						
3.1.1 De leerling kan een handdoek opvouwen	x			x		
3.1.2 De leerling kan sokken opvouwen						
3.1.3 De leerling kan een T-shirt opvouwen			x			X
3.1.4 De leerling kan een trui opvouwen			x			X
3.1.5 De leerling kan een hemd opvouwen						

3.1.6	De leerling kan een broek opvouwen			x			X
3.1.7	De leerling kan een rok opvouwen			x			X
3.1.8	De leerling kan een jurk opvouwen						
3.1.9	De leerling kan een onderbroek opvouwen			x			X
3.2	De leerling kan kleding herstellen aan de hand van naald en draad	x					
3.3	De leerling kan kleding wassen met behulp van een wasmachine					x	
3.4	De leerling kan kleding strijken						
3.5	De leerling kent de wasvoorschriften die gegeven staan op het etiket					x	
3.6	De leerling kan kleding ophangen aan een wasrek	x			x		
3.7	De leerling kan de was sorteren per categorie					x	x
4.	De leerling doet boodschappen						

4.1 De leerling kan boodschappen doen aan de hand van een boodschappenlijstje	x					x
4.2 De leerling kan zelfstandig een boodschappenlijstje opstellen					x	x
4.3 De leerling weet het verschil tussen A en B producten					x	x
4.4 De leerling kan afrekenen aan de kassa	x					Op maat van de leerling
4.5 De leerling kan hulp vragen aan winkelmedewerkers	x			x		
4.6 De leerling begrijpt de indeling van een winkel					x	
5. De leerling beheert zijn budget						
5.1 De leerling kan werken met euro	x					
5.2 De leerling kan werken met cent	x					
5.3 De leerling kan uitrekenen hoeveel geld hij moet uitgeven						
5.3.1 De leerling kan uitrekenen hoeveel geld hij moet uitgeven met behulp			x			x

van een zakrekenmachine						
5.3.2 De leerling kan uitrekenen hoeveel geld hij moet uitgeven zonder zakrekenmachine						
5.4 De leerling kan uitrekenen hoeveel wisselgeld hij ontvangt						
5.4.1 De leerling kan uitrekenen hoeveel wisselgeld hij ontvangt met behulp van een zakrekenmachine			x			
5.4.2 De leerling kan uitrekenen hoeveel wisselgeld hij ontvangt zonder zakrekenmachine						
5.5 De leerling kan uitleggen wat het nut is van sparen						
5.6 De leerling kan omgaan met een minimum opgelegd budget			x			
6. De leerling beheert zijn administratie en zijn correspondentie						

6.1 De leerling kan een brief lezen			X			
6.2 De leerling kan telefoneren naar een instantie						
6.2.1 De leerling kan telefoneren naar de 112	X					
6.2.2 De leerling kan telefoneren naar de 112 en politie			X			
6.2.3 De leerling kan telefoneren naar alle instanties					X	
6.3 De leerling kan een mail/bericht lezen					x	
6.4 De leerling kan een brief opstellen					x	
6.5 De leerling kan een mail/bericht opstellen					x	
7. De leerling voert huishoudelijke activiteiten uit rekening houdend met veiligheid, hygiëne en milieu						
7.1 De leerling houdt zich aan de geldende voorschriften inzake hygiëne	x					
7.2 De leerling past veiligheidsvoorschriften toe	x					

7.3 De leerling hanteert machines, gereedschappen, producten en grondstoffen op een correcte manier: veilig, ergonomisch en efficiënt	X					
7.4 De leerling gaat adequaat om met risico's	x					
7.5 De leerling houdt de werkplek op orde	x					
7.6 De leerling past duurzaamheidsprincipes toe						
7.7 De leerling reageert adequaat op omgevingsfactoren van de arbeidsplaats					x	
7.8 De leerling neemt deel aan werkoverleg of een werkvergadering						
7.9 De leerling kent gevaarsymbolen	x					
7.10 De leerling houdt rekening met informatie op verpakkingen			x			
8. De leerling gebruikt ICT in functie van huishoudelijke activiteiten						

8.1 De leerling gebruikt ICT op een veilige, verantwoorde en doelgerichte manier			X			x
8.2 De leerling oefent zelfstandig in een door ICT-ondersteunende leeromgeving			X			x
8.3 De leerling leert zelfstandig in een door ICT-ondersteunende leeromgeving			X			X
8.4 De leerling gebruikt ICT om eigen ideeën creatief vorm te geven			X			X
8.5 De leerling zoekt, verwerkt en bewaart digitale informatie met behulp van ICT			X			X
8.6 De leerling gebruikt ICT bij het voorstellen van informatie aan anderen			X			X
8.7 De leerling gebruikt ICT op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren					x	x
8.8 De leerling kiest afhankelijk van het te bereiken doel adequaat uit verschillende ICT-toepassingen					x	x

8.9 De leerling stuurt het handelen bij na reflectie over het eigen ICT-gebruik en dat van anderen					X	X
9. De leerling hecht waarde aan het proces en uitvoering van een bepaalde activiteit						
Basisvaardigheden						
9.1 De leerling beheerst en coördineert de nodige grove motoriek bij het uitvoeren van een motorische vaardigheid	x					
9.2 De leerling beheerst en coördineert de nodige fijne motoriek bij het uitvoeren van een motorische vaardigheid	x					
9.3 De leerling coördineert zijn bewegingen bij het uitvoeren van een opdracht	x					
9.4 De leerling beheerst de nodige kracht voor het uitvoeren van een opdracht	x					
9.5 De leerling doseert de nodige kracht voor het uitvoeren van een opdracht	x					
Werkattitudes						

9.6 De leerling gaat om met werkdruk	x					
9.7 De leerling werkt gedurende een opgelegde tijd aan een opgelegde taak	x					x
9.8 De leerling past het eigen werkritme aan het opgelegde ritme aan						
9.9 De leerling behaalt vooropgestelde kwaliteitseisen						
9.10 De leerling werkt resultaatgericht	x					
9.11 De leerling voert het werk met volle en volgehouden aandacht uit	x					
9.12 De leerling handelt in een arbeidssituatie naar eigen mogelijkheden en beperkingen	x					
9.13 De leerling houdt zich aan regels, afspraken en procedures van de arbeidssituatie	x					
9.14 De leerling zet door bij moeilijkheden in de arbeidssituatie	x					

9.15	De leerling past zich aan bij wijzigende omstandigheden in een arbeidssituatie aan	x					
9.16	De leerling organiseert zijn eigen werkzaamheden in functie van de werkopdracht						
9.17	De leerling reageert adequaat op problemen bij het productieproces of bij de dienstverlening						
9.18	De leerling werkt samen als een schakel in een werkketen	x					
9.19	De leerling toont initiatief passend bij de arbeidwerksituatie			x			
9.20	De leerling verwerkt arbeidsgerelateerde formulieren						
9.21	De leerling gebruikt arbeidsgerelateerde taal						