

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Academiejaar 2012-2013

**Wat dansen met je doet.
Een kwalitatief onderzoek bij kinderen met een
mentale beperking.**

*Dansen voor een door kinderen met een mentale beperking – Een zoektocht
naar de motieven, effecten en nodige aanpassingen.*

Maxime Lasat (00803897)
Promotor: Prof. Dr. Eric Broekaert

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de
pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting orthopedagogiek.

Samenvatting

Naam: Maxime Lasat

Academiejaar: 2012-2013

Afstudeerrichting: Pedagogische Wetenschappen - Orthopedagogiek

Titel: Wat dansen met je doet. Een kwalitatief onderzoek bij kinderen met een mentale beperking.

Promotor: Prof. Dr. Eric Broekaert

Achtergrond: In Vlaanderen is er slechts weinig onderzoek ondernomen naar het onderwerp dans bij kinderen met een mentale beperking. Bovendien biedt de praktijk weinig kansen voor deze kinderen om te dansen. Daarom wil dit onderzoek handvaten aanreiken om dit domein meer te ontwikkelen zowel in de wetenschapswereld als in de praktijk.

Methode: Deze masterproef gaat via een kwalitatief explorerende onderzoeksaanpak gebruik makend van een focusgroep en kwalitatieve interviews op zoek naar de motieven, invloeden en nodige aanpassingen van dans bij kinderen met een mentale beperking. De onderzoeksgroep bestaat uit zes kinderen en hun ouders en vijf professionals. Via een thematische analyse werden gemeenschappelijke onderwerpen besproken aan de hand van citaten.

Resultaten: Het hoofdmotief van de ouders is het zoeken naar een goede vrijetijdsbesteding voor hun kind. De motieven van de deskundigen verschillen naargelang hun professionele achtergrond gaande van het creëren van gelijke kansen tot het zien van muziek als een invalshoek om de motoriek te stimuleren.

Bij zowel ouders als professionals bestaat consensus wat betreft de positieve invloed die dans heeft op het kind. Voornamelijk worden voordelen op het sociaal vlak en het psychologisch welzijn aangekaart. Verschillende aanpassingen worden vermeld om maximale participatie te garanderen. Bij dit alles is het vertrekpunt dat het kind zich goed voelt en er aan zijn welzijn wordt gedacht.

Discussie: Dankzij deze masterproef kunnen mensen in de praktijk bewuster te werk gaan. Verder onderzoek waarbij meer stem wordt gegeven aan de kinderen zelf is uitermate aan te raden. Bovendien kan het ook interessant zijn om dit onderzoeksgebied kwantitatief uit te kammen aangezien in de wetenschappelijke wereld cijfers vaak toch tot nog meer overtuiging kunnen leiden, zeker naar beleid toe.

Sleutelwoorden: Dans, Kinderen met een mentale beperking, Motieven, Invloeden, Aanpassingen



Nothing happens until something moves. ~ A. Einstein

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting orthopedagogiek.

Dankwoord

Deze masterproef vormt het sluitstuk van mijn vijfjarige studie in de orthopedagogiek. Het is een proces geweest van vallen en opstaan, herlezen en herschrijven en af en toe eens diep zuchten. Die weg moest ik gelukkig niet alleen bewandelen. Deze masterproef is tot een goed einde volbracht dankzij een aantal bijzondere personen.

Allereerst wil ik mijn oprechte dank betuigen aan alle participanten van dit onderzoek. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Het was voor mij een verrijking dat ik elk van hen – beter – heb mogen leren kennen en ze hun verhalen met mij wilden delen. Een ‘dikke merci’ – zoals ze bij ons zeggen – voor jullie bereidwilligheid, enthousiasme en om me keer op keer met een vriendelijke glimlach te onthalen.

Een woord van dank ook aan mijn promotor Prof. Dr. Erik Broekaert. Dankjewel om het licht op groen te zetten zodat ik mijn masterproef kon schrijven rond een onderwerp die me nauw aan het hart ligt. Bovendien was het zonder zijn bereidwilligheid, expertise en zijn humoristische inval – zo heel af en toe – niet mogelijk geweest deze masterproef te schrijven. Zijn advies en richtlijnen hielpen bij de oriëntatie van mijn onderzoek wanneer ik ‘even vast zat’. Een oprechte dankjewel is hier zeker niet misplaatst.

Ook assistente Anne Dekkers wil ik bedanken voor het organiseren van de feedbackmomenten met Prof. Dr. Erik Broekaert en het globaal doornemen van mijn masterproef.

Verder wil ik ook mijn dansclub bedanken. Enerzijds omdat een groot deel van mijn onderzoeksgroep hieruit voort kwam. Anderzijds omdat ik in de spiegelzaal telkens mijn frustraties en zorgen even van me af kon dansen en mijn batterijen kon opladen om met volle moed verder te gaan bij het schrijven van dit eindwerk.

Last but not least wil ik mijn ouders bedanken omdat zij mij de kans gegeven hebben de verrijkende richting orthopedagogiek te volgen.

Tenslotte ook een welgemeende dankjewel aan mijn vrienden die steeds onvoorwaardelijk in mij geloofden. Dankjewel voor de ontspannende momenten, de deugddoende woorden, ... Dankjewel voor alles!

INLEIDEND WOORD.....	1
HOOFDSTUK 1: LITERATUURSTUDIE	3
1.1. TENDENSEN IN DE ORTHOPEDAGOGIEK	4
1.1.1. DEFINITIE?	4
1.1.2. EEN VERANDERENDE VISIE IN HET KIJKEN NAAR MENSEN MET EEN BEPERKING	4
1.1.3. UN-CONVENTIE.....	6
1.2. MENTALE BEPERKING	6
1.2.1. DEFINITIE	6
1.2.2. KINDEREN MET EEN MENTALE BEPERKING: SITUATIE IN BELGIË	7
1.2.2.1. <i>Het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH)</i>	7
1.2.2.2. <i>Het Buitengewoon Onderwijs</i>	8
1.2.2.3. <i>Voorzieningen voor minderjarigen</i>	8
1.2.2.4. <i>Vrijtijdsbesteding</i>	9
1.2.3. COMORBIDITEIT MET ONDER ANDERE ASS	9
1.3. DANS	10
1.3.1. EEN DEFINITIE?.....	10
1.3.2. DANS, EEN FENOMEEN VAN ALLE TIJDEN.	10
1.4. DANSEN VOOR EN DOOR KINDEREN MET EEN MENTALE BEPERKING.....	11
1.4.1. BEWEGINGSEXPRESSIE.....	12
1.4.2. CREATIEVE DANSTHERAPIE	12
1.4.3. DANS BEÏNVLOEDT POTENTIEEL DE ONTWIKKELING VAN EEN KIND MET EEN MENTALE BEPERKING OP VERSCHILLENDE DOMEINEN	13
1.4.3.1. <i>De cognitieve ontwikkeling</i>	14
1.4.3.2. <i>De motorische ontwikkeling</i>	15
1.4.3.3. <i>De psycho-sociaal-emotionele ontwikkeling</i>	15
1.4.3.3.1. De sociaal-emotionele ontwikkeling.....	15
1.4.3.3.2. <i>Mirroring</i>	16
1.4.3.3.3. <i>Relaxatie</i>	16
1.4.3.4. <i>De zintuiglijke ontwikkeling</i>	16
1.4.4. ZINVOLLE DAGBESTEDING	17
1.4.5. CIRCLE OF COURAGE	17
HOOFDSTUK 2: METHODOLOGIE	19
2.1. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN	19
2.2. ONDERZOEKSBENADERING	21
2.2.1. KWALITATIEF ONDERZOEK.....	21
2.2.2. EXPLORERENDE ONDERZOEKSAANPAK	22
2.3. ONDERZOEKSOPZET	23
2.3.1. DATAVERZAMELING.....	23
2.3.1.1. <i>Procedure</i>	23
2.3.1.2. <i>De steekproef</i>	24
2.3.1.3. <i>Instrumenten</i>	25
2.3.1.3.1. Observaties	25
2.3.1.3.2. Focusgroep.....	25
2.3.1.3.3. Het kwalitatief interview.....	26

2.3.2. DATA-ANALYSE	27
2.3.2.1. Transcriptie van de data	27
2.3.2.2. Thematische analyse	27
2.3.2.3. Resultaten aan de hand van citaten	29
2.3.3. KWALITEITSVEREISTEN	29
2.3.3.1. Betrouwbaarheid	29
2.3.3.2. Validiteit	30
HOOFDSTUK 3: RESULTATEN	31
3.1. WELKE MOTIEVEN LEIDEN TOT HET INTRODUCEREN VAN DANS BIJ KINDEREN MET EEN MENTALE BEPERKING?	31
3.1.1. HET KIND EN ZIJN CONTEXT	32
3.1.1.1. De zoektocht naar een hobby	32
3.1.1.2. 'Danskriebels'	32
3.1.1.3. De positieve invloed van muziek	33
3.1.1.4. Sociaal contact	33
3.1.1.5. Invloed van brussen	33
3.1.1.6. Op welke manier kregen de ouders contact met de dansclub en kiezen ze voor een inclusieve of exclusieve werking?	34
3.1.2. PROFESSIONALS	34
3.1.2.1. Gelijke kansen in de vrije tijd	35
3.1.2.2. Dans en muziek als invalshoek om de motoriek te stimuleren	35
3.1.2.3. Het bevordert het sociaal contact	36
3.1.2.4. Dans zorgt voor een goed gevoel	36
3.1.2.5. Dans als universele taal	37
3.2. WAT DOET DANS MET EEN KIND MET EEN MENTALE BEPERKING EN WELKE INVLOED HEEFT DIT OP DE VERSCHILLENDE ONTWIKKELINGSDOMEINEN?	37
3.2.1. HET KIND EN ZIJN CONTEXT	37
3.2.1.1. Zinnvolle vrijetijdsbesteding	38
3.2.1.2. Het sociale domein	38
3.2.1.2.1. Beloning	38
3.2.1.2.2. Sensibilisering van de omgeving	39
3.2.1.2.3. Sociale vaardigheden leren	39
3.2.1.3. Motoriek en lichaamsschema	40
3.2.1.4. Het psychologisch welzijn	41
3.2.1.4.1. Het verlangen naar ... en het enthousiasme	41
3.2.1.4.2. Hun zelfbeeld groeit	41
3.2.1.4.3. Het vinden van rust	43
3.2.1.5. Het cognitieve domein met voornamelijk een invloed naar concentratie toe	43
3.2.1.6. Hoe beïnvloedt het dansen hun thuissituatie?	43
3.2.1.6.1. De transfer van dans in de dansschool naar dansen thuis	43
3.2.1.6.2. Even ontlasten van ouders onder druk	44
3.2.1.6.3. Trotse ouders	44
3.2.2. PROFESSIONALS	44
3.2.2.1. Het sociale domein	45
3.2.2.1.1. Het groepsgebeuren is een meerwaarde waarbij ze bovendien zichzelf kunnen zijn	45
3.2.2.1.2. Het sociaal contact stimuleren en sociale vaardigheden leren	45
3.2.2.2. Motoriek, lichaamsschema en oriëntatie	46
3.2.2.3. Het psychologisch welzijn	47
3.2.2.3.1. Het enthousiast uitkijken naar	47

3.2.2.3.2. Het geeft hen een gevoel van eigenwaarde	47
3.2.2.3.3. Het maakt niet uit wie je bent, je kan alles zijn	48
3.2.2.3.4. Zonder zorgen	48
3.2.2.3.5. Werken rond emoties	48
3.2.2.4. <i>De cognitieve ontwikkeling</i>	49
3.2.2.5. <i>Het thuisfront</i>	50
3.2.2.6. <i>Muziek is een meerwaarde</i>	50
3.2.2.7. <i>The Circle of Courage</i>	50
3.3. REDELIJKE AANPASSINGEN OM MAXIMALE PARTICIPATIE TE GARANDEREN.....	51
3.3.1. VERTREKPUNT: ZICH GOED VOELEN	51
3.3.2. ONDERSCHEID NAARGELANG ERNST BEPERKING.....	52
3.3.2.1. <i>Motiverend materiaal</i>	52
3.3.2.2. <i>Opstelling</i>	53
3.3.3. GROEPSAMENSTELLING	53
3.3.3.1. <i>Groepsgrootte</i>	53
3.3.3.2. <i>Homogeniteit</i>	53
3.3.3.3. <i>Individuele begeleiding</i>	54
3.3.4. FREQUENTER.....	54
3.3.5. HERHALING.....	55
3.3.6. STRUCTUUR EN RITUELEN	55
3.3.7. RUST	55
3.3.8. STELSELMATIG OPBOUWEN	56
3.3.9. STRENGTHBASED WERKEN	56
3.3.10. TEKSTGERICHT WERKEN.....	57
3.3.11. INBRENG VAN DE DANSERS ZELF	57
3.3.12. DE LESGEVER.....	57
HOOFDSTUK 4: DISCUSSIE	58
4.1. BEANTWOORDEN VAN DE DRIE ONDERZOEKSVRAGEN	58
4.1.1. <i>OP BASIS VAN WELKE MOTIEVEN Kiest men als ouder of professional voor dans bij kinderen met een mentale beperking?</i>	59
4.1.2. <i>Wat doet dans met een kind met een mentale beperking en welke invloed heeft dit op de verschillende ontwikkelingsdomeinen?</i>	60
4.1.3. <i>Redelijke aanpassingen om maximale participatie te garanderen</i>	62
4.2. BEPERKINGEN EN AANBEVELINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK	64
4.3. IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK	65
4.4. CONCLUSIE	66
BIBLIOGRAFIE	67
BIJLAGEN.....	77
BIJLAGE 1: OPROEP FOCUSGROEP	77
BIJLAGE 2: E-MAIL INTERVIEWS	78
BIJLAGE 3: DROP-OFF.....	79
BIJLAGE 4: INFORMED CONSENT.....	80

Inleidend woord

Socrates schreef: 'I cannot teach anybody anything, I can only make them think.' Dat is wat ik met deze masterproef wil bereiken: mensen aanzetten om na te denken over dit onderwerp en er hopelijk mee aan de slag gaan.

Al meer dan tien jaar is dansen een groot deel van mijn leven. Het is een passie, een uitlaatklep waarbij je je geest vrij kan maken, je emoties de vrije loop kunt laten, je zowel fysiek als cognitief uitgedaagd wordt, je in groep samen streeft naar een einddoel, ... Wanneer men danst, kan men ook even ontsnappen aan de realiteit.

Ik ben van mening dat dansen en zich uiten op muziek 'helend' kan werken. Maar wat als een persoon te kampen heeft met een beperking? Ook dan blijft dansen mogelijk en biedt het voordelen, zoals aangetoond in onderstaand voorbeeld:

- Op Koppen XL werd de BBC reportage 'The Disco Kid' uitgezonden. Deze gaat over een jongen, James Hobley, met een autismespectrumstoornis. Het dansen heeft hem op meerdere vlakken geholpen: Hij heeft een manier gevonden om met zijn autisme om te gaan, zijn schoolresultaten zijn er op vooruit gegaan, hij maakt vrienden, leert oogcontact maken, ... Voorheen bleek dit allemaal heel moeilijk. Zijn zelfvertrouwen is gestegen en hij doet mee aan wedstrijden, waarvan hij er al meerdere won (VVA, 2012).

Dansen kan bij meerdere doelgroepen worden toegepast. Mijn onderzoek zal zich toespitsen op de doelgroep kinderen met een mentale beperking. De keuze van deze doelgroep heeft te maken met het feit dat ik met eigen ogen heb mogen waarnemen welke positieve effecten dans uitoefent op deze kinderen en ik anderen zoveel mogelijk wil overtuigen van dit nut.

Er is echter nog weinig geweten betreffende dit onderwerp. De beroepsgroep van orthopedagogen heeft veel kennis over beperkingen, doelgroepen, speciale voorzieningen, ... Veel minder aandacht gaat er vanuit het orthopedagogisch perspectief echter naar de 'gewone alledaagse zaken' zoals wonen, vrije tijd, werken, ... Daarom is het belangrijk om dit domein in de toekomst meer en meer in kaart te brengen (De Rycke, Ackaert, Labre, Van Hove, Castermans, Kaesemans & Rogiers, 2005). Met deze masterproef hoop ik alvast hieraan een bijdrage te kunnen leveren.

In het eerste hoofdstuk, de literatuurstudie, wordt een bescheiden theoretische kadering weergegeven. Daarna komt in hoofdstuk twee de methodologie aan bod waar een uiteenzetting terug te vinden is met betrekking tot de aanpak van het onderzoek waarbij

probleemstelling en onderzoeksvragen worden weergegeven, de keuze van onderzoeksbenadering en onderzoeksopzet wordt toegelicht en de kwaliteitsvereisten besproken worden. Daaropvolgend is een paragraaf besteed aan de onderzoeksresultaten. Een vierde luik omvat de discussie waarin onder meer getracht wordt een antwoord te geven op de onderzoeksvragen. Verder worden beperkingen, suggesties voor verder onderzoek en implicaties voor de praktijk aangekaart en tot slot komt dit onderzoek tot een besluit.

Deze masterproef hoopt verschillende onderzoeken, theorieën, praktijken en de resultaten van dit onderzoek kritisch op elkaar te betrekken in de hoop een werkstuk af te leveren dat een aanzet kan geven tot meer kansen wat dan betreft voor kinderen met een mentale beperking en zo een meerwaarde te betekenen in het leven van sommigen.

Veel leesplezier!

HOOFDSTUK 1: LITERATUURSTUDIE

Deze literatuurstudie was net als de masterproef zelf een iteratief proces: nieuwe zaken werden gevonden, bepaalde aspecten werden aangepast, er werd herlezen en herschreven, ... *'In qualitative inquiry reviewing literature is an ongoing process that cannot be completed before data collection and analysis'* (Van Hove & Claes, 2011, p. 6).

Het al of niet uitvoeren van een voorafgaand literatuuronderzoek is een betwist onderwerp binnen de kwalitatieve onderzoeksbenadering. De Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990) heeft als uitgangspunt dat de theorie moet opborrelen uit de data. Binnen het kwalitatief onderzoek is er lang een discussie geweest over het al dan niet gebruiken van literatuur aangezien de idee leeft dat de onderzoeker met een 'open geest' de sociale wereld moest tegemoet trekken (Mortelmans, 2011). Momenteel stapt men af van deze positie en wordt de focus wel gelegd op het belang van een voorafgaand literatuuronderzoek (Boeije, 2005; Maxwell, 2005; Miles, Huberman, 1994). De wetenschap heeft de ambitie om cumulatief te werken, namelijk het benutten van bestaande kennis om nieuwe kennis te vergaren (Mortelmans, 2011). Ook in deze masterproef werd vertrokken met het op voorhand doornemen van belangrijke literatuur om tijdens het onderzoeksproces enkele kapstukken te hebben die dan in een later stadium via de dataverzameling uitgebreid en aangepast kunnen worden.

In dit literatuuroverzicht zal worden stilgestaan bij de tendensen in de orthopedagogiek, de doelgroep kinderen met een mentale beperking en hun situatie in België, het concept dans en wat dans kan betekenen voor deze doelgroep.

Aan de lezer wordt een algemeen overzicht geboden van bestaande studies en inzichten opdat een beeld gevormd kan worden over hoe ver de wetenschap staat betreffende dit onderwerp. Over bepaalde concepten wordt er in de literatuur niet veel gesproken en daar hoopt dit onderzoek deels een bijdrage aan te leveren.

Verder moet men even stil staan bij de invloed die de taal kan uitoefenen op dit geheel. Taal is een belangrijk middel waarmee mensen met elkaar in contact komen. Taal schept het kader voor het samenzijn van de mens en construeert mede de werkelijkheid (Van Den Brande, 2012). Dankzij het sociale model wordt het begrip handicap gezien als een sociaal construct. Volgens Van Hove (2009) lokaliseert dit model het probleem van 'disability' binnen de samenleving. Het zijn geen individuele beperkingen die de oorzaak van het probleem zijn, maar het falen van de maatschappij om hieraan tegemoet te komen. Deze masterproef legt de nadruk op het luisteren naar de verhalen van mensen in de hoop de werkelijkheid positief te beïnvloeden.

1.1. Tendensen in de orthopedagogiek

1.1.1. Definitie?

Het is niet onbelangrijk de functie van de orthopedagogiek te behandelen in dit onderzoek aangezien deze masterproef kadert binnen dit vakgebied. De orthopedagogiek kan omschreven worden als de wetenschap van het systematisch, planmatig en methodisch handelen in problematische leef- en opvoedingssituaties (Broekaert, De Fever, Schoorl, Van Hove & Wuyts, 1997).

Volgens Broekaert, Van Hove, Bayliss & D'Oosterlinck (2004) is er niets met zekerheid geweten en is er niet één waarheid. Dit duidt op de onzekerheid waarin de reflective practitioner zich bevindt. Men moet 'open-minded' zijn. Telkens opnieuw zullen er nieuwe paradigma's ontwikkeld worden of veranderingen optreden. Men moet openstaan voor deze vernieuwingen, er kritisch mee omgaan en alleen zo kan men groeien als orthopedagoog. De orthopedagogiek is dynamisch en doorloopt een proces van these en antithese waarbij een – steeds onvolledige – synthese wordt gevormd waarop dan weer een antithese volgt et cetera. Men kan de orthopedagogiek zien als een integratieve handelingswetenschap waarbij het uiteindelijke doel van het complementair benutten van verschillende theorieën, modellen, ... het streven naar verbetering is (Broekaert, 1997).

1.1.2. Een veranderende visie in het kijken naar mensen met een beperking

De laatste tijd is er in de sociale wetenschappen een verandering in visie op gang in het kijken naar mensen met een beperking.

Brysbaert (2006) geeft aan dat het biopsychosociaal model stelt dat men om een stoornis volledig te begrijpen met drie groepen van factoren moet rekening houden, namelijk biologische, psychische en sociale factoren. Volgens het biologische perspectief zijn lichamelijke disfuncties de oorsprong van mentale stoornissen. Dit perspectief is één van de oudste in de geschiedenis. Onderzoekers vestigen hun aandacht op de genetische bijdrage betreffende mentale stoornissen. Vervolgens hebben we het psychologische perspectief dat als uitgangspunt heeft dat abnormaal gedrag zijn oorsprong vindt in de mentale processen die ten grondslag liggen aan het desbetreffende gedrag. Ten slotte is er het sociale perspectief dat stelt dat een beperking niet voldoet aan de regels en criteria van de maatschappij en daarom als abnormaal bestempeld wordt. Recent speelt – mede onder invloed van het sociale model – vooral het sociale perspectief de belangrijkste rol bij het bepalen van abnormaliteit.

Aanvankelijk werd een individu met een mentale beperking vooral benaderd vanuit de zaken die hij¹ niet kon, werd het uitgangspunt gehanteerd dat de oorzaak van de beperking bij de persoon zelf lag, een puur medische invulling nam de bovenhand, ... Tegenwoordig wordt er

¹ In deze masterproef wordt over 'hij' of 'hem' gesproken, waarmee 'hij of zij' bedoeld wordt. Dit is allerm minst discriminerend bedoeld.

afgestapt van deze oude visie en zien we een verschuiving naar een nieuwe maatschappelijke visie.

In 1992 gaf de – toen nog – AAMR² ook een paradigmaverandering weer wat betreft het onderwerp verstandelijke beperking:

- Een verstandelijke beperking wordt niet langer als een persoonskenmerk gezien, maar als een gevolg van een complex samenspel tussen mogelijkheden en beperkingen van een persoon met de eisen van een omgeving.
- Veel meer dan vroeger wordt er aandacht besteed aan de kwaliteit van de contexten waarin personen met een verstandelijke beperking vertoeven
- ‘ondersteuning’ (support) wordt als centraal concept geïntroduceerd.

De Disability Studies deelden deze veranderde kijk over hoe naar het fenomeen ‘disability’ gekeken kan worden. Oliver (1996) was één van de belangrijkste grondleggers van het ‘sociale model’. Hij zet zich af tegen de puur medisch/individuele wijze om het concept ‘disability’ te benaderen. Deze nieuwe denkwijze vormt de basis voor twee samenhangende elementen, namelijk het verschil tussen ‘impairment’ en ‘disability’ enerzijds en het verschil tussen het ‘medische/individueel model’ en het ‘sociale model’ om naar de situatie van mensen met een beperking te kijken anderzijds (Van Hove, 2009). Een individu kan ‘impaired’ zijn, maar het zijn de eisen en normen van de maatschappij die hem ‘disabled’ maakt (Oliver, 1996). Oliver spreekt in eerste instantie over fysieke beperkingen, maar deze denkwijze kunnen we doortrekken naar eender welke beperking.

Men kan dus concluderen dat een mentale beperking tegenwoordig meer als een sociaal en cultureel bepaald fenomeen wordt gezien in plaats van een medisch, psychologisch, ... fenomeen.

Vanuit Disability Studies perspectief komt er ook meer nadruk te liggen op self-advocacy. Volgens Simons (1992) verwijst self-advocacy naar het proces van persoonlijke ontwikkeling waarbij een individu zelfzeker wordt en de mogelijkheid heeft zijn eigen verlangens of gevoelens te uiten. Ieder individu is uniek en heeft een eigen verhaal. De doelgroep mensen met een mentale beperking is heel heterogeen. Door naar hen te luisteren kunnen we hen zo optimaal mogelijk ondersteunen. Daarom is het belangrijk deze mensen een stem te geven waarnaar geluisterd wordt. Volgens Brechin & Walmsley (1989) is de grootste beperking de houding van mensen en niet de persoon met de beperking zelf. Ook James Hobley (2011) geeft duidelijk weer dat iemand geen ‘autist’ is, maar een uniek persoon met autisme. Men mag iemand niet volledig beoordelen vanuit zijn beperking. *‘Judge me on my dancing, not my autism’* zegt Hobley (The Sun, 2011). Hier kunnen we ook het theoretisch kader van het ‘symbolisch interactionisme’ mee verbinden, namelijk individuen worden gevormd door de wijze waarop anderen naar hen kijken en de manier waarop zij die bekeken worden daar dan weer op reageren. Een beperking komt tot uiting in de interactie

² De AAMR is de huidige AAIDD (= American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)

tussen de persoon en de omgeving (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter & Craig, 2010).

1.1.3. UN-conventie

Op 13 december 2006 werd na jarenlang werken de UN-Conventie voor de Rechten van Personen met een Beperking goedgekeurd. De conventie zorgt voor een paradigmaverandering in de houding van de samenleving ten op zichte van mensen met een beperking. Waar eerst naar hen werd gekeken als 'objecten' van liefdadigheid, medische zorg en sociale bescherming worden ze nu benaderd als 'subjecten' met rechten en als individuen die deze rechten kunnen eisen, ze kunnen eigen keuzes maken en zijn actieve leden van de samenleving (Website UN). In België werd deze Conventie op 2 juli 2009 in het parlement geratificeerd.

Volgens artikel 1 is het doel van dit Verdrag om het volledige genot door alle personen met een beperking van alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid te bevorderen, beschermen en waarborgen, en ook de eerbiediging van hun inherente waardigheid te bevorderen (UN, 2006).

1.2. Mentale beperking

Aangezien deze masterproef zich focust op de doelgroep kinderen met een mentale beperking staan we even stil bij dit label³ die ze opgeplakt krijgen.

1.2.1. Definitie

Het begrip mentale beperking is een sociaal construct. Verschillende organisaties, professionals, handboeken, ... hanteren verscheidene omschrijvingen van het begrip. Internationaal speelt ook een hele discussie rond de 'naamgeving'. Sommige internationale studiegenootschappen opteren voor het begrip 'intellectual disability', in de U.K. wordt dikwijls gekozen voor de term 'learning disability' of 'learning difficulties', in Nederland spreekt men vooral over 'verstandelijke beperking' en in Vlaanderen wordt nog regelmatig het begrip 'mentale handicap' gebruikt (Broekaert & Van Hove, 2005). In het verder verloop van deze masterproef zal voornamelijk de term mentale beperking⁴ gebruikt worden.

De American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) is een gerespecteerde internationale organisatie die instaat voor de hulp aan mensen met een mentale of ontwikkelingsbeperking. Internationale classificatiesystemen, zoals de DSM-IV en de ICD-10, steunen op de definitie van mentale beperking volgens de AAIDD. Er worden drie

³ Individen krijgen vaak een label opgeplakt waardoor ze door de maatschappij gestigmatiseerd worden en niet meer worden aanzien als een persoon met meerdere mogelijkheden (Van Hove, 2009). Bij het lezen van deze masterproef wordt nogmaals duidelijk dat een persoon zoveel meer is dan enkel dit label.

⁴ Andere termen zoals disability, handicap, stoornis, ... kunnen ook gehanteerd worden. Deze termen zijn allen geconstrueerd en kunnen op meerdere manieren geïnterpreteerd worden. Taal heeft een enorme invloed op het denken in onze maatschappij.

criteria voor diagnose gehanteerd (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter & Craig, 2010):

- Een significante beperking in intelligentie (meer dan twee standaarddeviaties beneden het populatiegemiddelde).
- Gelijktijdig optredend met een significante beperking in het adaptieve gedrag (meer dan twee standaarddeviaties beneden het populatiegemiddelde).
- Het optreden van deze beperkingen vóór het 18^e levensjaar.

Het intellectueel functioneren bevat de algemene mentale capaciteiten, waaronder leren, probleemoplossend denken, redeneren, ... Intelligentie is moeilijk te vatten in één algemene factor. Eén manier om de intelligentie te meten is via een IQ test. Over het algemeen wijst een IQ score van ongeveer 70 of lager op een beperking in het intellectueel functioneren. Deze visie ligt onder zware kritiek, maar houdt stand omwille van de eisen van meetbaarheid en vergelijkbaarheid in de wetenschap. Auteurs zoals Gardner (1999) reageren op deze 'algemene intelligentie' door het vooropstellen van een visie van 'multiële intelligentie'. Ook wat betreft de cut-off score bestaat er heel wat controverse. In de DSM-IV is het niveau van intellectueel functioneren als volgt onderverdeeld (APA, 1994):

- Zwakbegaafd: IQ 70/75-85/90
- Lichte verstandelijke handicap: IQ 50/55-70
- Matige verstandelijke handicap: IQ 35/40-50/55
- Ernstige verstandelijke handicap: IQ 20/25-35/40
- Diepe verstandelijke handicap: IQ lager dan 20/25

Het adaptief gedrag beslaat drie types vaardigheden, namelijk conceptuele (taal, tijd, geld, ...), sociale (zelfwaarde, verantwoordelijkheidsgevoel, manipuleerbaarheid, het kunnen volgen van regels, ...) en praktische vaardigheden (activiteiten van het dagelijks leven, veiligheid van omgeving kunnen in schatten, ...).

1.2.2. Kinderen met een mentale beperking: Situatie in België

Dit onderzoek vindt plaats in Vlaamse context. Daarom is het belangrijk om beknopt te schetsen hoe de situatie in België in elkaar zit. Deze masterproef zal handelen rond de doelgroep kinderen met een mentale beperking vandaar dat kort wordt weergegeven waar zij terecht kunnen.

1.2.2.1. Het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH)

Het leven van een persoon met een beperking en zijn context is complex en vergt daarom de nodige begeleiding van buitenaf.

Personen met een beperking kunnen bij het zoeken naar ondersteuning een beroep doen op het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH). Het VAPH heeft als doel om de integratie, participatie en gelijkheid van kansen voor personen met een beperking te

bevorderen in alle domeinen van het maatschappelijk leven. Zij streven naar de grootst mogelijke autonomie en levenskwaliteit (VAPH, 2007)

Zij verstaan onder het begrip handicap elk langdurig en belangrijk participatieprobleem van een persoon dat te wijten is aan het samenspel tussen functiestoornissen van mentale, psychische, lichamelijke of zintuiglijke aard, beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten, en persoonlijke en externe factoren (VAPH, 2007).

1.2.2.2. Het Buitengewoon Onderwijs

Volgens de Belgische grondwet heeft iedereen recht op onderwijs met aandacht voor fundamentele rechten en vrijheden. Het buitengewoon onderwijs is er voor kinderen en jongeren die tijdelijk of permanent specifieke hulp nodig hebben en die moeilijkheden ondervinden met betrekking tot de fysieke, sociale, intellectuele of psychologische ontwikkeling omwille van een beperking, leer- of opvoedingsmoeilijkheden (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, 2005). Er is ook de keuze voor inclusief⁵ of GON onderwijs⁶.

Er kunnen acht types in het buitengewoon onderwijs onderscheiden worden. De types waar de onderzoeksgroep van deze masterproef terecht kunnen zijn:

- Type 1, onderwijs dat aangepast is aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een licht mentale handicap. Het richt zich op die leerlingen die in het gewoon onderwijs ernstige moeilijkheden ondervinden (Borrey, Jennes, Ranschaert & Ghesquière, 2001).
- Type 2 is er voor kinderen met een matige of ernstige mentale handicap en waarbij gezorgd wordt voor een sociale vorming en een aangepaste opleiding met arbeidskarakter zodat leven en werken in een beschermd socio-professioneel milieu kan worden bereikt (Broekaert, Claes, Van Hove, Vanderplasschen & Vandevelde, 2006).

1.2.2.3. Voorzieningen voor minderjarigen

Tot de leeftijd van 21 jaar kan men gebruik maken van de voorzieningen en begeleidingsdiensten van het VAPH voorzien voor minderjarigen.

Enerzijds zijn er residentiële voorzieningen waarbij internaten 24 uur op 24 opvang en begeleiding bieden. Internaten zijn vaak verbonden aan een onderwijsinstelling voor buitengewoon onderwijs. Deze worden vaak 'medisch-pedagogisch instituut' (MPI)

⁵ Inclusief onderwijs is een breed begrip. Het gaat in essentie over kwaliteitsvol onderwijs voor elk kind. Het begrip wordt ook gebruikt voor een project waarbij leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke beperking (type 2) lessen kunnen volgen in het gewoon onderwijs met behulp van extra ondersteuning vanuit een school voor buitengewoon onderwijs. ION-leerlingen volgen een individueel traject (Onderwijs Vlaanderen).

⁶ Het geïntegreerd onderwijs (GON) is bedoeld om leerlingen met een handicap of met leer- en opvoedingsmoeilijkheden de lessen te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs. Dat gebeurt met behulp van GON-begeleiding vanuit een school voor buitengewoon onderwijs (Onderwijs Vlaanderen).

genoemd. Wanneer het MPI en de school met elkaar verbonden zijn, kan het kind in beide contexten vaak beter opgevolgd worden door het multidisciplinair team (Broekaert, Claes, Van Hove, Vanderplasschen & Vandevelde, 2006).

Anderzijds zijn er ook semi-residentiële voorzieningen. Deze voorzieningen bieden meestal opvang van 8 tot 18 uur. Semi-internaten kunnen deel uitmaken van een MPI. Ze hebben een gezinsaanvullende en gezinsondersteunende functie. In tegenstelling tot residentiële voorzieningen heeft het dus geen gezinsvervangende functie (Broekaert et al., 2006).

1.2.2.4. Vrijtijdsbesteding

Kinderen met een mentale beperking hebben – net als iedereen – recht op vrijtijdsbesteding. Artikel 30 van het VN-verdrag gaat over het recht op deelname aan het culturele leven, vrijtijdsbesteding en sport (VN, 2006; Schoeters, Callebaut, Huylebroeck & Martens 2010). Niet alleen hebben ze hier recht op, maar ze hebben er ook nood aan '*Vrije tijd is één van die aspecten van het leven die de kwaliteit van het leven bepalen*' (Joos, Van De Putte, Vanreusel, Verbeek, Roothans, Vanbael, 2006, p.110).

Vlaanderen beschikt over een hele waaier aan verenigingen die zich inzetten voor de vrije tijd. Voor een persoon met een beperking is het niet steeds evident om hier zijn plaats in te vinden. Het VAPH erkent en subsidieert organisaties voor vrijetijdszorg die aangepaste activiteiten aanbieden voor personen met een beperking. Voor kinderen en jongeren gaat het onder andere om speelpleinwerking, jeugdateliers en vakantiecampen (VAPH, 2007; Van Diest, 2011). Zo bestaat er onder meer Jomba, Akabé, G-sport,⁷...

1.2.3. Comorbiditeit met onder andere ASS

Aangezien enkele participanten van dit onderzoek bijkomend een autismespectrumstoornis hebben en dans vaak ter sprake komt bij deze doelgroep in de media of literatuur wordt een beknopte paragraaf aan dit onderwerp besteedt.

Kinderen met een mentale beperking lijden vaak aan bijkomende belemmeringen. Deze additionele problemen vragen een afzonderlijke diagnose. Een mentale beperking kan samengaan met voornamelijk epilepsie, ADHD, ASS en gedragsproblemen. Naargelang de mentale beperking ernstiger is, wordt de diagnostiek van de comorbiditeit moeilijker. De differentiaaldiagnose tussen deze verschillende problematieken vergt de nodige aandacht. Zo kunnen problemen met taal een facet zijn van een mentale beperking, maar kan het ook verwijzen naar een taalontwikkelingsstoornis, ASS, ... (werkgroep prodia, 2013).

Volgens Crevits (2008) wordt een mentale beperking vaak geassocieerd met autisme. In de literatuur volgens Brysbaert (2006) hebben 75% van de personen met autisme ook een verstandelijke beperking, al blijkt er geen oorzakelijk verband te bestaan tussen deze twee stoornissen. Recent werd erkend dat er naast het zuiver autisme ook een grote

⁷ Jomba is een tak van Kazou die jongerenavakanties organiseert voor kinderen en jongeren met bijzondere aandacht en Akabé heeft hetzelfde doel, maar is een tak van de Scouts. G-sport staat voor 'gehandicapten-sport'. Iedere Provinciale Sportdienst heeft een specifieke werking voor G-sport en een overzichtsbrochure.

verscheidenheid aan verwante stoornissen bestaat. Deze noemt men pervasieve ontwikkelingsstoornissen (Crevits, 2008). Ook Brysbaert (2006) stelt dat er gesproken wordt van een pervasieve ontwikkelingsstoornis wanneer kinderen niet voldoen aan alle kenmerken, maar er wel voldoende vertonen om van een stoornis te spreken.

1.3. Dans

1.3.1. Een definitie?

Volgens de literatuur bestaat er niet echt consensus over wat dans precies is. De ene beschouwt dans louter als een sport en de ander ziet dans, samen met muziek, theater, filmkunst, beeldende kunst, ... als één van de vele kunstvormen. *‘Er wordt soms gezegd dat dans de moeder is van alle kunsten’* (Swinnen, 2011, p.2). Een eenduidige definitie van dans is moeilijk te formuleren. Net als veel fenomenen – voornamelijk in de sociale wetenschappen – is een definitie van dans afhankelijk van de sociale, culturele, esthetische context. Dans beslaat vele domeinen en activiteiten en het is onmogelijk om dit brede veld in één definitie te vatten zonder aan bepaalde aspecten voorbij te gaan.

Wanneer men dans toch probeert te definiëren, kan dit op twee manieren. Enerzijds is er een brede definitie zoals: *‘Dance is sometimes defined as any patterned, rhythmic movement in space and time’* (Copeland & Cohen, 1983, p. 1). Anderzijds kunnen we aan het concept dans een meer afgebakende, concrete definitie geven. Doorheen tijd en plaats hebben velen een ‘definitie’ proberen te vormen van dans. Sommigen zien dans als een kunst van imitatie (Cohen, 1953). Anderen, zoals modern danser en choreografe Martha Graham, zien dans als een vorm van expressie. Zij verbindt beweging met emotie en maakt innerlijke gevoelens zichtbaar door de dans (Freedman, 1998).

Waar velen het wel over eens zijn, is dat dans een universele taal is. Altijd en overal dansen mensen, als ontspanning, als sport, als kunstvorm, als ritueel, ... Iedereen kan dansen, je hoort de muziek, je voelt de muziek, je beweegt, je danst. *‘Horen en voelen, de muziek laten stromen in je hart en je lichaam, je licht en vrolijk voelen, samen met andere dansers en dan bewegen op het ritme van de muziek met de mogelijkheden die je hebt, dat is dansen.’* (Swinnen, 2011, p.3)

1.3.2. Dans, een fenomeen van alle tijden.

Dansen is een fenomeen zo oud als de mens zelf. Het vond plaats in alle tijden en culturen. Afhankelijk van plaats, tijd, cultuur, ... kreeg dans een andere invulling. Hieronder wordt een beknopte geschiedenis weergegeven waaruit blijkt dat dans telkens een – andere – functie vervult (Sachs, 1969 & Danstijd, n.d.).

De Prehistorie. Er wordt gedanst sinds het bestaan van de mens. Bewijzen hiervan werden gevonden door archeologen in de vorm van prehistorische rotstekeningen. Er werd gedanst bij ceremonies, bij de jacht, ...

De Oudheid. Dans nam bij verschillende rituelen een belangrijke plaats in. In deze culturen werd er onder andere gedanst om de Goden te vereren. Vanaf dat het 'schrift' ontstond, weten we meer over dans en weten we ook dat dans verschillende functies heeft.

De Middeleeuwen. Veel van de vroegere rituelen, waaronder ook dans, werden geleidelijk aan geïntroduceerd in de Christelijke cultuur. Maar na verloop van tijd begon de kerk deze dansrituelen te verbieden. Eén van de redenen was dat het als zondig werd beschouwd, omdat de focus lag op het lichaam. Toch was het uitvoeren van dans moeilijk te stoppen.

In de Late Middeleeuwen ontwikkelden zich de typische dodendansen en de danswoede. Er ontstonden ook volksdansen en hofdansen.

De Renaissance. In dit tijdperk werd al het mooie van het hier en nu belangrijk. Dans kreeg hier een andere stempel, namelijk dat van statussymbool.

De Moderne Dans. Vernieuwingen in de dans ontstaan vaak niet zomaar. Ongeveer een eeuw geleden is de moderne dans ontstaan. Rond 1900 stond de maatschappij wat politiek en sociaal vlak betreft voor ingrijpende veranderingen. Qua techniek, stijl en thematiek was deze stijl een reactie tegen de klassieke dans. Modernistische choreografen leefden in een samenleving van oorlog en armoede wat leidde tot dramatische dansstukken. Men stapte af van de academische traditie en wou gedachten en gevoelens tot uiting brengen. De moderne dans kan zowel inspelen op het gevoel als op het intellect. Ze kent diverse invalshoeken, maar er bestaat ook consensus, namelijk de connectie tussen het innerlijke en het uiterlijke.

Vanaf dan emancipeerde de vrouw zich van uitsluitend uitvoerend danseres naar zelfstandig choreografe. Twee pioniers van de moderne dans zijn Isadora Duncan en Marta Graham (Bloch, 2008; Meglin & Brooks, 2010).

De Postmoderne Dans. De geschiedenis is een verhaal van revoluties en reacties. Zoals de moderne dans zich afzette tegen de klassieke dans, zo is de postmoderne dans een reactie op de moderne dans. Postmoderne choreografen zijn van mening dat dans puur om beweging gaat.

Neo-expressionisme. Zoals eerder aangehaald bestaat de kunst uit een constante kettingreactie. Op het postmodernisme kwam een tegenbeweging via het neo-expressionisme. Hierbij ligt het accent niet meer zozeer op de vorm, maar wel op de expressie van de gevoelsinhoud. Eén van de bekendste danskunstenaars in deze stijl is de Belgische Anne Teresa De Keersmaeker.

1.4. Dansen voor en door kinderen met een mentale beperking

In dit onderdeel wordt er enerzijds stil gestaan bij de mogelijkheden om dans bij deze doelgroep te introduceren via onder andere de creatieve danstherapie. Anderzijds worden de mogelijke effecten die dans met zich kan meebrengen bij deze kinderen nagegaan.

1.4.1. Bewegingsexpressie

Bewegingsexpressie kan taalkundig opgesplitst worden in de woorden beweging en expressie. De meeste bewegingen gaan gepaard met een emotie. Expressie is een communicatiemiddel. Het uiten van gevoelens doen we constant. Sommigen hebben nood om die gevoelens en gedachten te uiten via woorden, anderen maken dit liever kenbaar op een alternatieve manier.

Bij bewegingsexpressie gaat men via bewegingen de innerlijke belevingswereld uitdrukken. De auteur Bombeke (2009) gaat er van uit dat elke beweging gebeurt met het lichaam, dat het een weg aflegt in de ruimte, het zich afspeelt in de tijd en dat er een bepaalde kracht wordt uitgevoerd.

Het doel van bewegingsexpressie is om de eigenwaarde van de persoon te behouden (Bombeke, 2009). Daarom is het belangrijk om expressie aan bod te laten komen bij het dansen met kinderen met een beperking, omdat iedereen op deze manier een succeservaring ervaart aangezien expressie subjectief is en zodoende niet incorrect kan zijn.

1.4.2. Creatieve danstherapie

Praten biedt niet steeds voor iedere persoon de juiste hulpverlening. In sommige gevallen is het meer opportuun om iets te doen. Actie ondernemen, zoals dansen, kan soms effectiever zijn bij bepaalde individuen of een bepaalde problematiek dan erover te praten. Het meest optimale echter is om deze behandelingsvorm te combineren met het verbale. Als voorbeeld is er de methodiek Rots en Water ontwikkeld door Ykema (2010). Hierbij gaan de kinderen actief en spelenderwijs aan de slag betreffende weerbaarheid waarbij indirect linken worden gelegd met de praktijk, maar er wordt ook nog steeds over gepraat en gereflecteerd.

In wat volgt wordt de mogelijkheid van creatieve dans/bewegingstherapie als mogelijke interventie bij kinderen met een mentale beperking besproken.

Uit het doorzoeken van de literatuur bleek dat danstherapie vooral gekend is in het buitenland en in het bijzonder Amerika. Bovendien wordt het toegepast bij diverse doelgroepen, maar niet altijd evenzeer op de doelgroep kinderen met een mentale beperking (Meekums, 2002; Levy, Fried, Leventhal, 1995; Payne, 2008; ADTA, 2009).

Kunst, dans en muziektherapie werd formeel georganiseerd in de 20^{ste} eeuw. Hiervoor speelden de desbetreffende drie een informele, maar continue rol in de Oosterse en Westerse medische wereld. Door de eeuwen heen werd de genezende kracht van deze creatieve therapieën vooral gerapporteerd in anekdotes. Pratt (2004) geeft aan dat in het begin van de 21^{ste} eeuw de creatieve kunsttherapieën erkend worden als een belangrijk complementair 'medicijn' voor psychologische en fysiologische ziektes. In België ontwikkelde de creatieve therapie zich voornamelijk in de jaren '60 (BVCT-ABAT vzw, 2010). Meekums (2008) constateert dat er slechts weinig systematisch onderzoek naar de ontwikkeling van danstherapie gedaan is (Vandenbosch, 2012).

Momenteel kan het volgende gezegd worden over Dance/Movement Therapy (DMT)⁸. Het is een modaliteit die zijn aanvang kende in de jaren 1940. De idee waarop zij steunt, is de aanname dat lichaam en geest onafscheidbaar zijn (Levy, 1995). The American Dance Therapy Association (ADTA) werd gesticht in 1966. Zij zien Dance/Movement Therapy als een psychoterapeutisch gebruik van beweging als een proces dat de emotionele, cognitieve, sociale en fysieke integratie van een individu bevordert. Dance/Movement therapy gebruikt de beweging van het lichaam in combinatie met vaardigheden van psychotherapie, advies en rehabilitatie voor mensen met verschillende noden. Deze vorm van therapie werd ontwikkeld in de jaren '40, '50 en '60 onder de continue invloed van psychodynamische psychotherapie. Het belang van het lichaam in het behandelen van mensen met een mentale beperking kleurde ook de ontwikkeling van de dans/bewegingstherapie (ADTA, 2009).

De ontwikkeling van deze therapieën komt niet zonder reden. Soms kan er meer worden gezegd of afgeleid uit het lichaam dan via het gebruik van woorden. Dit standpunt wordt eveneens gedeeld door anderen, zoals onder meer modern danser en choreografe Martha Graham aantoonde met volgend citaat: *'The body says what words cannot'* (New York Times, 1985). Ook Winnicott (1958/1987) staat dit door weer te geven dat er niets bestaat dat enkel fysiek is, maar dat elke beweging vergezeld is door een idee of beeld. De idee wordt ook gedeeld door Levy (1995) die ondervindt dat sommige mensen kunnen dansen wat ze niet durven te uiten in woorden zoals hun verdriet, woede, schuld, verlies, liefde, dromen en vaak hun verborgen sterktes en moed. Er wordt zoveel uitgedrukt via lichaamstaal, dans, muziek, ... Veel danstherapeuten hebben hun patiënten horen zeggen dat alleen wanneer zij bewegen ze voelen (Levy, 1995). Dans blijkt dus de taal van het lichaam te zijn waarmee we communiceren met onszelf en anderen. Dans en beweging gaan dus, waarschijnlijk meer dan eender welk ander medium, voorbij intelligentie en raken diep in de ziel (Levy, 1995).

Vooraf bij kinderen die een mentale beperking en/of autisme hebben en verbaal niet zo vlot zijn, kan creatieve therapie nuttig kan zijn. Zo wees de literatuur op meerdere redenen waarom danstherapie bij deze kinderen zinvol kan zijn. Bewegingseducatie helpt normale en mentaal gehandicapte kinderen bij het ontwikkelen van zelfexpressie en een positief lichaamsbeeld. Het kan voornamelijk voordelig zijn wanneer de verbale communicatie geblokkeerd is. Danstherapie kan inzicht in eigen gedrag verhogen en de sociale interactie verbeteren door de nadruk te leggen op lichaamsactiviteit (Pratt, 2004). Hierover schrijft deze scriptie meer in volgend onderdeel.

1.4.3. Dans beïnvloedt potentieel de ontwikkeling van een kind met een mentale beperking op verschillende domeinen

Een mentale beperking heeft – negatieve – gevolgen op allerhande levensdomeinen. Het verlaagt het intellectueel functioneren, vermindert motorische vaardigheden, beïnvloedt de

⁸ In de literatuur worden verscheidene termen gebruikt: Danstherapie, dans- en bewegingstherapie, afkortingen zoals DMT en DBT, ... In dit onderdeel worden de verschillende termen door elkaar gebruikt, maar wordt vanzelfsprekend telkens hetzelfde bedoeld.

sociale capaciteiten, ... Een mentale beperking is niet geneesbaar. Desondanks kan de kwaliteit van leven van kinderen met een mentale beperking op een alternatieve manier verbeterd worden door te focussen op deelaspecten van hun leven. Onderzoek van Jankowicz-Scymanska, Mikolajczyk & Wojtanowski (2011) zegt dat bij kinderen met het Syndroom van Down de kwaliteit van leven verbeterd kan worden door onder meer fysieke oefeningen, het trainen van coördinatie en efficiëntie bij het uitvoeren van dagelijkse activiteiten. The ADTA is ervan overtuigd dat DMT de emotionele, cognitieve, sociale en fysieke status van een individu bevordert (ADTA, 2009).

In wat volgt zullen verscheidene aspecten besproken worden die beïnvloed worden door het hebben van een mentale beperking en waar dans potentieel een effect kan op uitoefenen.

1.4.3.1. De cognitieve ontwikkeling

Eén van de theoretici die zich verdiept heeft in de cognitieve ontwikkeling is Piaget. Hij ziet kinderen als actieve kenniszoekers die hun nieuwsgierigheid gebruiken om basisinformatie over de wereld te ontdekken. De cognitieve ontwikkeling ontstaat volgens Piaget's theorie vanuit de acties die het kind uitvoert. Belangrijke veranderingen tijdens de kindertijd gebeuren volgens hem sprongsgewijs, dit idee vormt de basis voor zijn stadiatheorie. Deze theorie splitst de cognitieve ontwikkeling op in vier stadia: het sensomotorische stadium (vanaf de geboorte tot 2 jaar), het preoperationele stadium (2 jaar tot 7 jaar), het concreet operationele stadium (7 tot 11 jaar) en het formeel operationele stadium (vanaf 11 jaar). Deze leeftijdsgrenzen zijn bij elke periode slechts benaderingen (Piaget, 1954; Brysbaert, 2006).

Er kwam echter een kritiek vanuit The Sociology of Childhood (De Bie, 2013) die de 'twin towers' Piaget en Parsons in vraag stellen. The Sociology of Childhood levert kritiek tegenover de sterk essentialistische visie op kinderen en jongeren. Volgens hen verloopt de ontwikkeling van een kind niet universeel en stapsgewijs maar wordt kind-zijn verstaan als een sociale constructie.

Bij kinderen met een mentale beperking zijn er problemen wat betreft de cognitieve ontwikkeling. Zij lopen een achterstand op, stagneren in een bepaald stadium, ... Zoals de definitie mentale handicap volgens de AAIDD zegt, is er een significante beperking in de intelligentie en het adaptief gedrag.

Dans kan een medium zijn die dit domein in positieve zin beïnvloedt. Volgens Keinänen, Hetland & Winner (2000) is dans een kunstvorm dat gebruik maakt van een brede waaier aan cognitieve vaardigheden en beroep doet op meerdere intelligenties (Gardner, 1999) zoals non-verbale, ruimtelijke en muzikale intelligentie. Ook de taalkundige intelligentie wordt aangesproken tijdens het dansen wanneer ze bijvoorbeeld het dansvocabularium aanleren. Aangezien dans vaak doorgaat in groep worden ook vaardigheden betreffende hun interpersoonlijke intelligentie verbeterd en omdat dansers leren om hun gevoelens te uiten wordt ook hun intrapersonlijke intelligentie aangesproken. Bovendien leert dans kinderen om zich te focussen en hard te werken. Dankzij de multidimensionale natuur van dans kan

deze bijdragen tot positieve cognitieve uitkomsten (Keinänen, Hetland & Winner, 2000). Ook het onderzoek van Rosenblatt, Gorantla, Torres, Yarmush, Rao, Park, ... & Levine (2011) toont aan dat het gebruik van yoga en dans effectief kan zijn voor de cognitie.

1.4.3.2. De motorische ontwikkeling

Quasi alles wat met beweging te maken heeft, valt onder de motorische ontwikkeling. Enerzijds is er de grove motoriek, de bewegingen uitgevoerd door de grote spieren in het lichaam (Dobson, 2009), zoals kruipen, lopen, fietsen, ... Anderzijds is er de fijne motoriek die de fijnemotorische vaardigheden in het lichaam omvat zoals tekenen, knippen, puzzelen, ... Bij mensen met een verstandelijke beperking constateert men motorische achterstanden in vergelijking met 'de gemiddelde mens' (Van Gemert & Minderaa, 2000). Kinderen met een mentale beperking kampen vaak met problemen met fijne en/of grove motoriek, evenwicht, ...

Dans is een positieve manier om aan deze vaardigheden te werken en die bovendien die soms betere resultaten boekt dan traditionele therapieën. Zo toont onder meer het onderzoek van Palaestra (1995) aan dat de resultaten, wat evenwicht bij kinderen met een mentale beperking betreft, significant hoger liggen bij de groep die participeerde aan een creatief dansprogramma in vergelijking met de groep die een traditionele fysiek educatief programma volgden. In de studie van Aldemir, Ramazanoglu, Camliguney & Kaya (2011) werd gedemonstreerd dat danseducatie een belangrijke rol speelt in de motorische ontwikkeling van kinderen. Dance/Movement therapy kan het lichaamsbeeld, de coördinatie en motorische vaardigheden verbeteren (ADTA, 2009).

1.4.3.3. De psycho-sociaal-emotionele ontwikkeling

1.4.3.3.1. De sociaal-emotionele ontwikkeling

In onze samenleving zijn relaties, omgaan met anderen en gevoelens (zowel bij jezelf als bij anderen), interacties, ... heel belangrijk. Op dit vlak hebben heel wat kinderen met een mentale beperking tekorten.

Vaak stellen deze kinderen moeilijk gedrag. Er moet op zoek gegaan worden naar de achterliggende betekenis van dit 'probleemgedrag'. Meestal is er een discrepantie tussen het cognitieve en emotionele niveau, waarbij deze laatste vaak lager ligt (Došen, 2007). Het is belangrijk de sociale en emotionele ontwikkeling van een persoon te kennen zodat je hem niet gaat over- of onderschatten wat zijn mogelijkheden betreft, want dit heeft een invloed op het welzijn van het individu. Dit sociaal-emotionele domein wordt gecompliceerd wanneer er comorbiditeit optreedt met ASS. Communicatie is voor hen niet evident. Communiceren kan – naast de verbale manier die wij kennen – op nog verschillende andere manieren, namelijk via lichaamstaal, beeldmateriaal, voorwerpen, gebaren, ...

Volgens heel wat choreografen, psychotherapeuten, danstherapeuten, filosofen, ... kan er lichamelijk veel meer worden uitgedrukt dan door middel van een verbale boodschap: Martha Graham *'The body says what words cannot'* (New York Times, 1985), Winnicott (1958/1991) *'There exists nothing that is only physical, but every gesture is always*

accompanied by an idea or an image', Levy (1995) *'Some people can dance what they dare not to express in words'*, ... Ook volgens Pratt (2004) en The American Dance Therapy Association kunnen bewegingseducatie, danstherapie, ... de sociale interactie bevorderen zeker wanneer verbale communicatie geblokkeerd is.

1.4.3.3.2. Mirroring

Het zich inleven in de ander is niet evident voor de doelgroep kinderen met een mentale beperking. Ook voor kinderen met autisme is dit een moeilijke zaak. Eén van de primaire tekorten kan gesitueerd worden in het systeem van de spiegelneuronen (Ramachandran & Seckel, 2010). Onderzoek betreffende het spiegelneuronensysteem stelt dat er een overlapping bestaat in de hersengebieden die betrokken zijn in zowel de perceptie als de productie van beweging en dat deze hersengebieden ook betrokken zijn in het begrip van de bewegingsintentie (Rizzolatti & Craighero, 2004).

Mirroring, een oefening dat gebruikt wordt in DMT, wordt beschouwd als een methodiek dat het emotioneel begrijpen en empathie voor anderen bevordert door het imiteren van andermans beweging (Adler, 1970; Berrol, 2006; Mills & Daniluk, 2002; McGarry & Russo, 2011). In de studie van McGarry & Russo (2011) wordt er gesteld dat mirroring in DMT het begrip van andermans emotionele intenties verhoogt door het gebruik van spiegelneuronen.

1.4.3.3.3. Relaxatie

Veel zaken hebben een invloed op het geestelijk welbevinden van een persoon zoals de sociale omgeving, het zelfbeeld, het ervaren van stress en het vinden van rust. De doelgroep kinderen met een mentale beperking en/of ASS zijn vaak onrustig.

Het psychologisch welzijn kan bevordert worden wanneer men innerlijke rust vindt. Dit kan bijvoorbeeld door het beoefenen van yoga waardoor relaxatie verkregen wordt. Het onderzoek van Frogget & Little (2010) toonde aan dat dans een gevoel van relaxatie met zich kan mee brengen. De onderzoeksgroep gaf aan dat ze dankzij dans een spanningsvermindering, een afleiding van hun angst en een stemmingsverbetering ondervonden. De studie van Rosenblatt, Gorantla, Torres, Yarmush, Rao, Park, ... & Levine (2011) wijst er op dat het gebruik van yoga bij kinderen met autismespectrumstoornissen effectief blijkt te zijn voor het gedrag en de cognitie.

1.4.3.4. De zintuiglijke ontwikkeling

Door het gebruik van de verschillende zintuigen, kunnen kinderen de wereld rondom hen verkennen. Jonge kinderen leren en ontwikkelen zichzelf door te bewegen en het opdoen van zintuiglijke ervaringen. Deze ontdekkingstocht is noodzakelijk voor een goede ontwikkeling. Het gezichtsvermogen, het gehoor, de reukzin, de smaakzin, de zintuigen van de huid zijn bronnen waar heel wat informatie mee kan opgedaan worden.

Kinderen met een mentale beperking hebben vaak problemen met deze zintuigen wat gevolgen heeft voor de gewaarwording en waarneming en vaak een vertraagde ontwikkeling met zich mee brengt.

Zo ook stelt de sensomotorische informatieverwerkingstheorie dat de wereld moeilijker te begrijpen is voor kinderen met een verstandelijke beperking, zeker wanneer deze problematiek gepaard gaat met ASS. Er komt veel informatie op hen af waarop ze vaak niet weten hoe te reageren. Als gevolg daarvan bestaat de kans dat ze agressief, angstig of druk worden of zich juist terugtrekken en niet meer lijken te reageren. Over het algemeen hebben deze kinderen ook meer tijd nodig om te reageren. Aangezien het voor hen zo moeilijk is om op hun omgeving te reageren, is het belangrijk om door middel van spelletjes en gerichte activiteiten een reactie uit te lokken. Dit biedt mogelijkheden om informatie op te nemen en contact te maken met de wereld (Stock Kranowitz, 2007; Rengenhart, 2009). Het theoretisch denkkader over sensorische integratie is gebaseerd op het werk van Ayres (1972).

Eén van die manieren kan dans zijn. Vanzelfsprekend wordt er tijdens het dansen gebruik gemaakt van voornamelijk de zintuiglijke ervaringen horen en zien. Wanneer ook motiverend materiaal gebruikt wordt, doet men ook een beroep op het tactiele, het voelen. Dans breidt de grenzen van ons zintuiglijk bewustzijn uit (Rosas, 2007). Bovendien kan danstherapie de sensorische integratie theorie gebruiken om deze kinderen te helpen (Cleary, 2002).

1.4.4. Zinnvolle dagbesteding

Zoals eerder vermeld *‘Vrije tijd is één van die aspecten van het leven die de kwaliteit van het leven bepalen’* (Joos, Van De Putte, Vanreusel, Verbeek, Roothans, Vanbael, 2006, p.110).

Volgens Van der Born (2001) gaat het bij zinnvolle dagbesteding om het vinden van een gezond evenwicht tussen ordening, het aanbrengen van grenzen en speelruimte om de eigen wensen en behoeften vorm te geven.

Onderzoek van Perruzza & Kinsella (2010) toont aan dat creatieve activiteiten een belangrijke plaats in de hedendaagse bezigheids therapie invullen. Dans is een complexe multidimensionale ervaring dat emotionele, fysieke, spirituele en sociale elementen bevat (Murciaa, Kreutzb, Cliftc & Bongarda 2010). Het kan het niveau van fysiek en mentaal welbevinden en sociaal contact verhogen (Kierr, 2011). Dans draagt bij tot een biopsychosociale integratie. Hierdoor heeft het veel te bieden voor de hedendaagse bezigheids therapie (Froggett & Little, 2010).

1.4.5. Circle of courage

Vervolgens wordt het theoretisch kader van The Circle of Courage (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 2002) besproken, aangezien het belangrijk is tegemoet te komen aan de universele principes van dit model omdat zij een kwaliteitsvol welzijn garanderen. Deze vier aspecten belonging, mastery, independence en generosity zijn wezenlijk voor een gezonde emotionele ontwikkeling en psychologische veerkracht. Vaak zijn er tekorten op deze domeinen bij kinderen met een mentale beperking wat kan leiden tot een ernstigere

problematiek. Daarom is het belangrijk om oog te hebben op welke manier dans kan bijdragen tot deze waarden van The Circle of Courage.

Een eerste principe is dat van 'belonging', de waarde om erbij te horen. Het 'in-een-groep-zijn' verhoogt het gevoel van inclusie, kameraadschap, ... Ook kinderen met een beperking hebben een soort natuurlijk verlangen om zich te affirmeren met bepaalde individuen en zich af te zetten van anderen (De Rycke, Ackaert, Labre, Van Hove, Castermans, Kaesemans & Rogiers, 2005). Participatie staat hierbij centraal. In het onderzoek van Froggett en Little (2010) wordt dans geassocieerd met vreugde en toegang tot een cultuur dat gedeeld kan worden met anderen. De groep heeft een therapeutisch potentieel.

Vervolgens is er mastery, de waarde van het meesterschap. Volgens Brendtro et al. (2002) streeft iedereen naast biologische en interpersoonlijke noden ook naar 'mastery of their environments'. Door competenties te verwerven krijgt men erkenning van anderen. Het beheersen van vaardigheden draagt bij tot zelfactualisatie en het vergroten van het zelfwaardegevoel. Iedereen wil graag gezien en erkend worden voor zaken waarin zij uitblinken. Voor kinderen met een beperking is dit niet zo vanzelfsprekend, velen krijgen voornamelijk negatieve zaken te horen. Het is dan ook belangrijk om deze kinderen kansen aan te bieden om alleen of samen met anderen dingen te doen waar ze achteraf met trots op kunnen terug blikken (De Rycke et al., 2005).

Een derde waarde is deze van independency en staat voor de mate van onafhankelijkheid van een individu. Als persoon is het belangrijk een zekere autonomie te hebben, eigen keuzes te kunnen maken, ... Wij willen niet dat anderen onze toekomst bepalen, maar willen deze zelf in handen nemen (Brendtro et al., 2002). Dit alles draagt bij tot het worden van een zelfzekere, stabiele persoon.

Tot slot is er de waarde generosity. Dit principe staat tegenover dat van egoïsme. Generosity omvat het principe van het willen bijdragen of delen. Dit gevoel wordt bereikt door op een evenwaardige manier te kunnen bijdragen tot de maatschappij en waarbij deze kinderen even kunnen loskomen van de 'ontvangende – passieve – rol' waarin ze vaak worden geplaatst (De Rycke et al., 2005).

HOOFDSTUK 2: METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk komt een uiteenzetting aan bod met betrekking tot de aanpak van het onderzoek waarbij probleemstelling en onderzoeksvragen worden besproken, de keuze van onderzoeksbenadering en onderzoeksopzet wordt toegelicht en de kwaliteitsvereisten behandeld worden.

2.1. Probleemstelling en onderzoeksvragen

De laatste decennia wordt dans in toenemende mate als ‘therapievorm’ gebruikt. Pratt (2004) schrijft dat de creatieve kunsttherapieën bij aanvang van de 21^{ste} eeuw erkend worden als belangrijk complementair ‘medicijn’ voor psychologische en fysiologische ziektes. In internationale context is het effect van dans/beweging bij meerdere doelgroepen aangetoond, maar wordt er relatief weinig ingegaan op de doelgroep kinderen met een mentale beperking.

Onderzoek en de literatuur behandelen meerdere aspecten van de effecten die dans kan uitoefenen, maar gaan voornamelijk in op alles wat gekoppeld kan worden aan het citaat van Martha Graham: *‘The body says what words cannot’* (New York Times, 1985). Er ligt een grote focus op de effecten die danstherapie kan hebben op de psycho-sociaal-emotionele ontwikkeling en minder op andere domeinen. Wat The Circle of Courage betreft, zien we vooral dat de nadruk ligt op de waarde belonging.

Uit het doornemen van literatuur blijkt dat Vlaanderen op vlak van onderzoek op dit domein nog in zijn kinderschoenen staat. Al gaat het wel de goede weg uit wat betreft participatie van kinderen en jongeren met een mentale beperking, want onderzoek van Van Diest (2011) wees op het feit dat vooral deze personen lid zijn van een dansschool.

Dit masterproef wil dit alles opentrekken en de invloeden van dans nagaan op verschillende domeinen zoals de motorische, cognitieve, sociale, ... ontwikkeling. Want op sommige vlakken is de kennis nog onvolledig en kan bijkomend onderzoek een meerwaarde bieden.

Volgens Mortelmans (2011) zijn er drie redenen waarom mensen voor een bepaald onderzoeksonderwerp kiezen. Zoals aangekaart in de inleiding is één van die redenen voor het tot stand komen van dit onderzoek van persoonlijke aard. Dit wordt gecombineerd met de praktische redenen.

Wanneer je een kind hebt met een beperking komen daar heel wat zorgen bij kijken. Het ouderschap bij een kind met een verstandelijke beperking vergt aanzienlijk meer energie en investeringen (De Belie & Van Hove, 2005). Als ouder zoek je voor je kind dan ook een hobby dicht bij huis. Wanneer ouders de zoektocht aanvangen naar een plaats om met hun kind en

zijn danskriebels terecht te kunnen, levert dit echter teleurstellende resultaten op zoals de overzichtsbrochure van G-sport door de provincie West-Vlaanderen⁹ ondermeer aantoon.

Dit verkennend onderzoek beoogt een beeld te scheppen over de motieven, effecten die dans met zich kan meebrengen bij kinderen met een mentale beperking en de nodige aanpassingen door te luisteren naar mensen hun ervaringen. Zodoende hoopt deze masterproef zoveel mogelijk mensen te overtuigen van de positieve waarde om dans te introduceren bij deze doelgroep en hen warm te maken om zich hiervoor in te zetten en handvaten aan te reiken om er in de toekomst mee aan de slag te gaan.

Dit alles gebeurt om meer kansen voor deze kinderen te creëren, want momenteel wordt de gedachte van de UN conventie nog niet voldoende naar de praktijk vertaald. Zo is ondermeer de toegankelijkheid die opgenomen wordt in Artikel 3 (VN, 2006) laag, worden er drempels ervaren tijdens de zoektocht naar een dansclub en moet er gewerkt worden aan het realiseren van gelijke kansen. Uiteindelijk moet iedereen de kans en vrijheid krijgen te doen wat hij wil.

Bijgevolg combineert dit onderzoek twee doelen die Mortelmans (2011) aanreikt voor kwalitatief onderzoek. Enerzijds is het doel exploratief want er wordt getracht om tot inzichten te komen met betrekking tot dans bij kinderen met een mentale beperking en over dit thema is er bij deze doelgroep tot op heden weinig geweten. Bovendien peilt dit onderzoek naar de ervaringen van de betrokkenen en dit ontbreekt vaak nog in de wetenschapswereld. Anderzijds kunnen we ook spreken over emancipatorisch onderzoek. De onderzoeker wil samen met de onderzochten een bijdrage leveren in sociale actie ten aanzien van een bepaald probleem en dat is om meer kansen tot dans te creëren voor deze kinderen. Via dit onderzoek worden handvaten aangereikt voor de implementatie van dans bij deze doelgroep zowel op recreatief vlak als in de hulpverlening.

De vraag naar de beleving van wat dansen doet met het kind en zijn context zal behandeld worden vanuit verschillende perspectieven, namelijk de kinderen zelf, ouders en professionals. Om een breed beeld te scheppen rond dit onderwerp worden hieraan volgende onderzoeksvragen gekoppeld:

1. 'Op basis van welke motieven kiest men als ouder of professional voor dans bij kinderen met een mentale beperking?'
2. 'Wat doet dans met een kind met een mentale beperking en welke invloed heeft dit op de verschillende ontwikkelingsdomeinen?'
3. 'Op welke manier geeft men best 'dansles' aan deze doelgroep en welke aanpassingen zijn er nodig opdat iedereen zo optimaal mogelijk kan participeren?'

In eerste instantie ging dit onderzoek zich focussen op de tweede vraag in verband met de invloeden die dans heeft op het kind. Maar er werd bewust gekozen zich niet te beperken

⁹ De G-sport brochure van West-Vlaanderen werd geraadpleegd aangezien de onderzoeksgroep afkomstig is uit de regio Brugge/Jabbeke.

tot één vraag om zo te komen tot een brede kennis betreffende dit onderwerp. Elke keuze gaat gepaard met een logica. De beslissing om dit onderzoek te baseren op deze onderzoeksvragen is omdat ze samengaan. Zoals eerder aangehaald kunnen mensen worden warm gemaakt eenmaal ze op de hoogte zijn van wat dans met een kind kan doen (vraag 1). Bovendien is het essentieel de motieven (vraag 2) – deze hangen voor een deel ook samen met de effecten die dans kan hebben (vraag 1) – te weten opdat je hier als ‘lesgever’ op kan inspelen en eventueel de nodige aanpassingen (vraag 3) kan doorvoeren.

2.2. Onderzoeksbenadering

2.2.1. Kwalitatief onderzoek

In deze masterproef wordt voor kwalitatief onderzoek gekozen. In tegenstelling tot kwantitatieve studies kan kwalitatief onderzoek bijdragen tot een beter begrip van percepties, attitudes en processen en dit zorgt juist voor de sterkte van dit onderzoek. Men zou kwantitatief kunnen nagaan wat dans doet met het kind, maar dan verkrijgt men alleen cijfers en deze masterproef is op zoek naar de verhalen achter de cijfers door een stem te geven aan de betrokkenen, want dit wordt vaak nog te weinig gedaan in de onderzoekswereld. Zowel de dansers zelf, familie als professionelen, ... worden quasi medeonderzoekers. Via hun verhalen worden er voorbeelden verzameld en zo een beeld geschept van de motieven, invloeden en aanpassingen van dans bij kinderen met een mentale beperking.

Denzin en Lincoln (2005, p.3) geven in hun handboek volgende definitie van kwalitatief onderzoek: *“Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that makes the world visible. These practices turn the world into a series of representations including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.”*

In kwalitatief onderzoek wordt er bijzondere aandacht besteed aan processen van interactie en betekenisverlening. Bij het nagaan van de achterliggende gedachten van de doelgroep en het peilen naar percepties, ervaringen en belevingen is de kwalitatieve benadering een goede keuze (Maes, Bruyninckx & Goffart, 2003).

De verscheidene definities van kwalitatief onderzoek zijn eindeloos. Het lijkt weinig zinvol om een poging te ondernemen een sluitende definitie te geven van wat kwalitatief onderzoek is (Mortelmans, 2011). Het is duidelijk dat kwalitatief onderzoek een grote ‘paraplu’ (Atkinson, Coffey & Delamont, 2001) is waaronder verscheidene benaderingen vallen. In dit onderzoek werd voornamelijk gekozen voor kwalitatief onderzoek omdat dit

een geschikte keuze is in het op zoek gaan naar percepties, ervaringen en belevingen van de doelgroep (Maes, Bruyninckx & Goffart, 2003).

Winchester (2005) stelt dat er twee prominente vraagstellingen zijn bij de start van een kwalitatief onderzoek, ofwel 'wat is de vorm van sociale structuren en hoe worden deze geconstrueerd, behouden, gelegitimeerd, ...' ofwel 'wat zijn individuele belevingen'? Deze masterproef ligt in de aard van deze laatste vraag.

Dit onderzoek kwam tot stand in nauwe samenwerking met de onderzoeksgroep zelf. De kinderen zelf, ouders en professionals worden betrokken en geven actief mee vorm aan het onderzoek (Alison, 1999). De maatschappelijke relevantie van deze studie wordt vormgegeven door een tweedelig doel, namelijk het voorthelpen van mensen die zich in problematische situaties bevinden en het bijdragen aan sociaalwetenschappelijke kennis (Rapoport, 1970). Om meer kansen te creëren en aan de behoeften tegemoet te komen, is het essentieel te weten wat de wensen zijn van de kinderen en hun context. De resultaten van deze masterproef zijn dus vooral gericht naar degene die er voordeel bij kunnen hebben: geïnteresseerden met betrekking tot dit onderwerp zoals kinderen met een mentale beperking en hun ouders, choreografen, LO-leerkrachten, ...

Verder is deze studie ook wetenschappelijk relevant aangezien dit onderzoeksveld – voornamelijk in België – relatief nieuw is en er nog niet veel geweten is omtrent dit onderwerp. Daarom hoopt deze masterproef een bijdrage te leveren aan de wetenschappelijke onderzoekswereld.

2.2.2. Explorerende onderzoeksaanpak

Hoewel kwalitatief onderzoek niet beperkt is tot een explorerende rol is dit volgens Maxwell (2009) een belangrijke meerwaarde van kwalitatieve methoden.

Zoals eerder vermeld is dit onderzoek explorerend van aard aangezien er relatief weinig geweten is – zeker in Vlaanderen – over dans bij kinderen met een mentale beperking. Het is belangrijk om verschillende perspectieven te betrekken op dit onderwerp om een zo'n ruim mogelijk beeld te verkrijgen. Swanborn (2004) stelt dat er sprake is van een explorerende onderzoeksaanpak als de onderzoeker:

- *“Van een brede probleemstelling uitgaat, die pas lopende het onderzoek leidt tot meer precieze probleemstellingen;*
- *Zich niet expliciet laat leiden door van tevoren bekende theorieën, hypothesen, modellen en interpretatieschema's;*
- *Weinig beslissingen over de onderzoeksprocedure van tevoren vastlegt, maar zich bij de voortgang van het onderzoek in sterke mate laat leiden door zijn/haar ad hoc interpretaties van de verkregen data.”* (Swanborn, 2004)

Stebbins (2001) stelt dat wanneer er weinig wetenschappelijk geweten is over een groep, proces, situatie of activiteit het beter is om hypothesen te verkennen in plaats van deze te testen wanneer ze zijn afgeleid van vage theorieën.

In deze masterproef wordt een exploratieve onderzoeksaanpak gehanteerd. Er werd vertrokken vanuit een brede vraag ‘Wat doet dans met een kind met een mentale beperking?’. Deze vraag eist flexibiliteit en openheid tijdens de afname van de diepte-interviews en werd gedurende het interviewproces onderverdeeld tot concretere vragen op verschillende domeinen. Op voorhand werd literatuur met betrekking tot dit onderwerp doorgenomen. De gevonden resultaten vormden echter niet de leidraad doorheen dit onderzoek, maar dienden als achtergrondinformatie. Essentieel in deze masterproef zijn de praktijkervaringen, visies, ... van de participanten aan dit onderzoek.

Dit onderzoek was een proces van vallen en opstaan, waarbij mogelijke verbanden worden nagegaan, ideeën verder worden uitgekristalliseerd en de veronderstellingen mogelijk aangepast moeten worden (Baarda, de Goede & Teunissen, 2001).

Strauss en Corbin (1998) schrijven dat een theorie is ontwikkeld, ontdekt en voorlopig geverifieerd door systematische dataverzameling en – analyse dat het specifieke onderwerp aanbelangt. Dataverzameling, analyse en theorie staan dus in wederzijdse relatie.

2.3. Onderzoeksopzet

2.3.1. Dataverzameling

2.3.1.1. Procedure

In kwalitatief onderzoek heeft een random steekproef weinig zin, want deze heeft als doel generaliseerbaarheid en objectiviteit van de gegevens terwijl bij kwalitatief onderzoek de zoektocht wordt ingezet naar de individuele beleving. Men opteert dus eerder doelgerichte steekproeven (purposive sampling) waarbij informatierijke cases worden geselecteerd (Mortelmans, 2011).

Aangezien dit onderzoek niet in opdracht van een bepaalde organisatie uitgevoerd wordt, is het noodzakelijk zelf een steekproefkader op te stellen. Het was niet evident personen te vinden die bereid waren mee te werken aan deze masterproef. Ten eerste omdat er geen ‘lijst’ voor handen is van de doelgroep uit dit onderzoek en het dus echt een zoektocht was naar participanten. Wanneer een dansclub of organisatie werd gevonden waar deze kinderen dansen, is er vaak non-respons op de aanvraag per e-mail. Ook in het wetenschappelijk veld zijn sociale contacten dus belangrijk. Aanvankelijk ging de onderzoeksgroep bestaan uit het kind zelf, de ouders en/of brussen¹⁰, maar aangezien er weinig deelnemers werden gevonden, werd er besloten ook de blik van professionals erbij te betrekken. Zo kunnen gelijkenissen of verschillen bij beide groepen naar voor treden en dit kan voor verrijkende resultaten zorgen.

¹⁰ Brussen: Een term die gebruikt wordt voor broers en zussen van personen met een beperking (Poppe, Moyson, Steel & Vandeveld, 2010).

Er werd besloten samen te werken met één dansclub en zo werden er via het sneeuwbal effect¹¹ nieuwe deelnemers gevonden. Alle ouders werden via een oproepbrief¹² verzonden per e-mail gecontacteerd op één koppel na, zij werden telefonisch gecontacteerd. De professionals werden allen via e-mail¹³ opgeroepen.

Het uitgangspunt van kwalitatief onderzoek stelt dat de steekproef volledig is wanneer theoretische saturatie bereikt is. Dat wil zeggen dat er:

1. Geen nieuwe relevante data gevonden worden over een bepaalde categorie
2. dat een bepaalde categorie volledig uitgewerkt is in al haar dimensies en variaties en
3. de relaties tussen de verschillende categorieën duidelijk zijn en gevalideerd werden (Strauss & Corbin, 1998).

De data moeten niet omvangrijk zijn in de breedte, maar wel in de diepte. De relatief kleine steekproef is voldoende aangezien er naar mening van de onderzoeker theoretische saturatie bereikt werd. Tijdens de laatste interviews kwamen er weinig nieuwe zaken naar voor.

2.3.1.2. De steekproef

Zoals eerder vermeld, bevat deze steekproef twee subgroepen enerzijds het kind en zijn context en anderzijds de professionals.

De eerste subgroep bestaat uit zes kinderen met een mentale beperking en hun ouders. Deze kinderen zijn tussen de 8 en 13 jaar oud. Het geslacht is evenredig verdeeld, er zijn zowel 3 meisjes als 3 jongens. Dit is een positieve zaak aangezien gender op deze manier geen invloed kan uitoefenen op de resultaten. Hun danservaring varieert van 3 tot 7 jaar. De meesten dansen in een apart groepje voor kinderen met een beperking op 2 kinderen na. Eén van de jongens participeert in een 'normale'¹⁴ groep en een andere jongen combineert beide, hij danst zowel in een aparte groep als bij een 'normale' groep. Het merendeel volgt één keer om de 14 dagen dansles en twee jongens dansen meerdere keren per week.

Vervolgens is er de tweede subgroep, namelijk de professionals. Ook hun ervaring en percepties met betrekking tot dit onderwerp zijn van belang. Deze groep bestaat uit vijf personen met ervaring waaronder één man: twee choreografen/dansleraressen, een kinesisttherapeute, een LO-leerkracht en een muzikleerkracht, allen werken met de doelgroep kinderen met een mentale beperking. Wat deze professionals betreft, tracht de studie verschillende invalshoeken te betrekken vandaar de brede waaier aan functies van deze vakdeskundigen. Iedereen wordt gestuurd vanuit zijn studie/achtergrond en dit kan zorgen voor verrijkende resultaten.

¹¹ De onderzoeker gaat op zoek naar één of enkele individuen die informatie kunnen leveren en stelt aan hen de vraag wie nog meer zou kunnen bijdragen aan het onderzoek. Op die manier groeit de steekproef aan (Mortelmans, 2011).

¹² Zie bijlage 1: Oproepbrief focusgroep

¹³ Zie bijlage 2: E-mail interviews

¹⁴ De aanhalingstekens worden hier gebruikt, omdat het begrip 'normaal' relatief is en dit onderzoek de andere kinderen niet de stempel 'abnormaal' wil geven. Nogmaals wordt de invloed van taal duidelijk.

Alle participanten, met uitzondering van choreografe L., zijn afkomstig uit de regio Brugge/Jabbeke. Nadien wou dit onderzoek de resultaten toetsen door andere professionals aan te spreken in Vlaanderen via e-mail, maar hier kwam helaas geen respons op.

2.3.1.3. Instrumenten

Om een zo diep en complex mogelijk begrip te verkrijgen tijdens het onderzoek worden verschillende dataverzamelmethodes uit de kwalitatieve onderzoeksrichting gehanteerd: observaties, een focusgroep en interviews.

2.3.1.3.1. Observaties

Voorafgaand aan de dataverzameling werden er een vijftal danslessen globaal geobserveerd. Deze eerste stap ging om beschrijvend observeren. Wanneer de onderzoeker een setting voor het eerst betreedt, weet hij meestal nog niet veel van de situatie en waarnaar te zoeken om de onderzoeksvragen te beantwoorden (Mortelmans, 2011). Deze observaties hebben niet als doel om een meerwaarde te bieden in het onderzoek zelf, maar eerder om kennis te maken met de leerlingen, hun omgeving, het lesverloop, ... en kunnen op deze manier als achtergrondinformatie dienen voor het groepsgesprek en de interviews.

2.3.1.3.2. Focusgroep

Robert K. Merton (1987, 1990, 1946), één van de grondleggers van de focusgroep omschreef de focusgroep als een onderzoekstechniek die gebruikt wordt wanneer een groep respondenten gezamenlijk iets heeft meegemaakt en daarover geïnterviewd wordt. Van Hove & Claes (2011, p.109) schrijven het volgende: *“A focus group is a sort of collective interview, directed by the researcher (moderator), which exploits the interactive potential of the situation in order to generate rich data”*. Dit groepsgesprek was de opstap van het onderzoek. Op relatief snelle wijze kunnen belangrijke onderwerpen verkend en geïdentificeerd worden (Van Hove & Claes 2011). Later kan via interviews dan dieper worden ingegaan op deze thema's.

Na de observaties werd één focusgroep georganiseerd met de kinderen, hun ouders en één brus. Er is een gelijkheid wat gender betreft, er werden evenveel mama's als papa's bevraagd.

Voor deze focusgroep werden de respondenten doelgericht geselecteerd. Aan de ene kant moeten de participanten zich goed voelen in dit groepsgesprek en is homogeniteit een belangrijk kenmerk. Door te vertrekken vanuit één dansclub zorgt dit voor die gezochte homogeniteit. Zo wordt variatie tussen de onderzoekseenheden vermeden. Deze strategie wordt vaak gebruikt bij de samenstelling van focusgroepen. Wanneer weinig informatie of theorie voorhanden is, is het eenvoudiger om een homogene steekproef te hebben. Het onderzoek kan zich dan wijden aan het onderzoeken van die gemeenschappelijkheid en zoeken naar eventuele afwijkingen. Ook qua dataverzamelinstrumenten is het vaak eenvoudiger (Mortelmans, 2011). Doordat de kinderen in dezelfde groep dansen kennen ze elkaar en kan het gesprek gemoedelijk verlopen waardoor ze meer vrijuit kunnen praten. Aan de andere kant moet het groepsgesprek ook data opleveren die voor de onderzoeker in

kwestie bruikbaar zijn. De groep moet kunnen discussiëren over het onderzoeksonderwerp (Mortelmans, 2011). Doordat alle kinderen al meerdere jaren dansen, konden de deelnemers hun ervaringen delen.

In dit onderzoek werd geopteerd voor een eerder kleine focusgroep aangezien dit een grotere diepgang met zich meebrengt en dit hoog in het vaandel wordt gedragen in dit onderzoek.

In het begin werd door iedereen een drop-off¹⁵ ingevuld. Dit is een korte schriftelijke vragenlijst om enerzijds achtergrondkenmerken van de deelnemers te verkrijgen en anderzijds wordt deze ook als ijsbreker voor het gesprek gebruikt. Verder werd er ook een informed consent¹⁶ ingevuld. Deze vroeg ondermeer naar toestemming voor audio-opname, ze werden ingelicht over het doel van het onderzoek, hun rechten, ... Naast de audio-opname werden er ook schriftelijke notities gemaakt, omdat het niet altijd evident is om een groepsgesprek nadien uit te typen aangezien het vaak voorkomt dat de deelnemers door elkaar praten.

Nadien werd over de drie onderzoeksvragen individueel gebrainstormd waarbij de participanten hun ideeën op een post-it konden neerpennen. Als de deelnemers eerst individueel werken, is dat een uitstekende aanleiding om iedereen zijn verhaal te laten vertellen en op die manier stillere mensen bij het groepsgesprek te betrekken (Mortelmans, 2011). De focusgroep nam ongeveer anderhalf uur in beslag.

2.3.1.3.3. Het kwalitatief interview

Na de observaties en de focusgroep werd er overgegaan tot kwalitatieve semigestructureerde interviews met open antwoordmogelijkheden bij de ouders en professionals.

De laatste decennia wordt er op een andere manier naar mensen met een beperking gekeken. Eén van die belangrijke grondleggers tot verandering zijn de disability studies. Deze denkrichting gaat op zoek naar 'lived experience'. De Disability Studies wil met verschillende brillen naar disability kijken in plaats van het kijken naar disability als iets dat we moeten genezen. Hierbij wil men zoveel mogelijk mensen uit de context betrekken in het onderzoek en hen laten participeren als volwaardige partners (Sorée, 2010). Mede dankzij dit denkkader is er meer oog om stem te geven aan het individu.

Door de interviews met verschillende betrokken partijen wil dit onderzoek – dit geldt ook voor de focusgroep – een stem geven aan de deelnemers. Ook hier werd eerst een drop-off en informed consent ingevuld door de participant en werd het interview via een voice recorder opgenomen.

Een interview heeft een doelgericht karakter (Lewis & Tornhill, 2007). Het is een medium waarmee we bepaalde zaken kunnen begrijpen en betekenis kunnen achterhalen vanuit het standpunt van de participant.

¹⁵ Zie bijlage 3: Drop-off

¹⁶ Zie bijlage 4: Informed consent

Eerst werden de ouders vrijuit aan het woord gelaten omtrent de drie onderzoeksvragen. Doordat de literatuur betreffende het onderwerp dans bij kinderen met een mentale beperking gering is, is het interessant om niet te vertrekken vanuit bepaalde hypotheses, maar met een open houding de interviews af te nemen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Om noodzakelijke onderwerpen tijdens het interview toch aan bod te laten komen werd vooraf een topiclijst opgesteld als leidraad die tijdens de interviews gehanteerd werd. De keuze hiervoor in plaats van een vragenprotocol is dat het zorgt voor een meer natuurlijke conversatie en bovendien spontaniteit stimuleert (Mortelmans, 2011). Het hanteren van een topiclijst brengt met zich mee dat de respondenten niet het gevoel krijgen in een bepaalde richting te worden gestuurd, maar dat ze vrijuit over het onderwerp kunnen praten. Het voordeel hieraan is dat de verkregen informatie zeer uitgebreid is en andere interessante thema's kunnen aangekaart worden waarop kan worden ingespeeld. (Baarda, Goede & Teunissen, 2005). Er is natuurlijk ook mogelijkheid om door te vragen of af te wijken van de volgorde (Merriam, 1998). Flexibiliteit is dus een vereiste. Door de gedeeltelijke structuur is het bovendien evidentier om een vergelijking tussen de respondenten mogelijk te maken (Cambré & Waeye, 2006).

De meeste interviews hadden een lengte van één uur met uitzondering van één interview die maar een halfuur duurde wegens tijdsgebrek van de participant en een ander interview nam meer dan anderhalf uur in beslag, mede omdat het ganse gezin een enorme passie heeft voor dans.

Wat de onderzoekssetting betreft, gingen zowel de focusgroep als de interviews door op een tijd en plaats die in overleg met de respondent werd gekozen opdat ze zich comfortabel en goed zouden voelen tijdens het gesprek. Zo ging de focusgroep door in de omgeving van de dansclub, sommige interviews gingen door bij de mensen thuis en andere in hun werkomgeving.

2.3.2. Data-analyse

2.3.2.1. Transcriptie van de data

Na de dataverzameling worden zowel de focusgroep als de interviews uitgeschreven volgens het Verbatim-principe. Dat betekent dat de bestanden woordelijk worden uitgeschreven zoals op de voice recorder staat. De onderzoeker mag niets aan het origineel veranderen. Transcripts bevatten dus grammaticale fouten, verkeerde zinsconstructies, tussenwoordjes en in de mate van het mogelijke paralinguïstisch gedrag (Mortelmans, 2011).

2.3.2.2. Thematische analyse

Een vaak gebruikte kwalitatieve analytische methode is de thematische analyse die hier wordt toegepast om de verkregen data te verwerken. Deze analytische methode heeft als doel wat in zijn naam vervat zit, namelijk een analyse van de grote thema's die men terugvindt in het interview of andere kwalitatieve data (Van Hove & Claes, 2011). Ook Braun

& Clarke (2006) vermelden dat thematische analyse een kwalitatieve analytische methode is om patronen in data te identificeren, analyseren en rapporteren.

Men gaat er van uit dat er geen sterke theoretische perspectieven zijn die als leidraad dienen voor de analyse. Braun & Clarke (2006) stellen hier tegenover dat er twee vormen van thematische analyse zijn waarbij de ene wordt bepaald door reeds bestaande theoretische concepten en waarbij anderen worden gestuurd door de data. In deze masterproef wordt deze opsplitsing niet gehanteerd en werkt men zowel deductief als inductief. De kern van het onderzoeksproces volgens Ragin (1994) is het komen tot 'double fitting', een proces waarin deductie en inductie samenkomen in 'retroductie'. Meestal leidt dit tot een verandering van beide waarbij de interactie zorgt voor verfijnde beelden en beter gespecificeerde analytische kaders (Ragin, 1994).

Volgens Braun & Clarke (2006) kan het proces van de thematische analyse onderverdeeld worden in zes deelstadia zoals te zien is op figuur 1. Ondanks de opsplitsing in verschillende stadia is overlap vanzelfsprekend. *"While doing a thematic analysis the researcher may move backwards and forwards between stages with the purpose of checking one aspect of the analysis against one or more of the other steps in the analysis"* (Van hove & Claes, 2011, p.186)



Figuur 1: Braun and Clarke's model of thematic analysis: all steps may refer backwards and forwards to other steps (Van Hove & Claes, 2011, p.186).

Van Hove & Claes (2011) beschrijven de procedure van thematische analyse. Een eerste stap is het vroege stadium waarin de onderzoeker bekend wordt met de data. Het vertrekpunt in dit onderzoek was het doornemen van de focusgroep zodoende wordt een eerste beeld

gevormd over mogelijke belangrijke onderwerpen. Daarna worden de uitgetypte interviews herlezen. Er wordt beginnend nagedacht over wat er gebeurt in de data en belangrijke zaken worden genoteerd. Een tweede stap is deze van 'initial coding generation' waarbij aan de data codes worden toegekend die een belangrijk kenmerk omvatten dat interessante informatie kan opleveren voor het onderzoek. Deze gegevens worden in tabellen geplaatst. Deze coderingen zullen leiden naar thema's wat ons brengt bij de derde stap, namelijk het op zoek gaan naar overkoepelende thema's voor de reeds toegekende codes. Er werd op voorhand en tijdens het doornemen van de interviews een basis boomstructuur geconstrueerd met mogelijk relevante thema's. Vervolgens worden de thema's herzien en verfijnd. In deze stap kunnen sommige thema's geannuleerd worden indien er weinig data zijn die het thema ondersteunen. Daarnaast kan het ook gebeuren dat een thema moet onderverdeeld worden opdat ze onderling voldoende van elkaar verschillen zodat overlap wordt vermeden. De data in de tabellen werden verwerkt en geminimaliseerd tot de essentie. Het uitvoeren van een analyse is geen lineair proces, maar eerder een recursief proces waarin men steeds heen-en-weer beweegt tussen de verschillende fases (Braun & Clarke, 2006). In het voorlaatste stadium worden de thema's gelabeld. De laatste stap is het schrijven van een rapport van het doorlopen proces.

2.3.2.3. Resultaten aan de hand van citaten

Om de resultaten te beschrijven is er voor gekozen om met citaten te werken. De keuze hiervoor was snel gemaakt, omdat het belangrijk is een stem te geven aan de mensen. Zij zijn de 'ervaringsdeskundigen' en hun verhalen moeten gehoord worden via anekdotes, concrete voorbeelden, ... Door het hanteren van levensechte beschrijvingen stijgt de herkenbaarheid voor de lezers, hierdoor we kunnen leren voor eigen praktijken (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Achteraf werd ook een member check uitgevoerd.

2.3.3. Kwaliteitsvereisten

2.3.3.1. Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid wordt soms gezien als een noodzakelijke voorwaarde om te spreken over valide resultaten (Auerbach & Silverstein, 2003; Sandelowski, 1993). Dit uitgangspunt wordt bekritiseerd binnen de kwalitatieve onderzoekstraditie. Toch zijn beide noodzakelijk al worden ze in het kwalitatief onderzoek anders ingevuld. Kwalitatief onderzoek gaat er in essentie van uit dat de realiteit een sociaal construct is en dus geen stabiel gegeven. Het reproduceren en generaliseren van resultaten is vanuit dit oogpunt onzinnig menen Levering en Smeyers (1999). Toch betekent dat niet dat betrouwbaarheid als kwaliteitscriterium verlaten moet worden (Van Hove & Claes, 2011).

Er zijn verschillende factoren (interviewer, participanten, onderzoekssetting, het interview is een momentopname, ...) die een invloed kunnen uitoefenen op de onderzoeksresultaten (Baarda et al., 2007). Door het onder andere woordelijk uittypen van de audiobestanden van de interviews wordt beïnvloeding van de onderzoeker en de kans op vertekeningen geminimaliseerd wat ten goede komt aan de interne betrouwbaarheid (Silverman, 2001).

Door in de rapportering duidelijkheid te scheppen over het onderzoeksproces kan tegemoet gekomen worden aan de externe betrouwbaarheid (Maso & Smaling, 1998). Guba en Lincoln (1989) gebruiken hiervoor de metafoor van de fiscale audit. Deze is gebaseerd op twee vragen: (1) in welke mate is de boekhouding duidelijk, traceerbaar en gedocumenteerd? En (2) in welke mate kunnen de gegevens in de boekhouding ook daadwerkelijk vastgesteld worden? Opdat de lezer het onderzoeksproces zou kunnen mee volgen is paragraaf 2.3. 'Onderzoeksopzet' daaraan gewijd.

2.3.3.2. Validiteit

De vraag naar validiteit in kwalitatief onderzoek handelt over het feit of de interpretaties die de onderzoeker stelt van de data overeenstemmen met de gegevens die verzameld werden. De vraag die hierbij naar boven rijst is of deze interpretaties geloofwaardig zijn. De geloofwaardigheid in kwalitatief onderzoek kijkt naar de afstemming tussen de sociaal geconstrueerde realiteit van de bestudeerden en de onderzoeksmatige vertaling daarvan door de onderzoeker (Mortelmans, 2011).

Er bestaan verschillende manieren om de geloofwaardigheid van je studie te verhogen. Levering en Smeyers (1999) stellen voor om te zorgen voor triangulatie. Dit begrip wordt in kwalitatief onderzoek gebruikt als metafoor om het probleem van het enkelvoudige perspectief op te lossen (Mortelmans, 2011). Hieronder verstaat men dat de onderzoeker een voorkeur heeft om gebruik te maken van verschillende soorten gegevens, gegevensbronnen en dataverzamelmethode (Baarda et al., 2001). Zo werden tijdens de dataverzameling interviews afgenomen bij verschillende partijen (de context van het kind en de professionals), eveneens vonden observaties en een focusgroep plaats. Ook een member check kan bijdragen aan de validiteit. Sandelowski (1993) duidt echter een valkuil hierbij aan. De onderzoeker mag de feedback niet blind overnemen en de context van zijn dataverzameling in het achterhoofd houden (Mortelmans, 2011).

Ten slotte moet er ook ruimte gegeven worden voor negatieve bewijzen. Mortelmans (2011) zegt dat er altijd negatief bewijs is. Net zoals in kwantitatief onderzoek antwoordt niet iedereen consistent. Zo vormen de antwoorden in kwalitatief onderzoek ook niet mooi één puzzel. Het is nodig om negatief bewijs te zien, want dit verhoogt de geloofwaardigheid van je resultaten, al lijkt dit op het eerste gezicht paradoxaal. In dit onderzoek werd met dit aspect rekening gehouden al werd maar weinig negatief bewijs gevonden.

HOOFDSTUK 3: RESULTATEN

Dit onderzoek ging op zoek naar het antwoord op volgende drie vragen:

1. 'Op basis van welke motieven kiest men als ouder of professional voor dans bij kinderen met een mentale beperking?'
2. 'Wat doet dans met een kind met een mentale beperking en welke invloed heeft dit op de verschillende ontwikkelingsdomeinen?'
3. 'Op welke manier geeft men best 'dansles'¹⁷ aan deze doelgroep en welke aanpassingen zijn er nodig opdat iedereen zo optimaal mogelijk kan participeren?'

De resultaten in dit onderdeel zullen besproken worden aan de hand van letterlijke citaten uit de focusgroep en de interviews. Dit verklaart het voorkomen van dialect of grammaticaal incorrecte zinsconstructies. Een grote hoeveelheid aan gebruikte citaten weerspiegelt zowel de gelijkheid als de verscheidenheid tussen de participanten en kan bijdragen tot een beter begrip van de resultaten.

Dit onderzoek wil de ervaring van de kinderen, hun context en professionals nagaan. Tijdens het lezen van de resultaten is het belangrijk te beseffen dat er subjectiviteit in de antwoorden schuilt. Er wordt telkens een onderverdeling gemaakt enerzijds vanuit het oogpunt van het kind en zijn context en anderzijds vanuit de professionals. Deze onderverdeling gaat niet op voor de laatste paragraaf in verband met de nodige aanpassingen.

Bij het lezen van de resultaten en het trekken van conclusies mogen geen veralgemeningen gemaakt worden. Bovendien is ieder individu uniek en heeft hij een levensgeschiedenis die hem tot op dit moment gevormd heeft.

De interviews zijn ook een momentopname waardoor sommige zaken vermeld worden, maar uiteraard niet alle effecten. Dit wil niet zeggen dat deze er niet zijn of zouden kunnen optreden, maar de participanten zijn zich er – op dat moment – misschien niet van bewust.

De wetenschappelijke wereld draagt anonimiteit hoog in het vaandel. Om deze te respecteren, wordt enkel de eerste letter van de voornaam gebruikt bij de citaten. Bij participanten van wie de naam met dezelfde letter begint, wordt een cijfer toegevoegd.

3.1. Welke motieven leiden tot het introduceren van dans bij kinderen met een mentale beperking?

De vraag 'Op basis van welke motieven kiest men voor dans bij kinderen met een mentale beperking?' zullen we eerst toelichten vanuit het perspectief van het kind en zijn context en daarna behandelen we deze vraag vanuit het oogpunt van de professionals.

¹⁷ 'Dansles' wordt tussen aanhalingstekens geplaatst aangezien het niet steeds gaat om een traditionele dansles, maar vaak ook om dansplezier en –beleving.

3.1.1. Het kind en zijn context

3.1.1.1. De zoektocht naar een hobby

Uit de gesprekken met de kinderen en hun context bleek bij iedereen één van de hoofdmotieven het zoeken naar een goede vrijetijdsinvulling te zijn. Ouders geven aan dat het niet evident is om de vrije tijd in te vullen met hobby's voor hun kind en zij hier vaak minder kansen toe hebben. Bovendien ervaren alle ouders hetzelfde en dat is dat hun zoon/dochter thuis vaak niet weet wat te doen of dikwijls dezelfde zaken doet. Hun kinderen hebben nood aan geleide vrije tijd.

"We zochten iets voor haar in de vrije tijd, in het weekend. A2 is niet graag thuis. Ze loopt de muren op, ze kan zich met niets bezig houden. En we vinden toch dat als ze dan ergens naar toe gaat, is ze toch iets rustiger dan thuis." (Mama van A2)

"R. doet in feite niets als hij thuis zit. Maar als het dansen is, is dat voor hem een andere wereld." (Papa van R.)

"Verveling is voor hem het ergste. Daar kan hij niet goed mee om. Dans heeft invulling gegeven aan zijn leven. Hij zat vaak met computers, Playstation of Wii of gelijk wat te spelen. En ik vond dat dat niet kon. Hij zat veel te veel uren binnen en altijd met dezelfde dingen bezig. Ik heb dan gezegd ik ga eens zien of dat dansen niet voor een ander soort invulling kan zorgen. En dat is zoveel meer dan een hobby geweest. Dat is niet te geloven. Dat dansen is wel een manier van leven geworden. We kunnen geen leven meer zonder dans inbeelden." (Ouders van G.)

Dat hun vrije tijd op deze manier wordt ingevuld met beweging/een sport en hen een goed gevoel heeft, blijkt een pluspunt.

"Dans is bewegen, een sport en zo zit ze toch niet altijd binnen." (Papa van A1)

"Het is ontspannend en heeft haar een zeer goed gevoel." (Mama van P.)

3.1.1.2. 'Danskriebels'

Bij zo goed als alle kinderen zijn de 'danskriebels' al van jongs af aan aanwezig. Thuis merken ze dat hun zoon of dochter vaak danst en dat ze hier enorm veel plezier uit putten. De ouders spelen in op de interesse van hun kind en gaan op zoek naar een plaats waar hun kind met zijn 'danskriebels' terecht kan.

"Van jongs af aan zijn we op zoek gegaan, omdat A1 altijd voor de spiegel staat te dansen. Dus ze is eigenlijk wel zot van dansen." (Papa van A1)

“P. danst heel graag. Ze danst iedere dag. Het is de hobby die ze het liefste doet.”
(Mama van P.)

Maar bij één participant wordt de ‘danskriebel’ niet als motief aangehaald, maar worden andere zaken aangegeven als reden om naar een dansclub te gaan. Zo zegt de mama van A2:

“Van ons was het niet die dansdrang die ons er toe heeft aangezet. A2 was niet aan het dansen thuis. Ze danst niet zoveel thuis, soms een keer voor de Wii.” (Mama van A2)

3.1.1.3. De positieve invloed van muziek

Enkelen halen ook muziek als belangrijke stimulerende factor aan. De kinderen zijn veel bezig met muziek en het maakt hen gelukkig. Het is niet enkel het dansen op zich, maar het feit dat dans gebeurt in samenspel met muziek dat ervoor zorgt dat de ouders hun kinderen laten dansen en ze dit graag doen. De muziek zorgt er voor dat bewegen leuk wordt.

“Ze houdt vooral van de muziek. Daarop kunnen bewegen is een extra beleving.”
(Mama van A2)

“Van kleinsaf was dat al zo dat hij graag bewoog op muziek. We zagen hem dikwijls ritmisch bewegen. Wij hadden al gezien dat er een invloed is als er muziek is dat hij daar op reageert. Hij neuriet ook veel. Hij beweegt ook heel anders op muziek. Maar het was niet zoals het moest. Wij dachten van als hij dan anderen ziet en als hij ook aanwijzingen krijgt dan gaat hij dat misschien wel ... en hij heeft dat snel opgenomen.” (Ouders van G.)

3.1.1.4. Sociaal contact

Eén ouder haalt het thema sociaal contact als meespelende factor aan. De andere ouders stemmen hier wel mee in zoals ook zal blijken in paragraaf 2. “Wat doet dans met mijn kind?”.

“Het is plezant om sociale contacten te hebben. Want uiteindelijk het zijn kindjes die ik in het weekend dat ze buiten school niet veel met andere kindjes samen komen behalve een keer met familieleden ofzo.” (Papa van A1)

3.1.1.5. Invloed van brussen

Dat ouders kiezen om hun kind met een mentale beperking te laten dansen, wordt in sommige gevallen ook beïnvloed door wat hun broer of zus doet. Enerzijds willen de kinderen zijn en doen zoals hun brussen, anderzijds is het vaak voor de ouders ook makkelijker om hun kinderen bijvoorbeeld naar dezelfde dansclub te brengen.

“M. was vooral dat hij kwam omdat zijn broer ging.” (Papa van M.)

“Hij is begonnen een 4-tal jaar geleden samen met C., zijn tweelingzus. Omdat wij hem dat niet alleen wouden laten doen. Dat gaf voor ons een beetje zekerheid van zijn zus is daar. Hij stelde hem ook de vraag waarom dans ik alleen bij Rose en nog niet bij Christian zoals mijn broer?” (Ouders van G.)

3.1.1.6. Op welke manier kregen de ouders contact met de dansclub en kiezen ze voor een inclusieve of exclusieve werking?

Zoals aangehaald in de probleemstelling is het niet evident om een dansclub te vinden waar hun kind terecht kan aangezien er relatief weinig verenigingen zijn die open staan voor deze kinderen. Daarom wordt in deze alinea toch even stil gestaan bij de vraag hoe de ouders in contact zijn gekomen met hun dansclub en of ze – al dan niet bewust – kiezen voor een inclusieve of exclusieve werking.

De beste en meest voorkomende reclame is nog steeds mond aan mond reclame. In dit onderzoek bleek dit ook het geval. De meesten kwamen in contact met de dansclub via een vriendinnetje van school, anderen via een oproep tijdens een optreden, één persoon via het internet en nog iemand anders is begonnen bij de dansschool waar het gezin al naar toe ging.

Deze keuze ging gepaard met de wens of keuze om hun zoon of dochter inclusief in een ‘gewone’ dansgroep te laten meedansen of in een groepje apart. De meesten kiezen voor een groep voor kinderen met een beperking, omdat ze er van overtuigd zijn dat een inclusieve werking niet haalbaar is.

“Ik denk dat dat bijna niet mogelijk is in een gewone dansclub. Ze spreken altijd van inclusie, maar eigenlijk is dat een ver-van-de-bed-show.” (Mama van P.)

Eén kind danst in een gewone dansgroep en nog een andere danser combineert beide, maar er wordt wel aangegeven dat het niet evident is.

“R. danst dus wel in de gewone, nog altijd van de gezinsbond. Maar hij zit wel bij een stuk jongere kinderen, omdat bij die grote wordt het moeilijk. Het gaat voor hem zolang het niet te druk wordt. En vorige week dat hij ging, heeft hij de helft van de les niet mee gedaan, omdat al die kinderen veel te wild waren, het werd te druk en dan stopt hij.” (Papa van R.)

3.1.2. Professionals

De professionals in dit onderzoek hebben een verschillend beroep gaande van danslerares tot kinesisttherapeut in een school. Dit zal dus tot verscheidene motieven leiden gekleurd door hun achtergrond. In dit onderdeel worden de belangrijkste thema's aangekaart die

naar boven kwamen tijdens de interviews omtrent de eerste onderzoeksvraag naar de motieven.

3.1.2.1. Gelijke kansen in de vrije tijd

De waarde gelijkheid wordt hoog in het vaandel gedragen in onze samenleving al wordt hier in de praktijk niet altijd naar toe geleefd. Iedereen heeft recht te doen wat hij wil en moet hier de kans toe krijgen. Dit was onder andere één van de belangrijkste redenen waarom danslerares J. een dansgroepje voor kinderen met een beperking oprichtte.

“De meeste krijgen geen kans om zo’n dingen te doen. En toen ik daarmee gestart ben, heb ik zowat zitten rond surfen en heb ik gezien dat ik de enige was in West-Vlaanderen. Dat heeft me dan nog meer doen inzien van zo’n kinderen hebben daar eigenlijk wel nood aan.” (Danslerares J.)

Ook wordt er gezegd dat het voor de ouders belangrijk is dat hun kind gelijke kansen krijgt.

“Ze zien ze ook meedraaien in de activiteitenmolen zoals andere gewone kinderen.” (Turnleerkracht J.)

De vakdeskundigen wijzen ook op het feit dat er veel vraag is bij de ouders naar een goede vrijetijdsbesteding voor hun kind en deze willen ze invullen met dans aangezien hun kinderen dit graag doen.

“De vraag is ook om dat elke week te geven. Het hoofddoel van de ouders was gewoon dat de kinderen een vrijetijdsbesteding hadden en dat ze zich goed voelden. En of dat ze er nu motorisch op vooruit gaan dat is niet het hoofddoel, maar wel mooi meegenomen.” (Danslerares J.)

“Motieven voor ouders met een kind met een mentale handicap zijn niet anders dan de motieven van ouders van andere kinderen. Ze willen hun kinderen een leuke vrije tijdsbesteding aanbieden, waar ze kunnen bezig zijn, zich uiten, zich goed voelen.” (Choreografe L.)

3.1.2.2. Dans en muziek als invalshoek om de motoriek te stimuleren

Kinderen met een mentale beperking bewegen niet altijd even veel of even gemakkelijk. Bij vier van de vijf van de professionals wordt de combinatie dans en muziek gezien als een aangrijpingspunt om die motoriek te stimuleren. Muziek is eigenlijk een factor die kinderen al van op jonge leeftijd aanzet tot beweging. Vanaf het moment dat kinderen kunnen zitten en muziek horen beginnen ze te bewegen. Dansen is dus één van de natuurlijkste bewegingsvormen die er bestaat. Voor bijna alle professionals is dit een motief geweest om dans te introduceren bij deze doelgroep.

“Het was vooral omdat bij mentaal gehandicapte kinderen het moeilijk is soms om ze tot beweging te brengen. Je zoekt dus invalshoeken om die motoriek meer op gang te brengen, omdat ze meer tot imitatie zouden komen en qua houding ook meer resultaat zouden hebben door te bewegen. En één van die invalshoeken is met muziek werken en dansen.” (Kinesiste K.)

“Dankzij dans doen ze ook aan beweging wat niet evident is voor velen. Het zijn altijd leuke lessen omdat de kinderen het echt plezant vinden om zich te bewegen op muziek. Liever op muziek dan te moeten duurlopen.” (Turnleerkracht J.)

“Beweging gaan ze sowieso niet zo spontaan gaan doen maar in een dans gaan ze dat veel vlotter doen, omdat de muziek hen daar toe uitnodigt. Muziek is eigenlijk echt een motor en je kunt muziek eigenlijk niet zien zonder beweging. (Muziekleerkracht F.)

3.1.2.3. Het bevordert het sociaal contact

Bij het aanbieden van dans aan deze doelgroep zien de professionals ook het voordeel van het bevorderen van de sociale contacten dat meestal niet zo vlot vanzelf op gang komt.

“En ook naar sociale contacten is dat heel fijn, want ik hoor nu van de ouders dat ze onderling afspreken in de vakantie en samen een terrasje doen met de kinderen. Dat is wel leuk.” (Danslerares J.)

“Ze zijn tussen de kinderen in plaats van alleen in de woonkamer te dansen. Ze kunnen zo nieuwe vriendjes leren kennen met dezelfde beperkingen.” (Turnleerkracht J.)

3.1.2.4. Dans zorgt voor een goed gevoel

Al het voorgaande en in wat nog komen zal, brengt met zich mee dat de kinderen zich goed voelen, gelukkig zijn en een positief zelfbeeld ontwikkelen. Dat is uiteindelijk waar het voor alle partijen om gaat.

“Het beste van zichzelf komt boven, ze voelen geen remmingen. Ze zijn super gelukkig, zwaaien en springen op de muziek. Bovendien voelen ze dat ze op dat moment ook iets kunnen.” (Turnleerkracht J.)

“Mijn motivatie is mijn passie voor dans en voor de danser met een handicap. Ik geniet ervan dansers uit te dagen, om op zoek te gaan naar hun mogelijkheden, om hun handicap te vergeten en dan voluit te gaan voor dans, soms met de focus op dansprestatie en soms met de focus op dansbeleving.” (Choreografe L.)

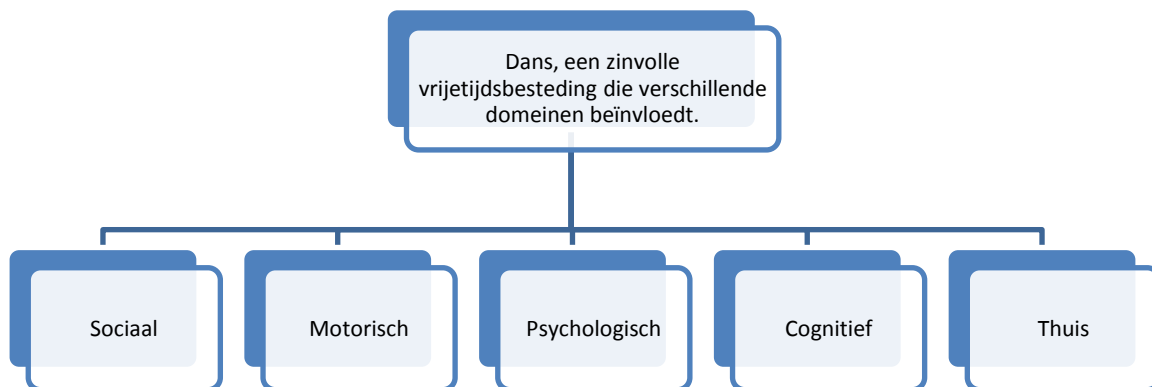
3.1.2.5. Dans als universele taal

Een laatste reden die door twee participanten als belangrijk wordt weergegeven, is het feit dat dans kan uitgeoefend worden door een brede doelgroep en op verschillende niveaus, zowel bij heel zwakke als bij sterkere kinderen.

“Dans is en blijft een activiteit die toegankelijk is voor iedereen. Dans is een universele taal. Iedereen kan dansen, je hoort de muziek, je voelt de muziek, je beweegt, je danst. Dans is een zeer lage drempelsport, alle dansers met een handicap kunnen deelnemen aan een dansactiviteit.” (Choreografe L.)

3.2. Wat doet dans met een kind met een mentale beperking en welke invloed heeft dit op de verschillende ontwikkelingsdomeinen?

Tijdens de gesprekken werden de participanten eerst vrijuit aan het woord gelaten en werden enkele thema's aangekaart. Daarna werden via een topiclijst nog enkele onderwerpen aangehaald door de onderzoeker. Er zijn verschillende domeinen naar voor gekomen waarop dans een invloed blijkt te hebben naar de mening van het kind en zijn omgeving en enkele vakdeskundigen. Hieronder worden de verschillende domeinen schematisch voorgesteld. Per domein zullen ze dan verder gespecificeerd worden.



3.2.1. Het kind en zijn context

Het is belangrijk te vermelden dat de ouders zich bewust zijn dat de oorzaak van de veranderingen niet enkel bij dans ligt, maar aan een geheel van factoren en dat veranderingen ook niet van de ene op de andere dag gebeuren.

“Dat zijn nooit grote veranderingen ineens. Het is daarom dat je ons ziet nadenken en dat je zegt van ja in feite is er daar wel verandering in gekomen. Je ziet dat niet in één keer. Dat is soms zodanig klein beetje in een keer. En van hem evolueert dat ook traag. Bij mij is dat enorm opgevallen met dat dansen é. Ik kon niet met G. mee de zaterdagmorgen naar de dans. Plotseling zie je hem dan een optreden doen en dat is wel heel confronterend dat je ziet van waaaauw wat een verandering.” (Ouders van G.)

3.2.1.1. Zinnvolle vrijetijdsbesteding

Allen geven – net als in hun motieven – aan dat ze op zoek zijn naar een hobby die hun kinderen kunnen uitoefenen in de vrije tijd. Het is niet evident om de kinderen – vooral tijdens het weekend – nuttig bezig te houden. Wanneer er hen niets aangeboden wordt, doen ze meestal telkens dezelfde zaken. Een hobby kan voor variatie en uitleving in hun leven zorgen, hun ontwikkeling op verschillende domeinen stimuleren, ... Dans wordt voor de meesten ervaren als een onmisbare hobby.

“En een sport heeft ze ook wel nodig anders doet ze meestal maar één ding: kuisen.”
(Broer van A2)

“Het is vooral om hen ook keer een uurtje of driekwartier een zinnvolle bezigheid te geven op een degelijke manier. Gelukkig beginnen we meer en meer dingen te hebben waar ze naar toe kunnen gaan. R. en M. gaan ook naar Akabee van de scouts.” (Papa van R. en M.)

“Verveling is voor hem het ergste. Daar kan hij niet goed mee om. Dans heeft invulling gegeven aan zijn leven. Hij zat vaak met computers, of met spelletjes, playstation of wii of gelijk wat. En dat is zoveel meer dan een hobby geweest. Dat is niet te geloven. Dat dansen is wel een manier van leven geworden. We kunnen geen leven meer zonder dans inbeelden.” (Mama van G.)

3.2.1.2. Het sociale domein

3.2.1.2.1. Belonging

Uit elk gesprek bleek het grote belang van de waarde om er bij te horen, deel uit te maken van een groep. Dit benoemen we als belonging. Bij deze kinderen worden er vaak één-op-één activiteiten georganiseerd, maar dan missen de kinderen en de ouders het groepsgebeuren.

“Dat pleziert hen enorm, echt in de groep opgenomen worden. Het is ook plezant met andere kinderen in contact te komen.” (Papa van A1)

“Zij aanvaardden hem. Ze weten ondertussen hoe hij is en toch vindt hij een manier om een gaatje te maken in die groep en er bij te horen op de één of andere manier.”
(Mama van G.)

Vooraf wanneer er naar een show wordt toegewerkt, wordt deze belonging nog sterker ervaren, niet alleen in hun groepje, maar ook in de dansclub op zich tussen de anderen.

“Het voorbereiden voor de grote show is ook altijd leuk. Samen tussen de andere kinderen kunnen repeteren geeft haar echt het gevoel van er bij te horen.” (Mama van A2)

“Tijdens het optreden was het precies een grote familie, er was een samenhangingsgevoel. Dat is heel belangrijk. Het is waarschijnlijk de eerste keer in hun leven dat ze echt dat gevoel krijgen dat ze ergens samenhangig zijn buiten het gezin. Ik hang niet altijd af van mama en papa, ik heb daarbuiten ook nog vrienden en mensen die zich voor mij inzetten.” (Mama van G.)

Niet alleen de show maar ook andere nevenactiviteiten zorgen voor een gevoel van belonging geven de ouders van G. aan. Het maakt hen ook duidelijk van het feit dat ze er niet alleen voor staan.

“Nevenactiviteiten van de dansschool, dat is belangrijk. Je ziet dat zich daarbuiten nog een vriendenkring gevormd heeft die heel speciaal zorg dragen voor degene die een beetje minder geluk hebben. De eerste dat nu komt is de fin de saison. Wij gaan helpen, maar je weet dat je kinderen daar spelen en doen en iedereen daar beetje je kinderen in de gaten houdt. En op dat ogenblik kan G. normaal zijn. Dat geeft hen een gevoel van ik zit hier goed, hier wordt niet abnormaal gedaan, ik hoor er bij. Ik denk dat dat een beetje hetzelfde is als met de jeugdbeweging op kamp gaan, die sfeer, een soort tweede familie.” (Ouders G.)

3.2.1.2.2. Sensibilisering van de omgeving

Twee ouders geven ook aan dat door het feit dat andere dansers in contact komen met hun kinderen of het publiek hen tijdens de show aan het werk ziet, leert men met de kinderen omgaan en zien ze dat ze ook capabel zijn. Zo zien ze vooral sterktes waar anderen voordien vooral een beeld hadden gevormd rond deze doelgroep op basis van tekorten. De omgeving wordt als het ware gesensibiliseerd.

“Met de voorbereidingen voor de grote show vind ik ook, zelfs voor die andere kinderen, dat zij meer met onze kinderen leren omgaan.” (Mama van A2)

3.2.1.2.3. Sociale vaardigheden leren

Door de danslessen leren de kinderen bepaalde sociale vaardigheden die nodig zijn in het alledaagse leven of worden ze verbeterd zoals leren luisteren, discipline, verantwoordelijkheid opnemen, sociale contacten leggen, ...

“Hij heeft geleerd gehoorzaam te zijn. En ook hij weet niet wat dat is geduld hebben. Dat is de grootste verandering geweest in zijn leven ‘Ik moet luisteren, ik moet geduld hebben’. Discipline dat heeft hij ook geleerd. Leren dat je je op tijd moet inspannen, dat je het moet doen, want dat het opnieuw en opnieuw gedaan wordt tot dat het in

orde is. En gewoon het is een wet é. Je moet proper en in orde zijn en je moet doen wat je moet doen. Hij moet ook zijn verantwoordelijkheid opnemen zoals opstaan de zaterdagmorgen en zich op tijd klaar maken, stil zijn als hij de danszaal binnenkomt, ...” (Ouders van G.)

Ook hun omgang in het maken van sociale contacten groeit door het gaan naar de dansschool.

“In het begin ging hij geen contact zoeken met de anderen. Ik weet in ieder geval de omgang met de kinderen je ziet dat dat er ook op vooruit gegaan is.” (Mama van G.)

3.2.1.3. Motoriek en lichaamsschema

Naar mening van drie ouders oefent dansen ook een positieve invloed uit op de motoriek van het kind en alles wat daarbij komt kijken.

“Ze leren ook een beetje choreografie wat goed is voor de motorische capaciteiten.” (Papa van A1)

“Bewegingen maken is leuk. Ze leren verschillende bewegingen coördineren.” (Mama van P.)

“Hij weet ondertussen het verschil tussen een slappe houding en een gespannen en rechte houding. Je ziet aan de gasten dat ze zich fysiek mooi houden.” (Ouders van G.)

Bij de meesten is het ook niet zomaar bewegingen maken, maar volgen ze echt dansles waarbij echte dansjes worden aangeleerd. Dit blijkt belangrijk te zijn voor de ouders, zodat ze zien dat hun kind vooruit gaat.

“Het is ook belangrijk vind ik dat (danslerares) J. ook probeert, zeker nu met dat groepje, dat ze er een bepaalde choreografie in steekt. Het is niet zomaar bewegen, dat J. er achter zit, het moet zo zijn en niet anders. Ik vind dat goed, het is niet voor te spelen. Het wordt echt meer en meer dansles dan een beetje bewegen. Dat is toch wel positief.” (Papa van A1)

Ook wat het lichaamsschema betreft, ziet men verbetering.

“Ik zie daar een grote vooruitgang in. Hij weet veel beter zijn linkse kant van zijn rechtse te onderscheiden. En ook de ledematen é. Heel goed weten hoe dat een voet is. Hij heeft ook oriëntatievermogen bij gekregen.” (Ouders van G.)

Eén ouderpaar maakt de transfer naar het dagelijkse leven die positief wordt beïnvloed dankzij het dansen.

“Zo algemene vaardigheden dat je zegt doet hij allemaal meer verzorgd. Hij kan ook pointes maken, hij kan zijn voet strekken. En voor de kleren aan te doen, is dat dikwijls een goed hulpmiddel é. Want een ander kind ga je zeggen ‘je moet je voet strekken’ dat gaat niet bij G., maar als je zegt ‘maak pointes’ dan gaat dat voor de broek. Iets wat ondertussen ook niet meer nodig is, want hij doet zijn kleren zelf aan. De laatste tijd hebben wij er op getimmerd dat hij meer dingen zelf moet doen. Omdat we net met het dansen gezien hebben dat hij dingen zelf kon doen, hebben we gezegd van als jij dat daar kan, kan je dat thuis ook.” (Ouders van G.)

3.2.1.4. Het psychologisch welzijn

3.2.1.4.1. Het verlangen naar ... en het enthousiasme

Iedereen heeft iets nodig om naar uit te kijken. Dan heeft men iets om naar toe te leven en geeft dit zin aan iemands bestaan. Bij deze kinderen blijkt dit dans te zijn.

“Als de les gedaan is, is dat al beginnen over de volgende keer ‘Wanneer mogen we terugkomen?’. Twee weken aan een stuk is ze over dat dansen bezig en hoe leuk dat wel is. Ze telt op de kalender de dagen af.” (Papa van A1)

Ook hun enthousiasme is bij de meesten niet onder stoelen of banken te schuiven.

“We gaan zorgen dat jullie op tijd kunnen gaan dansen.” (Interviewer) “Jeeej!” (A2)

“Het maakt P. super blij en enthousiast. Ze is zeer gemotiveerd.” (Mama van P.)

“Als je de dansles zou laten voorbij gaan en niets zou zeggen, zou hij een leemte voelen. En zou hij zeggen, moeten wij niet gaan dansen? En het valt mij ook op, in de loop van de week geraakt hij bijna nooit in slaap, hij is nooit moe. En de vrijdagavond krijg je hem veel makkelijker in zijn bed als hij weet dat hij de volgende dag uit zijn bed moet voor het dansen. Heel de week moet je trekken en sleuren om die uit z’n bed te krijgen om naar school te gaan. Maar de zaterdagmorgen is het ‘ga je opstaan mama, het is tijd!’ Hij wil dat die dag zo snel mogelijk begint om te kunnen gaan dansen.” (Ouders van G.)

3.2.1.4.2. Hun zelfbeeld groeit

Elke persoon heeft nood om bepaalde zaken tot een goed einde te brengen. Door te dansen, voelen de kinderen dat ze ook iets kunnen. Ze mogen iets doen wat ze graag doen en dat maakt hen gelukkig, trots, zelfverzekerd, ... Dans zorgt er voor dat ze groeien als persoon.

“Ze bloeit open tijdens de dansles. Je ziet dat ze een bepaald gevoel van eigenwaarde krijgt. Ze ziet dan van haar broer die doet dit en doet dat, ze kan dat daar dan naast zetten Ja, maar ik doe ook iets.” (Papa van A1)

“Je hebt het gevoel van een soort zelfstandigheid en vrijheid voor het kind zelf.” (Mama van P.)

“Hij voelt zich beter in zijn vel omdat hij iets kan doen dat hem aanstaat. En ik kan het iedereen aanbevelen die een kind heeft die mindervalide is. Dansen dat bevrijdt de mens. Ja, echte waarheid, dat zet je vrij.” (Ouders van G.)

Bij het naderen van een optreden/show zien de ouders dat de eigenwaarde van hun kind nog meer toeneemt.

“En de drang naar het optreden, de drang om te tonen wat hij geleerd had, was veel groter dan de stress die hij had. En het feit dat hij dat kan overwinnen. De goesting voor iets goed te doen en voor een mooi optreden en plezier te geven aan de mensen dat dat groter is dan zijn eigen problematiek, dat is een stukje overwinnen é. Dat is een gevecht overwinnen vind ik. Voor hem is dat belangrijk, want dat geeft aan hem zelfwaarde. Ik denk dat hij daardoor zich goed gevoeld heeft met zichzelf en hem dat een stukje opgekrikt heeft. Dat hij bewust geworden is van het feit ik kan ook iets en ik mag fier zijn om dat te tonen zonder daarvoor te blozen. Wij hebben gezien dat dat bij hem bepaalde gevoelens opwekt dat wij dachten dat hij nooit ging hebben.” (Ouders van G.)

Sommigen zeggen dat hun kind een ander persoon wordt als hij danst.

“Als hij danst, wordt hij echt een heel ander kind. Nu valt dat ons minder op dan vroeger. Maar heel in het begin dat hij danste, dat was iemand anders dat we zagen. Hij was meer dan 5 à 6 jaar helemaal in zichzelf gekeerd en dan zag je hem één keer dansen dan had hij van niets schrik terwijl hij anders het liefst in de grond kroop.” (Papa van R.)

“Een keer als hij in de danszaal komt, bloeit hij open. Je ziet dat als het ware fysiek als ze de deur binnen stappen. Dat is een metamorfose. Hij voelt zich opeens een kop groter.” (Papa van G.)

Uiteindelijk willen ze gewoon zijn zoals een ander.

“Voor G. is dat zeer belangrijk dat hij niet anders behandeld wordt dan een ander. Mijn broer en zus gaan gaan dansen, waarom zou ik niet mogen dansen? Hij wil nooit

minder presteren dan de andere. En dat is hetgeen die in feite in de dans, alhoewel hij een halve seconde achterkomt, hij doet wat anderen doen. En wij willen hebben dat hij het gevoel heeft dat hij evenveel waard is, dat hij dat ook kan en dat ook mag.” (Ouders van G.)

3.2.1.4.3. Het vinden van rust

Voor twee kinderen werkt dans ook relaxerend. Waar ze anders geen innerlijke rust kunnen vinden, kan dans voor die rust zorgen.

“Als ze terug komt dan komt ze helemaal tot rust.” (Broer van A2)

“A2 is altijd heel wild geweest en heel sociaal en overal naar toe en dit en dat. En dat dansen houdt haar een klein beetje rustiger.” (Mama van A2)

“Door het feit dat ze zelf met hun eigen problemen niet bezig zijn, dat ze zich zodanig geconcentreerd houden dat ze dan meer rust voelen.” (Mama van G.)

3.2.1.5. Het cognitieve domein met voornamelijk een invloed naar concentratie toe

Twee ouders melden ook een invloed op cognitief vlak en dan vooral in verband met het vermogen om zich te kunnen concentreren.

“Ik denk dat het hem in zekere zin mentaal ook vooruit heeft geholpen. Die technische termen uit de klassieke dans en dat hij vragen stelt wat hij vroeger niet deed. We hebben ook de indruk dat hij hem beter heeft leren concentreren.” (Mama van G.)

“Hoewel ze snel is afgeleid merken we toch dat ze haar best doet om de pasjes in te studeren. Ze houdt haar aandacht langer bij dansen dan bij andere dingen.” (Mama van A2)

3.2.1.6. Hoe beïnvloedt het dansen hun thuissituatie?

3.2.1.6.1. De transfer van dans in de dansschool naar dansen thuis

Door naar de dansles te gaan, kunnen ze zich thuis ook beter bezig houden, omdat ze daar ook al eens dansen. Dit doet de ouders veel plezier aangezien de kinderen anders vaak gewoon niets zitten te doen.

“P. danst nu redelijk veel thuis en als je ziet dat ze de danspasjes probeert achter te doen.” (Mama van P.)

“Thuis danst hij ook. In het begin dat hij het deed, waren dat ook eenvoudige dansjes die hij dan ook aanleerde aan zijn nichtjes en aan zijn broer. En dan op familiefeesten ofzo dat hij samen met zijn nichtjes danste.” (Papa van R.)

3.2.1.6.2. Even ontlasten van ouders onder druk

De rol van ouder is niet evident en deze wordt meer belast wanneer je een kind hebt met een beperking. Er zijn meer vragen en onzekerheden, het kind vraagt meer tijd en geduld van de ouder, ... De danslessen en de dansclub kunnen voor een zekere ontlasting en ademruimte zorgen.

“Het is vooral om hen ook keer een uurtje een zinvolle bezigheid te geven zonder dat je zelf. Allée, we moeten hier wel zijn, maar het is toch anders dan dat je ze zelf moet bezig houden. Dat is dan ook keer dat we op onze gemak zijn de zaterdagmiddag. Of dat we ze niet vanachter de computer moeten sleuren of zeggen kom keer naar buiten.” (Papa van R. & M.)

“Het feit dat je ziet dat ze positief bezig zijn, dat ze zich amuseren, doet enorm veel deugd. En als hij thuis komt is hij moe. Daarmee merk je ook dat hij effectief inspanningen levert. Dat heeft ook z’n voordelen want als je dan een kind hebt met ADHD en die zijn dan zeldzaam moe. En we hebben het al gezegd é. Allée gow, een mens speculeert altijd over de toekomst. Je kan niet in de toekomst kijken, maar dat zou wel iets zijn waar G. zich zou in kunnen thuis voelen. Een plaats waar hij zegt, kijk dat is de dansschool van mijn broer en ik mag hier bijvoorbeeld helpen met de bar.” (Ouders van G.)

3.2.1.6.3. Trotse ouders

Alle ouders zijn trots wanneer ze hun kind zien stralen in de dansles of op het podium. Het geeft hen een goed gevoel om te zien dat ze gelukkig zijn.

“Dat is hartverwarmend. Ik heb het op de repetities gezien en dan doet dat wel iets met u, maar dan pink je dat weg en ben je moedig en doe je voort. Wij weten dat hij goed presteert en altijd zijn best doet. Ik vond dat schitterend. Hij komt zo een fractie van een seconde achter, maar dat viel zelfs niet op en dat had zelfs zijn charme. Eigenlijk waren de bewegingen zodanig verzorgd, zodanig mooi dat je zegt van allee, ik zou dat in een doosje willen steken. Je kunt dat met geen woorden uitleggen hoeveel plezier dat doet.” (Ouders van G.)

“En zeker met het optreden van Zonta ‘Hebben ze echt achter onze kinderen gevraagd?’. Het is precies de omgekeerde wereld voor hen. Het heeft de ouders deugd gedaan dat er vraag naar was. (Danslerares J.)

3.2.2. Professionals

Wat de professionals betreft komen ongeveer dezelfde domeinen naar voor als degene die de ouders aangeven. Toch zijn er nog enkele verschillen en toevoegingen.

“Horen en voelen, de muziek laten stromen in je hart en je lichaam, je licht en vrolijk voelen, samen met andere dansers, en dan bewegen op het ritme van de muziek met de mogelijkheden die je hebt, dat is dansen.” (Choreografe L.)

3.2.2.1. Het sociale domein

3.2.2.1.1. Het groepsgebeuren is een meerwaarde waarbij ze bovendien zichzelf kunnen zijn

Ook bij de professionals blijkt de waarde belonging een belangrijke plaats in te nemen en wordt het groepsgebeuren als een meerwaarde gezien. Hieraan gekoppeld worden de kinderen in de groep aanvaard voor wie ze zijn en kunnen ze hun ware zelf zijn.

“Dat ze gewoon hunzelf kunnen zijn. Ondanks dat ze toch anders zijn bij de grote groep horen. Ze gaan gaan dansen en dan kunnen ze ook meepraten met vriendinnetjes, nichtjes, ... Met de show hebben de ouders mij een sms gestuurd dat ze het leuk vonden om met de grote meisjes te spelen, mopje vertellen, ... Een keer deel uitmaken van de ‘normale wereld’ en dat ze keer mochten dansen met de normale.” (Danslerares J.)

“En collegialiteit onder elkaar. Het feit dat je samen aan een productie werkt, bouw je een gezamenlijke spanning op en je bent dan echt bondgenoten.” (Muziekleerkracht F.)

“Ik zie dat voor sommige dansers hun wekelijkse dansles een vast moment is van genieten en erbij horen.” (Choreografe L.)

Bovendien blijken ze vaak meer te kunnen in groep dan van hen verwacht wordt en overstijgen ze zichzelf.

“En de tweede voorstelling vergeet één van de begeleidsters een micro mee te geven. Maar je zit in die sfeer, in dat samenwerkingsverband. Ze weet van zichzelf dat ze snel kan panikeren. Maar daar deed ze het niet omdat ze zich bewust was van de sociale context.” (Muziekleerkracht F.)

3.2.2.1.2. Het sociaal contact stimuleren en sociale vaardigheden leren

Door te dansen in groep leggen de dansers nieuwe sociale contacten en leren de kinderen ook enkele vaardigheden die ze anders mogelijk niet tot het reeds bereikte niveau zouden evenaren. Ze leren in groep zijn, naar elkaar en de docent te luisteren en samen dansen of samen dans beleven.

“Het sociaal contact is hier natuurlijk ook heel belangrijk. De interactie, het samenwerken van de kinderen onder elkaar.” (Kinesiste K.)

“Ze leren belangrijke aspecten bijvoorbeeld leren luisteren naar elkaar, een stilte leren inbouwen, ... Dat ze niet de meeste aandacht moeten trekken in het dansen, maar beseffen dat ze tot een groep behoren. Bovendien ontdekken ze tijdens zo’n project elkaar appreciëren en dat is het mooie er aan, ze leren met elkaars beperking omgaan.” (Muziekleerkracht F.)

3.2.2.2. Motoriek, lichaamsschema en oriëntatie

Allen zijn er ook van overtuigd dat dans kan bijdragen tot de verbetering van de motorische vaardigheden en de bewustwording van het eigen lichaam. Kinderen met een mentale beperking bewegen vaak minder en dans daagt hen uit tot beweging. Dit komt ten goede aan de ontwikkeling van het kind.

“Hun bewegelijkheid wordt groter.” (Turnleerkracht J.)

“Dansers met een mentale handicap leren dansend een aantal motorische vaardigheden, balans, uitvoeren van opdrachten, ritmisch bewegen, uithouding, ...” (Choreografe L.)

“Een voorwaarde om te ontwikkelen is bewegen é. Dus is dat van nature belangrijk dat ze ook dansen. Zowel sport is bewegen, maar dans is eigenlijk ook een sport, dat is ook bewegen. Door te bewegen gaan ze exploreren en gaan ze ook hun lichaam verder ontwikkelen. Dat is een belangrijke vorm van ontwikkeling en alle stukjes zijn goed in de puzzel, in het geheel.” (Muziekleerkracht F.)

Ook het bewust zijn van het eigen lichaam als geheel en de mogelijkheden er van worden dankzij het dansen vergroot volgens de vakdeskundigen.

“Ik vind persoonlijk dat dat bij een kind kan meehelpen tot de ontwikkeling, zeker van het lichaamsschema. Onderinvloed van de muziek en de anderen doen ze soms bewegingen die ze anders niet zouden doen. En terwijl ze die bewegingen doen, ervaren ze ook die beweging en komen ze tot de constatactie dat ze dat eigenlijk wel kunnen.” (Kinesiste K.)

“Ze leren op een spontane wijze hun lichaam verkennen bijvoorbeeld bij het ritmisch tikken op de lichaamsdelen of leerkracht noemt iedere keer de lichaamsdelen die moeten bewegen.” (Turnleerkracht J.)

Dans kan ook het ruimtebesef en de oriëntatie van de kinderen trainen.

“Veel kinderen hebben moeite met het gebruik van de ruimte. Je ziet dat heel vaak bijvoorbeeld bij het vrij bewegen in de ruimte gaan de kinderen meestal alleen het middelste van de ruimte gebruiken. Je moet ze echt stimuleren van je mag gaan tot in

de hoeken van het lokaal. Je moet ze echt leren om de ruimte rondom zich meer te gebruiken.” (Kinesiste K.)

3.2.2.3. Het psychologisch welzijn

3.2.2.3.1. Het enthousiast uitkijken naar ...

Eén iets weten ze zeker en dat is dat zo goed als alle kinderen graag dansen en gebeten zijn door de danskriebel. Door het dansen kunnen ze die dag makkelijker opstaan, zijn ze op dat moment meer babbelvaardig dan normaal, ... De dansers kijken enthousiast uit naar elke dansles.

“Het geeft hun een doel waarnaar ze verlangen en ze doen het graag. Ze zijn alerter en enthousiaster.” (Turnleerkracht J.)

“De broertjes zijn heel moeilijke kinderen om op te staan, maar als ze weten dat het dansen is, zijn ze altijd vroeg uit de veren en hebben ze zelfs geen wekker nodig. Dus dat wil ook al iets zeggen é. Normaal vertellen ze niet veel, maar na de show was het een waterval aan woorden.” (Danslerares J.)

Ze willen geen dansles missen en zouden er al snel andere zaken voor laten vallen.

“A1 Kon niet komen naar het optreden van Zonta en de ouders hebben mij gevraagd, ga je alsjeblieft niets zeggen tegen A1 Want we gaan het haar niet vertellen. Want ze ging haar eigen communiefeest laten.” (Danslerares J.)

“Het is wel zo als er een keer geen dans is dat de kinderen daar wel fel op reageren.” (Kinesiste K.)

“Als het zaterdag is dan vraagt A2 altijd ‘mama is het dansen?’ en nooit gaan we naar Akabé (jeugdbeweging) vandaag.” (Danslerares J.)

3.2.2.3.2. Het geeft hen een gevoel van eigenwaarde

Tijdens elk interview werden voorbeelden of anekdotes aangehaald over het feit dat dans bijdraagt tot het zelfbeeld van het kind, zeker wanneer ze hun capaciteiten kunnen tonen tijdens een optreden en hiervoor gewaardeerd worden. Ze genieten er van als de spotlight nu eens op hen wordt gericht en je ziet ze glunderen.

“Op het einde van de week is het afscheidsmoment. Daar wordt er altijd door een paar groepen een dansje gedaan dat ze gedurende de weken geleerd hebben bij mij en dat mogen ze dan eens doen in de zaal voor iedereen. Dat is ook wel heel belangrijk voor de kinderen.” (Kinesiste K.)

“Ook geeft hen dat een gevoel van eigenwaarde dat ze ook mogen dansen zoals ze zelf zijn. Met al die jaren in het vak te staan, is dat wel mijn sterke kant dat ik direct weet dat kind gaan we dat laten doen, want dat gaat nu echt keer op een podium staan en keer boven zichzelf uitstijgen. En dan hebben we altijd zo’n mooi resultaat natuurlijk, omdat we van al de kinderen weten we gaan die nu keer laten uitblinken daarin en daarin. Emotioneel is dat voor hen ook heel belangrijk. En ze dragen dat jaren mee.” (Muziekleerkracht F.)

“Het geeft hun zelfzekerheid, een goed gevoel als ik kan dat ook.” (Turnleerkracht J.)

3.2.2.3.3. Het maakt niet uit wie je bent, je kan alles zijn

Voor ieder persoon is het belangrijk dat hij aanvaard wordt voor wie hij echt is en dat iedereen kansen krijgt om te doen wat hij graag doet. Ook bij deze kinderen geldt dat ze niet ‘anders’ dan de rest willen zijn en alles kunnen en mogen doen wat ze maar willen.

“Kunnen meepraten met nichtjes, burens, ... De broertjes en zusjes hebben ook hobby’s en zij niet, allee zij wel maar geen normale. Vooral bij het liedje ‘zijn’, want de kinderen zingen mee ‘het maakt niet uit wie je bent, je kan alles zijn’. En uiteindelijk ik denk dat de helft van de kinderen snapt dat dat liedje voor hen een speciale betekenis had. Dat ze er ook mogen bij horen. Dat ik hen niet anders zie of de andere leerlingen. Ook voor de ouders was dit een belangrijk nummer.” (Danslerares J.)

“Als we een liedje kiezen gaat het altijd over er bij horen en iedereen mag zijn zoals hij is. Dat hangt hier ‘ik ben goed zoals ik ben’. Dat is het eerste aspect voor tot leren te komen. Dat ze content zijn met hun zelf. Dat ze zich goed in hun vel voelen, want als dat er niet is, kunnen ze niet tot ontwikkeling komen. Ze moeten zichzelf eerst graag zien. En je kunt maar jezelf graag zien als je u opgenomen voelt.” (Muziekleerkracht F.)

3.2.2.3.4. Zonder zorgen ...

Door hun momenten van dans kunnen de kinderen hun zorgen even opzij zetten en zorgeloos tot rust komen.

“Ze komen meestal heel stilletjes toe. Een keer dat ze binnen zijn en dat de jas aan de kapstok hangt dan verandert dat en beginnen ze te vertellen. Het is precies of ze hun jasje met zorgen aan de kapstok hangen. Ze gaan ook met een glimlach naar huis.” (Danslerares J.)

3.2.2.3.5. Werken rond emoties

Bij de meeste professionals is werken aan of met emoties geen prioriteit. Sommigen geven aan dat er rond gevoelens wordt gewerkt, anderen spelen hier niet op in tenzij het zich voor doet.

“Ik maak daar soms liedjes mee. Ik betrek dat soms ook in de liedjes waar ik dan rond gevoelens werk. Je kunt dat ook in dans. Een liedje waarop ze plots heel boos worden in een dansje en dan weer blij. (Muziekleerkracht F.)

“De emoties van het dansen komen vanzelf. Dan kun je wel een triestige dans doen, maar als ze dat op dat moment – zeker zo’n kinderen – niet voelen, lukt dat dan toch niet. Het is belangrijk als het zich voor doet. Dat is mijn standpunt. Je kan er pas op ingaan als de emotie zich voor doet.” (Danslerares J.)

Ook de functie van het lichaam als ‘communicatiekanaal’ wordt door één iemand aangehaald.

“Je lichaam, alles onder je hoofd kan veel meer zeggen dan boven je hoofd. Ons hoofd hebben we onder controle, maar onze bewegingen minder.” (Danslerares J.)

3.2.2.4. De cognitieve ontwikkeling

Bij de vraag ‘Wat doet dans met het kind?’ wordt ook bij de professionals het cognitieve domein aangehaald. Bepaalde zaken die bij deze kinderen niet volledig tot ontwikkeling komen, kunnen via dans gestimuleerd worden.

“De cognitieve ontwikkeling van een kind is voor een groot stuk ook gebaseerd op de imitatie. En de imitatie krijgen ze soms niet op gang in klas met de gewone middelen. Daardoor kan dansen ook een belangrijke bijdrage zijn om die imitatie op gang te brengen. Iemand die niet imiteert en die niet tot beweging komt, ontdekt zichzelf en ook zijn mogelijkheden niet.” (Kinesiste K.)

“Als je aan een choreo begint, moeten ze de danspasjes onthouden. Het onthouden of de verbanden leggen dat alles een deeltje van het geheel is wat dat er op elkaar volgt.” (Danslerares J.)

Ook naar concentratie toe neemt men positieve evoluties waar.

“We hebben met het optreden van Zonta ook gezien dat ze eigenlijk een heel dansje kan dansen zonder afgeleid te worden. Dus dat is al één minuut dat ze zich kan concentreren. Dat we zien dat het vooruit gaat, ze weet wat ze doet.” (Danslerares J.)

“Wat ik ook merk bij kinderen met een mentale beperking is dat de liedjes veel beter blijven hangen als ze ze gedanst hebben. Ze zijn precies geïntegreerd in hun lichaam. Dat is precies een ander soort geheugen. Dat intern geheugen komt lik mee met de beweging en die melodie. Dan gaan ze langer hun aandacht op kunnen vestigen.” (Muziekleerkracht F.)

3.2.2.5. Het thuisfront

Het dansen heeft niet enkel een invloed op de dansers zelf, maar ook op hun familie. Zo kunnen de ouders onder druk ook even ontspannen.

“Maar ook de mama, dat is een uurtje dat ze rust. Al was het dat ze gewoon achter het raam of de deur zitten te kijken naar de kinderen dat is nog anders of dat ze weer intensief moeten bezig zijn met dat kind. Want waarom doen kinderen vrijetijdsbesteding om eventjes uit het gezin te komen.” (Danslerares J.)

Het zorgt ook voor een zekere trotsheid die ze hebben over hun kind. Hun kinderen zijn in staat zaken te doen waarvan ze dachten dat deze onmogelijk waren.

“En ook een autistisch jongetje waarvan de mama gezegd heeft van ik had mijn jongen nooit tot zoiets in staat gezien om daar van deel uit te maken.” (Muziekleerkracht F.)

3.2.2.6. Muziek is een meerwaarde

Muziek is een noodzakelijke voorwaarde om te dansen en die muziek brengt heel wat voordelen met zich mee.

“Die muziek is een meerwaarde. Ze zijn allemaal gebeten door muziek, ze zijn er zot van. Als er geen muziek is, zit je met een leemte. Dat is het grote succesnummer, als je muziek geeft, dat de muziek maakt dat het niet zo rap tegensteekt. Dat blijft boeiend. Dat is eigenlijk een speciaal medium dans en muziek. Je overstijgt de beperking waar je eigenlijk mee zit door het geheel. Ook vind ik muziek een heel bijzonder medium naar het stimuleren van het groepsgebeuren.” (Muziekleerkracht F.)

“Door op muziek te werken vergeten ze soms hun beperkingen en kunnen ze meer aan.” (Turnleerkracht J.)

3.2.2.7. The Circle of Courage

Ook enkele aspecten van The Circle of Courage worden beslaan. Zoals eerder besproken, is belonging een heel prominent aanwezig waarde. Verder is er ook nog independency.

“Zelfstandig kun je ruim zien é. Bijvoorbeeld het rondje dat ze elk om beurt een pas mogen doen, het feit dat ze zelfstandig kunnen bewegen, ze mogen ook liedjes doorgeven aan mij wat ze graag horen, ...” (Danslerares J.)

“In dans kunnen ze aan resultaten geraken zonder dat iemand ze moet helpen, dansen kunnen de meeste alleen.” (Turnleerkracht J.)

Wat er ook gebeurt, is dat ze door te dansen iets teruggeven aan anderen. Dit noemt men generosity.

“Tijdens het optreden bezorgen ze de mensen een lach. De ouders zien dat ze gelukkig zijn, anders zijn die ouders heeltijd maar bezorgd over alles.” (Danslerares J.)

3.3. Redelijke aanpassingen om maximale participatie te garanderen

In deze paragraaf worden de resultaten van de ouders en de professionals niet apart behandeld aangezien ze meestal overeen stemmen en elkaar aanvullen.

Om met deze doelgroep aan de slag te gaan, zijn er enkele aanpassingen nodig opdat de kinderen van een leuke dansles kunnen genieten. Enkel de ouders van het kind dat inclusief, in een gewone dansgroep, danst vinden het niet echt nodig om aanpassingen te doen.

“Voor G. zelf is dat ook het meest aangenaam dat hij niet anders behandeld wordt en dat hij in feite degene is die zich moet aanpassen aan de rest. En ik denk dat dat geen slechte zet is, want in de maatschappij is dat ook zo é. Er zijn wel dingen voorzien voor mindervaliden, maar toch is het nog aan de minoriteit om zich aan te passen aan de grotere groep. Ik denk dat zij instinctief voelen dat omdat wij anders zijn wij anders behandeld worden en die kansen niet krijgen in het leven. Als ze die kansen dan wel krijgen, in aanraking komen met iets dat normaal is, vergeten ze daardoor even hun hele problematiek.” (Ouders van G.)

3.3.1. Vertrekpunt: Zich goed voelen

Tijdens het dansen is de prioriteit dat de kinderen zich goed voelen. In wat volgt zullen er enkele aandachtspunten besproken worden die er allemaal toe bijdragen dat het kind zich zo gelukkig mogelijk voelt tijdens het dansen.

“Dat de kinderen het graag doen, dat is het belangrijkste. Dat de mogelijkheid er is. Dat zou een groot gemis zijn, moest danslerares J. stoppen.” (Papa van A1)

“Het is belangrijk dat het op het tempo van de kinderen is zodanig dat ze een goed gevoel hebben. Dat het niet overeisend is. Dat is het belangrijkste van heel het dansgebeuren.” (Mama van P.)

Ook vanuit de partij van de professionals is het bezorgen van een goed gevoel aan de kinderen het belangrijkste streefdoel.

“Dansers met een mentale handicap zijn kinderen en jongeren met dezelfde verwachtingen, wensen, gevoelens als andere kinderen. Uiteraard is hier hun ernst van mentale handicap bepalend maar deze dansers willen bewegen en dansen, ze willen resultaat boeken en het goed doen. Dit is dan ook de grootste uitdaging voor

de docent om de dansen zo aan te bieden dat ze rekening houden met hun beperkingen maar vooral dat ze aansluiten bij hun leefwereld. Ik wil ook nog even opmerken dat ik bij deze dansers meestal niet prestatiegericht werk, ik blijf niet hangen in een choreo maar leg de focus maximaal op het plezier en de beleving.” (Choreografe L.)

“Ze moeten zichzelf kunnen zijn. Ik ga er eigenlijk van uit zolang dat de kinderen zich goed voelen dan zit het ok. Dat is eigenlijk de basis. Als dat goed zit dan kan je pas verder gaan. Het gaat om het beleven en als je dat hebt dan pas kan je eigenlijk gaan werken op choreo, oriëntatie, concentratie op de bewegingen, ...” (Danslerares J.)

Er mogen dus geen al te hoge eisen gesteld worden opdat het kind niet overschat wordt, want het welzijn is de belangrijkste drijfveer.

“Alles moet traag aangeleerd worden via eenvoudige oefeningen waarbij het dansje best ontdubbeld wordt.” (Turnleerkracht J.)

3.3.2. Onderscheid naargelang ernst beperking

Het succes van een dansles zit hem in de aanpassingen die men doorvoert zoals reeds werd besproken. Ieder individu is uniek. Een groep dansers kent dus veel variatie in karakter. Een vereiste is dat de dansles wordt afgestemd naargelang het doelpubliek.

“Het succes van de dansles wordt bepaald door de juiste inschatting van de mogelijkheden van de dansers. Een groep van dansers met een licht verstandelijke handicap is in staat deel te nemen aan een eenvoudige dansles. De lesopbouw dient rustig te zijn met veel voordoen, herhaling, positieve feedback en aanmoediging. Dansers met een matig verstandelijke handicap plaats je best in een kring. Dansbeleving staat hier centraal. Deze groep vraagt naast de dansdocent bijkomende begeleiders om te animeren en te stimuleren. Bij dansers met een ernstig verstandelijke handicap heb je meestal één begeleider per danser nodig.” (Choreografe L.)

“Bij sterkere kinderen kun je op hun fantasie in spelen. Bij zwakkere kinderen kan je dat niet. Meestal ga ik aan de hele zwakke kinderen weinig of niets uitleggen. Ik begin te bewegen en ik laat ze imiteren. Terwijl dan bij de betere ga ik iets uitleggen, ga ik iets voortonen dat ze moeten kijken en dan gaan we er aan beginnen. Dus die moeten zich al wat langer kunnen concentreren. Ze bewegen op een ander niveau maar het plezier is hetzelfde.” (Kinesiste K.)

3.3.2.1. Motiverend materiaal

Bij zwakkere kinderen wordt er vaak gebruik gemaakt van voorwerpen wegens de extra prikkels die deze oproepen.

“Bij hele zwakke kinderen zie je imitatie eerst op gang komen met een voorwerp, een vlagje of een lintje of tamboerijntje. Dat gaat soms gemakkelijker dan met hun eigen lichaam. Het stimuleert tot beweging. Ze krijgen meer prikkels en die prikkels motiveren hen. Motiverend materiaal is dus heel belangrijk.” (Kinesiste K.)

“Materialen zijn uitnodigend, ze lokken een beweging uit, ze motiveren en stimuleren de danser tot een beweging en geven zo een aanzet tot dans.” (Choreografe L.)

3.3.2.2. Opstelling

Afhankelijk van de dansers die voor je staan, kies je voor een andere positie in de danszaal. Bij zwakkere kinderen werkt men vooral kringsgewijs.

“Het gaat hem vooral om de uitgangshouding. Kinderen met een mentale beperking kunnen soms heel moeilijk blijven staan op hun plaats. Bij de zwakste kinderen begin ik altijd op het stoeltje, zittend. We zetten ons in een kring en we beginnen met heel eenvoudige dingen. Naarmate het schooljaar vordert probeer ik dan recht staan maar in de hoepel zodat ze toch nog wat houvast hebben. En de volgende stap is dan zonder hoepel gewoon blijven staan in de kring.” (Kinesiste K.)

“Een kringopstelling is een goede keuze. Je ziet alle dansers en zij zien jou. Je hebt rechtstreeks oogcontact en je kan ze aanmoedigen en het tempo van de les aanpassen aan de bewegingsresultaten.” (Choreografe L.)

3.3.3. Groepsamenstelling

3.3.3.1. Groepsgrootte

Zowel de ouders als professionals zijn het er over eens dat de groep niet al te groot mag zijn. Zo kan er kwaliteitsvol dansles gegeven worden en krijgen de kinderen toch de nodige aandacht.

“Geen al te grote groep, want het vergt toch veel van de dansleraar, je moet toch veel meer aandacht hebben.” (Papa van A1)

De meeste docenten vinden een groep die circuleert rond de zeven kinderen ideaal. Veel groter mag deze niet zijn aangezien men toch redelijk wat moet begeleiden.

3.3.3.2. Homogeniteit

Verder vinden drie ouders een zo groot mogelijke homogeniteit belangrijk, bijna noodzakelijk, al beseffen ze dat dit niet evident is en willen ze anderen ook die kans geven. Maar de ideale situatie volgens hen is het vormen van een homogene groep. De docenten spreken zich hier niet zo sterk over uit.

“En dan nog iets, maar ik bedoel het absoluut in een positieve manier, maar proberen een homogene groep te maken. Zodat niet alle aandacht naar hetzelfde kindje moet gaan.” (Papa van A1)

“Dan kom ik ook beetje terug op die homogene groepen. Als er daar één tussen zit die meer actief is dan de rest, die dan roept of te wild wordt, dan gaat dat zeker naar R. en M. zorgen dat het een negatief effect heeft.” (Papa van R. & M.)

3.3.3.3. Individuele begeleiding

De ouders geven ook aan dat hen kind soms nood heeft aan individuele aandacht en hulp.

“Individuele begeleiding is nodig met momenten. Maar ik versta ook dat niet alle aandacht naar één kind mag gaan.” (Mama van A2)

“Er moet hulp geboden worden indien nodig.” (Mama van P.)

Ook de docenten geven aan dat nabije begeleiding soms noodzakelijk is.

“Het is nodig dat je kort bij de dansers staat en dat je jezelf verplaatst en soms naast een danser gaat staan om de beweging nog eens voor te doen.” (Choreografe L.)

“Of aanraken of achter haar gaan dansen en dan ziet ze in de spiegel dat ik dicht bij haar kom te staan, lacht ze en doet ze weer verder. Dus die individuele aandacht is echt belangrijk.” (Danslerares J.)

“Bij kinderen met een zware tot ernstige mentale handicap komt er een opvoedster mee om beetje extra te begeleiden. Ze hebben dan iemand nodig die de beweging mee doet. Die genieten daar met even veel plezier van.” (Kinesiste K.)

3.3.4. Frequenter

De meeste kinderen uit mijn onderzoeksgroep gaan om de twee weken gaan dansen. Iedereen is het er over eens dat de danslessen frequenter zouden mogen zijn. Enerzijds omdat ze er zoveel plezier uit putten, anderzijds omdat er dan meer vooruitgang kan worden geboekt op de besproken domeinen uit paragraaf 2 ‘Wat doet dans met het kind?’.

“Het eerste – en daar gaat A1 me gelijk in geven – het mag gerust frequenter zijn. Het is nu om de twee weken en het duurt lang vooraleer het nog eens les is. Moest dat elke week zijn, zou dat een verademing zijn voor A1 Voor ons ook, want nu is het twee weken aan een stuk erover babbelen, anders is het maar één week.” (Papa van A1)

“Dans is ook om de twee weken. Moesten ze dat meer kunnen doen dan zie je misschien meer evolutie.” (Mama van An.)

3.3.5. Herhaling

Allen leggen de nadruk op de prominente rol van herhaling. Bij deze kinderen moeten bepaalde zaken meerdere malen opnieuw worden geoefend voor er resultaat geboekt wordt. Dit frustreert de kinderen niet, integendeel, het biedt hen veiligheid en een houvast.

“Het mag gerust vaker dezelfde dans zijn. Allée voor A1 iets wederkerig, ze heeft niets liever. Altijd maar hetzelfde, die herkenbaarheid. A1 zou daar niets op tegen hebben om vijf keer hetzelfde dansje te doen. Ik denk ook een beetje aan die beperking die zij heeft, dat repetitieve, dat is een houvast voor haar ook. Maar ik denk dan dat die choreografie er makkelijker ingestampt kan worden.” (Papa van A1)

“Dat heeft wel wat oefening gevraagd. Ik dacht in het begin oei dat komt niet goed. Maar met dat blijven opnieuw en opnieuw te doen, herhaling, lukte dat wel.” (Mama van G.)

“Ik probeer dan ook muziekstukjes te zoeken die bestaan uit twee deeltjes, repetitief terugkomend.” (Kinesiste K.)

3.3.6. Structuur en rituelen

Net als de herhaling bieden ook de structuur en bepaalde rituelen in de dansles een nodige houvast en rust voor de kinderen.

“Dat is ook tien keer vragen, mama je hebt dat kaartje toch mee?” (Papa van Al.)

“Wat ook belangrijk is, is structuur zonder de speelsheid te verliezen. Ik weet heel goed dat R. spreekt over dat is de opwarming, dat is de les en dat komt daarna. Voor hem is het belangrijk om te weten wat wanneer komt. Voor hen biedt dat zekerheid dan weten ze ook bijvoorbeeld op het einde een handtekening zetten in dat boek en dan weten ze het is gedaan.” (Papa van R.)

“Structuur biedt hen rust.” (Danslerares J.)

“Een goede dansles heeft een zeer herkenbare structuur die kan gevolgd worden bij iedere dansdiscipline. Een goede dansles start met een opwarming, techniekoefeningen, gevolgd door het aanleren van de dans, het dansen zelf en een cool-downmoment.” (Choreografe L.)

3.3.7. Rust

Wat ook belangrijk is tijdens het dansen is de aanwezigheid van een zekere rust. Zoals besproken in vorige paragraaf kan onder meer structuur voor een zekere rust zorgen. Er zijn nog andere factoren die ook kunnen bijdragen tot die rust.

“Ik denk dat rust heel belangrijk is. Tuurlijk als je aan het dansen bent, bedoel ik niet stil blijven zitten. Maar dan denk ik vooral aan R. dat het niet geroep en geschreeuw mag zijn.” (Papa van R.)

Een ruimte met weinig prikkels onder andere kan bijdragen tot deze rust.

“Er mogen niet veel andere impulsen zijn, want A2 heeft daar heel veel last van. Vanaf dat er daar een activiteit gepland is, een rommelmarkt of receptie, dan kijkt ze door het raam in plaats van naar de danslerares. Voor A2 is dat heel storend.” (Mama van A2)

3.3.8. Stelselmatig opbouwen

Het is belangrijk dat de kinderen niet overvraagd worden, maar ze moeten toch telkens uitgedaagd worden. De beste vooruitgang bereikt men aan de hand van een stelselmatige opbouw en zoals eerder vermeld het gebruik van veel herhaling.

“Mijn eerste lessen waren vooral toetsen van wat kunnen ze wel en niet aan. Eerst benen apart, dan handen apart, dan combinaties beginnen maken. Dan ga je verder op combineren van danspassen na elkaar. Zo bouw je dat eigenlijk op. En nu doe je choreo en doe je altijd maar verder.” (Danslerares J.)

“Herhaling en langzaam opbouwen doet wonderen. Maak gebruik van het ‘premackprincipe’, laat hen eerst uitvoeren wat ze reeds kennen en bouw daar verder op. Dit zorgt voor een succeservaring en dit motiveert hen.” (Choreografe L.)

3.3.9. Strengthbased werken

Met een positieve houding geraakt men veel verder. Focus op de capaciteiten van de kinderen en niet op de zwaktes. Geef positieve feedback en ga op zoek naar ieders talent.

“En dan merk je ook dat die groep louter op sport door gaat en die andere groep meer artistiek aanleg heeft. Dat er daar een groot verschil van mentaliteit tussen bestaat. Sport is meer prestatiegericht en dat dansen gaat meer rond talent, wat kun je doen.” (Ouders van G.)

“En je kunt niet alles anticiperen. Je moet iedereen nemen zoals hij is en kijken hoe hij evolueert en proberen te stimuleren. Alles op z’n tijd. En je moet daar ook zelf in geloven é. Dat je dat met heel die groep waar kunt maken. En laat de muziek en de dans de rest doen. Dus je hebt altijd een paar beperkingen maar je moet er het beste van maken.” (Muziekleerkracht F.)

“Ikzelf behandel een danser zonder handicap en met een handicap op exact dezelfde wijze, ik behandel ze als danser, als uniek persoon. Ik vertrek van hun mogelijkheden

en pas aan wat noodzakelijk is in het didactisch proces, in de aard van de dans en soms in de fysieke omstandigheden. Als docent blijft het je grootste uitdaging om je dansers te prikkelen om het beste van zichzelf te geven. Bij dansers met een mentale handicap is het afstemmen van de dans op hun mogelijkheden en beleving een grote uitdaging. Maar je moet echter ook de beperkingen durven zien.” (Choreografe L.)

3.3.10. Tekstgericht werken

Om de dansjes makkelijker te kunnen onthouden, wordt er vaak op de tekst gewerkt die dient als kapstok. Zodoende kan het dansje worden gekaderd en in een verhaal worden gegoten, want losse bewegingen vergeten ze vaak.

“Laat soms de tekst van de muziek de beweging ondersteunen en maak een verhaal bij de dans dat herkenbaar is.” (Choreografe L.)

3.3.11. Inbreng van de dansers zelf

Het is belangrijk om inspraak te geven aan de kinderen. Wat uit de kinderen zelf komt, zullen ze ook sneller en gemakkelijker onthouden. Ze moeten een zekere mate van ‘independency’ ondervinden.

“Ik vraag altijd waarop ze graag zouden dansen. En af en toe probeer ik er zo een rondje in te steken dat ze elk om de beurt een dansbeweging erin mogen steken en zo een dansje opbouwen.” (Danslerares J.)

“Je kan ook starten met een associatie oefening en de bewegingsideeën die de danser met een mentale handicap zelf aanbrengt, gebruiken in de dans. Je maakt dus als het ware de dans samen met de danser. De basis is het vertrouwen tussen docent en danser en eerlijk aandacht voor de aangebrachte bewegingen en het welzijn van de dansers.” (Choreografe L.)

3.3.12. De lesgever

Allesbepalend is natuurlijk de persoon die vooraan staat. Er moet een zekere ervaring, voeling, klik, ... zijn met de kinderen.

“Ik moet wel zeggen dat ik denk dat de pedagogische aanpak van de leraar dat dat er ook veel aan zal verhelpen. Want ik vermoed moest je daar een jonge lerares plaatsen met minder ervaring dat je niet hetzelfde resultaat zal hebben. En ook het karakter natuurlijk.” (Mama van G.)

“Je moet het ook nog kunnen onderwijzen é. De ouders kwamen naar met toe en ja als je erover kan mee praten, bekijken de ouders direct heel de situatie anders. Dus ik denk dat dat heel belangrijk is.” (Danslerares J.)

HOOFDSTUK 4: DISCUSSIE

In de discussie worden de belangrijkste conclusies uit de onderzoeksresultaten van deze onderzoeksgroep besproken en wordt – in de mate van het mogelijke – de literatuur betrokken om zo een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen. Tot nu toe werd tijdens dit onderzoeksproces in de wetenschappelijke literatuur niet veel ander onderzoek gevonden die naar de individuele ervaringen peilt bij deze onderzoeksgroep en andere betrokkenen. Daarom is het niet evident om de verkregen onderzoeksresultaten te vergelijken met reeds bestaand onderzoek.

Vervolgens worden de beperkingen van dit onderzoek besproken en worden op basis daarvan suggesties en implicaties gegeven voor verder onderzoek en de praktijk. De discussie wordt afgerond met een besluit.

Het zoeken naar antwoorden gebeurde aan de hand van een kwalitatieve exploratieve onderzoeksaanpak waarbij naast observaties en het organiseren van een focusgroep voornamelijk de methode van kwalitatief interviewen gehanteerd werd bij de twee onderzoeksgroepen, namelijk het kind en zijn ouders en de professionals. Dankzij deze methodes kon een stem gegeven worden aan de respondenten. Via een thematische analyse, deels gestuurd door de theorie en deels door de data zelf, werden verscheidene belangrijke onderwerpen geselecteerd en besproken. Om ‘het stem geven’ te ondersteunen werd in de resultaten gebruikt gemaakt van meerdere citaten.

De doelstelling van dit onderzoek is niet om tot generaliseerbare resultaten te komen, maar wel om naar de betrokkenen zelf te luisteren en een beeld te scheppen betreffende hun idee over de motieven, effecten en nodige aanpassingen betreffende dans bij kinderen met een mentale beperking. Deze masterproef geeft dus geen sluitende antwoorden. Het gaat hier om unieke ervaringen en belevingen van de deelnemers. Op deze manier kunnen meer mensen aangespoord worden om op dansgebied bij deze doelgroep aan de slag te gaan, want tot op vandaag is er relatief weinig onderzoek gedaan in de wetenschappelijke wereld en zijn er slechts weinig mogelijkheden voor deze kinderen om te dansen. Er wordt dus niet gestreefd naar consensus, toch komen meerdere thema's terug bij de meeste deelnemer en zijn er veel gemeenschappelijke elementen, zowel tussen de ouders onderling, als de professionals, maar ook tussen deze beide groepen. Hieronder worden de bevindingen van de analyse besproken.

4.1. Beantwoorden van de drie onderzoeksvragen

In de bespreking van de onderzoeksresultaten werden beide onderzoeksgroepen apart behandeld met uitzondering van de onderzoeksvraag over de nodige aanpassingen. Over de grote lijn kunnen we stellen dat zowel het kind en zijn ouders als de professionals veel gelijkenissen in mening vertonen met hier en daar enkele verschillen.

4.1.1. Op basis van welke motieven kiest men als ouder of professional voor dans bij kinderen met een mentale beperking?

Unaniem kan gesteld worden dat er voor dans bij deze doelgroep wordt gekozen omdat het veel voordelen met zich mee brengt zoals ondermeer in de literatuurstudie werd aangetoond.

De grootste drijfveer van de ouders is het zoeken naar een **goede vrijetijdsbesteding**. Dans is een geschikte hobby wegens meerdere redenen. Volgens Murciaa, Kreutz, Clift en Bongarda (2010) is dans een complexe multidimensionale ervaring dat emotionele, fysieke, spirituele en sociale elementen bevat. De studie van Froggett en Little (2010) wijst er op dat dans bijdraagt tot een biopsychosociale integratie. Hierdoor heeft het veel te bieden voor de hedendaagse bezigheidstherapie. De vraag van de ouders naar een geschikte vrijetijdsinvulling zit hem echter vooral in het feit dat tijdens de week de kinderen opgevangen worden op school en soms ook in een MPI, maar in het weekend is het niet steeds evident om die leemtes op te vullen. Ze klagen dan ook dat hun kind vaak niets zit te doen, te veel binnen zit, niet buiten speelt, veel met de computer bezig is, ... Ouders zouden dus even goed kunnen kiezen voor een andere hobby zoals jeugdbeweging, turnen, ... Maar aangezien bij de meesten hun kind al van een jonge leeftijd duidelijk zit met '**danskriebels**' en ze gebeten zijn door **muziek** kiezen ze er voor om specifiek op zoek te gaan naar een dansclub. Het vinden van een hobby is dus het hoofdmotief, maar andere zaken die dans met zich mee brengt zijn mooi meegenomen zoals verder in dit hoofdstuk zal blijken.

Ook het **sociale contact** en de **invloed van brussen** worden als motieven aangehaald al blijken deze niet van prioritair belang. Op één ouderpaar na kiezen ze ook allemaal voor een aparte dansgroep aangezien ze een inclusieve werking niet voor mogelijk zien.

De motieven langs de kant van de vakdeskundigen zijn zeer divers aangezien deze worden gekleurd door hun professionele achtergrond.

Eén van de grootste motieven van de choreografe en danslerares uit dit onderzoek om een dansgroep op te richten is het streven naar **gelijke kansen** aangezien deze kinderen tot op vandaag maar een minimum aan kansen om te dansen krijgen. Nochtans zou Het Verdrag voor de Rechten van Personen met een Beperking van de Verenigde Naties – dat op 2 juli 2009 geratificeerd werd in België – moeten zorgen voor onder andere gelijke kansen, toegankelijkheid, non-discriminatie, volledige participatie aan en opname in de samenleving, ... Artikel 30 van het VN-verdrag gaat over het recht op deelname aan het culturele leven, vrijetijdsbesteding en sport (VN, 2006; Schoeters, Callebaut, Huylebroeck & Martens 2010). Ook de Disability Studies streven dezelfde waarden na zoals gelijkwaardigheid, participatie, ... (Roets, Van de Perre, Van Hove, Schoeters & De Schauwer, 2005). De realiteit leert echter dat dit in de praktijk niet steeds zo is.

Aangezien bewegen bij veel kinderen met een mentale beperking niet evident is beslissen sommige professionals zoals de kinesiste, turnleerkracht en muziekleerkracht over te gaan

tot dans omdat **muziek** een invalshoek is om de **motoriek** bij deze kinderen op gang te brengen of deze te stimuleren. In de studie van Aldemir, Ramazanoglu, Camliguney & Kaya (2011) werd gedemonstreerd dat danseducatie een belangrijke rol speelt in de motorische ontwikkeling van kinderen. Dance/Movement therapy kan het lichaamsbeeld, de coördinatie en motorische vaardigheden verbeteren.

Verder wordt ook de meerwaarde van het **sociaal contact** en het bezorgen van een **goed gevoel** aangehaald.

En tot slot is dans een **universele taal**. Dans is heel toegankelijk en kan dus uitgeoefend worden door een brede doelgroep. Dit is het laatste motief dat aangekaart wordt bij de professionals.

4.1.2. Wat doet dans met een kind met een mentale beperking en welke invloed heeft dit op de verschillende ontwikkelingsdomeinen?

Dans beïnvloedt verschillende aspecten bij een individu zoals eerder beschreven onder de eerste onderzoeksvraag (Murciaa, Kreutzb, Cliftc & Bongarda, 2010; Froggett & Little, 2010).

In deze sectie zullen we nagaan wat de ervaringen van de respondenten zijn met betrekking tot deze vraag. Beide onderzoeksgroepen zien dans als een zinvolle vrijetijdsbesteding die verschillende domeinen beïnvloedt waaronder: het sociale, motorische, psychologische, cognitieve en voor een deel ook de thuissituatie. Verder is iedereen zich er van bewust dat de oorzaken van veranderingen op een bepaald vlak niet steeds volledig te wijten zijn aan dans alleen, maar een geheel van factoren deze veranderingen teweeg brengen.

Zowel bij de ouders als de deskundigen springen volgende domeinen er uit: het sociale domein en het psychologisch welzijn.

Eenzijds wordt er op **sociaal vlak** een hoge mate van belonging ervaren. De Rycke, Ackaert, Labre, Van Hove, Castermans, Kaesemans & Rogiers (2005) wijzen op het belang van dit groepsgebeuren. Belonging is één van de vier waarden uit het theoretisch kader van The Circle of Courage (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 2002). Hieronder verstaat men er bij horen, deel uitmaken van een groep, ... Ook volgens Froggett & Little (2010) heeft de groep een therapeutisch potentieel. In aanzienlijke mate wordt dit gevoel versterkt wanneer er toegewerkt wordt naar een voorstelling of show. Het groepsgebeuren wordt ervaren als een meerwaarde.

Verder melden de ouders dat door het feit dat hun kind danst dit in zekere mate zorgt voor een sensibilisering van de omgeving waarbij anderen met hun kind leren omgaan en ze gewaar worden van hun capaciteiten. Dit doet zowel het kind als de ouder veel deugd aangezien deze kinderen nog te vaak vanuit hun zwaktes worden benaderd in onze samenleving.

Bovendien leren de kinderen door het volgen van de danslessen ook bepaalde sociale vaardigheden aan die nodig zijn in het dagelijkse leven die anders niet in die mate zouden ontwikkeld worden zoals het leggen van sociale contacten, leren luisteren, discipline

ontwikkelen, verantwoordelijkheid opnemen, ... zo zijn de ouders en professionals er over eens.

Anderzijds draagt dans ook bij tot het **psychologisch welzijn** van het kind. Het verlangen naar de volgende dansles geeft de kinderen een zekere drijfveer in hun leven. Iedereen heeft iets nodig om naar uit te kijken. Dit geeft zin aan iemands bestaan. Alle kinderen blijken enorm enthousiast te zijn over de danslessen en zouden er geen willen missen.

Een andere factor van primair belang is het zelfbeeld dat groeit dankzij het dansen. De kinderen bloeien open, ze worden iemand anders als ze dansen, ze voelen zich capabel, kunnen zijn zoals 'een ander', het maakt hen trots en zelfverzekerd, ... Deze eigenwaarde neemt nog meer toe bij het naderen van een optreden waarbij ze in de 'spotlight' mogen dansen. Verder werkt dansen in enige zin ook relaxerend, ze vinden een innerlijke rust en kunnen hun problematiek even vergeten. Ook de studie van Frogett & Little (2010) wijst op een gevoel van relaxatie die dans bij deze kinderen met zich mee brengt.

Het laatste aspect dat een enorme invloed heeft op hun psychologisch welzijn zit vervat in één zin van het lied waar enkele van de kinderen op dansen: 'Het maakt niet uit wie je bent, je kan alles zijn (Pardoel, 2012)'. Voor iedereen is het belangrijk aanvaard te worden voor de persoon die hij echt is en dat iedereen de kans krijgt te doen wat hij graag doet. Ook deze kinderen willen niet 'anders' zijn dan 'de rest'.

Andere domeinen die ook aangekaart worden tijdens de gesprekken, maar minder prominent aanwezig zijn, zijn de volgende: motoriek, lichaamsschema en oriëntatie, het cognitieve domein en de invloed op de thuissituatie.

Qua **motoriek, lichaamsschema en oriëntatie** leren ze onder andere verschillende bewegingen coördineren, een mooie houding aannemen, links en rechts van elkaar onderscheiden, hun beweeglijkheid wordt groter, ze worden zich bewust van hun eigen lichaam, ... Dit alles is nodig voor een goede ontwikkeling en draagt bij tot het functioneren in het dagelijks leven. Ook in het onderzoek van Palaestra (1995) en de studie van Aldemir, Ramazanoglu, Camliguney & Kaya (2011) werd de positieve invloed van het gebruik van dans op verschillende aspecten wat motoriek betreft aangetoond.

Op **cognitief** vlak is er vooral een verbetering van concentratie merkbaar. Bovendien is de cognitieve ontwikkeling voor een groot deel gebaseerd op imitatie en dit kan via dans gestimuleerd worden. In de literatuur wordt aangetoond dat dans effectief kan zijn voor een betere ontwikkeling van de cognitie dankzij zijn multidimensionele natuur (Keinänen, Hetland & Winner, 2000). Dans doet beroep op meerdere intelligenties (Gardner, 1999) en maakt gebruik van een brede waaier aan cognitieve vaardigheden. Ook onderzoek van Rosenblatt, Gorantla, Torres, Yarmush, Rao, Park, ... & Levine (2011) toont aan dat yoga en dans kan bijdragen tot positieve cognitieve uitkomsten.

Tot slot geven de ouders aan dat hun kind **thuis** ook soms danst. De kinderen kunnen zich dus beter bezig houden waar ze voordien vaak niets zaten te doen of zich constant met dezelfde zaken bezig hielden. Het geeft de ouders een trots gevoel wanneer ze hun kind zien glunderen tijdens het dansen en er naar hen gevraagd wordt tijdens voorstellingen. Voor

hen is dit even een omgekeerde wereld want in onze maatschappij hebben ze al heel vaak het deksel op de neus gekregen. Bovendien worden de ouders onder druk (De Belie & Van Hove, 2005) dankzij de danslessen ook even ontlast doordat iemand van buitenaf de kinderen een zinvolle activiteit aanbiedt en de verantwoordelijkheid en last even van de ouders hun rug afvalt.

Veel van deze voordelen kunnen geplaatst worden onder **The Circle of Courage** (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 2002). Tegemoet komen aan deze vier universele waarden zal instaan voor een beter en kwaliteitsvol leven. Allereerst wordt er via dans zoals eerder besproken een groot gevoel van belonging bereikt. Verder komt ook independency aan bod door inspraak van de kinderen in de liedjeskeuze, het zelf aangeven van bewegingen en daarop verder bouwen, ... Wanneer ze hun dansje uitvoeren op een voorstelling ervaren ze een zekere trots, zelfwaarde en dus mastery aangezien ze zelf iets tot een goed einde hebben gebracht. Ook de De Rycke, Ackaert, Labre, Van Hove, Castermans, Kaesemans & Rogiers (2005) wijzen op dit belang. Tot slot is ook de waarde generosity aanwezig omdat ze tijdens het optreden de mensen een lach bezorgen, hun ouders gelukkig maken en bovendien hun zorgen even wegnemen. Ook hier ondersteunt het onderzoek van De Rycke et al. (2005) het belang van deze waarde. De kinderen willen ook het gevoel bereiken dat ze op een evenwaardige manier kunnen bijdragen tot de maatschappij en loskomen van de 'ontvangende – passieve – rol' waarin ze vaak geplaatst worden.

4.1.3. Redelijke aanpassingen om maximale participatie te garanderen

Onderzoek van Van Diest (2011) wijst op een aantal nodige aanpassingen om dans voor mensen met een beperking toegankelijker te maken. In dit onderdeel wordt getracht een antwoord te geven op dezelfde vraag maar met focus op de doelgroep kinderen met een mentale beperking: *'Op welke manier geeft men best 'dansles' aan deze doelgroep en welke aanpassingen zijn er nodig opdat iedereen zo optimaal mogelijk kan participeren?'*

Het vertrekpunt – zo geven beide partijen aan – is dat het kind zich **goed voelt** tijdens de dansles. Dit is essentieel anders kan men niet verder. Eisen moeten gesteld worden op het niveau van het kind opdat hij niet overschat wordt. Natuurlijk moet er wel steeds een zekere uitdaging blijven bestaan.

De ouders van het kind dat meedraait in een inclusieve werking geven weinig blijk van nodige aanpassingen aangezien zij en de danser geen andere behandeling willen. Zij zijn van mening dat het kind zelf zich moet aanpassen aan de rest aangezien ook in de maatschappij de minderheid zich moet aanpassen naar de norm. Al geven ze wel aan dat werken op niveau van het kind en de lesgever belangrijke factoren zijn in het bepalen van een succesvolle dansles in functie van het kind.

Allesbepalend is natuurlijk de **lesgever**. Bij hem staat of valt de dansles. Het is essentieel dat deze persoon ervaring, voeling en een klik heeft met de kinderen. Ook voor de ouders zorgt

dit voor een zekere geruststelling. De lesgever moet zoveel mogelijk trachten rekening te houden met volgende aanpassingen wil een dansles geslaagd zijn voor deze kinderen.

Het is noodzakelijk om de dansles af te stemmen naargelang het **doelpubliek**. Daarom is het belangrijk hen juist in te schatten qua mogelijkheden. Bij zwakkere kinderen zijn individuele begeleiding, een kringopstelling wegens de intimiteit en het gebruik van motiverend materiaal aan te raden. Sterkere kinderen kan men tijdens het dansen vrijer benaderen. Toch zijn de aanpassingen in wat volgt aan te raden bij de meeste dansers met een mentale beperking.

Wat de **groepssamenstelling** betreft bestaat er consensus. De groep mag niet te groot zijn. Een groep die circuleert rond de zeven kinderen wordt als ideaal aangegeven. Bovendien vraagt de problematiek van deze kinderen naar een homogene groep om de danslessen vlot te laten verlopen. Ten slotte is individuele begeleiding ook geregeld nodig en dit hangt samen met de groeps grootte aangezien een kleinere groep voor meer gelegenheid tot individuele benadering zorgt.

Mochten de kinderen kiezen zouden ze elke dag dansen. Ook de ouders geven aan dat de danslessen **frequenter** mogen zijn. Enerzijds om het kind gelukkig te maken en meer evolutie te zien op verschillende domeinen, maar anderzijds is dit ook voor de ouders onder druk (De Belie & Van Hove, 2005) een moment – ze geven aan hier nood aan te hebben – waarbij ze even kunnen ontspannen.

Vervolgens heeft deze doelgroep nood aan veiligheid en voorspelbaarheid. De vele **herhaling, rituelen en structuur** kunnen hiervoor zorgen. Dit alles geeft hen ook een rustgevend gevoel. Deze **rust** is belangrijk, want vaak vinden deze kinderen geen innerlijke rust.

Verder is het belangrijk dat de lesgever **stelselmatig** de lessen opbouwt waarbij zoals eerder aangehaald de kinderen niet overvraagd mogen worden. Als technieken zijn het premackprincipe (Swinen, 2011) en chaining aangewezen in het onderwijzen van kinderen met een verstandelijke beperking. Bij dit proces leert een kind stap voor stap een handeling zonder onmiddellijk de volledige handeling te moeten uitvoeren (Desoete, 2011). Laat hen eerst uitvoeren wat ze reeds kennen en bouw daar verder op. Dit zorgt voor een succeservaring en motiveert hen (Swinen, 2011).

Het succes zit hem ook bij het **strength based werken**. Ieder persoon is uniek, behandel ze niet als iemand met een beperking, maar als danser. Vertrek met een positieve houding en focus je op de mogelijkheden en sterktes van het kind en geef positieve feedback, zodat het kind gelooft in zichzelf. Op die manier zullen betere resultaten bereikt worden.

De laatste tips die door sommigen worden aangegeven zijn om **tekstgericht** te werken omdat dit zorgt voor de nodige geheugensteuntjes voor de kinderen en om de dansers zelf zoveel mogelijk **inbreng** te geven.

In deze drie onderzoeksvragen komt telkens het onderwerp 'zich goed voelen' terug. Als er met dit alles zoveel mogelijk rekening wordt gehouden, dan zal er op een goede manier tegemoet gekomen worden aan het welzijn van het kind en dat is waar het uiteindelijk allemaal om gaat, zowel voor het kind zelf, als de ouders, de professionals, ...

4.2. Beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek

In deze paragraaf van de discussie worden enkele beperkingen omtrent dit onderzoek besproken en op basis daarvan worden suggesties voor verder onderzoek voorgesteld.

Allereerst bestaat de grootste beperking in het feit dat de kinderen – over wie het onderzoek eigenlijk gaat – te weinig aan het woord gelaten worden. Ze waren enkel aanwezig tijdens de focusgroep, maar ook daar hadden ze niet veel inbreng. Wegens tijdsgebrek, het feit dat sommige kinderen niet over voldoende communicatievaardigheden beschikken en de focus op de ouders en professionals kwam dit onderzoek er niet toe om de kinderen meer te betrekken. Het is echter de taak van de onderzoeker om manieren te vinden en tijd te maken om de kinderen een stem te geven over een onderwerp dat over hen handelt. Het kan dus interessant zijn om hier in verder onderzoek mee aan de slag te gaan. Ook werd enkel de groep kinderen met een mentale beperking onderzocht. In de toekomst kan het ook verrijkend zijn om met andere doelgroepen te werken.

Ten tweede verliep de zoektocht naar participanten uiterst moeizaam. Met dit onderzoek werd slechts een beperkte groep van mensen bereikt omwille van hun bereidwilligheid en interesse voor het onderwerp. Een groot deel van hen zijn ook lid van dezelfde dansclub. De vraag rijst dus op of dit onderzoek geen vertekend beeld geeft van de werkelijkheid. Het zou dus interessant zijn om ook nog andere ouders en professionals – die ook een stem hebben – aan het woord te laten. De kans bestaat dat men dan andere resultaten verkrijgt. De resultaten zijn niet representatief voor een grotere populatie. Al was de aspiratie van dit onderzoek natuurlijk niet om te generaliseren. De verhalen geven een beeld van hoe de respondenten denken over dans bij kinderen met een mentale beperking en zijn uniek. Toch zou het verrijkend zijn om meerdere mensen hun ervaringen en belevingen te beluisteren betreffende dit onderwerp zoals onder meer brussen, mededansers bij een inclusieve werking, ...

Verder werd gedurende dit onderzoek getracht om zoveel mogelijk wetenschappelijke literatuur te betrekken. Dit was niet evident wegens meerdere drempels onder andere het feit dat er relatief weinig onderzoek is gedaan naar dans bij kinderen met een mentale beperking, onbeschikbare artikels, enkele verouderde bronnen, ... Dit alles maakte het moeilijk om de verkregen resultaten in deze scriptie theoretisch te onderbouwen of te vergelijken.

Vervolgens is het toepassen van een thematische analyse een goede manier om een indeling en structuur te verkrijgen doorheen de data (Howitt, 2010). Anderzijds sluipt hier het gevaar in dat er informatie verloren gaat en potentieel bias of misrepresentatie insluipt. Tijdens het proces werden de gesprekken opgenomen met een voice recorder en letterlijk uitgetypt en werd zoveel mogelijk belangrijke informatie verwerkt opdat zo weinig mogelijk data verloren zouden gaan. Dit kan gekoppeld worden aan de volgende beperking.

Deze beperking situeert zich in de analyse van het onderzoek. Bij kwalitatief onderzoek speelt de betrokkenheid van de onderzoeker een rol. Om subjectiviteit van de onderzoeker te voorkomen tijdens het coderen en de analyse zouden anderen kunnen betrokken worden tijdens dit proces en de verkregen resultaten vergeleken kunnen worden (Brysbaert & Rastle, 2009). Aangezien de onderzoeker dit onderzoek alleen voerde, was dit echter geen optie. Fereday en Muir-Cochrane (2006) schrijven dat dit nochtans een vereiste is voor een betrouwbare codering. Om gedeeltelijk aan deze beperking tegemoet te komen werd een member check uitgevoerd waarbij de beschreven resultaten doorgestuurd werden naar de betreffende deelnemers en gevraagd werd of ze zichzelf in de resultaten herkenden en feedback konden geven.

Verder was dit een verkennende studie die heel breed is gaan onderzoeken. Interessant voor verder onderzoek kan zijn om zich te focussen op bepaalde aspecten en hier dieper op in te gaan zoals het motief om dans als vrijetijdsbesteding te kiezen en alles wat hiermee samenhangt of zich te verdiepen op de invloeden die dans heeft op sociaal en psychologisch vlak aangezien in dit onderzoek deze zaken het meest naar voor kwamen.

Aangezien deze scriptie kwalitatief van aard is en op zoek gaat naar ervaring en praktijkvoorbeelden, kan het ook interessant zijn om dit onderzoeksgebied kwantitatief uit te kammen aangezien in de wetenschappelijke wereld cijfers vaak toch tot nog meer overtuiging kunnen leiden, zeker naar beleid toe.

4.3. Implicaties voor de praktijk

Dankzij de verkregen resultaten in deze scriptie die een eerste beeld vormen rond het onderwerp dans bij kinderen met een mentale beperking in Vlaanderen kunnen mensen in de praktijk bewuster te werk gaan. De motieven van ouders zijn geweten en hierop kan men als choreografe, dansleraar, ... inspelen.

De nodige aanpassingen werden ook besproken dus deze kunnen meegenomen worden in de praktijk en zorgen dat de lessen gepast afgestemd worden aan het doelpubliek. De motieven en aanpassingen zijn slechts voort gekomen uit een beperkte onderzoeksgroep, dus vooral overleg met de betrokken personen in kwestie is aan te raden, aangezien zij de danser en zijn mogelijkheden het best kennen. Verder is nagegaan op welke domeinen dans een invloed uitoefent in de hoop naar de toekomst toe meer mensen te kunnen overtuigen van het nut van dans bij deze doelgroep en deze te betrekken in de totale behandeling van

het kind.

Natuurlijk is dit geen handboek 'Waarom en hoe geef ik dansles aan kinderen met een mentale beperking' aangezien de resultaten niet generaliseerbaar zijn. Wel worden mensen aangezet om over deze informatie na te denken en hier hopelijk mee aan de slag te gaan. Zoals Socrates in het begin van deze masterproef werd vermeld, zo ook hier: 'I cannot teach anybody anything, I can only make them think.'

Dit onderzoek hoopt dus een meerwaarde te betekenen voor geïnteresseerden zoals de kinderen zelf en hun context, professionals, toekomstige studenten, ... Na het lezen van dit werk gaan hopelijk meer mensen gegrond onderzoek voeren of actie ondernemen in de praktijk. Dit alles met het oog op het streven naar meer gelijke kansen voor deze kinderen (VN, 2006).

4.4. Conclusie

In Vlaanderen is er slechts weinig onderzoek gedaan naar dans bij kinderen met een mentale beperking. Bovendien zien we dat de praktijk weinig kansen biedt voor deze kinderen om te dansen. Daarom wil dit onderzoek handvaten aanreiken om dit domein meer te ontwikkelen zowel in de wetenschapswereld als in de praktijk opdat, ondermeer wat dans betreft, meer kansen voor deze kinderen gecreëerd worden.

Door op zoek te gaan naar de motieven zowel bij het kind en zijn ouders als de professionals wordt er een beeld gevormd over het 'waarom' van dansen bij deze doelgroep en kan men hier in het werkveld op inspelen. Het hoofdmotief van de ouders is het zoeken naar een goede vrije tijdsbesteding. Bij de vakdeskundigen verschillen de motieven naargelang hun professionele achtergrond gaande van het creëren van gelijke kansen tot het zien van muziek als een invalshoek om de motoriek te stimuleren.

Vervolgens wees internationaal onderzoek op het positieve effect van dans bij verschillende doelgroepen. Dit onderzoek bevestigt dit voor de doelgroep kinderen met een mentale beperking. Bij zowel de ouders als de professionals bestaat er consensus wat betreft de positieve invloed die dans heeft op het kind. Beide partijen zien voordelen op verscheidene domeinen, maar voornamelijk worden het sociaal vlak en het psychologisch welzijn aangekaart.

Verder zijn er ook enkele aanpassingen nodig opdat het kind maximaal kan participeren aan de dansles. Het vertrekpunt bij dit alles is dat het kind zich goed moet voelen en dit is een terugkomend principe in alle drie de onderzoeksvragen. Het welzijn van het kind is het belangrijkste en daar wordt naar gestreefd.

Wederom kan vermeld worden dat deze resultaten unieke ervaringen bevatten gekleurd door de achtergrond van ieder individu. Het op zoek gaan naar anderen die hun verhalen willen delen kan alleen maar aangeraden worden.

BIBLIOGRAFIE

AAIDD (n.d.). *Definition of intellectual disability*. Geraadpleegd op 11 april 2012, via <http://www.aaidd.org>

Adler, J. (1970). *Looking for me*. New York: NYU Film Library.

Aldemir, G.Y., Ramazanoglu, N., Camliguney, A.F. & Kaya, F. (2011). The effects of dance education on motor performance of children. *Educational research and reviews*, 6 (19), 979-982.

Alison, K. (1999). *Action research: What is it and what can it do?* London: Sage.

American Dance Therapy Association (2009). Geraadpleegd op 16 maart 2012, via <http://www.adta.org/>

APA, American psychiatric organization (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - Fourth edition*. Washington DC: APA

Auerbach, C.F. & Silverstein, L.B. (2003) *Qualitative data. An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.

Ayres, J. (1972). Improving academic scores through sensory integration. *Journal of learning disabilities*, 5 (6), 338-343.

Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2001). A debate about our canon. *Qualitative research*, 1 (1), 5-21.

Baarda, D., B., De Goede, M., P., M., Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Nederland: Wolters-Noordhoff.

Baarda, D., De Goede, M. D., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen : Stenfert Kroese.

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Van der Meer-Middelburg, A.G.E. (2007). *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff BV.

Basisschool Spermalie (2012). *De Feniks van karton*. Geraadpleegd op 3 april 2012, via <http://defeniksvankarton.be/>

Berrol, C. (2006). Neuroscience meets Dance/Movement Therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*, 33 (4), 302-315.

Bloch, A. (2008). Isadora is everywhere. *Dance magazine*.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Bombeke L. (2009). *Durf je dans!* Plantyn NV.

Borrey, G., Jennes, A., Ranschaert, I. & Ghesquière, P. (2001). Buitengewoon onderwijs op nieuwe wegen. In: De Fever, F., Hellinckx, W., Grietens, H. *Handboek jeugdhulpverlening. Een orthopedagogisch perspectief*. Leuven/Leusden: Acco.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Brechin, A. & Walmsley, J. (1989). *Making connections: reflecting on the lives and experiences of people with learning difficulties*. London: Hodder&Stoughton in association with the Open University press.

Brendtro, L. K. , Brokenleg, M.,& Van Bockern, S. (2002). *Reclaiming youth at risk: our hope for the future*. Bloomington: National Educational Service.

Broekaert, E. (1988). *Integratieve handelingsorthopedagogiek*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Broekaert, E., Claes, C., Van Hove, G., Vanderplasschen, W. & Vandeveld, S. (2006). *Orthopedagogische werkvelden in beweging: organisatie en tendensen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Broekaert, E., De Fever, F., Schoorl, P., Van Hove, G. & Wuyts, B. (1997). *Orthopedagogiek en Maatschappij: Vragen en visies*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Broekaert, E. & Van Hove G. (2005). *Handboek bijzondere orthopedagogiek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Broekaert, E., Van Hove, G., Bayliss, P. & D'Oosterlinck, F. (2004). An integrated paradigm of care models. *The search for an integrated paradigm of care models for people with*

handicaps, disabilities and behavioural disorders at the department of orthopedagogy of Ghent university.

Brysbaert, M. (2006). *Psychologie*. Gent: Academia Press.

Brysbaert, M., & Rastle, K. (2009). *Historical and Conceptual Issues in Psychology*. England: Pearson Education Limited.

BVCT-ABAT vzw (2010). *Omschrijving creatieve therapie, ongepubliceerde uitgave*

Cambré, B. & Waeye, H. (2006). Kwalitatief onderzoek en dataverzameling door open interviews. In Billiet, J. & Waeye, H., *Een samenleving onderzocht*. Antwerpen: De Boeck

Cleary, S. (2002). *Dance movement therapy and sensory integration: An integrated approach to working with children*. Thesis.

Cohen, S.J. (1953). Dance as an art of imitation. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 12 (2), 232-236.

Copeland, R. & Cohen, M. (1983). *What is dance?* New York: Oxford University Press.

Crevits, L. (2008). *Neuropsychiatrie*. Gent: Academia Press.

Danstijid (n.d.). *Dansgeschiedenis*. Geraadpleegd op 9 mei 2012, via <http://danstijid.slo.nl/overdanstijid/>

De Belie, E. & Van Hove, G. (2005). *Ouderschap onder druk. Ouders en hun kind met een verstandelijke beperking*. Antwerpen: Garant.

De Bie, M. (2013). *Cursus Sociale Pedagogiek*.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand oaks: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

De Rycke, L., Ackaert, L., Labre, M., Van Hove, G., Castermans, E., Kaesemans, G. & Rogiers, F. (2005). *De Kliksons voorbijgeklikt. Reflecties van op de zijlijn*. Antwerpen: Garant.

Desoete, A. (2011-2012). *Leerstoornissen*. Gent: Docunet.

Devlieger, P.J. (1999). Handicap als interstitiële categorie. In Devlieger, P.J., De Greve, A., Van Hove, G., *Handicap in intercultureel perspectief: verkenning rond classificatie, familielevens en discours*. Schaarbeek: Platform Handicap en Ontwikkelingssamenwerking.

Dills, A. (2001). *Moving history: A dance history reader*. Wesleyan University Press

Dobson, F. (2009). Fine and gross motor development.

Došen, A. (2007). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Assen: Van Gorcum.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal Of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.

Freedman, R. (1998). *Martha graham – a dancer's life*. Newbury Park: Sage.

Froggett, L. & Little, R. (2010). Dance as a complex intervention in an acute mental health setting: a place 'in-between'. *British Journal of Occupational Therapy*, 75 (2), 93-99.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Howitt, D. (2010). Introduction to Qualitative Methodes in Psychology. In Van Hove, G. & Claes, L. *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools*. Harlow: Pearson.

Jankowicz-Szymanska, A., Mikolajczyk, B. & Wojtanowski, A. (2012). The effect of physical training on static balance in young people with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 33 (2), 675-681.

Joos, K., Van de Putte, I., Vanreusel, K., Verbeek, M., Roothans, R., & Vanbael, L. (2006). *101 vragen van ouders van een kind met een handicap: kinderen met een handicap hebben bijzondere ouders nodig*. Antwerpen: Gezin & Handicap.

Keinänen, M., Hetland, L. & Winner, E. (2000). Teaching cognitive skill through dance: Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 295-306.

Kierr, S. (2011). Is dance/movement therapy relevant to the process of achieving a healthy sexuality? *American Journal of Dance Therapy*, 33 (1), 42-56.

Levering , B. & Smeyers, P. (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Levy, F.J., Fried, J.P., Leventhal, F. (1995). *Dance and Other Expressive Art Therapies: When words are not enough*. New York: Routledge.

Maes, B., Bruyninckx, W., Goffart, K. (2003). *Trajectbegeleiding voor personen met een handicap*. Leuven/Leusden: Acco.

Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.

Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design, an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.

Maxwell, J.A. (2009). Designing a Qualitative Study. In Bickman, L., Rog, D.J. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods. Second Edition*. London: Sage Publications, Inc.

McGarry, L.M. & Russo, F.A. (2011). Mirroring in dance/movement therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *Arts in psychotherapy*, 38 (3), 178-184.

Meekums, B. (2002). *Dance Movement Therapy: A creative psychotherapeutic approach*. Thousand Oaks: California.

Meekums, B. (2008). *Pioneering Dance Movement Therapy in Britain: Results of narrative research*. The Arts in Psychotherapy. Vol. 35, pp. 99-106

Meglin, J. & Brooks, L.M. (2010). Why a special issue on Martha Graham? *Dance Chronicle*, 33 (1), 1-4.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study application in education: revised and expanded from case study research in education*. San Francisco/California: Jossey-Bass

Merton, R.K. (1987). The focused interview and focus groups. Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51, 550-566.

Merton, R.K., Fiske, M., Kendall, P.L. (1990) *The focused interview*. New York: Free Press.

Merton, R.K., Kendall, P.L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51 (6), 541-557.

- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Mills, L. & Daniluk, J. (2002). Her body speaks: The experience of dance therapy for women survivors of child sexual abuse. *Journal of Counseling & Development*, 80 (1), 77-85.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2005). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*. Geraadpleegd op 11 april 2012, via <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/2005/onderwijsinvlaanderenbredekijk.pdf>
- Mortelmans, D. (2011). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Murciaa, C.Q., Kreutzb, G., Cliftc, S., Bongarda, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-begins. *Arts and Health*, 2 (2), 149-163.
- Nationaal Kompas Volksgezondheid (n.d.). *Verstandelijke handicap*. Geraadpleegd op 11 april 2012, via <http://www.nationaalkompas.nl/gezondheid-en-ziekte/ziekten-en-aandoeningen/psychische-stoornissen/verstandelijke-handicap/wat-is-een-verstandelijke-handicap/>
- New York Times (1985). *Marta Graham reflects on her art and a life in dance*. Geraadpleegd op 7 maart 2012, via <http://partners.nytimes.com/library/arts/033185graham.html>
- Oliver, M. (1996). *The social model in context. Understanding disability. From theory to practice*. Houndmills/Basingstoke: Macmillan Press.
- Onderwijs Vlaanderen (n.d.). Specifieke onderwijsbehoeften. Geraadpleegd op 1 mei 2013, via <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/so/ion/>
- Palaestra. (1995). Enriching creative dance to facilitate balance skills of children with mental retardation. *Perceptual and motor skills*, 11 (2), 9.
- Pardoel, G. (2012). *Zijn*. Geraadpleegd op 13 mei 2013, via <http://www.youtube.com/watch?v=jB-MdNF1EPM>
- Parteli, L. (1995). Aesthetic listening – Contributions of Dance/Movement Therapy to the psychic understanding of motor stereotypes and distortions in autism and psychosis in childhood and adolescence. *Arts in psychotherapy*, 22 (3), 241-247.
- Payne, H. (2008). *Dance Movement Therapy: Theory, Research and Practice*. New York: Routledge.

Payne, H. & Stott, D. (2010). Change in the moving bodymind: quantitative results from a pilot study on the use of the BodyMind approach (BMA) to psychotherapeutic group work with patients with medically unexplained symptoms (MUSs). *Counselling and Psychotherapy Research*, 10 (4), 295-306.

Perruzza, N. & Kinsella, E.A. (2010). Creative arts occupations in therapeutic practice: a review of the literature. *British Journal of Occupational Therapy*, 73 (6), 261-268.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic books.

Platform-K (2010). *Platform-K*. Geraadpleegd op 3 april 2012, via <http://www.platform-k.be/>

Poppe, L., Moyson, T., Steel, R. & Vandeveld, S. (2010). Broers en zussen (brussen) van personen met een verstandelijke beperking: een verkenning van een aantal opvallende thema's. *Vlaamse Tijdschrift Voor Orthopedagogiek*, 29 (4), 3-15.

Pratt, R.R. (2004). Art, dance and music therapy. *Physical medicine and rehabilitation clinics of North America*, 15, 827-841.

Provincie West-Vlaanderen (2012). *Brochure G-sportaanbod*. Geraadpleegd op 13 april 2013, via <http://www.west-vlaanderen.be/genieten/sport/sportaanbod/evenementen/dasbeurs/Documents/Brochure%20G-sportaanbod.pdf>

Ragin, C.C. (1994) *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: Pine Forge Press

Ramachandran, V.S. & Seckel, E.L. (2011). Synchronized dance therapy to stimulate mirror neurons in autism. *Medical hypotheses*, 76 (1), 150-151.

Rengenhart, E. (2009). *Wat is sensomotorische integratie?* Geraadpleegd op 10 februari 2013, via <http://www.sensomotorische-integratie.nl/>

Rapoport, R.N. (1970). Three dilemma's in action research. With special reference to the Tavistock experience. *Human Relations*, 23 (6), 499-513.

Roets, G., Van de Perre, P., Van Hove, G., Schoeters, L., & De Schauwer, E. (2005). Apple tree of knowledge: activist tales as theoretical discourse. In Goodley, D. & Van Hove, G. *Another Disability Studies reader?: people with learning difficulties and a disabling world*. Antwerpen: Garant.

Rosas, O. (2007). De ecologische dimensie van dans. *Wijsgerig Perspectief*, 47(3), 39-50.

Rosenblatt, L.E., Gorantla, S., Torres, J.A., Yarmush, R.S., Rao, S., Park, E.R. ... & Levine, J.B. (2011). Relaxation response-based yoga improves functioning in young children with autism: a pilot study. *The journal of alternative and complementary medicine*. 17 (11), 1029-1035.

Rots en Water Nederland (2013). *Rots en water*. Geraadpleegd op 3 april 2013, via <http://www.rotsenwater.nl/>

Sachs, C. (1969). *De geschiedenis van de dans*. Utrecht: Het Spectrum.

Sandelowski, M. (1993) 'Rigor or rigor mortis: the problem of rigor in qualitative research revisited', *Advances in Nursing Science*, 16 (2), 1-8.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2007). Hoofdstuk 9: Primaire gegevens verzamelen met behulp van semi-gestructureerde interviews en diepte-interviews. In *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearsons Education.

Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington DC: AAIDD.

Schoeters, L., Callebaut, M., Huylebroeck, J., & Martens, B. (2010). *De mensenrechten voor personen met een beperking: de VN-Standaardregels in eenvoudige taal*. Onze Nieuwe Toekomst en GRIP

SEN vzw (2013). *ASS en verstandelijke beperking – sensorisch onderzoek*. Geraadpleegd op 9 februari 2013, via <http://www.senvzw.be/wg/ass-sensorisch-profiel>

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction (2nd edition)*. London/New Delhi: Thousand Oaks Sage Publications.

Simons, K. (1992). *Sticking Up for Yourself: Self-Advocacy and People with Learning Disabilities*. Community Care. publication in association with the Joseph Rowntree Foundation.

Sorée, V. (2010). *Wat zijn Disability Studies?*. Geraadpleegd op 29 mei, 2013 via <http://www.gripvzw.be/visies-op-handicap/20-disability-studies/41-wat-zijn-disability-studies.html>

Stebbins, R.A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks: Sage

Stock Kranowitz, C. (2007). *Uit de pas. Omgaan met sensorische integratiestoornis*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

Swanborn, P.G. (2004). *Kwalitatief onderzoek en exploratie*. Kwalon 26, 9 (2), 7-13. Geraadpleegd op 13 juni 2013, van http://www.boomlemmatijdschriften.nl/tijdschrift/KWALON/2004/2/KWALON_2004_009_002_002.pdf

Swinnen, L. (2011). *Inclusie dans. Dans voor dansers met een verstandelijke handicap*.

The Sun (2011). Geraadpleegd op 19 maart 2013 via http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/showbiz/tv/britain_got_talent/3615779/James-Hobley-Judge-me-on-dancing-not-my-autism.html

UN (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Geraadpleegd op 16 mei 2012, via <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=14&pid=150>

Van den Brande, J. (2012). *Identiteit en constructie van handicap*. Tekst van lezing, Mechelen, GRIP-open-dag, 12 mei 2012.

Van der Born, J. (2011). *Dagbesteding, meer dan tijdpassering: Zoeken naar betekenis*. Loghum: Bohn Stafleu.

Van de Riet, G. (1985). *Sensorische integratie*. Lochem: De Tijdstroom.

Vandenbosch, S. (2012). *Een onderzoek naar de beleving van personen die danstherapie volgen*. Masterproef.

Van Diest, C. (2011). *Dansend naar inclusie. Een onderzoek naar de participatie van kinderen, jongeren en volwassenen met een beperking in Dansscholen in Vlaanderen*. (masterproef).

Van Gemert, G.H. & Minderaa, R.B. (2000). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Assen: Van Gorcum en Comp.

Van Hove, G. (2009). *Disability Studies. Basisteksten uitgediept*. Antwerpen: Garant.

Van Hove, G. & Claes, L. (2011). *Qualitative research and educational sciences: a reader about useful strategies and tools*. Harlow: Pearson Education.

VAPH (2007). *Vrije tijd*. Geraadpleegd op 27 juli 2013, via <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/252839-Organisaties+voor+vrijetijdszorg.html>

VAPH (2007). *Wie kan een beroep doen op het VAPH?* Geraadpleegd op 27 juli 2013, via <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/20876-Wat+doet+het+VAPH.html>.

VVA (2012). *The disco kid*. Geraadpleegd op 13 mei 2012, via <http://www.autismevlaanderen.be/wg/vva/content/koppen-xl-the-disco-kid>

Werkgroep Prodia (2013). *Comorbiditeit en differentiaaldiagnostiek*. Geraadpleegd op 11 maart 2013, via http://www.prodiagnostiek.be/zb-vb/zbvb_theorie_comorbiditeit_en_differentiaaldiagnostiek.php

Winchester, H.P.M., (2005). *Qualitative research and its place in Human Geography. Qualitative Research Methods in Human Geography, 2nd ed. Hay, I. (ed)*. Melbourne: Oxford University Press.

Winnicott, D.W., (1958). *The capacity to be alone*. In D.W. Winnicott (1987) *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.

Ykema, F. (2010). *Rots en water praktijkboek*. Culemborg: Centraal Boekhuis.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Oproep focusgroep

Beste ouders, beste danser,

Ik ben Maxime Lasat en dans zelf ook bij Dansclub Varya. Ik kreeg uw contactgegevens via danslerares J.

Als studente master Pedagogische Wetenschappen - Orthopedagogiek aan de Universiteit Gent maak ik mijn masterproef onder begeleiding van prof. Eric Broekaert rond het thema dans bij kinderen met een mentale beperking.

Ik ga dus op zoek naar wat dansen met uw kind doet, welke voor- en/of nadelen het oplevert, ... Daarnaast ben ik ook benieuwd naar de beleving van de dansers zelf. Verder wil ik ook nagaan welke aanpassingen er best worden doorgevoerd in de danslessen zelf opdat iedereen zo optimaal mogelijk kan participeren.

Graag had ik een focusgroep (= we zitten aan tafel met enkelen en praten over dit thema) georganiseerd met enkele ouders.

Bent u geïnteresseerd om hier aan deel te nemen? Gelieve dan zo snel mogelijk iets te laten weten. Kunt u ook doorgeven welke dagen of tijdstippen het best voor u passen? Dan kan ik dit op elkaar afstemmen opdat we iedereen die wil erbij kunnen hebben. Ik had graag nog voor de show van 11 mei samen gezeten om dan erna nog een gesprek te organiseren.

Verder had ik graag de volledige context bij dit onderzoek betrokken (het kind zelf, ouders, brussen, professionelen, ...). Dus moest u het zien zitten om uw kind zelf of hun broer/zus eens aan het woord te laten, gelieve mij dit ook te laten weten.

Aangezien jullie zoon/dochter al enkele jaren danst, ben ik ervan overtuigd dat jullie inbreng zeer verrijkend kan zijn.

Indien u verdere vragen heeft, aarzel niet om contact met mij op te nemen.

Alvast bedankt!

Maxime Lasat

2e master Pedagogische Wetenschappen - Orthopedagogiek

Universiteit Gent

Maxime.Lasat@UGent.be

maximelasat@hotmail.com

0477/702399

Bijlage 2: E-mail interviews

Beste,

Ik ben Maxime Lasat en als studente master Pedagogische Wetenschappen - Orthopedagogiek - aan de Universiteit Gent schrijf ik mijn masterproef onder begeleiding van prof. Eric Broekaert over het thema dans bij kinderen met een mentale beperking. Ik ga dus op zoek naar wat dansen met het kind doet, welke voor- en/of nadelen het oplevert, ... ? Daarnaast ben ik ook benieuwd naar de beleving van de dansers zelf. Verder wil ik ook nagaan welke aanpassingen er best worden doorgevoerd in de danslessen zelf opdat iedereen zo optimaal mogelijk kan participeren.

Langs deze weg zou ik graag uw medewerking vragen voor het onderzoek. Graag had ik een interview georganiseerd met enkele professionelen. Met uw ervaring zou het zeer verrijkend zijn mocht u enkele vragen kunnen beantwoorden. Zou u tijd hebben voor een interview? Zoja kunt u doorgeven welke dagen en/of tijdstip het beste voor u uitkomen?

Indien u verdere vragen heeft, aarzel niet om contact met mij op te nemen.

Alvast bedankt voor uw bereidwilligheid!

Met vriendelijke groeten,
Maxime Lasat
Studente 2e Master Orthopedagogiek Ugent
maxime.lasat@UGent.be
maximelasat@hotmail.com
0477/702399

Bijlage 3: Drop-off

Interviewer: Maxime Lasat

Datum en uur van interview:

Uzelf

Naam en voornaam:

Leeftijd:

Opleiding (hoogste diploma):

Beroep:

Burgerlijke stand:

Gehuwd/samenwonend sinds:

Woonplaats:

Telefoon/GSM-nummer:

e-mailadres:

Ik wens op de hoogte te worden gehouden van het eindresultaat van deze masterproef:

JA / NEE

Partner

Naam en voornaam:

Leeftijd:

Opleiding van uw partner:

Beroep:

Kind

Naam en voornaam:

Geboortedatum:

Diagnose:

School:

Mijn zoon/dochter zit op internaat: JA / NEE

Danst reeds ... jaar

Eventuele andere hobby's:

Sterktes:

Brussen

Naam en voornaam:

Leeftijd:

Bijlage 4: Informed Consent

INFORMED CONSENT

MASTERPROEF: Wat dansen met je doet. Een kwalitatief onderzoek bij kinderen met een mentale beperking.

Met dit verkennend onderzoek is het de bedoeling om een beeld te scheppen over wat dans doet met een kind met een mentale beperking, welke voor- of nadelen het met zich meebrengt, ontwikkeling op verschillende domeinen, ...

Door interviews met verschillende belangrijke partijen (het kind en zijn familie, professionals, ...) wil ik een voice geven en is het de bedoeling om meer inzicht te krijgen op dit thema.

Er zal gevraagd worden naar uw mening en persoonlijke ervaringen met betrekking tot drie vragen: de motieven om te dansen, wat dans doet met het kind, de eventuele nodige aanpassingen.

Hierbij verklaart de participant dat:

-Hij/zij voldoende informatie heeft gekregen over het onderzoek zodat hij/zij op een gegronde wijze kon beslissen om deel te nemen. Met de aanvang van het onderzoek geeft hij/zij aan dat alle vragen beantwoord zijn en er gelegenheid was tot het stellen van bijkomende vragen.

-Hij/zij vrijwillig deelneemt aan het onderzoek en hiervoor geen vergoeding ontvangt. Een vrijwillige deelname houdt in dat hij/ zij niet verplicht is om op alle vragen een antwoord te geven en hij/zij ook zelf zaken kan aanhalen. De participant kan op ieder moment beslissen om niet meer deel te nemen aan het onderzoek zonder daarvoor een reden op te geven.

-Hij/zij weet dat de deelname aan dit onderzoek inhoudt dat er een interview van ongeveer een uur wordt afgenomen in een door de participant gekozen omgeving.

-Hij/zij akkoord gaat dat het interview opgenomen wordt met een dictafoon, maar de anonimiteit bewaard blijft. De gegevens worden vertrouwelijk verwerkt en dit enkel in functie van de masterproef.

-Hij/zij de toestemming geeft om de gegevens te gebruiken in het kader van dit onderzoek. Hij/zij eveneens het recht heeft om het uitgetypte interview na te lezen en het recht heeft op correctie van deze gegevens.

Hierbij verklaart de onderzoeker Maxime Lasat dat:

-Zij de vrijwillige deelname van de participant aan het onderzoek verzekert en dat de participant zonder het opgeven van een reden het onderzoek steeds kan stopzetten.

-Zij de participant voldoende informatie heeft gegeven over het doel van het onderzoek en er
gelegenheid was tot het stellen van bijkomende vragen.

-Zij de participant met veel respect zal behandelen en ten allen tijde zal vermijden om zijn/haar waardigheid aan te tasten.

-Zij respect heeft voor de informatie die de participant vrij gegeven heeft tijdens het interview. De opnames zullen letterlijk worden uitgetypt, dit zonder data weg te laten of bij te verzinnen.

-Zij de informatie enkel in het kader van dit onderzoek zal gebruiken en rekening zal houden met het recht op respect en privacy. Er zal dan ook niet verder doorgedrongen worden dan nodig in het leven van de participant. Ook wordt er een anonieme verwerking van de gegevens gegarandeerd.

-Zij de masterproef zal doorsturen naar de participant indien hij/zij dit wenst.

☐ Ik wens de masterproef te ontvangen.

Indien u akkoord bent met het bovenstaande, schrijf dan uw volledige naam in drukletters en

onderteken op de voorziene plaats. U verklaart dan vrijwillig deel te nemen aan de masterproef en hierover voldoende informatie gekregen te hebben.

ik,.....

Datum:

Datum:

Handtekening participant

Handtekening onderzoeker