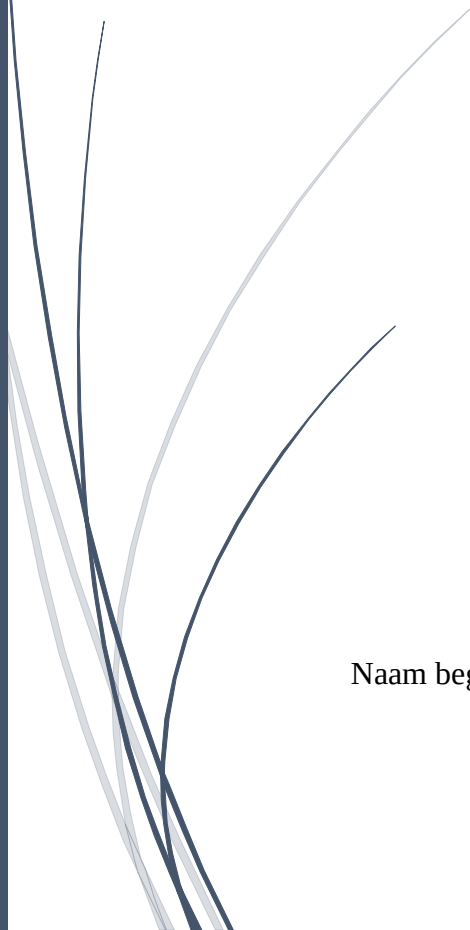




17 Juni 2018

Iedereen doet mee!

*Een onderzoek naar de begeleiding van leerlingen met een licht
verstandelijke beperking binnen organisatie X*



Farzana Sahebzad
Studentnummer: 2331829
Sociale studies, profiel Jeugd
Naam begeleiders: Nard Brulot en Koen van Zeeland

*'He is my Lord; there is no God except Him.
Upon Him I put my trust, and to Him is my return.'*

[Quran 13:30]

SAMENVATTING

In Nederland is per 1 januari 2015 de Participatiewet van kracht geworden. Daarin werd het doel gesteld om zoveel mogelijk mensen, met of zonder beperking, het ‘gewone’ werkveld in te helpen (Rijksoverheid, 2018). De overheid geeft hiermee aan dat zij het van groot belang vindt dat iedereen een rol heeft in de samenleving. Daarnaast wordt er met de omzetting van Nederland van een verzorgingsstaat naar een participatiesamenleving gestreefd naar het stimuleren van burgerschap, eigen verantwoordelijkheid en eigen kracht. De Wet passend onderwijs is voor de leerlingen een voorbereiding op de Participatiewet, doordat het van scholen verwacht toegankelijk te zijn voor alle leerlingen, dus ook voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De verantwoordelijkheid voor het vinden van een passende plek voor alle leerlingen ligt daarmee bij de scholen.

Ook binnen de gemeente Eindhoven is ervoor gekozen om een andere vorm te geven aan de ondersteuning van de inwoners, met als gevolg de oprichting van een onafhankelijke stichting WIJ Eindhoven in 2016. Inwoners die met een hulpvraag komen, worden door een generalist bewust gemaakt van waar de inwoner zelf nog toe in staat is, wat de talenten zijn en hoe de omgeving een bijdrage kan leveren. Binnen het speciaal basisonderwijs in Eindhoven wordt ook steeds meer de nadruk gelegd op het stimuleren, motiveren en begeleiden van de leerlingen om het beste in hun naar boven te halen, zodat zij hun kwaliteiten en vaardigheden optimaal kunnen benutten in de maatschappij.

Het onderzoeksrapport is voortgekomen uit een onderzoek dat is verricht binnen organisatie X. Organisatie X biedt leerlingen de mogelijkheid om aan de slag te gaan met het bereiken van een betere motivatie, het verkrijgen van meer zelfvertrouwen en/of een positiever zelfbeeld. Het doel hiervan is het vergroten van de ontwikkelingskansen van leerlingen en daarmee vroegtijdig schooluitval tegen te gaan.

Organisatie X krijgt, mede door de invoering van het passend onderwijs, steeds meer te maken met aanmeldingen van leerlingen met een licht verstandelijke beperking. In dit onderzoeksrapport is beschreven hoe de huidige begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking afkomstig uit het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs, binnen organisatie X is geregeld. Daarnaast worden de mogelijkheden en de beperkingen die de professionals en begeleiders binnen organisatie X ervaren bij de begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van deze doelgroep uitgewerkt.

De groep respondenten die betrokken zijn bij het onderzoek bestaat uit twee professionals en zes begeleiders werkzaam binnen organisatie X en twee werknemers van het speciaal basisonderwijs in Eindhoven. De resultaten van de interviews en de theorie uit het theoretisch kader vormen samen de antwoorden op de hoofd- en deelvragen in dit onderzoeksrapport. De aanbevelingen inzake de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking vloeien voort uit de resultaten.

VOORWOORD

Voor u ligt het onderzoeksrapport dat de titel ‘Iedereen doet mee!’ draagt. Het onderzoeksrapport is tot stand gekomen naar aanleiding van de afstudeeropdracht van de opleiding Sociale Studies aan het Fontys te Eindhoven.

Het schrijven van dit onderzoeksrapport heeft mij verschillende inzichten gebracht inzake het begeleiden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking afkomstig uit zowel het regulier onderwijs als het speciaal onderwijs. Naast dat ik geleerd heb welke beperkingen professionals en begeleiders binnen organisatie X ervaren op het moment dat zij begeleiding bieden aan deze doelgroep, ben ik er ook achter gekomen wat de mogelijkheden zijn.

Het onderzoeksrapport had ik nooit kunnen schrijven zonder hulp en daarom wil ik graag een aantal mensen bedanken. Allereerst wil ik de centrumdocenten binnen organisatie X bedanken. Zij hebben mij de afgelopen tijd de tijd en ruimte gegeven om dit onderzoek binnen de organisatie te volbrengen. Daarnaast hebben zij mij hulp geboden en feedback gegeven op mijn onderzoeksrapport. Mijn dank gaat ook uit naar de respondenten die onderdeel uitmaken van mijn onderzoek. Verder wil ik mijn begeleiders Nard Brulot en Koen van Zeeland bedanken voor de begeleiding en de feedback tijdens het schrijven van dit onderzoeksrapport. Ook wil ik mij richten tot mijn ouders, mijn zusje en mijn man. Bedankt voor alle steun en liefde die jullie mij hebben gegeven tijdens het gehele onderzoek. Tot slot wil ik de liefde van mijn leven, mijn kindje, bedanken voor alle liefde en afleiding die ik nodig had tijdens het schrijven van dit onderzoeksrapport.

Ik wens u veel leesplezier.

Farzana Sahebzad

Eindhoven, juni 2018

INHOUDSOPGAVE

LIJST VAN GEBRUIKTE AFKORTINGEN	1
INLEIDING.....	2
1. CONTEXT EN PROBLEEMSCHETS.....	3
1.1 Probleemanalyse.....	3
1.2 Probleemstelling.....	8
1.3 Onderzoeksdoelstelling	8
1.4 Vraagstelling	9
1.5 Begripsafbakening.....	9
2. THEORETISCH KADER.....	11
2.1 Kenmerken van een licht verstandelijke beperking.....	11
2.2 De ontwikkeling van het kind en de omgeving	13
2.3 Zelfwaardering	14
2.4 Oplossingsgericht werken	14
2.5 Kids' Skills methode	15
3. METHODOLOGIE	17
3.1 Onderzoekspopulatie en steekproef.....	17
3.2 Dataverzamelmethode	19
3.3 Meetinstrument.....	20
3.4 Data-analyse	21
4. RESULTATEN	22
4.1 Hoe ziet de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen organisatie X er nu uit?	22
4.1.1. Conclusie	25
4.2. Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren professionals en begeleiders, binnen organisatie X, bij de begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking?	26
4.2.1. Conclusie	29
5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	32
5.1 Conclusies	32
5.2 Aanbevelingen.....	34
6. DISCUSSIE.....	37
6.1 Betekenis en bruikbaarheid.....	37
6.2 Sterkte- en zwakteanalyse	38
6.2.1. Betrouwbaarheid.....	38

6.2.2 Interne validiteit	38
6.2.3 Externe validiteit	39
LITERATUURLIJST	40
BIJLAGEN	43
Bijlage 1: Topiclijsten	43
Bijlage 2: Informed consent formulier	47
Bijlage 3: Codeboom.....	48

LIJST VAN GEBRUIKTE AFKORTINGEN

etc.	et cetera
SALTO Eindhoven	Stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs Eindhoven
sbo	speciaal basisonderwijs
WSNS	Weer Samen Naar School

INLEIDING

Nederland staat met de omzetting naar de participatiesamenleving voor het stimuleren van burgerschap, eigen verantwoordelijkheid en eigen kracht (Hees, Horstman, Jansen, & Ruwaard, 2015). In deze participatiesamenleving wordt er ook van mensen met een beperking verwacht dat zij, eventueel met ondersteuning, deelnemen aan de maatschappij.

Uit onderzoek blijkt dat cliënten gemotiveerder zijn om hun leerdoelen te behalen wanneer deze positief zijn geformuleerd en zij zelf betrokken zijn bij hun leerproces (Wolff, 2011). Dit zijn dan ook belangrijke aspecten van het oplossingsgericht werken. De cliënt wordt niet gedwongen om lang over het probleem te praten, maar in plaats daarvan worden de kwaliteiten en de vaardigheden van de cliënt in kaart gebracht om deze vervolgens in te zetten om het leerdoel te behalen (Berg & Steiner, 2006). Binnen organisatie X wordt er ook gehandeld vanuit de oplossingsgerichte methodiek. De leerlingen worden gestimuleerd om zelf oplossingen te bedenken voor het probleem waar zij tegenaan lopen en worden bewust gemaakt van hun kwaliteiten en talenten (Playing for Success Eindhoven, z.d.).

Mede door de invoering van de Wet passend onderwijs krijgt organisatie X steeds meer aanmeldingen van leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Professionals en begeleiders werkzaam binnen deze organisatie merken daarbij op dat deze leerlingen op sociaal-emotioneel gebied achterblijven op leerlingen zonder beperking. Naar aanleiding hiervan is onderzoek gedaan naar de huidige begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen organisatie X en is in kaart gebracht welke mogelijkheden en beperkingen de medewerkers binnen deze organisatie ervaren bij deze begeleiding.

Het onderzoeksrapport is opgedeeld in hoofdstukken. In hoofdstuk 1 wordt op macro-, meso- en microniveau een beschrijving van de probleemanalyse gegeven. Vervolgens worden de probleemstelling en de doelstelling beschreven en worden de hoofdvraag en de deelvragen gepresenteerd. In hoofdstuk 2 zijn verschillende relevante theorieën voor het onderzoeksthema opgenomen in het theoretisch kader. Hoofdstuk 3 geeft een beschrijving van de toegepaste methodologie op het onderzoek. Daarbij wordt uitgebreid ingegaan op de onderzoeksethiek, de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek. Hoofdstuk 4 belicht de resultaten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen en geeft de antwoorden op de deelvragen weer. De hoofdvraag wordt beantwoord in hoofdstuk 5. Tevens worden er in dit hoofdstuk aanbevelingen gegeven die kunnen worden toegepast binnen organisatie X. Hoofdstuk 6 vormt de afsluiting van het onderzoeksrapport. Hierin wordt een kritische blik op het onderzoek geworpen en wordt er een sterkte- en zwakteanalyse gegeven.

1. CONTEXT EN PROBLEMSCHETS

In dit hoofdstuk wordt allereerst op macro-, meso- en microniveau een beschrijving gegeven van de probleemanalyse. Vervolgens wordt de probleemstelling beschreven. Ook worden de doelstelling, hoofd- en deelvragen in kaart gebracht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een begripsafbakening, waarin een definitie wordt gegeven van de belangrijkste begrippen die in dit onderzoek voorkomen.

1.1 Probleemanalyse

In de probleemanalyse wordt er op drie verschillende niveaus gekeken naar hoe kinderen uit het speciaal onderwijs aansluiting vinden op verschillende niveaus. Op macroniveau bekijken we de ontwikkeling en de toepassing van de Participatiewet binnen Nederland en wordt de landelijke ontwikkeling inzake de Wet passend onderwijs uitgewerkt. Vervolgens wordt er op mesoniveau beschreven hoe de Participatiewet in de gemeente Eindhoven wordt toegepast en wordt de toepassing van de Wet passend onderwijs binnen de Stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs Eindhoven (hierna: SALTO Eindhoven) in kaart gebracht. Tot slot wordt er een beeld geschetst van de visie van organisatie X en wordt er uitgelegd hoe deze visie tot uiting komt in de begeleiding en werkwijze van de organisatie.

Macroniveau: participatie in Nederland en de Wet passend onderwijs

In de troonrede van koning Willem-Alexander wordt in 2013 de ‘participatiesamenleving’ als begrip officieel geïntroduceerd. Uit de volgende passage uit de troonrede blijkt dat de koning groot voorstander is van Nederland als participatiesamenleving:

Het is onmiskenbaar dat mensen in onze huidige netwerk- en informatiesamenleving mondiger en zelfstandiger zijn dan vroeger. Gecombineerd met de noodzaak om het tekort van de overheid terug te dringen, leidt dit ertoe dat de klassieke verzorgingsstaat langzaam maar zeker verandert in een participatiesamenleving. Van iedereen die dat kan, wordt gevraagd verantwoordelijkheid te nemen voor zijn of haar eigen leven en omgeving. (Willem-Alexander, 2013)

Op 1 januari 2015 werd in Nederland de Participatiewet een feit, met als doel zoveel mogelijk mensen, met of zonder arbeidsbeperking, aan het werk te helpen (Homburg & Kranendonk, 2017). Onder deze wet valt iedereen die kan werken, maar zonder ondersteuning niet kan deelnemen aan de arbeidsmarkt (Rijksoverheid, 2018). Mensen met een lichamelijke, psychische of verstandelijke beperking moeten volgens de overheid zoveel mogelijk aan de slag in het ‘gewone’ werkveld. De overheid geeft hiermee aan het van groot belang te vinden dat iedereen meedoet in de samenleving. Het begeleiden van het proces tot het vinden van een baan, valt onder de verantwoordelijkheid van de gemeenten en het UWV (Homburg & Kranendonk, 2017).

Nederland als participatiesamenleving

In tegenstelling tot de verzorgingsstaat, staat de ideale participatiesamenleving juist voor het stimuleren van burgerschap, eigen verantwoordelijkheid en eigen kracht (Hees, Horstman, Jansen, & Ruwaard, 2015). Waar in de verzorgingsstaat mensen met een ‘vlekje’ goed werden verzorgd en daarmee als het ware buitenspel werden gezet en daardoor vaak eenzaamheid en gevoelens van nutteloosheid ervaarden, worden ook deze mensen nu

gestimuleerd hun eigen kwaliteiten in te zetten zodat zij mee kunnen doen in de samenleving. Het is niet langer vanzelfsprekend dat mensen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking een levenslange uitkering ontvangen en daarmee verder geen actieve rol hebben binnen de samenleving. Van hen wordt namelijk ook verwacht, eventueel met ondersteuning, dat zij deelnemen aan de maatschappij (Movisie, 2015). Dit wordt al vroeg gestimuleerd door de invoering van de Wet passend onderwijs.

Passend onderwijs

Het passend onderwijs is op 1 augustus 2014 ingevoerd in Nederland. Scholen moeten sindsdien toegankelijk zijn voor alle leerlingen. Ook de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, vallen hieronder. Wanneer scholen door omstandigheden daartoe niet in staat zijn, ligt de verantwoordelijkheid voor het vinden van een passende plek voor deze leerlingen bij de scholen. Deze passende plek kan de leerlingen die extra ondersteuning wel bieden en daarvoor kunnen zowel reguliere als speciale scholen worden benaderd (Hofstetter & Bijlstra, 2014).

Naast de invoering van de Wet passend onderwijs is ook de Wet kwaliteit (voortgezet) speciaal onderwijs ingevoerd. Deze wet is aangenomen ter verbetering van de kwaliteit van het speciaal onderwijs met het streven om betere resultaten te behalen op speciale scholen. De Wet kwaliteit (voortgezet) speciaal onderwijs bevat drie verschillende routes voor leerlingen. Welke route het beste bij de leerling past, wordt bepaald aan de hand van het ontwikkelingsperspectief. De eerste route is ontwikkeld met het oog op de terugkeer naar het regulier onderwijs of op een vervolgopleiding. De tweede route is ontwikkeld met het oog op het vinden van een baan. De derde route is ontwikkeld als voorbereiding op een dagbesteding en is gericht op de zelfstandigheid van de leerling (Kaspers, 2013).

Ondanks het feit dat het passend onderwijs een nieuw samenwerkingsverband met zich brengt, kent de geschiedenis een eerdere vorm van het passend onderwijs. In 1990 probeerde de Nederlandse overheid namelijk onder de naam 'Weer Samen Naar School' (hierna: WSNS) leerlingen met een beperking of met '*special educational needs*' een plek te geven binnen het reguliere onderwijs. Het voornaamste doel hiervan was het reduceren van het aantal verwijzingen van leerlingen naar het speciaal onderwijs. In plaats van het verwijzen naar het speciaal onderwijs, moesten de speciale voorzieningen naar hen komen. Waar deze ontwikkeling voor leerlingen met een visuele beperking wel succesvol was, bleek een integratie voor leerlingen die bijvoorbeeld complex en uitdagend gedrag vertoonden, juist vast te lopen of zelfs af te nemen (Schuman, 2007). Uit onderzoek is gebleken dat de uiteindelijke resultaten de verwachting niet waar maakten. Aanvankelijk was er een daling te zien in het aantal leerlingen dat werd verwezen naar het speciaal basisonderwijs (hierna: sbo) maar dat ging al snel over in een stabilisatie van deze cijfers (Rijswijk & Sikkema, 2001). Uit verschillende gegevens van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap blijkt dezelfde conclusie. Zo blijkt uit deze gegevens dat het aantal leerlingen tussen de 4 en 12 jaar dat was afgezonderd tamelijk stabiel bleef op 5,5% van de totale basisschoolpopulatie gedurende de periode van WSNS. Vanaf 1996 werden er weer meer leerlingen verwezen naar het sbo. In 2002 lag dit aantal namelijk op 11.600 leerlingen. Tevens was er een dalende lijn in het aantal leerlingen die in die periode vanuit het sbo naar het regulier onderwijs overstapte. In 2002 waren dit ongeveer 300 leerlingen (Schuman, 2007).

Mesoniveau: participatie in Eindhoven, SALTO Eindhoven en sbo Eindhoven

In 2012 besloot GroenLinks-wethouder van Eindhoven, Lenie Scholten, de ondersteuning aan inwoners anders vorm te geven. Volgens Scholten was het niet alleen een vraag vanuit bewoners, maar ook vanuit professionals. Voor bewoners was het namelijk niet langer duidelijk bij welke hulpverlener ze moesten zijn voor ondersteuning. Professionals hadden behoefte aan een andere invulling, omdat zij van mening waren dat zij te weinig handelingsruimte hadden. Daarnaast meenden zij dat zij voornamelijk afhankelijk waren van besluiten of toezeggingen van andere organisaties. Er werd een nieuwe kijk ontwikkeld. Dit had tot gevolg dat er in 2016 een onafhankelijke stichting, genaamd WIJ Eindhoven, werd opgericht. Op het moment dat een inwoner met een hulpvraag komt, bekijkt de generalist waar de inwoner zelf nog toe in staat is, wat zijn of haar talenten zijn en wat de omgeving voor bijdrage kan leveren. Komt de generalist tot de conclusie dat professionele inspanning is genoodzaakt, dan voorziet de generalist hier aanvankelijk zelf in. Dit kan het aanpakken van financiële problemen zijn, maar ook het aanzetten tot het vinden van een baan. De generalist wordt de vaste contactpersoon van de inwoner met een hulpvraag en krijgt hierdoor de mogelijkheid om maatwerk te bieden en te verrichten. Indien nodig, verwijst de generalist de inwoner door naar een tweedelijnszorg (Cloïn, 2018).

SALTO en het sbo in Eindhoven

SALTO is een samenwerkingsverband die is ontstaan in 2001 en bestaat uit de voormalige Stichting voor Algemeen Toegankelijk Onderwijs Eindhoven en de Commissie voor Openbaar Basis- en Speciaal Onderwijs. De organisatie werkt onder de missie: “De basis voor een leven lang leren” en hanteert een visie die luidt: “Samen Actief Leren Talenten Ontwikkelen”. SALTO wil zowel de leerlingen als de professionals binnen de organisatie inspireren tot persoonlijke ontwikkeling door middel van intensieve samenwerking met anderen. Zelfontplooiing is dan ook een belangrijk begrip binnen de organisatie. Toegankelijk, talentvol en toekomstgericht zijn de kernwaarden van SALTO. Samen met de missie en de visie van de organisatie komen deze waarden terug in het beleid van het sbo in Eindhoven. SALTO is met 20 basisscholen en 2 scholen voor sbo het tweede schoolbestuur voor het primair onderwijs in Eindhoven (SALTO, 2018).

Met de invoering van de Wet Passend onderwijs is de ontwikkeling naar een regionale samenwerking een feit geworden. Deze ontwikkeling oefent ook invloed uit op de toelaatbaarheid van leerlingen op het sbo. Dat wil zeggen dat zichtbaar moet zijn welke opbrengsten er worden behaald met de leerlingen, wat de meerwaarde van een plaatsing binnen het sbo is in vergelijking met een plaatsing binnen het regulier onderwijs, met eventueel extra ondersteuning, en hoe de verhouding is ten opzichte van de verschillende vormen van speciaal onderwijs binnen de regio. Verder heeft het passend onderwijs als doel om de plaatsing van leerlingen binnen het sbo voor korte duur te laten zijn.

Het sbo in Eindhoven richt zich voornamelijk op de ontwikkeling van de individuele leerling. Hierbij worden de leerlingen gemotiveerd, gestimuleerd en begeleid om het beste in hen naar boven te halen, zodat zij hun kwaliteiten en vaardigheden zo goed mogelijk kunnen benutten in de maatschappij. Belangrijke uitgangspunten zijn dan ook de samenwerking met andere kinderen en het inzetten van activerende werkvormen. Het onderwijs wordt aangeboden in een omgeving die aansluit bij de beleavingswereld van de leerlingen. De leerlingen zijn betrokken bij hun eigen leerproces, doordat zij worden gestimuleerd om hun persoonlijke kwaliteiten in te zetten om de gestelde leerdoelen te behalen. Als gevolg van het inzetten van deze persoonlijke kwaliteiten worden hun

ontwikkelingskansen vergroot en groeit daarmee ook hun zelfvertrouwen. Het stimuleren van het zelfvertrouwen en de autonomie zijn daarnaast ook belangrijk. Er worden complimenten gegeven, maar de leerlingen krijgen ook te horen waar zij nog in kunnen groeien. De leerlingen binnen het sbo in Eindhoven worden ondersteund in hun mogelijkheden en beperkingen inzake de werkhouding en het gedrag, opdat zij een succesvol uitstroom zullen ervaren. Daarbij is het van belang dat er sprake is van een realistisch zelfbeeld.

Het sbo in Eindhoven biedt de leerlingen een uitdagende leeromgeving, waarin zij succeservaringen kunnen opdoen, doordat zij hun eigen leerdoelen opstellen en daardoor inzicht hebben in hun eigen leerproces. Leerlingen worden serieus genomen en er wordt oprecht naar hun geluisterd. Belangrijk is wel dat de leerlingen op een duidelijke en rustige manier worden benaderd. Hierbij zijn consequent gedrag en voorspelbaarheid belangrijke voorwaarden (Stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs Eindhoven e.o., 2016).

Microniveau: sociaal-emotionele ontwikkeling en organisatie X

Organisatie X biedt leerlingen sinds 2009 de mogelijkheid om tijdens een naschools programma aan de slag te gaan met het bereiken van een betere motivatie, het verkrijgen van meer zelfvertrouwen en/of een positiever zelfbeeld en het verbeteren van de samenwerking met andere leerlingen. De organisatie streeft er op deze manier naar de ontwikkelingskansen van leerlingen te vergroten en daardoor vroegtijdig schooluitval tegen te gaan. Het reguliere programma dat wordt aangeboden door organisatie X is ontwikkeld voor leerlingen van 9 tot 14 jaar, bij wie als gevolg van sociaal-emotionele redenen de schoolprestaties achterblijven.

Het concept van organisatie X is uitgewerkt op een manier waardoor het niet lijkt op school, maar het wel een aanvulling is op het onderwijs. De activiteiten worden namelijk aangeboden in een WOW-omgeving en zijn bedoeld om de sociale competenties van de leerlingen te vergroten. Daarbij wordt de nadruk juist gelegd op de kwaliteiten die de leerlingen bezitten en dus minder op hun verbeterpunten.

Tijdens het reguliere programma werken leerlingen gedurende 12 weken aan een individueel leerdoel dat ze zelf hebben opgesteld en krijgen daarmee de volledige verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces. Elke bijeenkomst proberen de leerlingen aan de hand van een nieuwe stap dichterbij het eindresultaat te komen, namelijk het behalen van hun leerdoel. Tijdens activiteiten die plaatsvinden in en rondom het stadion krijgen de leerlingen de mogelijkheid om aan deze stappen te werken (Playing for Success Eindhoven, z.d.).

Naast het reguliere programma, biedt de organisatie ook het klassentraject. Het klassentraject is ontwikkeld voor basisscholen en het voortgezet onderwijs zodat klassen kunnen worden aangemeld. Tijdens de bijeenkomsten wordt er samengewerkt om de klas weer tot één geheel te maken. Er wordt aandacht besteed aan de positiviteit, het zelfvertrouwen en het inlevingsvermogen van de leerlingen. Daarbij is het van belang dat de bewustwording van de leerlingen wordt gestimuleerd zodat zij bewust worden van het probleem dat binnen de klas speelt en wat hun eigen aandeel daarin is. Op deze manier kunnen zij hun gedrag ten opzichte van elkaar en de leraar veranderen. De invulling van de bijeenkomsten wordt bepaald aan de hand van de behoeften van de klas.

Waar in de eerste bijeenkomst vooral het kennismaken centraal staat, gaan de leerlingen in de tweede bijeenkomst al hard aan het werk. Zo ontwikkelen zij samen met de begeleiders de 'ideale klas'. Daarbij geven de leerlingen aan welk gedrag zij zouden wensen in de klas en komen zij samen tot een 'ideale klas'. De volgende bijeenkomsten

wordt er door middel van verschillende activiteiten gewerkt aan het worden van de ‘ideale klas’. Tijdens de laatste bijeenkomst wordt er een feestelijke diploma-uitreiking georganiseerd, waarbij er wordt teruggeblikt op het leerproces van de klas.

De leerlingen die deelnemen aan een traject binnen de organisatie worden allen benaderd vanuit de oplossingsgerichte methodiek. Dat houdt in dat de focus niet zozeer wordt gelegd op hetgeen niet goed gaat, maar juist wat de kwaliteiten en de sterke kanten van de leerling zijn. De leerlingen worden op deze manier gestimuleerd zelf oplossingen te bedenken voor het probleem waar zij mee te maken hebben en worden bewust gemaakt van hun eigen kwaliteiten en vaardigheden zodat zij deze kunnen inzetten om hun doel te behalen (Wolff, 2011).

Uit een gesprek met de centrumdocent binnen de organisatie (persoonlijke communicatie, 28 februari 2018) is gebleken dat het werken met de oplossingsgerichte methodiek effectief is. De leerlingen horen over het algemeen regelmatig wat er niet goed gaat en wat ze moeten veranderen. Door hen te benaderen vanuit een positieve invalshoek worden zij zich bewust van de dingen die zij al wel goed doen en die helpend kunnen zijn om hun leerdoel te behalen. Daarnaast halen leerlingen nog meer motivatie uit het feit dat zij zelf een grote rol spelen in hun eigen leerproces. Zij bepalen wat ze willen leren en zijn daarmee verantwoordelijk voor hun eigen leerproces (Wolff, 2011).

De leerlingen die deelnemen aan een traject binnen de organisatie werken door middel van verschillende activiteiten aan de leerdoelen die zij hebben opgesteld. Deze leerdoelen hebben vaak te maken met het verkrijgen van meer zelfvertrouwen, het uiten van de eigen mening en het werken aan een positiever zelfbeeld. Deze aspecten hebben betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (Playing for Success Eindhoven, z.d.). De sociaal-emotionele ontwikkeling heeft te maken met hoe iemand omgaat met zijn gevoelens en hoe hij reageert op anderen uit zijn omgeving (Nijgh & Bogerd, 2010).

Mede door de invoering van het passend onderwijs krijgt organisatie X steeds meer te maken met leerlingen die bijvoorbeeld een leerachterstand of een andere vorm van een verstandelijke beperking hebben. Volgens professionals en begeleiders binnen organisatie X (persoonlijke communicatie, 28 februari 2018) zijn er verschillen tussen de sociaal-emotionele ontwikkelingen van leerlingen zonder en leerlingen met een beperking. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking zijn bijvoorbeeld meer op zichzelf gericht en reageren vaak op een andere manier op situaties dan leerlingen uit het regulier onderwijs. Zij komen daardoor vaker terecht in conflictsituaties, waarin zij agressief of juist passief gedrag vertonen doordat zij zich door hun afwijkende sociale informatieverwerking voornamelijk richten op letterlijk gesproken en negatieve informatie (De Beer, 2011). Daarnaast worden zij qua niveau vaak overschat, doordat de beperkingen niet zichtbaar zijn op grond van uiterlijke kenmerken. De hoge verwachtingen van deze leerlingen leiden dan meestal tot frustratie en faalervaringen bij deze leerlingen (Diepenhorst & Hollander, 2011). Ook is het bij het werken aan een leerdoel van belang dat een leerling beschikt over reflectief vermogen. De leerling reflecteert immers op zijn eigen gedrag en handelen om er vervolgens mee aan de slag te gaan. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking ervaren problemen bij het analyseren van voorgevallen situaties en vinden het lastig om daarop te reflecteren. Zij beschikken over onvoldoende kennis over het leerproces en kunnen deze kennis dan ook niet toepassen (Zoon, 2012).

1.2 Probleemstelling

Steeds meer leerlingen vanuit het sbo sluiten aan bij de reguliere groepen binnen organisatie X. De organisatie krijgt daarnaast, mede door de invoering van de Wet passend onderwijs, steeds meer te maken met leerlingen uit het regulier onderwijs die een licht verstandelijke beperking hebben. De werkwijze en activiteitsaanbod van deze professionals en begeleiders zijn hier echter niet op ingesteld. Dit is namelijk gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in de reguliere groepen binnen deze organisatie.

Uit eerdere ervaringen is gebleken dat de leerlingen met een licht verstandelijke beperking qua ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied achterblijven op de andere leerlingen uit de reguliere groepen. Het probleem is dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking minder goed kunnen reflecteren op hun eigen handelen. Binnen organisatie X staat zelfreflectie centraal. Leerlingen stellen zelf hun leerdoelen aan de hand van hun gedrag. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking kunnen niet uitleggen waarom ze op een bepaalde wijze handelen en wat ze kunnen veranderen in hun gedrag om de gestelde leerdoel te behalen. Tijdens de zogeheten schaalvraag vragen de medewerkers binnen organisatie X aan de leerlingen hoe ver zij denken dat zij zitten inzake hun leerdoel, op een schaal van 1 tot 10. Bij het stellen van de schaalvraag wordt ook gevraagd om een toelichting voor het gegeven cijfer. Voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking blijkt het lastig te zijn om een cijfer te geven, omdat zij niet in staat zijn uit te leggen waar hun leerdoel vandaan komt. Zij kunnen daarom ook minder goed aangeven waar ze nog aan willen en/of moeten werken om hun leerdoel te behalen. Zij hebben doorgaans niet de capaciteiten om hun eigen handelen te verklaren.

Verificatie vanuit de praktijk

Uit een gesprek met de centrummanager van organisatie X (persoonlijke communicatie, 28 februari 2018) is gebleken dat er in het reguliere aanbod steeds meer aanmeldingen zitten van leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Binnen de organisatie vragen ze zich af of ze op het gebied van reflectief vermogen niet te veel vragen van deze leerlingen. De medewerkers van organisatie X merken namelijk dat deze leerlingen hierin achterblijven op de rest van de leerlingen uit de reguliere groep. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking kunnen namelijk lastig een link leggen tussen oorzaak en gevolg. Daarnaast hebben zij doorgaans een achterstand in taalgebruik en taalbegrip, omdat zij minder goed en minder snel begrijpen wat er wordt gezegd. Ook vinden zij het moeilijk om hun gevoelens in woorden uit te drukken, waardoor zij vaak impulsief reageren. Dit kan leiden tot conflictsituaties (met andere leerlingen). Leerlingen met een licht verstandelijke beperking reageren anders op bepaalde situaties dan leerlingen zonder een licht verstandelijke beperking. Dit leidt vaak tot ruzies onderling, omdat de leerlingen zonder een licht verstandelijke beperking niet begrijpen waar dat gedrag vandaan komt.

1.3 Onderzoeksdoelstelling

In dit onderzoeksrapport wordt kennis en inzicht verworven over hoe de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen organisatie X is vormgegeven. Hierbij worden ook de wensen, behoeften en mogelijkheden van de professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, in kaart gebracht. Het is van belang om te onderzoeken of de huidige werkwijze en activiteitsaanbod van organisatie X aansluit op het niveau van leerlingen met een licht verstandelijke beperking om te kunnen vaststellen of het enige aanpassing behoeft.

1.4 Vraagstelling

Hoofdvraag

Hoe ervaren professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, de begeleiding die zij bieden bij de ontwikkeling van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking?

Deelvragen

1. Hoe ziet de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen organisatie X er nu uit?
2. Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren professionals en begeleiders, binnen organisatie X, bij de begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking?

1.5 Begripsafbakening

- ❖ Begeleiders: In dit onderzoek vallen de stagiaires binnen organisatie X onder het begrip *begeleiders*. De stagiaires zijn afkomstig van verschillende opleidingen. Deze opleidingen variëren van Sociaal Cultureel Werker op het middelbaar beroepsonderwijs tot aan Sociale Studies, Sociaal Pedagogisch Hulpverlener en Pedagogiek op het hoger beroepsonderwijs.
- ❖ Begeleiding: Met het begrip *begeleiding* wordt in dit onderzoek gerefereerd aan de manier waarop professionals en begeleiders omgaan met de werkwijze en het activiteitenaanbod binnen organisatie X. Daarnaast valt ook de benadering van leerlingen die deelnemen aan een traject binnen organisatie X onder dit begrip.
- ❖ Organisatie X: Organisatie X biedt leerlingen de mogelijkheid om aan de slag te gaan met de ontwikkeling van hun sociaal-emotionele vaardigheden. Dat kan zijn door het verkrijgen van een betere motivatie, meer zelfvertrouwen en/of een positiever zelfbeeld. Daarnaast krijgen de leerlingen de kans om te leren hoe zij kunnen samenwerken met andere leerlingen of kunnen zij deze samenwerking verbeteren. Op deze manier probeert de organisatie de ontwikkelingskansen van leerlingen te vergroten en daarmee vroegtijdig schooluitval tegen te gaan (Playing for Success Eindhoven, z.d.).
- ❖ Professionals: Het begrip *professionals* omvat de centrumdocenten werkzaam binnen organisatie X. Hoewel er drie centrumdocenten werkzaam zijn binnen de organisatie, is er voor dit onderzoek gekozen om twee centrumdocenten te betrekken bij het onderzoek vanwege hun ervaring met het draaien van groepen met leerlingen uit het speciaal onderwijs. Eén centrum is tevens werkzaam als centrummanager en is afgestudeerd in Pedagogiek. De andere centrumdocent is afgestuurd aan de pabo.
- ❖ Sociaal-emotionele ontwikkeling: De sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling omvat de gevoelens en het in staat zijn om relaties aan te gaan met anderen in de omgeving. Over het algemeen wordt er door de leerlingen gereageerd op prikkels vanuit hun omgeving. Deze prikkels vormen namelijk een aansporing tot het nemen van initiatief. Het ontwikkelen van het zelfbeeld en daarmee de

zelfwaardering is een belangrijk onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (Kroon, 2014).

- ❖ Speciaal basisonderwijs: Het *speciaal basisonderwijs* is bestemd voor moeilijk lerende leerlingen, leerlingen met opvoedingsmoeilijkheden en leerlingen met gedragsproblemen tot een leeftijd van 14 jaar. De doelen van het *speciaal basisonderwijs* zijn gelijk aan die van reguliere basisscholen, maar de leerlingen uit het *speciaal basisonderwijs* krijgen meer tijd om die doelen te behalen. In het speciaal basisonderwijs worden de leerlingen in kleinere groepen ingedeeld en worden er meerdere deskundigen ingezet (Rijksoverheid, z.d.).
- ❖ Speciaal onderwijs: Wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft en deze niet kan worden geboden binnen een reguliere basisschool of een school voor speciaal basisonderwijs, kan de leerling worden verwezen naar het speciaal onderwijs. Deze leerlingen gaan over het algemeen vanaf hun twaalfde jaar naar het voortgezet speciaal onderwijs.
Binnen het *speciaal onderwijs* wordt er gewerkt met clusters. Cluster 1 is gericht op blinden en slechthorende kinderen. Doven en slechthorende kinderen worden ingedeeld in cluster 2. In cluster 3 zitten de motorisch gehandicapte, verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke kinderen. Kinderen met stoornissen en gedragsproblemen worden ingedeeld in cluster 4 (Rijksoverheid, z.d.). Het onderzoek richt zich op leerlingen die zijn ingedeeld in cluster 4.

2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader weergegeven. Hierin wordt de relevante theorie voor het onderzoek uiteengezet. Allereerst wordt in paragraaf 2.1 de kenmerken van een licht verstandelijke beperking uiteengezet. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 de ontwikkeling van het kind en de omgeving in kaart gebracht, waarna in paragraaf 2.3 de zelfwaardering aan bod komt. Daaropvolgend wordt in paragraaf 2.4 het oplossingsgericht werken beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 2.5 waarin de Kids' Skills methode wordt geschetst.

2.1 Kenmerken van een licht verstandelijke beperking

Doordat het geweten van leerlingen met een licht verstandelijke beperking maar beperkt is ontwikkeld, kunnen zij moeilijk onderscheid maken tussen wat goed en fout is. Het geweten omvat namelijk het eigen maken van bepaalde waarden en normen die van buitenaf worden opgelegd, maar niet zo worden ervaren. Naast de beperkingen in het geweten en het inlevingsvermogen, hebben deze leerlingen ook te maken met een beperkte ontwikkeling van de zelfsturing. Dat wil zeggen dat zij het lastig vinden om sturing te geven aan het eigen gedrag. Als gevolg hiervan worden gevoelens die op dat moment worden ervaren, meteen omgezet in gedrag (De Beer, 2011).

De sociaal-emotionele ontwikkeling

Onder de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind valt het omgaan met zijn gevoelens en het in staat zijn om relaties aan te gaan met anderen om hem heen. Daarnaast reageren de kinderen doorgaans op prikkels vanuit de omgeving. Wanneer zij bijvoorbeeld iets zien of horen, spoort dit hen aan om initiatief te nemen en daarop te reageren. Een belangrijk onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind is het ontwikkelen van het zelfbeeld en daarmee de zelfwaardering (Kroon, 2014).

Wanneer leerlingen te maken hebben met een licht verstandelijke beperking is er vaak sprake van een (ernstige) vertraagde ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied. Op het moment dat zij geluiden horen of dingen zien gebeuren in hun omgeving, worden zij daar niet door uitgedaagd en blijft een reactie daarop uit of wordt deze vertraagd. Ouders en anderen in hun omgeving dienen hen daarom concrete ervaringen aan te bieden. Op het moment dat deze leerlingen aan de slag gaan in het werkveld, is het belangrijk dat de mensen om hen heen geduldig zijn (Nijgh & Bogerd, 2010).

Cognitieve domein

Het werkgeheugen omvat het gelijktijdig opslaan en bewerken van informatie. Uit onderzoek is naar voren gekomen dat er een vertraagde ontwikkeling is ontstaan in het werkgeheugen van leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Als gevolg van deze vertraging en daarmee het beperkte werkgeheugen zijn de executieve functies bij deze leerlingen niet volledig ontwikkeld, waardoor zij het lastig vinden om informatie te onthouden en te verwerken. Onder deze executieve functies verstaan we namelijk het organisatorisch vermogen, het focussen en de impulscontrole. Doordat deze leerlingen moeite ervaren met de informatieverwerking, kunnen zij moeilijk onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken, waardoor zij de belangrijkste informatie niet kunnen filteren. Daarnaast vinden zij het lastig om een link te leggen tussen oorzaak en gevolg. Leerlingen met een beperkt werkgeheugen ondervinden ook een achterstand in het taalgebruik en het taalbegrip. Zij begrijpen daardoor minder goed en minder snel wat er wordt gezegd en hebben moeite met (begrijpend) lezen. Leerlingen met een licht

verstandelijke beperking ervaren hinder wanneer zij hun gevoelens verbaal proberen uit te drukken, omdat zij minder taalvaardig zijn. Als gevolg hiervan komen hun emoties op een primaire manier tot uiting en hebben zij hier minder goed controle over (De Beer, 2011).

Bij leerlingen die te maken hebben met een licht verstandelijke beperking zijn ook de meta-cognitieve vaardigheden minder goed ontwikkeld. Metacognitie betreft de kennis over het (eigen) leerproces om vervolgens deze kennis te kunnen toepassen. Deze leerlingen ervaren daardoor moeilijkheden bij het analyseren van voorgevallen situaties en gebeurtenissen en vinden het lastig om daarop te reflecteren (Zoon, 2012).

Emotionele domein

De emotionele ontwikkeling van leerlingen met een licht verstandelijke beperking stopt meestal op het niveau die is te vergelijken met het niveau van een leerling dat naar de basisschool gaat. Als gevolg van hun beperking ervaren deze leerlingen moeilijkheden bij het definiëren van eenvoudige emoties, zoals verdriet, haat en liefde, ook al zijn deze goed ontwikkeld. Zij kunnen daardoor vaak niet gepast reageren op hun emoties. Waar de eerdergenoemde emoties goed zijn ontwikkeld, stagneren de vaardigheden die pas op latere leeftijd (verder) ontwikkelen. Deze vaardigheden hebben betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen. Voorbeelden van deze vaardigheden zijn het tonen van empathie, het geweten en de seksualiteit. Doordat ze het lastig vinden om empathie te tonen, kunnen leerlingen met een licht verstandelijke beperking zich niet goed inleven in de gevoelens van een ander. Het gedrag en de reacties van deze leerlingen kunnen daardoor als onwenselijk worden bestempeld.

Sociale domein

Leerlingen met een licht verstandelijke beperking hebben te maken met een afwijkend sociale informatieverwerking. De sociale informatieverwerking omvat de verschillende stappen die voorafgaan aan het vertonen van bepaald gedrag. Het begint met de waarneming van informatie, waarna je een interpretatie geeft aan de situatie. Daarna kijk je aan de hand van je emoties welke reacties er kunnen worden gegeven. Uit deze mogelijkheden wordt er een passende reactie gekozen om vervolgens het gedrag te kunnen laten zien die passend is bij de situatie (Zoon, 2012).

Doordat leerlingen met een licht verstandelijke beperking te maken hebben met een afwijkend sociale informatieverwerking, reageren zij anders op bepaalde sociale situaties dan leeftijdsgenoten zonder een verstandelijke beperking. Deze leerlingen richten zich voornamelijk op letterlijk gesproken en negatieve informatie. Zij beschikken over minder zelfbewuste oplossingsvaardigheden en daardoor tonen zij vaker agressief of juist passief gedrag in een probleemsituatie (De Beer, 2011). Verschillende gevolgen van deze gedragsvertoningen zijn bijvoorbeeld dat ze minder worden geaccepteerd door hun leeftijdsgenoten. Hierdoor ervaren ze meer afwijzingen.

Leerlingen met een licht verstandelijke beperking vertonen doorgaans geen uiterlijke kenmerken waaraan hun beperking te zien is. Anderen houden daar in eerste instantie dus vaak geen rekening mee en schatten deze jongeren qua niveau veelal te hoog in. Te hoge verwachtingen van deze leerlingen vanuit de omgeving leiden meestal tot frustratie en faalervaringen (Diepenhorst & Hollander, 2011).

Het beperkt ontwikkelde vermogen tot zelfreflectie bij leerlingen met een licht verstandelijke beperking, leidt er vaak toe dat zij zichzelf inzake de eigen mogelijkheden overschatten, waardoor zij regelmatig op de proppen komen met ambities die niet haalbaar zijn (De Beer, 2011).

Leerlingen met een licht verstandelijke beperking hebben vaak te maken met een negatief zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen. Dit ontstaat mede door de negatieve ervaringen die zij overhouden aan sociale contacten met hun omgeving, omdat zij niet in staat zijn op een gepaste manier te reageren in bepaalde situaties. Deze negatieve sociale ervaringen kunnen ook worden gelinkt aan het ontstaan van de afwijkende sociale informatieverwerking. De interpretatie van een sociale situatie wordt bepaald door de ervaringen die iemand heeft opgedaan in het verleden. Op deze manier kan er een vicieuze cirkel ontstaan, waarbij de leerlingen met een licht verstandelijke beperking als gevolg van de afwijkende sociale informatieverwerking ongepast gedrag vertonen en daardoor te maken krijgen met afwijzingen vanuit de omgeving. Deze afwijzingen hebben op hun beurt weer een negatieve invloed op de afwijkingen in de sociale informatieverwerking van deze leerlingen, doordat deze worden versterkt (Van Nieuwenhuizen, De Castro, & Matthys, 2006).

2.2 De ontwikkeling van het kind en de omgeving

Volgens het ecologisch model is niet alleen het kind, maar ook de omgeving en de onderlinge contacten van invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt in verschillende systemen, namelijk: het microsysteem, het mesosysteem, het exosysteem en het macrosysteem. Onder het microsysteem valt het kind in de thuisomgeving, in de klas of met leeftijdsgenoten. Het mesosysteem omvat zaken als de contacten thuis, op school of in de buurt. Het exosysteem richt zich op bijvoorbeeld de werksituatie van de ouders en de godsdienst. Het macrosysteem bekijkt de maatschappij en de cultuur (Bronfenbrenner, 1979).

Veel interventieprogramma's zijn gericht op de invloed van de interacties tussen het kind en de ouders en de docent. Daarom is hier al veel over bekend (Kroon, 2014). Deze contacten en daarmee de relaties die het kind heeft met zijn sociale omgeving, kunnen zowel een risicofactor als een beschermende factor zijn voor de zelfwaardering van het kind. Wanneer de relatie tussen de ouder en het kind als warm en affectief kan worden omschreven, leidt dit vaak tot een positieve zelfwaardering van het kind. Daarnaast bedrukt het de persoonlijkheidskenmerken als vijandigheid en agressie (Khaleque, 2012). Uit recente literatuur is gebleken dat een kind eerder externaliserend probleemgedrag zal vertonen in de eerste en tweede klas van het voortgezet onderwijs, wanneer een moeder een vijandige en afstandelijke houding aanneemt naar het kind toe. Aan de andere kant heeft sociale steun van ouders naar het kind toe een positieve werking op het probleemgedrag, omdat het kind zich geliefd voelt. Kinderen worden gestimuleerd goede resultaten te behalen en een positieve houding aan te nemen op school. Dit heeft als gevolg dat hun zelfstandigheid en discipline wordt vergroot. De zelfwaardering van het kind wordt op deze manier positief beïnvloed (Bulanda & Majumdar, 2009).

Doordat school een belangrijke omgevingsfactor is voor uiting van het gedrag, zien we het probleemgedrag bij kinderen hier vaak terug. Zowel de didactische als de pedagogische aanpak van een docent naar het kind toe alsmede de relatie tussen het kind en de docent spelen hierbij een belangrijke rol. Als gevolg van een verstoord sociaal systeem waarin een ongelijkheid is tussen de mogelijkheden van het kind en de verwachtingen die worden gesteld, ontstaat het probleemgedrag (Bronfenbrenner, 1979). Volgens Bronfenbrenner (1979) hebben de contacten tussen het kind en de sociale omgeving meer invloed op het gedrag dan de zogenaamde individuele kindkenmerken, met als gevolg dat kwetsbare kinderen eerder last of voordeel hebben van deze contacten.

Uitgaande van de differentiële ontvankelijkheidstheorie, reageren kinderen met een reactiever of moeilijker temperament sterker op invloeden vanuit de omgeving. Doordat zij met een gevoelige aanleg van genetische

kenmerken of andere factoren te maken hebben, kan een stressor een bepaalde uitkomst teweegbrengen. Er zijn verschillende positieve en negatieve factoren die invloed uitoefenen op de ontwikkeling van het kind. Deze worden onderverdeeld in kindkenmerken, ouderkenmerken, sociale omgevingskenmerken en institutionele kenmerken (Pluess & Belsky, 2009).

2.3 Zelfwaardering

Wanneer iemand beschikt over een positieve zelfwaardering heeft dat een positief effect op het welzijn van diegene. Daarnaast heeft het ook een positieve invloed op de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling (Carr, 2011). Daartegenover staat dat een lage zelfwaardering wordt gekoppeld aan bijvoorbeeld lage schoolprestaties. Op het moment dat een kind zich lekker in zijn vel voelt, zal het zich ook goed kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel en didactisch gebied (Marsh & Martin, 2011). Zelfwaardering kan ook worden gekoppeld aan gedrag. Een lage zelfwaardering hangt namelijk samen met internaliserend gedrag.

Over een relatie tussen zelfwaardering en agressie bestaat nog veel onduidelijkheid. Enerzijds zijn onderzoekers van mening dat een te hoge zelfwaardering leidt tot een bedreigd ego en vervolgens weer tot agressief gedrag. Anderzijds beweren onderzoekers dat er wel degelijk een verband bestaat tussen een lage zelfwaardering en agressie. Daarmee wordt er een link gelegd tussen een lage zelfwaardering en een minder positieve ontwikkeling van het kind op school (Kroon, 2014).

2.4 Oplossingsgericht werken

De oorsprong van het oplossingsgericht werken ligt in de *Solution Focused Approach*. Deze *Solution Focused Approach* werd in Amerika in het begin van de jaren '80 geïntroduceerd door Steve de Shazer en zijn echtgenote Insoo Kim Berg (Cauffman & Dijk, 2009). Deze methodiek handelt vanuit een toekomstgeoriënteerde visie, waarbij mensen in staat worden geacht zelf over voldoende bronnen te beschikken om sturing te geven aan hun eigen leven en iets van hun eigen leven te maken. Het oplossingsgericht werken wordt doorgaans toegepast in een coachende of therapeutische vorm. Daarbij worden cliënten begeleid vanuit de overtuiging dat 'elk probleem de kiem van de oplossing in zich meedraagt' (Wolff, 2011). Wanneer er sprake is van een oplossingsgerichte begeleiding, wordt er samen met de cliënt gezocht naar zogenaamde uitzonderingssituaties. Dit zijn situaties waarin het probleem niet aanwezig is. Daarbij wordt er geen directe link gelegd tussen de problemen en oplossingen. In tegenstelling tot de probleemgerichte aanpak, stelt het oplossingsgericht werken dat het van weinig belang is om uit te zoeken waar de oorzaak van het probleem ligt, omdat dit er vaak toe leidt dat men in het negatieve blijft hangen. Het probleem dient wel in kaart te worden gebracht, zodat het duidelijk wordt waar de cliënt aan moet werken. Een groot voordeel wat het oplossingsgericht werken met zich brengt, is de wijze waarop de cliënt wordt benaderd en daarmee is de relatie met de cliënt al direct anders. De cliënt wordt niet in de positie geplaatst om lang te praten over het probleem of over mensen die betrokken zijn en mogelijk oorzaak zijn van het probleem. Er is juist sprake van een positieve invalshoek, waarbij er wordt gekeken naar de kwaliteiten en de vaardigheden die de cliënt bezit en die kunnen worden ingezet om het probleem aan te pakken. Vaak wordt daarbij gezocht naar kwaliteiten en vaardigheden die de cliënt in het verleden al eerder heeft ingezet en waarmee hij succeservaringen heeft opgedaan (Berg & Steiner, 2006). Wanneer het probleem bekend is en de kwaliteiten en vaardigheden van de cliënt in kaart zijn gebracht, wordt er een doel opgesteld welke positief wordt geformuleerd. Daarna worden er ervaringen ingezet die hebben geleid tot een positief resultaat, om hiermee uiteindelijk het

gewenste doel te bereiken. Om het doel te behalen, wordt er gekeken naar hoe het netwerk van de cliënt hierbij kan helpen (Furman, 2006). Doordat de cliënten zelf betrokken zijn bij het opstellen van een doel dat zij willen behalen en doordat deze op een positieve manier wordt geformuleerd, zijn de cliënten gemotiveerder om aan het doel te werken en daarmee hun probleem op te lossen.

Bij het oplossingsgericht werken is het van belang dat de cliënt wordt benaderd vanuit een niet-weten houding. Deze houding kenmerkt zich door het feit dat de hulpverlener zijn eigen (voor)oordelen tijdelijk naast zich neerlegt en zich volledig openstelt voor wat de cliënt inbrengt. Daarbij is een grote nieuwsgierigheid en het tonen van oprechte interesse belangrijk (Wolff, 2011).

2.5 Kids' Skills methode

De Kids' Skills methodiek vindt haar basis in de oplossingsgerichte psychologie en is ontwikkeld door de Finse psychiater en psychotherapeut Ben Furman en twee leerkrachten van een kleuterschool voor speciaal onderwijs. Het is een methodiek die kan worden ingezet bij zowel eenvoudige als ernstigere problemen. Daarnaast kan deze werkwijze worden gebruikt in verschillende omgevingen, zoals thuis en op school (Van de Vegte, 2016). De methode, waarin juist niet de problemen centraal worden gesteld, is bedoeld voor kinderen met een basisschoolleeftijd. De methode benadrukt de vaardigheden die het kind nog wil leren. Om deze vaardigheden te leren, wordt gekeken naar de kwaliteiten en sterke kanten van het kind zodat deze daarvoor kunnen worden ingezet. Ook wordt het netwerk van het kind aangesproken om het kind te ondersteunen in zijn leerproces. De Kids' Skills methode bestaat uit de volgende 15 stappen:

Stap 1. Problemen vertalen in vaardigheden:

Het is belangrijk om het kind één vaardigheid tegelijk te leren. Speelgoedieren kunnen hierbij helpen. Het kind kiest eerst een speelgoedier waar hij de meeste overeenkomsten mee heeft, vervolgens kiest hij een dier die hij is in een ongelukkige situatie en tot slot kiest het kind een dier die hij wil zijn als het probleem is verholpen.

Stap 2. Het eens worden over de vaardigheid die moet worden geleerd:

De beste motivatie wordt verkregen als het kind de te leren vaardigheid zelf heeft bedacht. Het is van belang om het kind complimenten te geven.

Stap 3. De voordelen van een vaardigheid onderzoeken:

Door de voordelen van een vaardigheid op te schrijven in een vaardighedenboek wordt de motivatie van het kind bevorderd. Er wordt niet alleen gekeken naar de voordelen voor het kind zelf, maar ook voor de personen om het kind heen (bijvoorbeeld de ouders).

Stap 4. De vaardigheid een naam geven:

Op deze manier hoeft het kind de vaardigheid niet steeds uit te leggen, maar slechts de naam te noemen als hij de vaardigheid aan anderen vertelt.

Stap 5. Een totemfiguur kiezen:

Een totemfiguur representeert de vaardigheid en ondersteunt het kind bij het leren van de vaardigheid.

Stap 6. Supporters werven:

De taak van supporters is om het kind te observeren gedurende het oefenen met de vaardigheid. Supporters kunnen daarnaast hun steentje bijdragen door het kind complimentjes te geven, te stimuleren en vertrouwen te geven.

Stap 7. Meer zelfvertrouwen geven:

Het krijgen van complimenten en het besef dat het leren wat oplevert, vormen de basis voor het verkrijgen van zelfvertrouwen bij het kind. Het is aan de professionals om het kind op de hoogte te stellen van het vertrouwen van omstanders.

Stap 8. Plannen maken om het te vieren:

Als het kind de vaardigheid onder de knie heeft, mag het kind dit vieren met een feestje. Het kind mag alvast zelf nadenken over de gasten, de locatie, etc.

Stap 9. De vaardigheid omschrijven:

Het praten over de vaardigheid komt het oefenen ervan ten goede.

Stap 10. Naar buiten treden:

Door over de vaardigheid te praten, werft het kind meer steun van omstanders.

Stap 11. De vaardigheid oefenen:

Het verdient voorkeur om te oefenen met kleine stapjes. Op deze manier wordt succes eerder behaald. Het is zinvol om te oefenen in het bijzijn van supporters, zodat zij het kind complimentjes kunnen geven.

Stap 12. Geheugensteuntjes bedenken:

Het kind kan bijvoorbeeld een voorwerp aanwijzen dat als geheugensteuntje dient om aan te geven dat hij terugvalt in het probleemgedrag. Het is van belang om deze afspraak ook in het vaardighedenboek op te schrijven.

Stap 13. Vieren dat het is gelukt:

Het geplande feestje (stap 8) mag worden gevierd als het kind de vaardigheid onder de knie heeft. Door middel van de schaalvraag kan de vooruitgang worden bewaakt.

Stap 14. De vaardigheid aan anderen doorgeven:

Dit komt ten goede aan het zelfvertrouwen van het kind. Iemand kan immers een vaardigheid aan een ander leren, als hij de vaardigheid zelf beheerst.

Stap 15. Op naar de volgende vaardigheid:

Het kind kiest een nieuw te leren vaardigheid. Het leerproces wordt vervolgens herhaald.

Het doorlopen van deze stappen draagt bij aan een actieve samenwerking tussen de leerling en de begeleider. De methodiek daagt de leerling namelijk uit om een actieve rol aan te nemen en zelf op zoek te gaan naar oplossingen. Daarnaast leert de leerling zijn eigen vaardigheden kennen, doordat hij daar bewust mee aan de slag gaat (Van der Ham, 2008).

3. METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk wordt de toegepaste methodologie in dit onderzoeksrapport beschreven. Allereerst wordt in paragraaf 3.1 de onderzoekspopulatie en steekproef in kaart gebracht, waarna in paragraaf 3.2 de dataverzamelmethode aan bod komt. In paragraaf 3.3 wordt vervolgens het meetinstrument uiteengezet. Tot slot vindt een data-analyse plaats in paragraaf 3.4.

3.1 Onderzoekspopulatie en steekproef

Om het onderzoek zo goed mogelijk uit te voeren, is het van belang vast te stellen op welke mensen het onderzoek is gericht. Deze mensen vallen onder de zogenoemde onderzoekspopulatie. Daarnaast is er gekozen voor een selecte steekproef waarbij de respondenten aan de hand van een aantal kenmerken zijn geselecteerd om deel te nemen aan het onderzoek (Baarda, et al., 2017).

De populatie die is gebruikt voor het onderzoek betreft professionals en begeleiders binnen organisatie X en medewerkers van het sbo in Eindhoven. Er is gekozen voor deze populatie om enerzijds de ervaringen van de medewerkers binnen organisatie X in kaart te brengen en anderzijds een beeld te schetsen van de ervaringen en opgedane kennis van medewerkers van het sbo. Dit is gedaan om erachter te komen welke werkwijze en benadering binnen organisatie X moeten worden toegepast om leerlingen met een licht verstandelijke beperking een optimale begeleiding te kunnen bieden en daarmee een bijdrage te kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen.

De onderzoekspopulatie is aan de hand van een selecte steekproef tot stand gekomen. Hierbij zijn er een aantal voorwaarden gesteld aan respondenten van het onderzoek om een zo goed mogelijk resultaat te behalen. Deze voorwaarden komen onder andere voort uit het theoretisch onderzoek dat is verricht, waarna deze zijn toegepast op de respondenten. In totaal hebben er tien interviews plaatsgevonden tussen de onderzoeker en de respondenten.

Onderstaand worden de kenmerken weergegeven waaraan de respondenten moeten voldoen.

Kenmerken medewerkers organisatie X:

- De respondenten zijn 16 jaar of ouder.
- De respondenten zijn minimaal drie maanden, oftewel één cyclus werkzaam binnen de organisatie, opdat zij ervaring hebben met de werkwijze en het activiteitenaanbod van de organisatie.
- De respondenten hebben ervaring met het werken met leerlingen uit het speciaal (basis)onderwijs binnen organisatie X. Dit kan zowel binnen een reguliere groep als het klassentraject zijn.
- Onder de respondenten vallen minimaal twee centrumdocenten binnen organisatie X. Deze voorwaarde is tot stand gekomen om de werkwijze en de visie van de organisatie zo goed mogelijk in beeld te brengen. Daarnaast dient het ter verificatie van de problemen waar tegenaan wordt gelopen inzake leerlingen uit het speciaal (basis)onderwijs.

Kenmerken medewerkers speciaal (basis)onderwijs Eindhoven:

- De respondenten zijn minimaal 20 jaar oud.
- De respondenten hebben ervaring met het werken met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Deze ervaring kan zowel binnen het reguliere onderwijs als binnen het speciaal (basis)onderwijs zijn opgedaan.
- De respondenten hebben minimaal één traject binnen organisatie X doorlopen dan wel op afstand gevolgd en zijn op de hoogte van de resultaten die met de leerling(en) van hun school zijn behaald. Deze voorwaarde is tot stand gekomen om de ervaringen en werkwijze van de medewerkers van het speciaal (basis)onderwijs te vergelijken met de ervaringen en de werkwijze van de medewerkers binnen organisatie X. Op deze manier kan er worden gezocht naar de best passende werkwijze en benadering van leerlingen uit het speciaal (basis)onderwijs binnen organisatie X.

Ethische verantwoording

De onderzoeker heeft de verantwoordelijkheid om binnen het onderzoek de anonimiteit en daarmee de privacy van de respondenten te waarborgen. Daarnaast moet de Wet medisch-wetenschappelijk onderzoek in acht worden genomen met daarbij het *informed consent* als belangrijke richtlijn. Deze *informed consent* verwittigt de respondent over zijn rechten tijdens het onderzoek. De respondent dient volledig op de hoogte te zijn van de inhoud van het onderzoek en moet de ruimte krijgen om eventuele vragen te stellen. Verder dient enige deelname door de respondent geheel vrijwillig te geschieden en kan deze zich op ieder gewenst moment terugtrekken uit het onderzoek. Met het tekenen van het *informed consent* verklaart de respondent toestemming te geven voor deelname aan het onderzoek (Boeije, 2014).

Het onderzoek heeft plaatsgevonden binnen de praktijkinstelling van de onderzoeker, organisatie X. Gedurende het onderzoek is er regelmatig contact geweest tussen de onderzoeker en de praktijkbegeleider en andere werknemers binnen de organisatie. Tijdens verschillende gesprekken die hebben plaatsgevonden, is het onderzoeksvoorstel in beeld gebracht. Daarbij zijn ook het doel en de aanpak van het onderzoek gedeeld met de medewerkers en waren zij op die manier steeds op de hoogte van het onderzoeksproces. Doordat ervaringen van de medewerkers binnen organisatie X van belang waren om het onderzoek tot een goed einde te kunnen brengen, zijn enkelen van hen benaderd door de onderzoeker voor deelname aan de interviews. Tot slot zijn de interviews ingepland.

Aan het begin van elk interview is er door de onderzoeker een duidelijk beeld geschetst over het doel van het interview en werd daarbij een koppeling gemaakt naar het onderzoek. Verder is de respondent op de hoogte gebracht van de duur, de voordelen en eventuele risico's van het onderzoek. De respondent heeft gedurende het gehele interview de mogelijkheid gekregen om vragen te stellen.

Alle interviews zijn opgenomen en worden bewaard als audiobestanden. Hier is ook uitdrukkelijk toestemming voor gevraagd aan de respondenten. Geen van deze audiobestanden zal openbaar worden gemaakt. Op deze manier wordt de anonimiteit en daarmee de privacy van de respondenten gewaarborgd. De namen van de respondenten zullen ook niet worden benoemd in het onderzoek. Gegevens verkregen uit de interviews zullen uitsluitend als datagegevens worden verwerkt in het onderzoek. Daarbij zullen de respondenten tijdens de uitwerking van de

gegevens ieder een cijfer toegewezen krijgen, zodat de resultaten van het onderzoek openbaar kunnen worden gemaakt. Om de anonimiteit te waarborgen zal de praktijkinstelling organisatie X worden genoemd.

3.2 Dataverzamelmethode

Er is voor dit onderzoek gebruikgemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. Het onderzoek is gericht op het onderzoeken en het inzichtelijk maken van een bepaalde probleemstelling waar in de praktijk tegenaan wordt gelopen. De gegevens voor het onderzoek worden voornamelijk verzameld met zelfontwikkelde instrumenten en worden gaandeweg steeds verder uitgewerkt. In een kwalitatief onderzoek is het een vereiste dat de visies van de deelnemers aan het onderzoek duidelijk in beeld worden gebracht (Boeije, 2014). Om aan deze vereiste te voldoen, zijn de datagegevens voor dit onderzoek aan de hand van kwalitatieve interviews verzameld.

Het is bij een wetenschappelijk onderzoek van belang dat de gedane uitspraken die erin worden verwerkt, zijn gebaseerd op empirische uitspraken. Dat wil zeggen dat deze zijn terug te koppelen naar waarnemingen. Deze waarnemingen vormen namelijk een verzameling van onderzoeksgegevens, ook wel onderzoeksdata.

Het onderzoek is gericht op het onderzoeken van de visies van degenen die deelnemen aan het onderzoek. De onderzoeker is namelijk geïnteresseerd in wat diegenen te vertellen hebben over het onderwerp en verzamelt op deze manier empirische gegevens. Dit wordt het eerstpersoonsperspectief genoemd (Boeije, 2014).

In een kwalitatief interview wordt de interviewer gezien als belangrijkste instrument. Tijdens het interview richt de interviewer zich op het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen die te maken hebben met bepaalde sociale verschijnselen. De geïnterviewde geeft vervolgens antwoord op deze vragen. Om het gesprek zo gemakkelijk mogelijk te laten verlopen, kan het helpen als de gesprekspartners goed met elkaar overweg kunnen. Dit wordt ook wel ‘rapport’ genoemd en omvat het belang van beide gesprekspartners in het stellen van vragen, het beantwoorden van vragen en het luisteren naar elkaar (Boeije, 2014).

Interviews kunnen worden onderverdeeld in verschillende vormen, namelijk: ongestructureerd of vrij interview, semi- of half gestructureerd interview en gestructureerd of gestandaardiseerd interview. Hoe meer het interview vooraf door de interviewer wordt gestructureerd, des te meer de richting van het interview door de interviewer wordt bepaald. Deze stuurt dan namelijk een bepaalde kant op (Boeije, 2014). Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews. Voor het interview worden topics bepaald en aan de hand daarvan worden er bepaalde vragen vastgesteld. Een belangrijk kenmerk van een semigestructureerd interview is dat de geïnterviewde de ruimte heeft om zijn antwoorden toe te lichten. Daarnaast is het aan de interviewer om een geïnteresseerde houding aan te nemen, zodat de geïnterviewde wordt uitgedaagd om meer over de eigen ervaringen te vertellen (Baarda, et al., 2017). Ook zal de interviewer door moeten vragen op de gegeven antwoorden, opdat er voldoende data wordt verzameld om te verwerken in de onderzoeksresultaten. Tijdens een semigestructureerd interview is het voor de interviewer toegestaan om af te wijken van een eventuele vraagvolgorde en kan de interviewer zelf bepalen hoe de vragen worden geformuleerd. Daarbij is het wel van belang dat de interviewer in de gaten houdt dat de vooraf bepaalde thema's en vragen aan bod komen, omdat deze belangrijk zijn voor het onderzoek. Elk interview is daardoor anders. Een groot voordeel van een

semigestructureerd interview is dat deze vorm zorgt voor diepgang en inzicht bij de onderzoeker om de resultaten te verwerken in de antwoorden op de verschillende deelvragen (Baarda, et al., 2017).

3.3 Meetinstrument

Bij een kwalitatief onderzoek worden respondenten door middel van interviews de mogelijkheid geboden om hun eigen verhaal te vertellen en kennis over te dragen, zodat zij daarmee hun perspectief kunnen overbrengen. Het semigestructureerde interview is aan de hand van een aantal belangrijke thema's, ook wel topics genoemd, tot stand gekomen. Deze topics zijn verwerkt in een topiclijst. De topiclijst is een meetinstrument die de interviewer gebruikt om sturing te geven aan het interview. De topics en vragen die zijn opgesteld in de topiclijst moeten relevant zijn voor de onderzoeksvraag (Boeije, 2014).

De onderzoeksvraag wordt centraal gesteld tijdens het opstellen van de topiclijst. Daarbij wordt ook verzamelde literatuur gebruikt die is verwerkt in het theoretisch kader. Aan de hand van deze factoren wordt er door de interviewer bepaald welke topics en sub-topics worden besproken tijdens het interview. Door middel van proefinterviews kan worden bepaald welke topics relevant zijn voor het onderzoek. Daarna kan de definitieve topiclijst worden opgesteld (Baarda, et al., 2017).

Voor dit onderzoek zijn er twee verschillende topiclijsten opgesteld. Er is één topiclijst voor de werknemers binnen organisatie X en één topiclijst voor medewerkers van het sbo Eindhoven. De topiclijsten bevatten verschillende topics, vanwege de verschillen in kennis en expertise van de twee groepen. Tijdens de interviews was het voor de interviewer belangrijk om de respondenten te benaderen vanuit een open houding. Op deze manier krijgen de respondenten namelijk de ruimte om hun eigen verhaal te doen en hun eigen antwoorden te formuleren.

Validiteit en betrouwbaarheid

Twee aspecten die belangrijk zijn om mee te nemen in het onderzoek zijn de validiteit en de betrouwbaarheid. De validiteit betreft de vraag of het meetinstrument, in dit geval de interviews, zodanig zijn geformuleerd om relevante en betrouwbare uitspraken te doen over hetgeen er wordt onderzocht (Van Burg, 2011).

Met het opstellen van de topiclijsten van het onderzoek is er aandacht besteed aan de relevantie van de topics voor de onderzoeksvraag. Daarbij is het van belang dat de interviews duidelijk zijn voor zowel de onderzoeker als de respondenten. Om erachter te komen of de topiclijsten en daarmee het interview aan deze criteria voldoet, is ervoor gekozen om een zogenaamd proefinterview af te nemen. Dit proefinterview heeft plaatsgevonden tussen de onderzoeker en een medestudent. Aan de hand van het proefinterview zijn er topics aangepast en toegevoegd om het interview zo goed mogelijk te laten verlopen. Daarnaast is er gelet op de openheid van de vragen, zodat de respondent de ruimte krijgt om zijn verhaal te doen en niet het gevoel heeft dat het antwoord wordt gestuurd door de interviewer. Aan het eind van het interview werd er een samenvatting gegeven van de uitspraken van de respondent om te controleren of de respondent en de interviewer hetzelfde bedoelen met de antwoorden die zijn gegeven.

De betrouwbaarheid van het onderzoek heeft betrekking op de samenhang en de gelijkmatigheid van de resultaten. Wanneer er tijdens een interview door een respondent op vergelijkbare vragen steeds een ander antwoord wordt gegeven, wordt dit bestempeld als onbetrouwbaar (Van Burg, 2011).

De betrouwbaarheid is tijdens het onderzoek op verschillende manieren gewaarborgd. De respondent is aan het begin van het interview gevraagd om een toestemmingsverklaring, de *informed consent*, te ondertekenen. Hiermee geeft de respondent aan op de hoogte te zijn van zijn rechten, het doel van het onderzoek, het feit dat het interview wordt opgenomen en de duur van het interview. Daarnaast is er tijdens het opstellen van de topiclijst aandacht besteed aan het vaststellen van bepaalde thema's en vragen die relevant zijn voor het onderzoek. Deze zijn steeds teruggekomen tijdens de interviews. Verder zijn de afgenomen interviews opgenomen en als audiobestanden bewaard, zodat alle informatie kan worden teruggeluisterd en kan worden uitgewerkt. Op deze manier wordt voorkomen dat informatie verloren gaat en kan de geldigheid van de gedane uitspraken in het onderzoek worden gecontroleerd.

3.4 Data-analyse

De data-analyse heeft betrekking op het vinden van antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen. Het zorgt er namelijk voor dat het inzicht van de onderzoeker wordt vergroot en aan de hand daarvan resultaten kunnen worden gerapporteerd (Baarda, et al., 2017).

De data voor het onderzoek is aan de hand van de interviews verzameld door de onderzoeker. Daarna is de verzamelde data bestudeerd om er vervolgens mee aan de slag te gaan. Om de data te organiseren, is er in het onderzoek gebruikgemaakt van open, axiaal en selectief coderen. Het open coderen houdt in dat alle relevante informatie wordt gefilterd (Boeije, 2014). Tijdens de data-analyse is er daarom voor gekozen om de irrelevante informatie door te strepen. Het interview is vervolgens opgedeeld in fragmenten, waarna er, na een vergelijking van de fragmenten, bepaalde codes zijn toegeschreven aan de verschillende fragmenten. Op deze manier wordt er betekenis gegeven aan de verzamelde data. Na het open coderen wordt de analyse vervolgd met het axiaal coderen. Het axiaal coderen houdt in dat er wordt gekeken naar verbanden tussen de verschillende codes, om deze codes vervolgens op te delen in hoofd- en subcodes. Daaropvolgend is er selectief gecodeerd door de hoofd- en subcodes te structureren. Het doel hiervan is een overzicht te verkrijgen inzake de gegeven informatie. Een voorbeeld van een open code in dit onderzoeksrapport is 'benadering'. Daarbij worden oplossingsgericht werken, positieve benadering en kwaliteiten en talenten benadrukken benoemd door de respondenten. Dit zijn dan de axiale codes. Voor de structuur wordt dan de selectieve code gegeven, in dit geval 'methodiek'.

Vervolgens kunnen deze codes in verschillende categorieën worden onderverdeeld, waarna deze worden opgenomen in een lijst. Alle codes die uit het coderen naar voren zijn gekomen, vormen samen een lijst, de zogenaamde codeboom. Deze is toegevoegd als bijlage 3 bij dit onderzoek. De codeboom biedt de onderzoeker een overzicht van de relevante gegevens (Boeije, 2014).

Nadat het coderen heeft plaatsgevonden, begint het reflecteren op de uitkomsten. Aan de hand van de analyse worden de resultaten bekeken en wordt er bepaald hoe deze kunnen worden verwerkt in het antwoord op de onderzoeksvraag (Boeije, 2014).

4. RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten die het onderzoek hebben opgeleverd, beschreven. Daarbij wordt regelmatig een koppeling gemaakt naar de theorie die is opgenomen in het theoretisch kader. De onderzoeksresultaten en de theorie vormen samen de antwoorden op de eerder opgestelde deelvragen. Citaten worden in dit hoofdstuk aangekondigd met de letter R en een cijfer erachter. Het cijfer geeft weer welke respondent deze uitspraak heeft gedaan. Respondent 5 wordt dan aangeduid als R5, met daarachter het citaat.

4.1 Hoe ziet de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen organisatie X er nu uit?

Aanmelding

Uit verschillende interviews komt naar voren dat organisatie X steeds meer te maken krijgt met leerlingen die te maken hebben met een licht verstandelijke beperking. Dit komt mede door de invoering van het passend onderwijs. Leerlingen uit het speciaal onderwijs kunnen net als leerlingen uit het regulier onderwijs worden aangemeld om deel te nemen aan een traject binnen organisatie X. De aanmelding van de leerlingen kan alleen via school worden gedaan. Ouders kunnen op hun beurt wel bij school aangeven dat zij een aanmelding van hun kind wensen. Vervolgens maakt de school samen met de ouders de aanmelding compleet door het invullen van de gegevens van het kind binnen het portaal van organisatie X. Het aanmelden van leerlingen kan het gehele jaar. De leertrajecten worden drie keer per schooljaar aangeboden en starten in september, januari en april.

Verschillende trajecten

Binnen organisatie X worden verschillende trajecten aangeboden. Zowel een school uit het regulier onderwijs als een school uit het speciaal onderwijs kan ervoor kiezen om een leerling aan te melden voor een individueel traject, maar de school kan er ook voor kiezen om een hele klas aan te melden voor het zogenaamde klassentraject. Binnen een regulier traject worden leerlingen vooraf ingedeeld in een groep. Deze groepen zijn verdeeld van maandag tot en met vrijdag van 15.30 uur tot 18.00 uur. Ouders worden door organisatie X op de hoogte gebracht van de data dat hun kind aanwezig moet zijn en ook scholen krijgen medegedeeld in welke groep hun leerling(en) is/zijn ingedeeld. Wanneer leerlingen deelnemen aan een regulier traject, werken zij tijdens de bijeenkomsten allemaal aan een individueel leerdoel.

Aan de indeling van de groepen wordt de nodige aandacht besteed, zo blijkt uit de interviews met de centrumdocenten van organisatie X. Het is volgens hun van belang dat er rekening wordt gehouden met het feit dat er bijvoorbeeld geen vijf leerlingen met een licht verstandelijke beperking in een groep van 13 à 14 leerlingen worden ingedeeld. Het zou in hun ogen kunnen zorgen voor een heel andere dynamiek voor de groep en achten het dan niet meer haalbaar om alle leerlingen uit de groep genoeg aandacht te kunnen geven, doordat de leerlingen met een licht verstandelijke beperking extra aandacht nodig hebben.

Wanneer een school zich aanmeldt voor een klassentraject, vinden de bijeenkomsten onder schooltijd plaats. Binnen een klassentraject wordt een gezamenlijk doel opgesteld dat zich richt op het vormen van de klas tot geheel.

Om dat te kunnen bereiken wordt er gewerkt aan positiviteit, zelfvertrouwen en inlevingsvermogen. Leerlingen worden daarbij bewust gemaakt van waar de klas tegenaan loopt en wat hun eigen rol is hierin. Op deze manier kunnen zij hun gedrag ten opzichte van elkaar en van de docent veranderen. Hoe de bijeenkomsten er inhoudelijk uitzien, wordt voor het traject bepaald tijdens een gesprek tussen de school en organisatie X. Daarin worden de behoeften en wensen van de klas en de docent besproken. Tijdens het traject worden verschillende tussenevaluaties gepland, waarin wordt bepaald of het aanbod nog aansluit op de vraag van de school.

Bijeenkomsten

Het reguliere traject en het klassentraject zijn ieder opgebouwd uit 12 bijeenkomsten, waarin de leerlingen één keer per week naar het leercentrum van organisatie X komen. Tijdens de bijeenkomsten krijgen de leerlingen activiteiten aangeboden waarin zij aan hun eigen leerdoel of gezamenlijk klassendoel kunnen werken. Dit doen zij bijvoorbeeld door het samenwerken met andere leerlingen, het geven van hun eigen mening of het spreken voor een grote groep.

De opbouw van de bijeenkomsten is te vergelijken met die van een voetbalwedstrijd en ziet er als volgt uit:

- Warming up: de leerlingen komen tijdens de inloop rustig binnen en krijgen de tijd om contact te leggen met andere leerlingen en een spelletje te doen.
- Voorbespreking (tactiekbepaling): de leerlingen nemen allemaal plaats op de tribune in het leercentrum en vertellen over hun weekend of delen andere ervaringen met de groep.
- Eerste helft: er wordt een gezamenlijk openingsspel gedaan.
- Rust: de leerlingen gaan in kleine groepjes uiteen en vormen zo de tip & top-groepjes, waarin wordt besproken hoe zij die dag aan hun leerdoel gaan werken.
- Tweede helft: de leerlingen komen weer samen voor de hoofdactiviteit van de dag. Zij gaan tijdens de activiteit op een leuke manier werken aan hun leerdoel, zoals zij hebben besproken in de tip & top-groepjes.
- Nabespreking: de leerlingen komen weer bijeen in de tip & top-groepjes en vertellen hoe zij aan hun leerdoel hebben gewerkt. Vervolgens wordt er weer samen met de hele groep afgesloten, waarin de leerlingen de kans krijgen om te vertellen over hun dag en wat zij hebben geleerd.

Begeleiders

Zowel reguliere trajecten als klassentrajecten worden begeleid door één gekwalificeerde centrumdocent die wordt ondersteund door ongeveer vijf vaste begeleiders. Deze begeleiders zijn stagiaires en zijn afkomstig van verschillende scholen en verschillende opleidingen. Deze opleidingen sluiten wel allemaal aan bij het begeleiden van de doelgroepen waar organisatie X zich op richt.

Verschillende begeleiders geven tijdens de interviews aan dat zij hun rol als belangrijk ervaren. Zij hebben naar hun mening een ondersteunende rol en laten de leerlingen eerst zelf proberen om met een oplossing te komen. Daarnaast vinden zij het belangrijk om leerlingen een luisterend oor te bieden, omdat leerlingen op sommige momenten gewoon hun verhaal kwijt willen. Vooral leerlingen met een licht verstandelijke beperking lijken vaker de behoefte te hebben om hun ervaringen te delen. Wanneer ze enthousiast zijn over iets willen ze dat vaak meteen delen en als begeleider is het belangrijk om de leerlingen die ruimte te geven.

(R2)

“Je moet oprecht in het kind geïnteresseerd zijn. Als dat niet in je basis zit, als je dat niet gaat voelen hier dan draai je je dagje, maar dan gaat het kind niet krijgen wat hij nodig heeft.”

Tip & top-groepjes

Leerlingen die deelnemen aan een traject binnen organisatie X worden vooraf verdeeld in zogenaamde tip & top-groepjes. Zij zitten dan met ongeveer drie tot vier leerlingen bij elkaar met een vaste begeleider op het groepje. In deze groepjes stellen de leerlingen hun leerdoel op en gaan ze daarmee aan de slag. Elke week bespreken ze hoe ze tijdens de bijeenkomst gaan werken aan hun leerdoel. Dit doen ze door middel van het bedenken van stapjes. De begeleider van het groepje heeft een belangrijke rol. Hij of zij moet een vertrouwensband opbouwen met de leerlingen en een veilige omgeving creëren, zodat de leerlingen aan hun leerdoelen kunnen werken.

Leerdoel

In het reguliere traject werken leerlingen aan een individueel leerdoel dat zij hebben opgesteld binnen het tip & top-groepje waarin zij zijn geplaatst. Door middel van een schaalvraag geven de leerlingen drie keer tijdens het traject aan waar zij op een schaal van 1 tot 10 zitten met betrekking tot hun leerdoel. Dit doen zij in de eerste bijeenkomst, de zesde bijeenkomst en de elfde bijeenkomst. Zij vertellen welk cijfer ze hebben gekozen en geven aan waarom dat zo is. Het is daarbij belangrijk dat zij beroep doen op hun reflectief vermogen. Om te kunnen werken aan hun leerdoel, zullen zij immers moeten reflecteren op hun gedrag en handelen om erachter te komen waar ze tegenaan lopen en wat ze in kunnen zetten om het gedrag en hun handelen te veranderen (Zoon, 2012). Iedere bijeenkomst bedenken de leerlingen in hun tip & top-groepjes een stapje waar zij aan kunnen werken tijdens de activiteit van die dag. Dit stapje heeft te maken met hun leerdoel en is een middel om uiteindelijk hun leerdoel te kunnen behalen.

Ook bij een klassentraject worden de leerlingen verdeeld in kleine tip & top-groepjes. Daarin wordt iedere week het gezamenlijk klassendoel besproken en bekeken wat elke leerling individueel in kan zetten om het klassendoel te bereiken.

Activiteiten en middelen

De leerlingen krijgen elke week een andere activiteit aangeboden, waarin zij hun kwaliteiten kunnen inzetten en kunnen werken aan hun leerdoel. Tijdens deze activiteiten wordt er veel aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, doordat zij bijvoorbeeld leren hoe zij op een juiste manier contact leggen met andere leerlingen. Ook leren zij hoe ze op een goede manier hun mening kunnen geven tijdens het samenwerken met anderen. De activiteiten vinden plaats binnen een WOW-omgeving, zodat de leerlingen op een leuke manier worden gestimuleerd om aan hun leerdoel te werken.

Organisatie X werkt met een digitaal portaal om de ontwikkeling en de voortgang van de leerlingen bij te houden. Ouders en scholen hebben ook toegang tot het portaal, zodat zij ook op de hoogte blijven. De leerlingen vullen elke week op een laptopje in welke activiteit zij die dag gedaan hebben en wat zij daarbij hebben geleerd. Op deze manier kunnen zij gemakkelijker een terugkoppeling geven over de dag aan hun ouders wanneer zij worden opgehaald en is het voor ouders gemakkelijker gerichte vragen te stellen over het leerproces van hun kind.

Methodiek

Binnen organisatie X wordt gebruikgemaakt van de oplossingsgerichte methodiek. Dat houdt in dat de leerling centraal wordt gesteld en verantwoordelijk wordt gemaakt voor het eigen leerproces. De leerlingen worden daarbij gestimuleerd om zelf oplossingen aan te dragen voor het probleem waar zij tegenaan lopen. Het is de taak van de begeleiders om de leerlingen bewust te laten worden van hun eigen kwaliteiten en vaardigheden. Deze positieve benadering en het verantwoordelijk maken voor het eigen leerproces is helpend voor de leerlingen om hun leerdoel te behalen (Wolff, 2011).

(R1)

“Het is belangrijk dat het kind bewust wordt van wat hij allemaal inzet en wat hij dus in zich heeft. En ik denk dat als wij daar heel positief tegenover staan van, hé je kunt het eigenlijk wel en je doet het misschien veel vaker dan je zelf denkt, dat hij dat gedrag ook veel vaker gaat laten zien. Dat is natuurlijk het idee wat we eigenlijk willen hebben hè met de positieve benadering.”

4.1.1. Conclusie

Mede door de invoering van het passend onderwijs, krijgt ook organisatie X steeds meer aanmeldingen van leerlingen die te maken hebben met een licht verstandelijke beperking. De aanmelding van de leerlingen gaat in principe hetzelfde. Er wordt alleen verschil gemaakt inzake het soort traject waarvoor de leerling wordt aangemeld. De leerlingen kunnen namelijk voor een individueel traject worden aangemeld, maar de docent kan er ook voor kiezen om zijn hele klas deel te laten nemen aan een klassentraject. Op het moment dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking worden aangemeld voor een traject, is het van belang om voldoende aandacht te besteden aan de indeling van de groepen. Deze leerlingen worden verspreid over de groepen en er wordt geprobeerd om niet meer dan één of twee leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen een reguliere groep te plaatsen. Deze leerlingen zouden anders te bepalend worden voor de groepsdynamiek, zo blijkt uit de interviews. Tijdens de bijeenkomsten worden de leerlingen ingedeeld in kleine tip & top-groepjes waarin zij elf bijeenkomsten lang gaan werken aan het leerdoel dat zij zelf opstellen. De tip & top-groepjes worden begeleid door een vaste begeleider die de leerlingen ondersteunt in hun leerproces. Op het moment dat er binnen een tip & top-groepje een leerling met een licht verstandelijke beperking zit en er wordt gemerkt dat de leerling extra aandacht en begeleiding nodig heeft, wordt er een extra begeleider op de groep gezet. Op deze manier kan de groep vooruit en krijgt de leerling de begeleiding die hij op dat moment nodig heeft. Het inzetten van een tweede begeleider is mogelijk, doordat er altijd enkele stagiaires aanwezig zijn die op dat moment geen groep draaien.

4.2. Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren professionals en begeleiders, binnen organisatie X, bij de begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking?

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat de professionals en begeleiders verschillende mogelijkheden, maar ook beperkingen ervaren wanneer zij leerlingen met een licht verstandelijke beperking begeleiden tijdens een traject.

Mogelijkheden

- **Combinatie leerlingen uit het regulier onderwijs en speciaal onderwijs**

Dat leerlingen uit het speciaal onderwijs deelnemen aan een regulier traject binnen organisatie X, vinden alle respondenten waardevol. Het is volgens hen een manier voor de leerlingen om van elkaar te leren.

(R1)

“Ik vind het eigenlijk aan beide kanten waardevol, omdat de kinderen van het reguliere onderwijs leren om rekening te houden met anderen. Bijvoorbeeld dat iemand anders een ander tempo heeft. (...) En van de andere kant kunnen kinderen van het speciaal onderwijs zich heel erg optrekken aan de kinderen die in het regulier onderwijs zitten. Als ze dan meedoen aan zo een coöperatieve werkvorm hè, mee worden genomen in hun gedachtegangen en mee worden genomen in zo een overleg en dat wat zij zeggen er ook toe doet, ja dat is voor hun natuurlijk heel erg mooi.”

Daarnaast wordt de combinatie van de leerlingen binnen een regulier traject een goede voorbereiding op een rol in de maatschappij genoemd. Meerdere respondenten geven namelijk aan dat de leerlingen uiteindelijk in de maatschappij ook hun eigen weg moeten gaan vinden. Niet iedereen zal rekening met hun houden en ook daar zullen zij mee moeten omgaan. De leerkrachten van het speciaal onderwijs delen daarin de mening met de begeleiders binnen organisatie X.

- **Begeleiding**

Uit interviews met centrumdocenten binnen organisatie X blijkt dat de stagiaires die als begeleiders worden ingezet op de groepen, erg belangrijk zijn. Zij geven aan afhankelijk te zijn van deze begeleiders om de leerlingen zo goed mogelijk individueel te kunnen begeleiden. Daarbij is het volgens hun wel van belang dat de stagiaires goed worden voorbereid op wat er van hen wordt verwacht. Daarnaast is het aan de centrumdocenten om vertrouwen te hebben in het kunnen van de begeleiders.

Uit de interviews komt verder naar voren dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking extra aandacht nodig hebben in vergelijking met leerlingen uit het regulier onderwijs. Uitleg moet worden herhaald en er dient regelmatig te worden gecontroleerd of de leerling ook daadwerkelijk heeft begrepen wat er van hem of haar wordt verwacht. Medewerkers binnen organisatie X achten het toch haalbaar om deze leerlingen die extra aandacht te geven op het moment dat zij dat nodig hebben. Er zijn namelijk altijd stagiaires aanwezig die op dat moment geen groep draaien. Wanneer er wordt gemerkt dat een leerling extra aandacht of begeleiding nodig heeft, wordt er

meteen een extra begeleider op de groep gezet. Op deze manier kan de groep vooruit en kan de leerling met wat extra begeleiding nog steeds deelnemen aan de activiteiten.

- **Methodiek en benadering**

Alle respondenten geven aan dat zij de oplossingsgerichte methodiek ook passend vinden bij leerlingen met een licht verstandelijke beperking, maar dat het niet altijd op dezelfde manier kan worden toegepast als bij leerlingen uit het reguliere onderwijs. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking hebben extra begeleiding nodig bij hun leerproces, doordat zij het vaak lastiger vinden om te reflecteren op hun eigen gedrag en handelen. Echter, begeleiders merken dat door vragen net op een andere manier te stellen en ook door door te vragen op iets wat een leerling vertelt, ook deze leerlingen in staat zijn om erachter te komen wat helpend is voor het probleem waar zij tegenaan lopen.

Daarnaast geven de respondenten terug dat ook de leerlingen met een licht verstandelijke beperking belang hebben bij de positieve benadering die wordt toegepast binnen organisatie X. Deze leerlingen krijgen namelijk al vaak te horen wat zij niet goed doen en wat zij in hun gedrag moeten veranderen. Op het moment dat zij op een positieve manier worden benaderd en de focus juist wordt gelegd op datgene wat er goed gaat en wat hun kwaliteiten zijn, weten de meeste leerlingen met een licht verstandelijke beperking vaak niet hoe ze moeten reageren, omdat ze het niet gewend zijn. Door ze complimenten te blijven geven en hun kwaliteiten te blijven benadrukken, groeit het zelfvertrouwen van de leerlingen en voelen ze zich steeds meer op hun gemak tijdens de bijeenkomsten, zo blijkt uit de interviews. Ze raken daardoor gemotiveerd om aan hun leerdoel te werken en maken daarin stappen vooruit. Ook hier kan weer een koppeling worden gemaakt naar de theorie die is opgenomen in het theoretisch kader. Wanneer een leerling zich namelijk goed in zijn vel voelt, zal het zich goed kunnen ontwikkelen op sociaal-emotioneel en didactisch gebied (Marsh & Martin, 2011).

Beperkingen

- **Sociaal-emotioneel**

Alle respondenten geven aan dat zij een duidelijk verschil merken in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met een licht verstandelijke beperking ten opzichte van leerlingen uit het regulier onderwijs. Daarbij wordt regelmatig benoemd dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking wat minder gemakkelijk te sturen zijn in hun gedrag en handelen. Zij beschikken vaak nog niet over de capaciteiten om te kunnen overzien wat hun gedrag inhoudt en wat voor gevolgen hun gedrag met zich kan brengen. Wanneer er wordt geprobeerd om met deze leerlingen in gesprek te gaan daarover, mist de diepgang vaak. De leerlingen luisteren naar wat de begeleider te vertellen heeft, maar reageren daar vaak minimaal op.

(R2)

“Als je het probeert te bespreken, nemen ze het of gewoon aan maar doen ze er verder niets aan. Als je daarover het gesprek wilt voeren, dan stagneert het daar een beetje. Op dat moment snappen ze niet wat dat voor een ander uitmaakt, ze kijken heel erg naar zichzelf. ‘Mijn probleem, ik heb daar last van, dus ik roep dat’.”

Uit alle interviews blijkt ook dat de leerlingen met een licht verstandelijke beperking een stukje empathie missen. Zij beschikken over veel minder inlevingsvermogen in vergelijking tot leerlingen van dezelfde leeftijd uit het regulier onderwijs en lopen daardoor vaak tegen conflicten met andere leerlingen aan. De leerlingen met een licht verstandelijke beperking hebben door hun verstandelijke beperkingen vaak te maken met een afwijkende sociale informatieverwerking, waardoor ze anders reageren op bepaalde sociale situaties dan leerlingen zonder een verstandelijke beperking. Daarbij kunnen ze zich vaak niet goed inleven in de gevoelens van een ander, waardoor hun gedrag en reacties als onwenselijk worden gezien (De Beer, 2011).

- **Begeleiding**

Onder de respondenten geven de meeste begeleiders aan dat zij het als leerzaam ervaren om groepen met verschillende trajecten te draaien. Zes van de tien respondenten zijn begeleiders die een klassentraject hebben gedraaid met een klas uit het speciaal basisonderwijs. Zij geven aan dat het erg verschilt met een reguliere groep, omdat ze nu te maken hebben gehad met leerlingen die met verschillende verstandelijke beperkingen kampen. Daarom is het volgens hen ook extra belangrijk om van tevoren te weten wat voor groep je voor je krijgt. Diezelfde respondenten geven aan dat zij het gevoel hebben niet altijd over genoeg expertise te beschikken om een dergelijke groep te draaien, omdat ze niet zeker weten hoe ze de leerlingen met een licht verstandelijke beperking moeten benaderen. Het is volgens hen wel van belang om ze ook zoveel mogelijk positief te benaderen en ze dus bewust te maken van hun eigen kwaliteiten. Toch benoemen meerdere begeleiders dat zij die zekerheid missen die zij vaak wel hebben wanneer zij voor een reguliere groep staan.

Ook onder de leerkrachten van het speciaal onderwijs heerst er enigszins een gevoel van gemis als het gaat om expertise bij de begeleiders. Zij vinden het van belang dat de leerlingen op de juiste manier worden benaderd, maar ook dat begeleiders duidelijk hun grenzen moeten aangeven. Op het moment dat de leerlingen merken dat er niet één lijn wordt getrokken door de begeleiders, krijgen ze ruimte om grenzen op te zoeken en deze te overschrijden. De leerlingen hebben volgens de leerkrachten namelijk duidelijkheid en structuur nodig om te kunnen functioneren. Wanneer dit ook maar enigszins ontbreekt, raken de leerlingen verward en vertonen zij vaker ongewenst gedrag. Daarnaast geven de leerkrachten terug dat zij niet goed weten wat hun rol is wanneer zij meedoen met een klassentraject. Ze weten niet precies wat er van hen wordt verwacht. Wanneer een leerling grenzen opzoekt, geven zij aan graag te willen ingrijpen zodat de leerling duidelijk te horen krijgt wat de grenzen zijn. Er komen nu regelmatig momenten voor waarop volgens de leerkrachten te lang wordt gewacht met ingrijpen door de begeleiders, waardoor leerlingen grenzen overschrijden en situaties uit de hand lopen.

- **Reflectief vermogen**

Alle respondenten geven aan dat zij ervaren dat een leerling met een licht verstandelijke beperking over een verminderd reflectief vermogen beschikt ten opzichte van een leerling uit het regulier onderwijs. Dit verschil is duidelijk te merken op het moment dat er een leerdoel wordt opgesteld en de leerlingen aan de hand van een schaalvraag moeten bepalen waar zij op dat moment staan. Zij worden namelijk gevraagd om te reflecteren op hun eigen gedrag en handelen en dat vinden zij vaak lastig. Ze zoeken de oorzaken van het probleem dat zij ondervinden vaak in de omgeving en vinden het moeilijk om hun eigen aandeel in het probleem of in een conflictsituatie te benoemen. De leerkrachten van het speciaal onderwijs geven aan dat zij hier ook regelmatig tegenaan lopen met de leerlingen. Dit komt doordat leerlingen met een licht verstandelijke beperking ook te maken hebben met minder

goed ontwikkelde meta-cognitieve vaardigheden. Deze vaardigheden hebben betrekking op de kennis over het eigen leerproces en het toepassen van deze kennis. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking vinden het daardoor lastig om te reflecteren op hun eigen gedrag en handelen (Zoon, 2012).

- **Activiteitsaanbod**

Over het algemeen ervaren alle respondenten de activiteiten die worden aangeboden binnen organisatie X als leerzaam en waardevol voor alle leerlingen. De activiteiten worden aangeboden op een enthousiaste manier en in een WOW-omgeving, wat de leerlingen motiveert om aan hun leerdoel te werken. Wat er wel door alle respondenten wordt opgemerkt, is dat het taalgebruik tijdens de activiteiten te lastig lijkt te zijn voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Zij begrijpen vaak niet goed wat er van hen wordt verwacht, waardoor hun inzet en motivatie naar beneden wordt gehaald. Ze lopen vast, omdat zij worden overvraagd en vaak durven zij niet om hulp te vragen. Het is voor hun de zoveelste faalervaring. Zowel de medewerkers van organisatie X als de medewerkers van het speciaal onderwijs geven aan dat zij dat jammer vinden, omdat ze wel van mening zijn dat er veel kan worden bereikt met deze leerlingen door middel van de aangeboden activiteiten.

- **Middelen**

Binnen organisatie X wordt er gebruikgemaakt van een digitaal portaal waarin ook ouders en de school op de hoogte worden gehouden van de voortgang van het kind. Om dit te kunnen bereiken, wordt er ook aan de leerlingen gevraagd om hun ervaringen en leermomenten van die dag in te vullen op een laptopje tijdens de tip & top-momenten. Wat blijkt, is dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking dit vaak lastiger vinden dan leerlingen uit het regulier onderwijs. Enkele respondenten geven namelijk aan dat de leerlingen met een licht verstandelijke beperking niet altijd even goed begrijpen wat zij moeten invullen en dat de begeleider daar alert op moet zijn. Andere leerlingen uit het groepje raken afgeleid en gaan zich met andere dingen bezighouden, omdat de begeleider extra individuele begeleiding moet bieden aan de leerlingen met een licht verstandelijke beperking.

(R3)

“Ik merk wel af en toe dat het langzamer gaat en dat het wel wat moeilijker is. Ik snap dat zo een digitaal concept ook praktisch is voor thuis, maar ik denk dat het voor kinderen van het speciaal onderwijs niet zo heel veel uitmaakt of ze het nu op papier schrijven of met stickers werken. Ik denk dat dat misschien nog wel beter werkt dan een digitaal portaal. Ze moeten iedere keer veel lezen en daarbij zelf iets bedenken wat ze daar willen neerzetten.”

4.2.1. Conclusie

Professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, geven aan verschillende mogelijkheden, maar ook verschillende beperkingen te ervaren op het moment dat zij leerlingen met een licht verstandelijke beperking begeleiding bieden bij hun sociaal-emotionele vaardigheden. Daarnaast geven ook leerkrachten die hebben deelgenomen aan een klassentraject aan, waar volgens hun mogelijkheden en knelpunten liggen betreffende deze begeleiding. Allereerst wordt de combinatie van leerlingen uit het regulier onderwijs en leerlingen met een licht verstandelijke beperking waardevol genoemd, doordat zij van elkaar kunnen leren. Leerlingen uit het regulier onderwijs leren rekening te houden met anderen en voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking is het

een goede voorbereiding op een uiteindelijke rol in de maatschappij. Verder is de inzet van stagiaires als begeleiders op een groep erg belangrijk, omdat zij uiteindelijk de leerlingen individueel begeleiden. Doordat er genoeg begeleiders zijn, krijgen de leerlingen voldoende individuele begeleiding. Op het moment dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking bijvoorbeeld extra aandacht en begeleiding nodig hebben, zijn er altijd begeleiders die extra op de groep kunnen worden gezet. De methodiek die wordt toegepast binnen de organisatie, het oplossingsgericht werken, wordt gezien als een methodiek die zowel passend is voor leerlingen uit het regulier onderwijs als leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Hoewel leerlingen met een licht verstandelijke beperking vaak nog wel moeite hebben met het reflecteren op hun eigen gedrag en handelen, achten de respondenten het haalbaar voor deze leerlingen om erachter te komen waar zij tegenaan lopen en hoe zij hier wellicht iets aan kunnen doen. Het vraagt dan wel van de begeleiders om goed door te vragen en goed te luisteren naar wat de leerlingen aangeven, omdat zij bij deze leerlingen vaak een meer sturende rol hebben dan bij leerlingen uit het regulier onderwijs. Daarnaast moeten de begeleiders hun creativiteit inzetten betreffende het stellen van vragen, omdat deze leerlingen regelmatig andere vragen nodig hebben om erachter te komen hoe zij kunnen omgaan met het probleem wat zij ondervinden. Professionals en begeleiders binnen organisatie X benaderen alle leerlingen vanuit een positieve invalshoek. Alle leerlingen, maar vooral de leerlingen met een licht verstandelijke beperking krijgen vaak te horen wat ze niet goed doen en wat ze moeten verbeteren. Op het moment dat zij complimenten krijgen en bewust worden gemaakt van hun kwaliteiten, weten ze in eerste instantie niet hoe zij moeten reageren. Zij zijn namelijk gewend het negatieve te horen. Door deze leerlingen te blijven complimenteren en ze ervan bewust te maken wat ze allemaal al wel goed doen, groeit hun zelfvertrouwen, zo blijkt uit de ervaringen van de respondenten.

Naast de mogelijkheden worden er ook een aantal beperkingen genoemd door zowel de medewerkers werkzaam binnen organisatie X als de leerkrachten van het speciaal onderwijs. Op sociaal-emotioneel gebied merken alle respondenten dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking moeilijker te sturen zijn als het gaat om hun gedrag en hun handelen. Deze leerlingen begrijpen vaak niet wat de gevolgen kunnen zijn van hun gedrag en kunnen daarover ook moeilijk in gesprek met een begeleider, omdat zij niet inzien dat hun gedrag ook anderen kan beïnvloeden. Verder geven de respondenten aan dat deze leerlingen een stukje inlevingsvermogen missen, waardoor zij vaker in conflictsituaties terecht komen. De begeleiders geven aan dat het belangrijk is om goed voorbereid te zijn voordat er een groep komt. Vooral wanneer er leerlingen met een licht verstandelijke beperking in een groep zitten, is het van belang om te weten met welke beperkingen deze leerlingen te maken hebben en welke benadering daarbij past. De begeleiders komen op dit moment tot de conclusie dat zij het gevoel hebben de expertise te missen om met zekerheid voor deze groep leerlingen te staan. Dit heeft tot gevolg dat de leerlingen doorkrijgen dat er ruimte is om grenzen op te zoeken en vaak ook over grenzen heen te gaan. Onder de respondenten geven ook de leerkrachten van het speciaal onderwijs aan dat zij op bepaalde momenten te veel ruimte zien in de begeleiding van de leerlingen. De leerlingen hebben duidelijkheid en structuur nodig en op het moment dat dat ontbreekt, gaan ze grenzen opzoeken. De leerkrachten zouden op dat moment het liefst zelf ingrijpen, maar hebben geen duidelijk beeld van wat hun rol is tijdens een klassentraject.

Over het reflectief vermogen zijn ook alle respondenten het eens dat deze bij leerlingen met een licht verstandelijke beperking minder is ten opzichte van leerlingen uit het regulier onderwijs. Het verschil is duidelijk te merken op het moment dat er een leerdoel moet worden opgesteld. Ook als de schaalvraag wordt ingezet tijdens de bijeenkomsten is het op te merken. Door de verstandelijke beperking die deze leerlingen ondervinden, vinden zij

het lastig om te reflecteren op hun eigen gedrag en handelen. Tijdens bijvoorbeeld een schaalvraag of een conflictsituatie is dat juist wat er van hen wordt gevraagd.

Het activiteitenaanbod van organisatie X wordt over het algemeen als waardevol en leerzaam ervaren door de respondenten. Voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking zijn zij wel van mening dat het taalgebruik vaak te lastig is voor hen. Zij worden op dat moment overvraagd, waardoor hun motivatie op een negatieve manier wordt beïnvloed.

Het laptopje is een belangrijk middel dat wordt ingezet binnen organisatie X, omdat de organisatie werkt met een digitaal portaal waarin ouders en scholen op de hoogte worden gehouden van de voortgang van het kind. Toch is dit middel niet voor alle leerlingen even fijn om te gebruiken. Enkele begeleiders geven aan dat het voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking niet altijd even duidelijk is wat zij moeten invullen en dat de begeleider extra tijd kwijt is voor meer uitleg. Daarbij raken de andere leerlingen uit het groepje afgeleid, omdat zij te lang moeten wachten.

5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten beschreven die uit het onderzoek zijn voortgekomen. Aan de hand daarvan zijn de deelvragen beantwoord. In dit hoofdstuk wordt de hoofdvraag beantwoord wordt aansluitend daarop aanbevelingen gegeven.

5.1 Conclusies

De vraag die in dit onderzoek centraal staat, is hoe professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, de begeleiding ervaren die zij bieden bij de ontwikkeling van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking. In dit hoofdstuk wordt deze vraag beantwoord met behulp van het voorgaande onderzoek. Hiertoe worden allereerst conclusies getrokken, om vervolgens aanbevelingen te doen.

Uit het onderzoek is gebleken dat organisatie X steeds meer te maken krijgt met aanmeldingen van leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Het eerste moment dat professionals en begeleiders bewust moeten nadenken in het belang van de leerlingen met een licht verstandelijke beperking, is bij het indelen van de groepen. De professionals en begeleiders geven aan dat dit zorgvuldig moet gebeuren om te voorkomen dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking te bepalend worden voor de groepsdynamiek. Op het moment dat een professional en/of begeleider merkt dat een leerling met een licht verstandelijke beperking meer aandacht en begeleiding behoeft dan de rest van de groep, wordt er in deze behoefte voorzien door een extra begeleider op de groep te zetten. Zowel de leerling als de groep kan hierdoor verder met de eigen ontwikkeling. Organisatie X houdt rekening met deze eventuele extra inzetbaarheid door enkele aanwezige stagiaires geen groep te laten draaien.

Bij het begeleiden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking bij hun sociaal-emotionele vaardigheden ervaren professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, mogelijkheden, maar ook beperkingen. Ook leerkrachten die hebben deelgenomen aan een klassentraject zijn van mening dat de begeleiding mogelijkheden en beperkingen kent.

De combinatie van leerlingen uit het regulier onderwijs en leerlingen met een licht verstandelijke beperking brengt mogelijkheden met zich. Door deze combinatie leren deze leerlingen van elkaar. Waar leerlingen uit het regulier onderwijs leren om rekening te houden met elkaar, kunnen leerlingen met een licht verstandelijke beperking zich voorbereiden op een rol binnen de maatschappij. Ook de inzet van stagiaires als begeleiders biedt mogelijkheden om voldoende individuele begeleiding te bieden.

Organisatie X hanteert als methode het oplossingsgericht werken om de ontwikkeling van de leerlingen zo goed mogelijk te bevorderen. Deze methodiek wordt door de professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, als passend ervaren voor leerlingen uit het regulier onderwijs, maar ook voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking. De professionals en begeleiders binnen de organisatie zien wel verschillen in de capaciteiten van de leerlingen. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking moeten vaak nog werken aan zelfreflectie. Dit is zichtbaar wanneer de leerlingen leerdoelen moeten opstellen en wanneer er tijdens de bijeenkomsten de schaalvraag wordt ingezet. Desondanks zijn de respondenten ervan overtuigd dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking wel degelijk kunnen vaststellen waar zij tegenaan lopen en vervolgens met een oplossing kunnen komen. Professionals en begeleiders merken hierbij wel dat zij meer moeten sturen en creatiever

moeten zijn in het stellen van de juiste vragen dan bij leerlingen uit het regulier onderwijs. Ook geven ze aan dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking meer complimenten nodig hebben om hun zelfvertrouwen te laten toenemen dan leerlingen uit het regulier onderwijs. Dit heeft te maken met het feit dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking regelmatig te horen krijgen wat ze niet goed doen.

De respondenten ervaren echter ook beperkingen tijdens de begeleiding. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking zijn moeilijker te sturen op hun handelen en gedrag, omdat zij de gevolgen niet overzien van hun gedragingen. Dit heeft weer tot gevolg dat de leerlingen hierover niet in gesprek kunnen met een begeleider. Zij dienen immers eerst te beseffen dat hun gedragingen gevolgen hebben, alvorens zij hierover het gesprek kunnen aangaan. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking missen daarnaast een stukje empathie, zo ervaren de respondenten. Dit zorgt ervoor dat deze leerlingen vaker te maken hebben met conflicten.

Volgens de begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, is de voorbereiding het halve werk. Door op de hoogte te zijn van de beperkingen waar de leerlingen mee kampen, kan worden bekeken welke benadering bij die beperkingen past. De begeleiders geven aan dat zij momenten van onzekerheid kennen wanneer zij voor een groep leerlingen met een licht verstandelijke beperking staan. In een aantal gevallen leidt dit ertoe dat deze leerlingen de grenzen gaan opzoeken, omdat zij die mate van onzekerheid van de begeleider(s) aanvoelen. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking zijn gebaat bij duidelijkheid en structuur. Leerkrachten van het speciaal onderwijs geven aan dat dit soms mist in de begeleiding die organisatie X biedt, waardoor zij de neiging hebben om in te grijpen. Leerkrachten geven aan dat voor hen onduidelijk is wat hun precieze rol is tijdens een klassentraject.

De respondenten ervaren het activiteitenaanbod van organisatie X over het algemeen als waardevol en leerzaam. Het taalgebruik zou wat kunnen worden aangepast, aangezien het voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking vaak te lastig is. Dit komt ten nadele aan hun motivatie. Organisatie X werkt met een laptopje om ouders en scholen op de hoogte te houden van de ontwikkeling van de kinderen. Leerlingen met een licht verstandelijke beperking weten niet altijd wat zij moeten invullen, zo blijkt uit enkele antwoorden van de respondenten. Dit heeft tot gevolg dat de begeleider extra uitleg moet geven, waardoor de andere leerlingen uit de groep hierop moeten wachten, wat resulteert in afleiding.

De combinaties van de leerlingen in de groep, het werken met de methode van het oplossingsgericht werken en het geven van complimenten bieden dus mogelijkheden om de ontwikkeling van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking te bevorderen.

Het moeilijk stuurbare gedrag van leerlingen met een licht verstandelijke beperking en het missen van een stukje inlevingsvermogen zorgen echter voor beperkingen. Ook de onzekerheid bij begeleiders en de onwetendheid bij leerlingen met een licht verstandelijke beperking door het lastige taalgebruik brengen beperkingen met zich. Uit het onderzoek kan derhalve worden geconcludeerd dat de huidige begeleiding en het huidige activiteitenaanbod binnen organisatie X enige aanpassing behoeft.

5.2 Aanbevelingen

- Begeleiding

Een belangrijk punt wat naar voren is gekomen tijdens het onderzoek is de begeleiding van de leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Onder de respondenten geven alle begeleiders aan dat zij het gevoel hebben dat zij de expertise missen om met deze groep leerlingen te werken. Zij ervaren niet dezelfde zekerheid op het moment dat zij voor deze groep staan als wanneer zij werken met leerlingen uit het regulier onderwijs. De begeleiders hebben behoefte aan meer kennis over de doelgroep, omdat zij dan begrijpen waar leerlingen met een licht verstandelijke beperking mee te maken hebben en hoe zij deze leerlingen op een goede manier kunnen benaderen. Verder is er door de leerkrachten van het speciaal basisonderwijs opgemerkt dat leerlingen te veel ruimte krijgen als het gaat om grenzen opzoeken. De leerlingen hebben in de gaten dat de begeleiding niet op één lijn zit en gaan grenzen over, omdat zij duidelijkheid en consequenties missen. Ook de begeleiders geven aan dat zij niet altijd weten hoe ze moeten reageren wanneer zij merken dat leerlingen de grenzen opzoeken en geven daarbij ook aan dat de meeste begeleiders verschillend handelen op een dergelijk moment.

Mogelijke actie:

Centrumdocenten van organisatie X kunnen voor het traject in de voorbereiding van een groep meer aandacht besteden aan het bespreken van de leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Begeleiders krijgen op die manier een beter beeld van de beperkingen waar de leerlingen mee te maken hebben en kunnen zich zo beter voorbereiden op hoe zij de leerlingen gaan benaderen en wat helpend is voor hen. Daarnaast kunnen de begeleiders worden gemotiveerd om eigen initiatief te nemen als het gaat om de verdieping in verschillende leerstoornissen waar de leerlingen met een licht verstandelijke beperking mee te maken hebben. Op deze manier kunnen zij beter voorbereid voor de groep staan en daardoor ook meer vertrouwen hebben in hun begeleiding.

Verder is het van belang dat de begeleiders op één lijn zitten als het gaat om het trekken van grenzen. Ook dit kan terugkomen in de voorbereiding. Er kunnen concrete situaties worden besproken waarin wordt opgehelderd hoe de begeleiders moeten handelen. Hoewel iedere begeleider een eigen manier van handelen heeft, is het voor deze groep belangrijk dat zij duidelijke grenzen krijgen en daarvoor moeten de begeleiders op de hoogte zijn van elkaars grenzen door deze informatie met elkaar te delen.

- Rol leerkrachten

De leerkrachten van het speciaal onderwijs hebben tijdens de interviews aangegeven dat zij het lastig vinden om te bepalen welke rol zij hebben tijdens een klassentraject. Zij ervaren op momenten dat de leerlingen te veel de ruimte krijgen en daardoor grenzen gaan opzoeken. De leerkrachten hebben vanuit organisatie X te horen gekregen dat zij een observerende rol hebben, maar zouden het liefst willen ingrijpen wanneer een leerling grensoverschrijdend gedrag vertoont. Zij zijn van mening dat het verwarring oplevert voor de leerlingen wanneer er geen duidelijke grenzen zijn en zien liever één lijn daarin met de grenzen die de leerkracht stelt, vanwege hun kennis en ervaring inzake de benadering van deze leerlingen.

Mogelijke actie:

Leerkrachten zouden in de voorbereiding voor een traject meer betrokken kunnen worden bij het bespreken van de aanpak binnen organisatie X. Op deze manier kunnen de leerkrachten hun kennis en ervaringen over de

begeleiding van deze leerlingen delen met de professionals en begeleiders binnen organisatie X. De begeleiders van die groep hebben dan een beter beeld van de leerlingen waar ze mee te maken krijgen en kunnen rekening houden met bepaalde aspecten die belangrijk zijn bij deze doelgroep. Het kan voor hen meer zekerheid geven wanneer zij voor de groep staan, omdat ze beter voorbereid zijn. Daarnaast kunnen de leerkrachten en begeleiders één lijn bepalen voor waar de grenzen liggen betreffende het gedrag en het handelen van de leerlingen met als gevolg dat de leerlingen meer duidelijkheid hebben.

- Activiteitsaanbod

Hoewel alle respondenten positief zijn over de manier waarop de activiteiten binnen organisatie X worden aangeboden, zijn er enkele punten uit de interviews naar voren gekomen die de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking kunnen verbeteren. Door alle respondenten wordt namelijk ervaren dat het taalgebruik tijdens de activiteiten vaak te lastig is voor deze leerlingen. Zij begrijpen daardoor vaak niet wat er van hen wordt verwacht, met als gevolg dat hun motivatie daalt en ze weinig tot geen inzet tonen. De leerlingen willen immers geen faalervaring opdoen en kiezen er daarom voor om niet actief mee te doen.

Mogelijke actie:

Professionals en begeleiders binnen organisatie X zouden meer aandacht kunnen besteden aan de taal die wordt gebruikt tijdens de activiteiten die zij aanbieden aan leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Alle respondenten geven aan dat zij het idee hebben dat het visualiseren van uitleg en opdrachten veel meer duidelijkheid zal opleveren voor deze leerlingen. De uitleg kan bijvoorbeeld worden verduidelijkt aan de hand van het tonen van een filmpje, waarin de leerlingen te zien krijgen hoe ze een opdracht moeten uitvoeren. Zij weten dan beter wat er van hen wordt verwacht. Daarnaast kan er tijdens de activiteiten en de vragen die daarbij worden gesteld meer gebruik worden gemaakt van afbeeldingen. Deze afbeeldingen kunnen de vragen verduidelijken, omdat de leerlingen vaak een minder goede ontwikkeling van taalbegrip ervaren.

- Middelen

Organisatie X maakt gebruik van een digitaal portaal waarin ouders en school op de hoogte worden gehouden van de voortgang van het kind. De leerlingen werken daarom tijdens de bijeenkomsten met laptopjes, waarbij zij elke week invullen welke activiteit ze hebben gedaan, hoe zij aan hun leerdoel hebben gewerkt en wat zij hebben geleerd. Naast het gebruik van de laptopjes wordt er tijdens het opstellen van het leerdoel en bespreken van de voortgang gebruikgemaakt van verschillende bladen, waarop leerlingen aangeven hoe ver zij zijn met hun leerdoel. Meerdere begeleiders geven aan dat zij hebben gemerkt dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking vaak moeite hebben met het invullen van de laptopjes, omdat ze niet begrijpen wat er van hen wordt gevraagd. Er is te veel tekst en doordat deze leerlingen vaak moeite hebben met lezen, verliezen ze hun aandacht en raken ze afgeleid. Bij het opstellen van een leerdoel en het bespreken van de voortgang geven de begeleiders aan dat de schaalvraag de leerlingen redelijk goed afgaat, omdat dat meer visueel is. De leerlingen zien daadwerkelijk een lijn van één tot tien en mogen een cijfer aankruisen. De wondervraag daarentegen begrijpen de leerlingen met een licht verstandelijke beperking niet, omdat de bedoeling ervan aan hen voorbijgaat.

Mogelijke actie:

Organisatie X kan ervoor kiezen om de leerlingen met een licht verstandelijke beperking niet meer te laten werken met laptopjes, maar in plaats daarvan het formulier op papier in te laten vullen. Daarbij dient er wel aandacht te worden besteed aan het feit dat er niet te veel taal moet worden gebruikt, maar meer moet worden gewerkt met bijvoorbeeld afbeeldingen of smileys waarmee ze kunnen aangeven hoe hun dag is verlopen.

Verder zou er tijdens het opstellen van een leerdoel wel een schaalvraag kunnen worden ingezet, maar kan ervoor worden gekozen om een wondervraag weg te laten. In plaats van veel te laten schrijven, kan de tijd worden gebruikt om in gesprek te gaan met de leerlingen. Wel is het daarbij van belang dat de leerlingen niet te lang hoeven te praten, omdat zij anders hun aandacht voor het gesprek verliezen. Hierbij kan een vorm van de Kids' Skills methode worden ingezet, aangezien dit ook een oplossingsgerichte methodiek is. Deze methodiek maakt echter gebruik van kleinere stapjes om aan een leerdoel te werken. Wellicht dat dit gemakkelijker te begrijpen is voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking.

6. DISCUSSIE

In het voorgaande hoofdstuk is de hoofdvraag beantwoord en zijn de aanbevelingen beschreven die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten vergeleken met de eerder opgestelde probleemanalyse en wordt er een kritische blik op het onderzoek geworpen.

6.1 Betekenis en bruikbaarheid

Uit de probleemanalyse komt naar voren dat Nederland met de invoering van de Participatiewet zoveel mogelijk mensen, met of zonder beperking, het ‘gewone’ werkveld in wil helpen. Daarmee wordt het belang benadrukt om iedereen in de samenleving te laten deelnemen (Homburg & Kranendonk, 2017). Verder wordt met het omzetten van Nederland van een verzorgingsstaat naar een participatiesamenleving, elke burger gestimuleerd tot eigen verantwoordelijkheid en het inzetten van de eigen kracht (Hees, Horstman, Jansen, & Ruwaard, 2015). Verder heeft het onderwijs met de invoering van het passend onderwijs geprobeerd om scholen toegankelijk te maken voor alle leerlingen, dus ook leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Op het moment dat dit binnen een school niet kan worden geboden, is deze verantwoordelijk voor het vinden van een passende plek voor de leerling(en) (Hofstetter & Bijlstra, 2014). Hoewel organisatie X in het verleden ook aanmeldingen van leerlingen uit het speciaal onderwijs heeft gehad, krijgt de organisatie, mede door de invoering van het passend onderwijs, steeds meer te maken met aanmeldingen van leerlingen die te kampen hebben met een licht verstandelijke beperking. Uit interviews met professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, komt naar voren dat er vooraf een traject de nodige aandacht dient te worden besteed aan hoe de groepen worden ingedeeld. Leerlingen die te maken hebben met een licht verstandelijke beperking, hebben extra aandacht en begeleiding nodig. Centrumdocenten geven aan dat deze extra aandacht en begeleiding wel haalbaar is, maar dat deze leerlingen dan niet in grote getalen moeten worden ingedeeld in dezelfde groep.

Verder blijkt uit de probleemanalyse dat leerlingen uit het speciaal basisonderwijs in Eindhoven steeds meer worden gemotiveerd, gestimuleerd en begeleid bij het inzetten van hun kwaliteiten en vaardigheden, opdat ze deze zo optimaal mogelijk kunnen benutten in de maatschappij. Daarbij zijn het stimuleren van samenwerken met anderen en het inzetten van activerende werkvormen belangrijke uitgangspunten. Bovendien zijn de leerlingen betrokken bij hun eigen leerproces. Zij worden gestimuleerd om hun kwaliteiten in te zetten om hun gestelde doelen te behalen. Op deze manier worden hun ontwikkelingskansen vergroot en groeit ook hun zelfvertrouwen (Stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs Eindhoven e.o., 2016). Uit het onderzoek blijkt dat deze visie wordt gedeeld met de visie van organisatie X. De professionals en begeleiders geven allemaal aan dat zij de leerlingen zoveel mogelijk stimuleren en motiveren bij het inzetten van hun kwaliteiten. Ook de leerkrachten van het sbo geven aan dat dit past bij hun werkwijze. De kwaliteiten worden vaak benoemd naar de leerlingen zodat zij zich er bewust van worden gemaakt. Daarnaast zijn de leerlingen zelf verantwoordelijk voor hun eigen leerproces, doordat zij reflecteren op hun gedrag en handelen. De begeleiders bieden de leerlingen ondersteuning tijdens het leerproces. Echter, stuiten de professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, ook op beperkingen bij de begeleiding die zij bieden aan leerlingen met een beperking. Hoewel zij de begeleiding wel haalbaar achten, is er uit het onderzoek wel gebleken dat er bepaalde dingen moeten worden aangepast om de begeleiding te vergemakkelijken om meer uit deze leerlingen te kunnen halen.

De aanbevelingen die uit de onderzoeksresultaten voortvloeien, zijn praktisch en haalbaar om in te zetten binnen organisatie X. Er is voor een traject voldoende tijd en ruimte om goed voorbereid het traject in te gaan. Daarbij is het belangrijk dat de centrumdocenten, de begeleiders en eventueel leerkrachten van het speciaal onderwijs in gesprek gaan over de benadering van de leerlingen. Tevens kan er in de voorbereiding ook een duidelijker beeld worden geschetst van de rol die leerkrachten hebben tijdens een klassentraject. Verder kunnen er aanpassingen worden gedaan in het activiteiten aanbod en de middelen die worden ingezet binnen organisatie X om de begeleiding van leerlingen met een beperking te optimaliseren.

6.2 Sterkte- en zwakteanalyse

Het onderzoek is verricht naar aanleiding van een geconstateerde probleemstelling binnen organisatie X. De resultaten die zijn voortgekomen uit het onderzoek hebben betrekking op deze organisatie, maar kunnen ook bruikbaar zijn binnen dezelfde organisatie in een andere gemeente wanneer zij ook te maken hebben met dezelfde doelgroep.

6.2.1. Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is gewaarborgd op verschillende manieren. Allereerst zijn er twee topiclijsten voor de interviews opgesteld. Alle relevante onderwerpen voor het onderzoek zijn op deze manier aanbod gekomen en om diepgang te verkrijgen is er regelmatig doorgevraagd. De respondenten hebben door het doorvragen de ruimte gekregen om hun mening te onderbouwen en hun ervaringen te delen. Verder zijn de belangrijkste begrippen uit het onderzoek uitgelegd, zodat hier tijdens de interviews geen verwarring over kon ontstaan. Daarnaast zijn alle interviews opgenomen en opgeslagen als audiobestanden, zodat er geen informatie verloren kon gaan.

Wat binnen het onderzoek eventueel als minder betrouwbaar kan worden bestempeld, is het feit dat de geïnterviewde begeleiders één klassentraject met leerlingen met een licht verstandelijke beperking hebben doorlopen. Het is binnen organisatie X het eerste klassentraject uit het speciaal basisonderwijs geweest. Wellicht komen er na het doorlopen van een ander klassentraject met leerlingen met een licht verstandelijke beperking, andere resultaten naar boven.

6.2.2 Interne validiteit

De juistheid van de bevindingen van het onderzoek wordt aangeduid met het begrip *validiteit* (Baarda, et al., 2017). Om de validiteit te kunnen aantonen, is er gekeken of de onderzoeksresultaten passend zijn voor de doelgroep die is onderzocht. Daarbij kan worden geconstateerd dat dat het geval is, omdat er is onderzocht wat moest worden onderzocht. Er is duidelijk in kaart gebracht hoe de huidige begeleiding er binnen organisatie X uit ziet en welke mogelijkheden en beperkingen de professionals en begeleiders ondervinden bij de begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking. Verder zijn er aan de hand van de resultaten concrete en haalbare aanbevelingen gedaan.

6.2.3 Externe validiteit

De externe validiteit richt zich op het feit of de onderzoeksresultaten ook van toepassing kunnen zijn op een groep buiten organisatie X. In principe is dat wel mogelijk. Hoewel er in dit onderzoek is gehandeld vanuit een concrete probleemsituatie binnen organisatie X, is het niet uitgesloten dat dezelfde organisatie in een andere gemeente ook tegen hetzelfde probleem aan kan lopen wanneer zij aan de slag gaan met dezelfde doelgroep. De aanbevelingen die uit de onderzoeksresultaten voortvloeien, kunnen zij dan ook inzetten binnen de organisatie.

LITERATUURLIJST

- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Van der Hulst, M., & Van Vianen, R. (2017). Basisboek Methoden en Technieken. (6). Houten, Groningen: Noordhoff Uitgevers. Opgeroepen op Mei 01, 2018, van <http://www.boekhandelkrings.nl/images/boeken/90/018/7/7/9789001877101.pdf>
- Berg, I. K., & Steiner, T. (2006). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.
- Boeije, H. R. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Uitgevers. Opgeroepen op Mei 01, 2018
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts, London. Opgeroepen op April 25, 2018, van https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Bulanda, R. E., & Majumdar, D. (2009). Perceived Parent–Child Relations and Adolescent Self-Esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 203-212. Opgeroepen op April 25, 2018, van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2Fs10826-008-9220-3.pdf>
- Carr, A. (2011, Mei). Social and emotional development in middle childhood. *Child psychology and psychiatry*, 56-61. Opgeroepen op April 25, 2018, van <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119993971.ch10>
- Cauffman, L., & Dijk, V. D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Cloin, C. (2018, Maart). De financiële grens aan WJJeindhoven. *Zorg+Welzijn*, 24-27. Opgeroepen op 03 20, 2018, van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2Fs41185-018-0031-0.pdf>
- De Beer, Y. (2011). *De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking*. Deventer: Kluwer. Opgeroepen op April 21, 2018
- Diepenhorst, D. M., & Hollander, D. M. (2011). *Zorg voor licht verstandelijk gehandicapten: Aard en omvang van LVG-zorg*. Zoetermeer. Opgeroepen op April 24, 2018, van http://www.kennispleingehandicaptensector.nl/docs/KNP/KNP%20GS/Zorg_voor_licht_verstandelijk_gehandicaptten.pdf
- Furman, B. (2006). *De methode Kids' Skills*. Soest: Uitgeverij Boom/Nelissen.
- Gerbrands, T. (z.j.). PFS. Opgeroepen op Maart 10, 2018, van <http://www.playingforsuccesseindhoven.nl/>
- Hees, S. v., Horstman, K., Jansen, M., & Ruwaard, D. (2015, Mei). Betekenissen van burgerschap en ouderen in de participatiesamenleving. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 191-196. Opgeroepen op April 18, 2018, van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2Fs12508-015-0076-9.pdf>
- Hofstetter, W., & Bijlstra, J. (2014, September). Passend onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 132-139. Opgeroepen op Mei 01, 2018, van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2Fs12454-014-0038-4.pdf>

- Homburg, A., & Kranendonk, M. (2017). Beelden en verwachtingen met betrekking tot de maatschappelijke participatie van VSO en PrO jongeren. Ede, Nederland. Opgeroepen op Mei 02, 2018, van [file:///C:/Users/FS/Downloads/Beelden%20en%20verwachtingen%20met%20betrekking%20tot%20de%20maatschappelijke%20participatie%20van%20VSO%20en%20PrO%20jongeren%20-%20Homburg,%20Annemarie%20%20130984%20-%20Kranendonk,%20Margreet%20130264%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FS/Downloads/Beelden%20en%20verwachtingen%20met%20betrekking%20tot%20de%20maatschappelijke%20participatie%20van%20VSO%20en%20PrO%20jongeren%20-%20Homburg,%20Annemarie%20%20130984%20-%20Kranendonk,%20Margreet%20130264%20(1).pdf)
- Kaspers, F. (2013, December). Passend onderwijs: Informatiegids voor ouders. *Steunpunt Passend Onderwijs*, 1-52. Opgeroepen op Mei 07, 2018, van http://www.sbo-jns.nl/file_popup.php?id=302867
- Khaleque, A. (2012). Perceived Parental Warmth, and Children's Psychological Adjustment, and Personality Dispositions: A Meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*. Opgeroepen op April 24, 2018, van <file:///C:/Users/FS/Downloads/PerceivedParentalWarmthandChildrensPsychological.pdf>
- Kroon, K. (2014, Juni 27). De invloed van leeftijd, intelligentie en sociale omgeving op zelfwaardering bij kinderen in het speciaal basisonderwijs. Utrecht. Opgeroepen op April 25, 2018, van <file:///C:/Users/FS/Downloads/Kroon,%20C.pdf>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011, Mei). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 59-77. Opgeroepen op April 25, 2018, van <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1348/000709910X503501>
- Movisie. (2015, December 08). *De voordelen van de participatiesamenleving*. Opgeroepen op April 25, 2018, van Movisie: kennis en aanpak van sociale vraagstukken: <https://www.movisie.nl/artikel/voordelen-participatiesamenleving>
- Nijgh, L., & Bogerd, A. (2010). *Basisboek ondersteuning aan mensen met een verstandelijke beperking*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers. Opgeroepen op 02 20, 2018
- (28 februari 2018). persoonlijke communicatie. (F. Sahebzaad, Interviewer)
- Playing for Success Eindhoven. (z.d.). Opgehaald van Playing for Success Eindhoven: <http://www.playingforsuccesseindhoven.nl>
- Pluess, M., & Belsky, J. (2009, November). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 885-908. Opgeroepen op April 21, 2018, van <https://search-proquest-com.lib.fontys.nl/docview/614506493/fulltextPDF/A0D0A34F7326417EPQ/1?accountid=165118>
- Rijksoverheid. (2018). Participatiewet. Opgeroepen op 03 03, 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet/nieuws?pagina=1>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Organisatie van het speciaal onderwijs*. Opgeroepen op Februari 20, 2018, van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Rijswijk, C., & Sikkema, A. (2001). De drie voorkeuren van het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 321-334. Opgeroepen op Mei 01, 2018

- SALTO. (2018). *Over SALTO*. Opgeroepen op Mei 01, 2018, van Salto Eindhoven: https://www.salto-eindhoven.nl/nl/over_salto/over_salto/index
- Schuman, H. (2007). Passend onderwijs: pas op de plaats of pas vooruit. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 266-278. Opgeroepen op Mei 01, 2018, van https://www.researchgate.net/profile/Hans_Schuman/publication/237203960_Passend_Onderwijs_-_pas_op_de_plaats_of_stap_vooruit/links/551184220cf20bfdad4e7585.pdf
- Stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs Eindhoven e.o. (2016, Januari 27). Schoolplan SALTO-school, Jan Nieuwenhuizenschool: School voor speciaal basisonderwijs. Opgeroepen op Mei 01, 2018, van <http://www.sbo-jns.nl/bestanden/401146/Schoolplan-def.-Jan-Nieuwenhuizenschool-27-01-16.pdf>
- Van Burg, J. (2011). Kwaliteitscriteria voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Amsterdam. Opgeroepen op Mei 25, 2018, van <http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/32171/Van?sequence=5>
- Van de Vegte, G. (2016, April). Kids Skills: Oplossingsgericht werken met kinderen. *Maatwerk*, 10-12. Opgeroepen op April 25, 2018, van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2Fs12459-016-0024-z.pdf>
- Van der Ham, C. (2008). De effecten van oplossingsgericht werken op kinderen met specifieke mogelijkheden. Utrecht. Opgeroepen op April 25, 2018, van file:///C:/Users/FS/Downloads/Mourik_v_-_vd_Ham__C.__2008__M_SEN_Fontys_OSO.pdf
- Van Nieuwenhuizen, M., De Castro, B., & Matthys, W. (2006, Augustus). LVG jeugdigen: specifieke problematiek en behandeling. Utrecht. Opgeroepen op April 21, 2018, van file:///C:/Users/FS/Downloads/LVG%20jeugdigen_%20Specifieke%20problematiek%20en%20behandeling.%20L%20andelijk%20K%20enniscentrum.pdf
- Willem-Alexander, K. (2013, September 17). Troonrede 2013. Opgeroepen op April 23, 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2013/09/17/troonrede-2013>
- Wolff, L. (2011, Mei). Denken in oplossingen! Oplossingsgericht werken met kinderen collega's. Tilburg. Opgeroepen op Maart 15, 2018, van [file:///C:/Users/FS/Downloads/Wolff__H.S._Veldhoven-_2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FS/Downloads/Wolff__H.S._Veldhoven-_2011%20(1).pdf)
- Zoon, M. (2012, Januari). Kenmerken en oorzaken van een licht verstandelijke beperking. *Nederlands Jeugd Instituut*. Opgeroepen op April 23, 2018, van https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/LVB_Kenmerken_en_oorzaken.pdf

BIJLAGEN

Bijlage 1: Topiclijsten

Professionals/begeleiders binnen organisatie X

Thema	Topics
Opening	- Voorstellen - Uitleg apparatuur - Uitleg en doel onderzoek - Opbouw en doel interview - Rechten respondent
Achtergrondinformatie	- Geslacht - Leeftijd - Opleiding - Functie - Ervaring in het werkveld
Organisatie x	- Wat houden de werkwijze en de visie van de organisatie in volgens u? - Wat vindt u van het activiteitenaanbod van de organisatie? - Wat zijn uw ervaringen m.b.t. de werkwijze van de organisatie? - Wat zijn uw ervaringen m.b.t. de verschillende groepen binnen de organisatie?
De professional/begeleider	- Welke rol heeft een professional/begeleider naar uw mening? - Wat is uw rol binnen de organisatie en wat houdt deze rol in? - Welke vaardigheden en kwaliteiten zijn belangrijk voor een professional/begeleider te bezitten?
Sociaal-emotionele ontwikkeling	- Wat verstaat u onder de sociaal-emotionele ontwikkeling? - Hoe komt de sociaal-emotionele ontwikkeling terug in het activiteitenaanbod van de organisatie? - Zijn er volgens u verschillen te merken in de sociaal-emotionele ontwikkeling tussen kinderen

	van het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs?
Leerdoel	- Wat vindt u belangrijk bij het opstellen van een leerdoel met kinderen? - Hoe past u uw communicatie daarop aan? Leerlingen van het regulier onderwijs en leerlingen van het speciaal onderwijs? - Hoe zijn uw ervaringen met de resultaten m.b.t. de leerdoelen? Verschil tussen leerlingen van het regulier onderwijs en leerlingen van het speciaal onderwijs?
Reflectief vermogen	- Wat verstaat u onder het reflectief vermogen? - Wat zijn uw ervaringen met het reflectief vermogen van de kinderen binnen organisatie X? - Zijn er naar uw mening verschillen te merken tussen het reflectief vermogen van kinderen van het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs en zo ja, kunt u deze verschillen benoemen?
Benadering	- Welke benadering past volgens u het beste bij leerlingen van het speciaal onderwijs? Methode? (Denk aan oplossingsgericht werken/probleemgericht)
Activiteitsaanbod/middelen	- Wat zijn uw behoeften/wensen m.b.t. tot de werkwijze van de organisatie? Zijn er nog verbeterpunten? - Wat zijn uw behoeften/wensen m.b.t. tot het activiteitenaanbod van de organisatie? Zijn er nog verbeterpunten?
Groepen	- Welke verschillende groepen heeft u al gedraaid? - Wat vindt u van de combinatie van leerlingen van het regulier onderwijs en leerlingen van het speciaal onderwijs in één groep?
Afsluiting	- Afronding interview - Bedanken - Opmerkingen/aanmerkingen

Medewerkers speciaal basisonderwijs

Thema	Topics
Opening	- Voorstellen - Uitleg apparatuur - Uitleg en doel onderzoek - Opbouw en doel interview - Rechten respondent
Achtergrondinformatie	- Geslacht - Leeftijd - Opleiding - Functie - Ervaring in het werkveld
Organisatie x	- Wat houden de werkwijze en de visie van de organisatie in volgens u? - Wat vindt u van het activiteitsaanbod van de organisatie? Is deze passend voor leerlingen van uit het speciaal onderwijs? - Wat zijn uw ervaringen m.b.t. de werkwijze en het activiteitsaanbod van de organisatie? Is deze passend voor leerlingen vanuit het speciaal onderwijs?
Passend onderwijs	- Wat vindt u van de invoering van het passend onderwijs? - Heeft u ervaring met het passend onderwijs en zo ja, wat zijn uw ervaringen daarmee?
Sociaal-emotionele ontwikkeling	- Wat verstaat u onder de sociaal-emotionele ontwikkeling? - Hoe komt de sociaal-emotionele ontwikkeling volgens u terug in het activiteitsaanbod van de organisatie? - Zijn er volgens u verschillen te merken in de sociaal-emotionele ontwikkeling tussen kinderen van het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs?
Traject binnen organisatie X	- Hoe heeft u het traject binnen organisatie X ervaren? - Hoe zijn uw ervaringen met de resultaten m.b.t. de leerdoelen opgesteld vooraf het traject?

Professionals/begeleiders	- Wat zijn uw ervaringen met de werkwijze van de professionals/begeleiders binnen organisatie X? - Zijn er overeenkomsten/verschillen tussen uw benadering van de leerlingen en de benadering van de professionals/begeleiders binnen organisatie X?
Reflectief vermogen	- Wat verstaat u onder het reflectief vermogen? - Wat zijn uw ervaringen met het reflectief vermogen van de kinderen binnen het speciaal onderwijs? - Zijn er naar uw mening verschillen te merken tussen het reflectief vermogen van kinderen van het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs en zo ja, kunt u deze verschillen benoemen?
Afsluiting	- Afronding interview - Bedanken - Opmerkingen/aanmerkingen

Bijlage 2: Informed consent formulier

Toestemmingsverklaring (informed consent)

Titel onderzoek: Iedereen doet mee!

Naam verantwoordelijke onderzoeker: Farzana Sahebzad

In te vullen door de deelnemer:

Ik verklaar op een voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode, doel en [indien aanwezig] de risico's en belasting van het onderzoek. Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden. Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord.

[indien van toepassing]

Ik begrijp dat film-, foto, en videomateriaal of bewerking daarvan uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties zal worden gebruikt. Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment zonder opgave van redenen mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Naam deelnemer: Datum:

Handtekening deelnemer:

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek. Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker:

Datum:

Handtekening onderzoeker:

Bijlage 3: Codeboom

Hoofdvraag
Hoe ervaren professionals en begeleiders, werkzaam binnen organisatie X, de begeleiding die zij bieden bij de ontwikkeling van de sociaal emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking?

Deelvraag	Open code	Axiale code	Selectieve code
1. Hoe ziet de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen organisatie X er nu uit?	Werkwijze en visie	meer zelfvertrouwen + + + + + + + + + oplossingsgericht werken + + + + + + + + + + rol in de maatschappij + + +/- geen nadruk op problemen + successenervaringen opdoen + + + + + + + + + + kwaliteiten benadrukken en inzetten + + + + + + + + +	organisatie X
	Activiteitsaanbod	gericht op de ontwikkeling van de sociaal-emotionele vaardigheden + + + + + + spelenderwijs leren + + + + worden aangeboden in een WOW-omgeving + + + + + + +	
	Middelen	digitaal portaal + + + + +/- - laptops + + + +/- - - -	

		verschillende bladen met betrekking tot het opstellen van de leerdoelen + + + / - -	
	Groepen	verschillende trajecten + + + + + + + reguliere groepen + + + + + / - - individuele trajecten + + + + + / - - maatwerk + + + klassentrajecten + + + + + groepsdoelen + + + + veilig voelen in de groep + + + + +/- - eigen aandeel + + + +	
	Combinatie	invoering passend onderwijs +/- - met iedereen functioneren + + + + + + + + + + verschillen in niveau + + + samenstelling van groepen + + + + + +	
	Professionals en begeleiders	afhankelijk van de studenten + +/- hele dag draaien + + + + + uitleg van activiteiten + + + + + + + kinderen welkom heten + + veiligheid voor de leerlingen creëren + + + + +	begeleiding

		vertrouwensband opbouwen met de leerlingen + + + + + + verschillende opleidingen + + + + + +/- - -	
	Vaardigheden en kwaliteiten	mbo'ers zijn meer praktijkgericht + +/- hbo'ers richten op diepgang + + combinatie van niveaus' is waardevol + + studenten kunnen van elkaar leren + +	
	Sociaal-emotionele ontwikkeling	alle sociale gebieden + + + contact leggen met andere kinderen + + + + + + + + voor een groep durven staan + + + + + + + + zelfvertrouwen + + + + + + + + + + leiding nemen + + + + + + leiding geven + + + + + + + samenwerken + + + + + + + mening durven geven + + + + + + + opkomen voor jezelf + + + + + overleggen met elkaar + + + + + + leerlingen van regulier onderwijs leerlingen met een licht verstandelijke beperking	leerlingen

	Leerdoelen en resultaten	individuele leerdoelen + + + + + groepsdoelen + + + + + verantwoordelijkheid over eigen leerproces + + + + + +/- -	reflecteren
	Reflectief vermogen	zelfreflectie + + + + + / - - reflecteren op eigen gedrag en handelen + + + + + / - - - eigen aandeel herkennen + + + + + + / - - - -	
	Benadering	oplossingsgericht werken + + + + + / - - positieve benadering + + + + + + + + + + kwaliteiten en talenten benadrukken + + + + + + + + + + complimenten geven + + + + + + + + + +	methodiek
	Verbeterpunten	voorbereiding op trajecten + + + + + / - - - eigen initiatief vanuit studenten - -	wensen en behoeften

Deelvraag	Selectieve code Mogelijkheden		Selectieve code Beperkingen	
	Open code	Axiale code	Open code	Axiale code
2. Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren professionals en begeleiders, binnen organisatie X, bij de begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een licht verstandelijke beperking?	Werkwijze en visie	oplossingsgericht werken + + + + + + leerlingen worden bekrachtigd in kwaliteiten en vaardigheden + + + + + + + + + + meer zelfvertrouwen + + + + + + + + + + succeservaringen opdoen + + + + + + + + + +	Activiteitsaanbod	te veel taal - - - - - leerlingen haken af door angst voor faalervaringen - - - - - - -
	Activiteitsaanbod	activiteiten worden aangeboden in een WOW- omgeving + + + + + + + gevarieerd + + + + gemakkelijk aan te passen op verschillende doelgroepen + + + + +		
	Middelen	school en ouders worden op de hoogte gehouden van ontwikkeling + + + + + + +	Middelen	leerlingen begrijpen vaak niet wat ze op laptops moeten invullen - - - - -

				te veel lezen en schrijven - - - - - - leerlingen raken achter op de rest van de groep - - -
	Combinatie	waardevol + + + + + leerlingen kunnen van elkaar leren + + + + leren rekening houden met elkaar + + + optrekken aan anderen + + + leerlingen hebben een eigen tempo + + + + voorbereiding op rol in de maatschappij + + + + +	Combinatie	leerlingen reageren anders op bepaalde situaties - - - - - komen in conflictsituaties terecht - - - - - krijgen te maken met afwijzingen - - -
	Professionals en begeleiders	stagiaires zijn belangrijk + + + + + + altijd genoeg stagiaires aanwezig voor extra ondersteuning + + + + +	Professionals en begeleiders	rol van leerkrachten is niet duidelijk - - leerkrachten voelen zich machteloos - - grenzen moeten duidelijker aangegeven worden - - - - begeleiders ervaren niet voldoende voorbereiding - - - - - - niet zeker voor de groep staan - - - - -

				begeleiders wachten te lang met ingrijpen - - - -
			Sociaal-emotionele ontwikkeling	leerlingen zijn minder goed te sturen in gedrag en handelen - - - - - overzien de gevolgen van hun gedrag niet - - - - - mist diepgang in gesprekken - - - - reageren minimaal op wat begeleiders zeggen - - - - - leerlingen missen empathisch vermogen - - - - - conflictsituaties met andere leerlingen - - - - -
	Leerdoelen en resultaten	leerlingen zijn, met ondersteuning, in staat om eigen leerdoel op te stellen + + + + + zijn trots op zichzelf als ze iets hebben bereikt + + + + +	Leerdoelen en resultaten	leerlingen maken kleinere stappen - - - - -
	Reflectief vermogen	blijven oefenen + + + + +	Reflectief vermogen	vinden het lastig om te reflecteren op eigen gedrag en handelen - - - - -

				zoeken de oorzaak van het probleem in de omgeving - - -----
	Benadering	doorvragen op wat de leerlingen vertellen + + + + + + + complimenten vergroten het zelfvertrouwen + + + + + + + + + positieve invalshoek + + + + + + leerlingen voelen zich steeds meer op hun gemak + + + + + + + leerlingen hebben duidelijkheid nodig + + + + +	Benadering	twijfels of het wel passend is voor de doelgroep - - - - leerlingen worden overvraagd - - - - - leerlingen raken verward op het moment dat duidelijkheid ontbreekt - - - - - - - - leerlingen ervaren hinder in taalgebruik en taalbegrip - - - - - - -