

ZMOLK-ers binnen het cluster-4 onderwijs

Een onderzoek naar de hoeveelheid ZMOLK-ers binnen het Schip en een literatuurstudie naar adequate pedagogische en didactische begeleiding van deze doelgroep.



**rijksuniversiteit
groningen**

Gedrags- en maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Afdeling Orthopedagogiek

Carien Raamsman

S 1612085

Supervisor: Drs. H.K. Knijff

Tweede lezer:

Voorwoord

Een van de onderdelen van het masterprogramma van de opleiding orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen is het uitvoeren van het masterproject. Als afsluiting van dit project wordt het laatste half jaar van de opleiding gewijd aan het schrijven van een thesis. De doelstellingen van dit project zijn het tonen van bekwaamheid in het zelfstandig uitvoeren van onderzoek en het oefenen in het schrijven van een onderzoeksverslag.

Aan het begin van het project heb ik ervoor gekozen om een onderwerp voor het onderzoek te kiezen wat verbonden zou zijn aan mijn stageplaats. Op deze manier heb ik geprobeerd een verbinding te zoeken tussen de theorie en praktijk. Ook wilde ik graag dat het onderzoek op een directe manier iets zou opleveren voor de plek waar ik mijn stage heb gelopen. Door de onderzoeksvraag te richten op aanpassingen en aanbevelingen voor de pedagogische begeleiding van jongeren met gedragsproblemen en een licht verstandelijke beperking heb ik getracht dit te bereiken. De weg naar het eindproduct was voor mij een weg waar ik veel van heb geleerd. Zo heb ik kunnen oefenen met het zelfstandig uitvoeren van een onderzoek, maar ik heb ook kennis kunnen maken met schrijven van een wetenschappelijk stuk.

Er zijn een aantal mensen aan wie ik dank verschuldigd ben. Allereerst wil ik Wim Markerink bedanken voor zijn hulp en adviezen gedurende het onderzoeksproces. Daarnaast wil ik Dhr. H.K. Knijff bedanken voor de supervisie vanuit de universiteit. Hij was degene die zich vooral heeft gefocust op de consistentie en logica van het wetenschappelijke proces. Tot slot wil ik mijn ouders en mijn vriend bedanken voor alle morele steun die zij boden tijdens het afstudeerproces.

Carien Raamsman

Inhoudsopgave

Abstract.....	5
Samenvatting.....	6
1. Inleiding.....	7
2. Methode.....	9
2.1 Inleiding.....	9
2.2 Onderzoeksopzet.....	9
2.3 Methode informatievergarig.....	10
2.4 Bronnenopnamebeleid.....	10
3. Definiëring ZMOLK-er en aantallen op het Schip.....	11
3.1 Inleiding.....	11
3.2 Definitie ZMOLK-er.....	11
3.3 ZMOLK-ers op het Schip.....	12
3.4 Resultaten.....	13
3.4.1 Overzicht ZMOLK-ers: totale populatie.....	13
3.4.2 Overzicht ZMOLK-ers: per unit.....	14
4. Pedagogische en didactische begeleiding aan LVG-leerlingen binnen het cluster-4 onderwijs.....	17
4.1 Inleiding.....	17
4.2 LVG en meervoudige problematiek.....	17
4.3 Pedagogisch klimaat.....	18
4.3.1 Basisklimaat.....	18
4.3.2 Leerkrachtcompetenties.....	19
4.3.3 Veiligheid.....	21
4.3.4 Zelfwaardering.....	21
4.3.5 Vertrouwen.....	22
4.3.6 Communicatie.....	23
4.3.7 Sociaal functioneren.....	24
4.3.8 Cognitief functioneren.....	26
4.4 Didactisch klimaat.....	27
4.4.1 Groepsomvang en groepssamenstelling.....	27
4.4.2 Leren.....	28
4.4.3 Dagprogramma.....	29
4.4.4 Gedrags- en schoolregels.....	30
4.4.5 Lesmateriaal.....	31
5. Pedagogische en didactische begeleiding op het Schip.....	32

5.1 Inleiding.....	32
5.2 Pedagogisch klimaat.....	32
5.2.1 Basisklimaat.....	32
5.2.2 Leerkrachtcompetenties.....	32
5.2.3 Veiligheid.....	34
5.2.4 Zelfwaardering.....	35
5.2.5 Vertrouwen.....	35
5.2.6 Communicatie.....	36
5.2.7 Sociaal functioneren.....	36
5.2.8 Cognitief functioneren.....	37
5.3 Didactisch klimaat.....	37
5.3.1 Groepsomvang en groepssamenstelling.....	37
5.3.2 Leren.....	38
5.3.3 Dagprogramma.....	38
5.3.4 Gedrags,- en schoolregels.....	39
5.3.5 Lesmateriaal.....	39
6. Aanbevelingen voor adequate begeleiding aan ZMOLK-ers op het Schip.....	40
6.1 Inleiding.....	40
6.2 Visualisatie.....	40
6.3 Vast programma.....	41
7. Conclusie.....	42
8. Discussie.....	46
Literatuurlijst.....	47
Bijlage.....	55

Abstract

In all probability in August 2012 the law 'Passend Onderwijs' will be introduced, which will lead to some changes in the current education system. Thus, every school board will be legally obligated to offer students with special needs an adequate education. The arrival of the new law has raised questions about the education of pupils with special needs. To further clarify appropriate education for behavioural problem and retarded or mildly mentally retarded students, called ZMOLK-ers, this study defines and investigates the concept of ZMOLK-ers and shows how large this group is within the secondary, special education school 'het Schip' (cluster-4). It shows which pedagogical and didactical education is recommended from the scientific literature, how this education is on 'het Schip' and how this current guidance can be improved. The results show that approximately 35 % of the pupils on 'het Schip' belong to the category ZMOLK-er. It also appears that the pedagogical and didactical education is largely consistent with the recommended education from scientific research. Through increased visualisation in the teaching process and a revision of the 'reservesystem', the education can be improved. It is concluded that the current pedagogical and didactical education on 'het Schip' is suitable for 'ZMOLK-ers'.

Samenvatting

Naar alle waarschijnlijkheid wordt in augustus 2012 de Wet Passend Onderwijs ingevoerd, wat zal leiden tot een aantal veranderingen in het huidige onderwijssysteem. Zo krijgt elk schoolbestuur zorgplicht, wat betekent dat zij leerlingen een passend onderwijsaanbod moeten bieden. De komst van de nieuwe wet heeft vragen opgeroepen over het onderwijs aan zorgleerlingen. Om meer duidelijkheid te scheppen over adequaat onderwijs voor gedragsproblematische en zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte leerlingen, zogenaamde ZMOLK-ers, wordt in deze studie het begrip ZMOLK-er gedefinieerd en onderzocht hoe groot deze doelgroep is binnen VSO school het Schip(cluster-4). Daarnaast wordt gekeken welke pedagogische en didactische begeleiding wordt aangeraden vanuit de wetenschappelijke literatuur, hoe deze begeleiding er op het Schip uitziet en hoe de huidige begeleiding kan worden verbeterd. De resultaten laten zien dat er ongeveer 35 % van de leerlingen van het Schip in de categorie ZMOLK-er vallen. Daarnaast blijkt dat de pedagogische en didactische begeleiding op het Schip voor een groot deel overeenkomt met de aangeraden begeleiding vanuit de wetenschap. Door meer visualisatie in het onderwijsproces te bouwen en het 'intekensysteem' te herzien, kan de begeleiding worden verbeterd. Geconcludeerd wordt dat de gehanteerde pedagogische en didactische begeleiding op het Schip geschikt is voor ZMOLK-ers.

1. Inleiding

De laatste jaren is er in de regering en het onderwijs regelmatig gesproken over het begrip 'Passend onderwijs'. Passend onderwijs is het nieuwe overheidsbeleid waarbij de kwaliteit en organisatie van het onderwijs aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben wordt verbeterd (Dijksma, 2008).

Het passend onderwijs wordt ingevoerd, omdat er bij de in 2004 geëvalueerde bestaande voorzieningen een aantal knelpunten werden gesignaleerd. Appelman (2008) geeft aan dat er momenteel veel kinderen zijn die thuis zitten of op lange wachtlijsten staan. Daarnaast is er veel bureaucratie rondom indicatiestelling en is er onvoldoende afstemming en samenwerking met de (jeugd)zorg. In het nieuwe onderwijsstelsel voor zorgleerlingen komt het kind centraal te staan, in tegenstelling tot het aanbod in het huidige beleid. Op deze manier wordt voorkomen dat er voor leerlingen die extra zorg behoeven, geen adequaat onderwijs meer is. Verschillende schoolbesturen gaan, in regionale samenwerkingsverbanden, hun expertise bundelen voor een sluitende aanpak van het onderwijs. Op basis van experimenten die de afgelopen jaren in verschillende regio's hebben plaatsgevonden, is een nieuwe Wet Passend Onderwijs uitgewerkt die naar verwachting 1 augustus 2012 in werking zal treden (Bochove & Boeve, 2010).

Momenteel is er in het onderwijs aan zorgleerlingen voor elke voorziening een eigen indicatiestelling en financiering, waarbij de samenwerking en het initiatief om het juiste onderwijs voor zorgleerlingen te vinden, vaak ontbreekt. Voor verbetering van het huidige beleid is besloten geen geheel nieuw onderwijsstelsel te ontwikkelen, maar gebruik te maken van de bestaande samenwerkingsverbanden. Niet langer wordt door de minister bepaald hoe het onderwijs voor zorgleerlingen er uit moet zien, maar de schoolbesturen kunnen dit zelf gaan invullen. Schoolbesturen zullen een zorgplicht passend onderwijs krijgen. Dit betekent dat het schoolbestuur, voor elke aangemelde leerling, een passend onderwijsaanbod moet zoeken. Als blijkt dat de school de (extra) zorg niet kan bieden, hebben zij de verplichting op zoek te gaan naar een school die wel de gepaste zorg kan bieden. Om dit onderwijsbeleid te kunnen realiseren zullen schoolbesturen met elkaar moeten gaan samenwerken. Daarnaast zullen zij afspraken moeten gaan maken met instanties buiten het onderwijs als jeugdzorg en maatschappelijke ondersteuning. Met de komst van het nieuwe systeem is het voor ouders niet meer nodig informatie in te winnen bij verschillende scholen, ze hoeven niet langer te "shoppen" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007).

Alle reguliere scholen en de Regionale Expertise Centra (REC's) van de verschillende clusters, zullen de nieuwe regionale samenwerkingsverbanden vormen, met voor iedere regio één indicatieorgaan. Zo is alle expertise aanwezig om passend onderwijs aan zorgleerlingen te kunnen bieden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007).

Veel leerlingen zullen met extra ondersteuning adequaat onderwijs kunnen krijgen op een reguliere school. Voor leerlingen die niet binnen het reguliere onderwijs kunnen functioneren, is er het (voortgezet) speciaal onderwijs. In de toekomst is het mogelijk tijdelijk speciaal onderwijs te volgen, om daarna weer terug te keren naar het reguliere onderwijs. De afstemming van het onderwijsproces van zorgleerlingen zal in nauw overleg met de ouders plaatsvinden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007).

Minister Rouvoet (2010) geeft eind maart in een brief aan de sectorraden aan, dat de demissionaire status van het kabinet niet mag leiden tot onnodige stilstand van het doorvoeren van de Wet Passend Onderwijs. “Er staat dan ook niets in de weg om het reeds ingezette traject passend onderwijs met kracht voort te zetten, teneinde besluitvorming door een volgend kabinet mogelijk te maken”, aldus Rouvoet.

De Wet Passend Onderwijs is gericht op zorgleerlingen. Appelman (2008) beschrijft zorgleerlingen als “kinderen die vanwege een handicap of stoornis of een andere beperking niet gewoon het regulier onderwijs kunnen volgen dat de scholen voor basis- en voortgezet onderwijs bieden”. In het (speciaal) onderwijs komt men steeds meer in aanraking met moeilijk plaatsbare leerlingen vanwege meervoudige problematiek, waarbij scholen aangeven niet te beschikken over een adequaat onderwijsaanbod. Dit is vooral zichtbaar in de combinatie ZMLK-ZMOK, de zogenaamde ZMOLK-ers. Het betreft hier gedragsproblematische leerlingen met een licht verstandelijke beperking.

De komst van de Wet Passend Onderwijs heeft een discussie aangewakkerd binnen het (speciaal) onderwijs. Welke school is de beste plek voor welke zorgleerlingen? Welke combinatie van zorgleerlingen is mogelijk binnen welke school? Welke plek is de juiste voor ZMOLK-ers, een cluster 3- of cluster 4 school? Zo ook VSO school het Schip is na gaan denken over deze vragen. Het Schip is een school voor jongeren met ernstige gedragsproblemen van 12 tot 20 jaar. Binnen deze school bestaat het vermoeden dat er een substantieel deel van de populatie leerlingen niet alleen gedragsproblematiek vertoont, maar daarnaast ook op een moeilijk lerend niveau functioneert. Om passend onderwijs te kunnen bieden, is het van belang inzicht te verkrijgen in de populatie leerlingen en na te gaan wat de juiste pedagogische aanpak is voor de doelgroep.

In dit onderzoek zal worden onderzocht wat een ZMOLK-er is en wat het percentage ZMOLK-ers binnen de populatie leerlingen op het Schip is. Daarnaast wordt er gekeken wat de juiste pedagogische begeleiding is voor deze doelgroep en of de pedagogische begeleiding van het Schip hierop aansluit. De doelstelling van dit onderzoek is dat er aanbevelingen worden gegeven over de juiste pedagogische begeleiding aan jongeren met gedragsproblemen en een laag IQ.

2. Methode

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal de methode van informatievergaring van het onderzoek worden beschreven. De vier onderzoeksvragen zullen apart worden beschreven. De informatie voor het onderzoek zal veelal verkregen worden via het internet, waarbij gebruik wordt gemaakt van zoekmachines en krantenbanken.

2.2 Onderzoeksopzet

De eerste onderzoeksvraag bestaat uit twee delen: in het eerste deel zal het begrip ‘ZMOLK-er’ gedefinieerd worden. Deze definitie zal tot stand komen door middel van literatuuronderzoek. Er zal gezocht worden naar begrippen als gedragsproblemen in combinatie met een licht verstandelijk handicap of intellectueel functioneren in combinatie met onderwijs. Wanneer er geen treffers met deze zoektermen worden gevonden, wordt er getracht met synoniemen relevante informatie te verkrijgen. Voor het beantwoorden van het tweede deel van de eerste onderzoeksvraag worden bestaande gegevens kwantitatief geanalyseerd. De leerlingen die meegenomen worden in dit onderzoek, zijn alle leerlingen die op de teldatum 16 januari bij het Schip zijn aangemeld als reguliere leerling. Op basis van deze leerlingen-tellijst zullen de dossiers van alle reguliere leerlingen worden doorlopen op zoek naar gegevens over hun capaciteiten. Om de populatie duidelijk in kaart te kunnen brengen, zal er geen steekproef worden getrokken, maar worden alle (reguliere) leerlingen meegenomen in het onderzoek. Voor een systematische uitvoering van de analyse, is er vooraf een database ontwikkeld. Wanneer uit de gegevens blijkt dat er meerdere capaciteitenonderzoek hebben plaatsgevonden, dan zullen de meest recente resultaten meegenomen worden in de analyse. De resultaten zullen worden verwerkt in een tabel en een cirkeldiagram. Er wordt een onderscheid gemaakt in geslacht, maar er zal ook gekeken worden naar het intellectueel functioneren van de leerlingen per vestiging.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, zal er gezocht worden naar wetenschappelijke literatuur (elektronische bestanden, artikelen, boeken) over pedagogische begeleiding van jongeren met gedragsproblemen en een laag IQ. Het zoeken naar deze literatuur gebeurt door het opgeven van (combinaties van) zoektermen. Er wordt nagegaan of deze termen in het bestand voorkomen. Wanneer er geen (geschikte) treffers zijn met de zoekterm, dan wordt er gebruikt gemaakt van synoniemen. Er zal veelal gezocht worden met termen die gelijk of verwant zijn aan de begrippen die genoemd worden in de vraagstelling.

Bij het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag zal gebruik gemaakt worden van beleidsstukken van het Schip. Het gaat hier om het jaarverslag, de schoolgids, het onderwijsplan, het communicatieplan en het personeelsplan. Daarnaast zal de pedagogische begeleiding die naar voren komt in de praktijk, maar niet expliciet beschreven staat in de beleidsstukken van het Schip, ook meegenomen worden in het onderzoek.

Om de laatste onderzoeksvraag te beantwoorden zullen de bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur vergeleken worden met de resultaten uit de derde onderzoeksvraag, om zo de verschillen en overeenkomsten te kunnen constateren. Hieruit zullen aanbevelingen volgen.

2.3 Methode informatievergaring

Bij het vinden van de bronnen wordt gebruik gemaakt van twee methoden: de citaatindex en de sneeuwbalmethode. De citaatindex houdt in dat vanuit één artikel verwijzingen worden gezocht naar dat artikel. Men zoekt in feite artikelen die voortbouwen op de informatie van een centraal artikel. In de sneeuwbalmethode gaat men alle verwijzingen van een artikel af naar gerelateerde en relevante bronnen. Dit is het omgekeerde van een citaatindex (Baarda & De Goede, 2006).

2.4 Bronnenopnamebeleid

Het opnamebeleid voor bronnen definieert welke bronnen in aanmerking komen om opgenomen te worden als bruikbare bron voor het onderzoek. Hierbinnen zijn een aantal criteria vast te stellen welke kunnen helpen bij het beslissen van opname van een bron. De volgende criteria worden aangehouden:

- De bron moet relevant zijn voor het onderwerp ‘jongeren met gedragsproblemen en een laag intellectueel functioneren (een licht verstandelijke beperking/handicap of zwakbegaafdheid).
- De bron mag worden opgenomen als het belangrijke links over het onderwerp bevat.
- Wanneer er combinaties van trefwoorden worden gebruikt, is het een vereiste dat beide woorden in de bron voorkomen.

3. Definiëring ZMOLK-er en aantallen op het Schip

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal de onderzoeksvraag ‘Wat is een ZMOLK-er en wat is het percentage ZMOLK-ers binnen het Schip?’ worden beantwoord. Eerst zal het begrip ZMOLK-er helder worden gedefinieerd, waarna het percentage van deze doelgroep binnen de populatie leerlingen op Het Schip kan worden bepaald.

3.2 Definitie ZMOLK-er

Het begrip ZMOLK-ers is een niet veelgebruikte term in de wetenschappelijke literatuur. Het begrip is een combinatie van de afkortingen ZMOK en ZMLK, waarmee Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen en Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK) mee worden aangeduid. Wanneer er gesproken wordt over een ZMOLK-er gaat het dus over een leerling die gedragsproblematiek vertoont, maar daarnaast ook zwakbegaafd is of een licht verstandelijke handicap heeft.

Van het begrip licht verstandelijk gehandicapt (LVG) of licht verstandelijk beperkt (LVB) bestaan definities en omschrijvingen in verschillende classificatiesystemen (de American Association on Mental Retardation (AAMR), de American Psychiatric Association (APA), de World Health Organization (WHO) en de Nederlandse Vereniging voor Gehandicaptenzorg (NVGz) (Stoll, Bruinsma & Konijn, 2004). Deze definities hebben steeds twee kenmerken aan het begrip gemeenschappelijk: een laag niveau van intellectueel functioneren en een beperkte sociale redzaamheid. Volgens Ponsioen en Van der Molen (2002) speelt het intellectueel functioneren in de klinische praktijk een relatief grote rol in de besluitvorming bij indicatiestelling, zeker wanneer men dit vergelijkt met het diagnostisch belang van het tweede kenmerk: de sociale redzaamheid. Waarschijnlijk heeft dit verband met het feit dat er gestandaardiseerde intelligentietests bestaan om op een objectieve wijze iemands intellectuele functioneren te bepalen en er minder instrumenten zijn om sociale redzaamheid te meten (Soenen, Dijkxhoorn en Van Berckelaar-Onnes, 2003). Ook in dit onderzoek zal de aandacht gaan naar het niveau van functioneren als het gaat om het classificeren van een licht verstandelijke beperking of zwakbegaafdheid.

Er zijn geen duidelijke grenzen tussen intelligentiescores te trekken waar het gaat om het vaststellen van een licht verstandelijke handicap. Zo worden personen met een intelligentiescore tussen 50/55 en 70 volgens bestaande internationale classificatiesystemen als DSM IV en ICD-10 ingedeeld in de intelligentieklasse ‘licht verstandelijk beperkt’ en personen met een IQ tussen 70 en 85 in de klasse ‘zwakbegaafd’. Echter, in de praktijk van de gehandicaptenzorg in de hulpverlening worden personen met een IQ tussen 70 en 85 ook als licht verstandelijk gehandicapt beschouwd (Moonen & Verstegen, 2006). Uit onderzoek naar de populatie van orthopedagogische centra die zorg

bieden aan licht verstandelijke gehandicapten jeugdigen en hun ouders/verzorgers, blijkt dat tweederde van de opgenomen jeugdigen een IQ heeft boven de 70 (Stoll et al., 2004).

Binnen dit onderzoek zal een leerling worden geclassificeerd als een ZMOLK-er, wanneer hij een intelligentiescore heeft van 80 of lager. Voor dit criterium is gekozen, aangezien dat ook de grens is om toegelaten te worden tot een andere vorm van onderwijs, namelijk het Praktijkonderwijs (PrO) (Melis, 2003). Praktijkonderwijs is onderwijs bedoeld voor leerlingen voor wie het behalen van een diploma op het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO) te hoog gegrepen is. Het praktijkonderwijs heeft als taak om de leerling zijn of haar mogelijkheden zo goed mogelijk te benutten en inzicht te geven in eigen mogelijkheden. Het doel is om de leerlingen voor te bereiden op het zelfstandig functioneren in de maatschappij en hen rechtstreeks naar een plaats in de arbeidsmarkt te leiden. Om toegelaten te kunnen worden tot het PrO, zijn er eisen gesteld aan de kenmerken die de leerlingen bezitten. Er moet sprake zijn van; een leerachterstand van drie jaar of meer in twee of meer domeinen, een intelligentie quotiënt tussen minimaal 60 en maximaal 80 òf afkomstig van het ZMLK onderwijs (Harskamp & Slof, 2006).

3.3 ZMOLK-ers op het Schip

Om in de categorie ZMOLK-er te vallen, dient iemand licht verstandelijk gehandicapt te zijn, maar ook gedragsproblemen te vertonen. Het Schip is een school voor jongeren met ernstige gedragsstoornissen. Leerlingen worden toegelaten op het Schip als zij een beschikking hebben van een Commissie van Indicatiestelling. Deze onafhankelijke commissie beoordeelt de toelaatbaarheid van leerlingen (Het Onderwijsplan, 2008). Het is vanzelfsprekend dat de personen die onderdeel zijn van dit onderzoek, allen problematisch gedrag laten zien.

Zoals al eerder genoemd wordt, in dit onderzoek, louter het intellectueel functioneren meegenomen als indicatiecriterium voor een licht verstandelijke beperking of zwakbegaafdheid. Om het intellectueel functioneren van een leerling vast te kunnen stellen, moet het niveau worden bepaald. Dit gebeurt gewoonlijk door het afnemen van een intelligentie onderzoek (Resing & Drenth, 2007). In dit onderzoek zullen de meest recente intelligentie gegevens, aanwezig in de dossiers van de leerlingen, worden gebruikt. Er zal een database worden opgezet naar aanleiding van de leerlingentellijst van 16 januari 2010. Elke leerling die op 16 januari 2010 een reguliere leerling is van het Schip, zal worden meegenomen in het onderzoek. Het Schip biedt ook een plek aan project-leerlingen. Er is een drietal projecten:

- Op de Rails: dit project wordt gevolgd door leerlingen die op grond van forse gedragsproblemen niet meer op hun school kunnen blijven. Zij mogen maximaal een jaar door het Schip worden begeleid.

- Herstart: dit project is bedoeld voor leerlingen die langer dan een maand thuiszitten en weer de weg naar school moeten vinden. Het Schip plaatst ze binnen 13 weken door naar die school waar ze het beste hun traject kunnen vervolgen.
- Loods (rebound): in dit project worden leerlingen voor een kortere periode opgevangen door het Schip om in de periode te werken aan het gedrag, waarbij de leerstof van de school van herkomst meegaat. Na deze periode volgt een trajectadvies over het vervolgtraject.

De project-leerlingen worden niet meegenomen in het onderzoek. Doordat deze jongeren vaak een korte periode leerling zijn van het Schip, is er vaak weinig informatie van hen in het dossiers aanwezig.

In de database wordt, naast de intelligentie gegevens van de leerlingen, ook het geslacht en de vestiging binnen het Schip genoemd (zie bijlage 1). Van de intelligentiegegevens zal de totale intelligentiescore(TIQ) worden geïnterpreteerd, om het intellectueel functioneren te kunnen bepalen. Bij een aantal leerlingen zijn in het verleden meerdere capaciteitenonderzoeken afgenomen. In dit geval zullen de meest recente gegevens worden gebruikt. De leerlingen zullen worden gecategoriseerd op hun intellectueel functioneren. In dit onderzoek worden de volgende categorieën gebruikt:

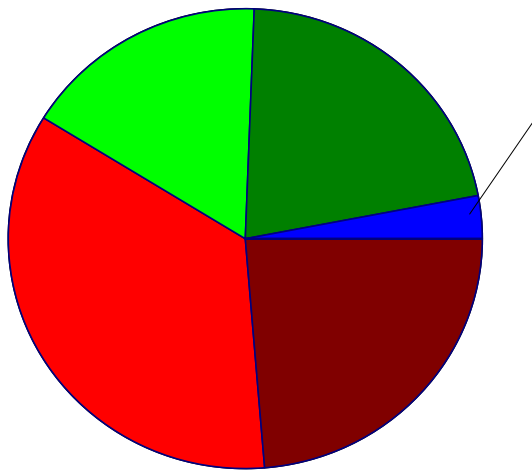
- Wanneer een leerling een gelijke of hogere intelligentiescore heeft dan 110, dan functioneert hij op *bovengemiddeld* niveau (Kort, et al., 2005).
- Wanneer een leerling een intelligentiescore heeft tussen de 90 en 110, dan functioneert hij op *gemiddeld* niveau (Kort, et al., 2005).
- Wanneer een leerling een intelligentiescore heeft tussen de 80 en 90, dan functioneert hij op *beneden gemiddeld* niveau (Kort, et al., 2005).
- Wanneer een leerling een gelijke of lagere intelligentiescore heeft dan 80, dan valt hij in de categorie *ZMOLK-er*.

3.4 Resultaten

3.4.1 Overzicht ZMOLK-ers: totale populatie

Totale populatie leerlingen het Schip	Absolute aantallen	Percentages	Geslacht
Bovengemiddeld	4	3 %	3 jongens, 1 meisje
Gemiddeld	28	21,4 %	21 jongens, 7 meisjes
Beneden gemiddeld	22	16,8 %	18 jongens, 4 meisjes
ZMOLK-er	46	35,1 %	34 jongens, 12 meisjes
Onbekend	31	23,7 %	19 jongens, 12 meisjes
Totaal	131	100 %	95 jongens, 36 meisjes

Uit de resultaten (zie bijlage 1), welke middels dossieranalyse zijn verkregen, blijkt dat van de totale populatie reguliere leerlingen (131) 46 leerlingen onder de categorie ZMOLK-er vallen. Dit is zo'n 35 % van de totale populatie.



16,8%
Beneden
gemiddeld

21,4%
Gemiddeld

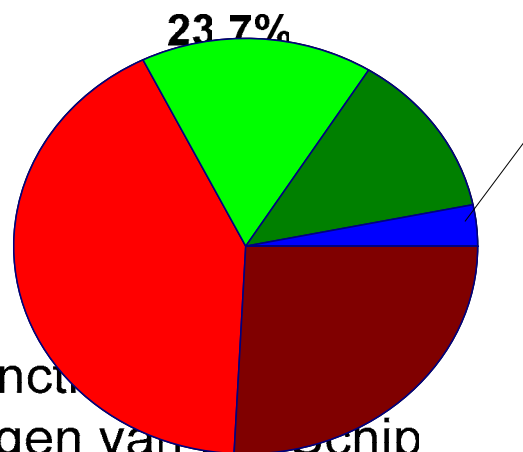
3%
Boven

3.4.2 Overzicht ZMOLK-ers: per unit

Hieronder volgt de verdeling in absolute aantallen en percentages per unit van het Schip, uitgewerkt in een tabel en een cirkeldiagram.

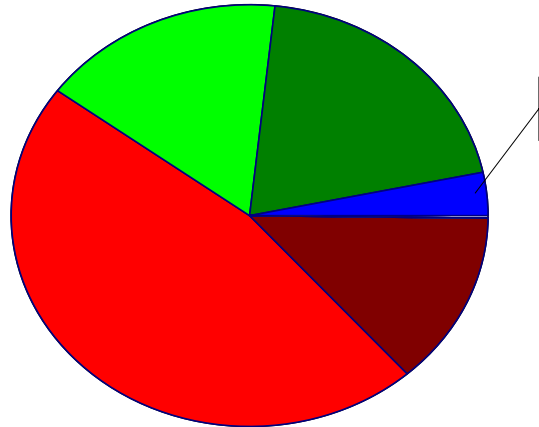
35,1%
ZMOLK-er

De Mast	Absolute aantallen	Percentages
Bovengemiddeld	1	3,2 %
Gemiddeld	4	12,9 %
Beneden gemiddeld	5	16,2 %
ZMOLK-er	13	41,9 %
Onbekend	8	25,8 %

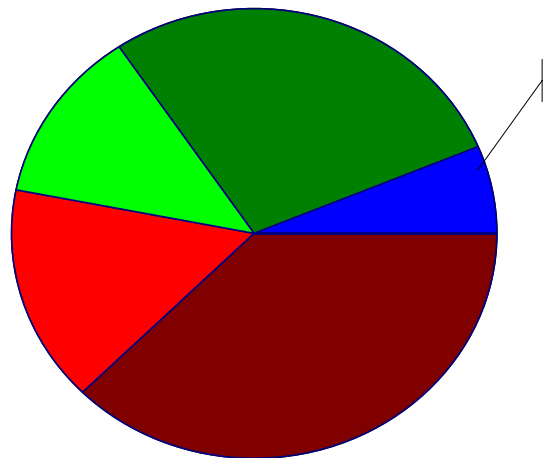


Intellectueel functi
populatie leerlingen van het schip

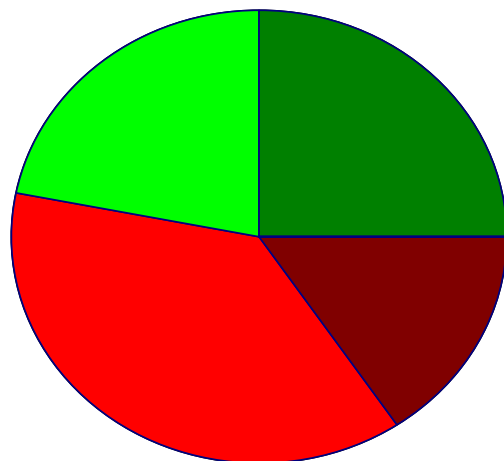
Chez Nous	Absolute aantallen	Percentages
Bovengemiddeld	1	3,3 %
Gemiddeld	6	20 %
Beneden gemiddeld	5	16,6 %
ZMOLK-er	14	46,6 %
Onbekend	4	13,3 %



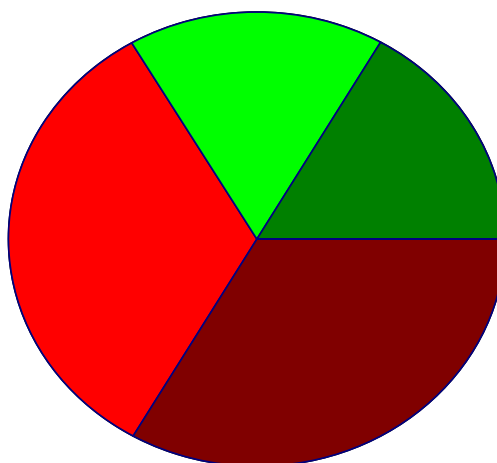
Educatie	Absolute aantallen	Percentages
Bovengemiddeld	2	6,3 %
Gemiddeld	9	28,1 %
Beneden gemiddeld	4	12,5 %
ZMOLK-er	5	15,6 %
Onbekend	12	37,5 %



De Sluis	Absolute aantallen	Percentages
Bovengemiddeld	0	0 %
Gemiddeld	8	25 %
Beneden gemiddeld	7	21,9 %
ZMOLK-er	12	37,5 %
Onbekend	5	15,6 %



De Helling	Absolute aantallen	Percentages
Bovengemiddeld	0	0 %
Gemiddeld	1	16,7 %
Beneden gemiddeld	1	16,7 %
ZMOLK-er	2	33,3 %
Onbekend	2	33,3 %



4. Pedagogische en didactische begeleiding aan LVG-leerlingen binnen het cluster-4 onderwijs

4.1 Inleiding

Zoals al eerder is genoemd in dit onderzoek is de doelgroep, leerlingen met een licht verstandelijke beperking binnen het cluster 4- onderwijs, een groep die buiten de boot dreigt te vallen. Door hun ernstige probleemgedrag en sociaal onvermogen zijn ze niet plaatsbaar in het Speciaal Basis- en Voortgezet Onderwijs en vallen ze (vaak) ook buiten de criteria van het ZMLK-onderwijs, hoewel zij wel functioneren op het niveau van LVG. Deze leerlingen hebben ernstige beperkingen zowel op het cognitieve-(cluster 3-onderwijs) als op het gedragsgebied (cluster 4-onderwijs) en zijn ze, simpel gezegd, meervoudig gehandicapt. De facilitering in het onderwijs zou hierbij aangepast moeten worden (Nienhuis, 2002).

In het kader van de Wet Passend Onderwijs, welke waarschijnlijk in augustus 2012 zal worden ingevoerd, reist al snel de vraag: ‘Welke begeleiding heeft deze doelgroep nodig?’. Om deze vraag te kunnen beantwoorden wordt in dit hoofdstuk eerst ingegaan op LVG en meervoudige problematiek, waarna de wetenschappelijke literatuur zal worden bestudeerd over adequate pedagogische en didactische begeleiding aan leerlingen binnen het cluster-4 onderwijs met een licht verstandelijke beperking.

4.2 LVG en meervoudige problematiek

De term ‘licht’, als onderdeel van het woord licht verstandelijke beperking, roept vaak het idee op dat het over makkelijk op te lossen problematiek gaat. Dit komt echter niet overeen met de vaak complexe, meervoudige problematiek van de jongeren. Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat bij LVG-ers ook vaak gedragsproblemen en psychiatrische stoornissen voorkomen. De doelgroep heeft een hoger risico op het ontwikkelen van dergelijke problemen in vergelijking met hun niet-gehandicapte leeftijdsgenoten (Emerson, 2003). De schattingen omtrent de prevalentie van gedrags- en psychiatrische problemen bij licht verstandelijk gehandicapte jongeren zijn zeer divers. Zo houdt het Landelijk Kenniscentrum LVG aan dat er bij 4 op de 5 LVG- kinderen of jeugdigen sprake is van enige mate van psychiatrische problematiek. Verschueren en Koomen (2007) geven aan dat de prevalentiecijfers variëren van 30 tot 40 procent van de populatie. Het gebruik van verschillende definities en criteria kan hiervoor een reden zijn. Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro en Matthys (2006) geven aan dat LVG-jeugdigen, naast een hoger risico op psychiatrische- en gedragsproblematiek, vaak ook problemen ondervinden op sociaal, emotioneel en maatschappelijk vlak. Bexkens, Collot d’Escury, Huizenga en Van der Molen (2009) geven aan dat een substantieel deel van de LVG-

jongeren ook risicogedrag vertoont. Het gaat dan om delinquent gedrag, middelenmisbruik en het nemen van seksuele risico's.

In de praktijk zijn interventies vaak alleen gericht op de gedragsproblematiek, omdat dit meestal als de zwaarste last wordt ervaren voor de persoon en zijn omgeving (Abma, 2006). Dit betekent dat er voorbij wordt gegaan aan het feit dat sommige leerlingen, naast gedragsproblematiek, ook een licht verstandelijke beperking hebben en/of andere problematiek vertonen, terwijl juist LVG-ers adequate begeleiding moeten krijgen.

De complexe en meervoudige problematiek maakt het niet eenvoudig om het onderwijsaanbod op licht verstandelijk gehandicapte jongeren met gedragsproblemen af te stemmen. De problematiek varieert per leerling, maar kan ook op verschillende manieren tot uiting komen. Daarom is het van belang een zorg- en onderwijsaanbod te ontwikkelen dat inhoudelijk aansluit bij de pedagogische en didactische behoeften van de doelgroep, maar wat ook gebaseerd moet zijn op de overtuiging dat in de problematische situatie altijd veranderingen en verbeteringen mogelijk zijn.

4.3 Pedagogisch klimaat

Met het oog op de meervoudige problematiek van veel LVG-leerlingen binnen het cluster 4-onderwijs, is het pedagogisch klimaat een voorwaardelijk en noodzakelijk bestanddeel in de begeleiding die nodig is. De complexe en meervoudige problematiek maakt het niet eenvoudig om het onderwijsaanbod op licht verstandelijk gehandicapte jongeren met gedragsproblemen af te stemmen. De problematiek varieert per leerling, maar kan ook op verschillende manieren tot uiting komen. Daarom is het van belang een zorg- en onderwijsaanbod te ontwikkelen dat inhoudelijk aansluit bij de pedagogische en didactische behoeften van de doelgroep, maar wat ook gebaseerd moet zijn op de overtuiging dat in de problematische situatie altijd veranderingen en verbeteringen mogelijk zijn.

Het pedagogisch klimaat wijst naar het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van de leerling waardoor het zich in meer of mindere mate kan ontwikkelen (Alkema & Tjerkstra, 2006). Een door de leerkracht gehanteerde juiste pedagogische stijl, zal het welbevinden van leerlingen bevorderen. Het niet gewaardeerd, geaccepteerd of veilig voelen kan het onderwijstraject van leerlingen op een negatieve manier beïnvloeden (Brutsaert, 1993).

Kortom: (LVG-)Jongeren ontwikkelen zich het beste binnen een positief pedagogisch klimaat.

4.3.1 Basisklimaat

Als het gaat om het basisklimaat voor LVG-leerlingen met gedragsproblematiek lijkt een combinatie van het basisklimaat voor leerlingen met gedragsstoornissen en voor leerlingen met ontwikkelingsstoornissen het meest geschikt. Gezegd kan worden dat er in de literatuur veelal twee

voorwaarden genoemd: een gestructureerde en voorspelbare omgeving. Het is van belang de omgeving te structureren, zowel op individueel- als op groepsniveau. Op groepsniveau is het van belang eenduidige schoolregels te stellen en een strak dagrooster te hanteren, waarbij rekening moet worden gehouden met de beperkingen in de cognitieve en sociale ontwikkeling van elke kind individueel (Geus & Van Gennep, 2004). Lens et al., (2007) stellen het belang van structurering binnen een school in de volgende punten: consequentie in het hanteren van de gedragsregels, het kunnen anticiperen op het niveau van de leerling en het geven van positieve, opbouwende kritiek ten behoeve van het onderwijstraject van de leerling. Naast het bieden van veel structuur, wordt voorspelbaarheid als een belangrijk aspect van pedagogische begeleiding genoemd. Het gaat hierbij om het voorspelbaar maken van de dagelijkse gebeurtenissen en activiteiten middels veel orde en regelmaat, maar ook om het voorspelbaar maken van consequenties van grensoverschrijdend (agressief) gedrag (Ponsioen & Verstegen, 2006).

4.3.2 Leerkrachtcompetenties

Er is zeer veel wetenschappelijke informatie te verkrijgen omtrent de competenties die leerkrachten en begeleiders moeten bezitten om adequate begeleiding te kunnen bieden aan leerlingen met een licht verstandelijke beperking en gedragsproblemen.

In de begeleiding van mensen met een verstandelijke beperking en ernstige gedragsproblemen vormt de begeleiding de spil. De manier waarop zij omgaan met hun leerlingen, is van invloed op het onderwijsproces en daarbij de ontwikkeling van de leerlingen (Zijlmans, Embregts, Gerits, Bosman & Derksen, 2009).

Wat als zeer belangrijk wordt beschouwd is dat de leerkracht die werkt met deze jongeren, affiniteit heeft met de doelgroep, geduldig is, weinig verwachtingen heeft, maar toch blijft hopen op verbetering, hoe gering deze ook zal zijn. De ontwikkeling van de leerlingen moet zoveel mogelijk worden gestimuleerd, maar de leerkracht moet niet teveel verwachten van de leerlingen (Stevens, 2003). Engels, Aelterman, Schepens & Van Petegem (2004) geven aan dat er in de begeleiding van de leerlingen aandacht moet worden besteed aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Dat zorgt voor een prettig en veilig gevoel op school.

Een valkuil bij begeleiding aan leerlingen met ernstig probleemgedrag is dat er voortdurend gecorrigeerd en gecontroleerd wordt. De leerkracht moet de leerlingen structuur aanbieden, maar hij dient de leerlingen ook los te laten, waar dat mogelijk is (Ponsioen & Van der Molen, 2002).

Het is raadzaam om consultatiemogelijkheden voor de begeleiders te bieden (De Groot, 2006). Daarnaast noemen Geus en van Gennep (2004) het belang van openlijk communiceren, waarin emoties bespreekbaar kunnen worden gemaakt.

In de begeleiding van zorgleerlingen is het van belang dat een leerkracht goed kan observeren, en daarnaast open staat voor signalen die de jongere afgeeft. Janson en Memelink (2005) schetsen dat het

eigen maken van het observeren in hoge mate bijdraagt aan de beroepsbekwaamheid. Observeren is te leren en kan vooral worden aangeleerd door het vaak te doen. Dat betekent dat een leerkracht bewust moet kijken, luisteren en voelen. Het is van belang dit zo onbevangen mogelijk te doen, en niet meteen te oordelen.

Kennis

Om adequate begeleiding te kunnen geven, moet een leerkracht kennis en inzicht opdoen ten aanzien van de problematiek van de leerlingen. Hij moet beschikken over informatie van verschillende voorkomende stoornissen, de licht verstandelijke handicap en hoe hiermee om te gaan. Kennis en vaardigheden geven de leerkracht goede steun voor het dagelijks handelen (De Groot, 2006).

Geus en Van Gennep (2004) wijzen op het belang van een (doelgroepgerichte) opleiding en specifieke training zoals agressietraining. Belangrijk is dat de begeleiding adequaat kan reageren in verschillende situaties. Bij beperkte of verouderde kennis is bijscholing noodzakelijk (Zeevalking, 2000).

LVG-jongeren komen veel in aanraking met verschillende instanties zoals schuldhulpverlening, politie, justitie en reclassering en verschillende hulpverleningsinstellingen zoals jeugdzorg en GGZ. Het is wenselijk dat de leerkracht voldoende kennis heeft van het bestaan van deze instituties.

Het sociale netwerk is essentieel voor het functioneren van LVG-jongeren en dus ook een aandachtspunt in de begeleiding. Het is van belang dat leerkrachten ook kennis hebben van het sociale netwerk, wat inzicht biedt in de relaties en vrijetijdsbesteding van de jongere (Moonen, 2006).

Persoonlijkheid

Over het belang van persoonlijkheid in de begeleiding van leerlingen met een licht verstandelijke handicap en gedragsproblemen is weinig te vinden in de literatuur. Echter geeft Kroef (2004) aan dat de persoonlijkheid van de begeleider wel degelijk een belangrijke rol inneemt in de begeleiding. Embregts en Van der Kamp (2007) schetsen dat bang zijn, de begeleiding van het onderwijsproces belemmert. Daaruit valt af te leiden dat begeleiders standvastig moeten zijn. Uit onderzoek van Geus en Gennep (2004) zijn een aantal persoonseigenschappen gekomen die voor begeleiders van belang zijn in het werk met LVG-jongeren met gedragsproblemen. Ze moeten zelfstandig, besluitvaardig, stressbestendig, flexibel, creatief en enthousiast zijn. Ook het bezitten van relativeringsvermogen en humor wordt belangrijk gevonden.

Het gedrag van leerlingen binnen het cluster-4 onderwijs kan soms behoorlijk wat emoties oproepen. Voor leerkrachten is het van belang dat zij hun emoties en impulsen in de hand kunnen houden en niet snel van streek raken. Zij moeten daarom beschikken over een hoge frustratietolerantie (Van Essen & Schouwenburg, 2004).

Tot slot stellen Benammar et al. (2006) dat je als leerkracht moet kunnen reflecteren op je eigen handelen en het handelen indien nodig kunt bijstellen. Reflectie is een proces van bewustwording. Vaak moet hier rustig de tijd voor worden genomen. Wanneer bewust wordt nagedacht over het handelen, dan kan men afstand nemen van de eigen rol. Men tracht zo objectief mogelijk naar het eigen handelen te kijken.

Nienhuis (2002) geeft aan dat het niet aan de hiervoor genoemde vaardigheden kunnen voldoen bij de leerkracht gevoelens van frustratie en falen oproept, maar bij leerlingen nog meer gedragsproblemen. Dit onderstreept nog eens het belang voor leerkrachten en begeleiders van het bezitten van deze competenties.

4.3.3 Veiligheid

Bij leerlingen binnen het cluster 4-onderwijs ontbreekt vaak een veilige en vertrouwde thuisbasis. Om deze reden is het bieden van een veilige situatie van essentieel belang in de begeleiding van LVG-jongeren met gedragsproblemen. De Inspectie van Onderwijs (2007) definieert het gevoel van veiligheid als volgt: “het ervaren van een gevoel van fysieke en sociale veiligheid in en om het terrein van de school”.

De Inspectie van Onderwijs (2004) schetst dat een onveilig gevoel op school ontstaat door slechte verhouding als pesten, ruzie, bedreiging of geweld.

Verheij en Van Doorn (2002) stellen dat een veilig klimaat op een school kan worden gecreëerd door het bieden van een gestructureerde omgeving, waarbij duidelijke grenzen worden gesteld en conflicten worden tegengegaan. Ook Pfeiffer (1997) stelt het creëren van voorspelbaarheid als een basiselement voor een veilig klimaat. Vanuit dit gevoel van veiligheid zullen LVG-ers eerder nieuwe taken aanpakken en eigen mogelijkheden ontdekken.

De Inspectie van Onderwijs (2007) noemt dat verschillende aspecten van de pedagogische begeleiding, zoals het respectvol met leerlingen omgaan, het handhaven van gedragsregels en het afstemmen van het pedagogisch handelen op de onderwijsbehoefte van leerlingen zal leiden tot een veilige leeromgeving.

4.3.4 Zelfwaardering

In de wetenschappelijke literatuur wordt gewezen op het belang van een positief en realistisch zelfbeeld. Elias (2005) geeft aan dat zelfbeeld een grote rol speelt in het ontwikkelings- en leerproces van de mens. De mate waarop iemand serieus wordt genomen en geaccepteerd wordt om de persoon die hij is, is van invloed op het aangaan van nieuwe uitdagingen (Elias, Vermeer & 't Hart, 2005). Een laag zelfbeeld maakt dat jeugdigen minder snel nieuwe uitdagingen aandurven. Elias (2005) geeft aan dat het van belang is een lage zelfwaardering bij leerlingen zo snel mogelijk te herkennen. Het hebben

van een realistisch beeld van eigen capaciteiten is van belang bij het zoeken van een adequate bezigheid. Ook geeft Elias aan dat een positief zelfbeeld essentieel is voor een algemeen gevoel van welbevinden.

LVG-jongeren hebben vaak een onrealistisch zelfbeeld. In sommige gevallen is er sprake van een negatief zelfbeeld. Dit negatieve zelfbeeld kan verband hebben met het gegeven dat situaties sneller als negatief worden beoordeeld en de jongere vaak geconfronteerd is met tegenslagen. De jongere geeft eerder op, ervaart op die manier geen succes en durft uiteindelijk geen nieuwe taken meer aan te grijpen (Tali, 2004). Om deze reden behoeft de doelgroep een juiste, maar vooral positieve begeleiding.

Ook is er soms sprake van een niet realistisch zelfbeeld in de vorm van overschatting. Pfeiffer (1997) stelt dat licht verstandelijk gehandicapten met gedragsproblemen niet bewust zijn van hun beperking(en) en zichzelf als niet-gehandicapt beschouwen. Aan dit onrealistische zelfbeeld ligt waarschijnlijk een slechte zelfreflectie ten grondslag (Van der Wielen, 2006). De Groot (2006) beweert echter dat de leerlingen zich vaak goed bewust zijn van hun beperkingen. De leerling voelt zich minderwaardig, maar probeert dit te verbergen door stoer of teruggetrokken gedrag. Zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte mensen zijn afhankelijk van anderen, die hen helpen hun gedrag te sturen (Ponsioen & Van der Molen, 2002).

Elias (2005) geeft aan dat het moeilijk kunnen vormen van een realistisch zelfbeeld van LVG-ers, verband heeft met weinig succeservaringen en problemen met het realistisch interpreteren van informatie over het eigen kunnen. Succeservaringen kunnen worden opgedaan door vergelijk met anderen, maar ook door het ervaren van verbetering en het beheersen van taken en doelen (taakoriëntatie). Taakoriëntatie vormt een goede basis voor het bevorderen van een realistisch zelfbeeld, aldus Elias. Leraren kunnen zich hierbij richten op evaluaties, waarbij kinderen gewezen worden op verbeteringen.

Deci (2008) schetst het belang van het efficiënt gebruikmaken van de sterke kanten van de leerlingen om zo de slechte kanten te compenseren of te helpen. Dit werkt motiverend voor deze leerlingen. Zoals al eerder genoemd hebben LVG-jongeren een laag zelfbeeld en zien ze zichzelf als weinig assertief en succesvol (Lodewijks & Wisselink, 2007). Het beste is om te streven naar een positief en accuraat zelfbeeld bij LVG-leerlingen binnen het cluster-4 onderwijs. Wanneer kinderen met LVB zicht krijgen op wat ze kunnen en de eigen beperkingen accepteren, kan dit resulteren in positieve en realistische gevoelens over zichzelf.

4.3.5 Vertrouwen

Het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen de leerkracht en de leerling speelt een belangrijke rol bij het prettig kunnen functioneren van leerlingen. Harskamp, Suhre en Tjeerdema

(2000) hebben aangetoond dat een goede vertrouwensrelatie tussen de leerkracht en leerlingen een positieve werking heeft op het onderwijsproces.

In een schoolse setting draagt een vriendelijke en betrokken bejegening bij aan een vertrouwde sfeer. De leerling wil geaccepteerd worden als persoon, ondanks zijn gedrag. Acceptatie is daarom ook een basisvoorwaarde voor leerkrachten om een vertrouwensrelatie op te bouwen. Uit onderzoek van Moonen (2006) is gebleken dat er niet of nauwelijks wordt geluisterd naar mensen met een licht verstandelijke handicap. Echter willen zij serieus genomen worden en als een normaal persoon worden behandeld. Moonen concludeert hieruit dat het in gesprek blijven met leerlingen een belangrijk element is om een vertrouwensband op te kunnen bouwen. Daarnaast zijn sensitiviteit en responsiviteit interactievaardigheden die belangrijk zijn voor een vertrouwensrelatie tussen opvoeder en kind, waarbij sensitiviteit duidt op de gevoeligheid voor en het herkennen van behoeften bij leerlingen. Responsief betekent adequaat reageren op signalen. Deze aspecten zijn van belang bij het opbouwen van een goede band tussen leerkracht/begeleider en leerling (Stevens, 1998).

Betrokkenheid van de leerkracht is nodig om het contact aan te gaan en op deze manier te komen tot wederzijds vertrouwen. Naast het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen de leerkracht en leerlingen, zal er ook sprake moeten zijn van enige distantie (Zeevalking, 2000). Volgens haar is deze distantie nodig om met een eventueel gebrek van wederkerigheid om te kunnen gaan en de eigen verwachtingen en het eigen handelen bij te kunnen stellen. Leerkrachten moeten een goede balans vinden tussen betrokken zijn en afstand houden.

4.3.6 Communicatie

De communicatie van zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte jongeren met gedragsproblemen verloopt anders in vergelijking met normaalbegaafde jongeren. Verstandelijk beperkten hebben meer moeite met het goed begrijpen van informatie, omdat zij vaak een beperkt vocabulaire hebben (Collot d'Escury, 2009). Door deze beperkte woordenschat wordt de communicatie belemmerd, wat vaak leidt tot een vertraagde taalontwikkeling.

LVG-leerlingen hebben moeite met het structureren van informatie. Daarom is het van belang als begeleider of leerkracht de informatie in een boodschap voor te structureren, zodat de boodschap beter verwerkt kan worden in het geheugen. LVB-ers hebben meestal meer tijd nodig om (verbale) informatie te verwerken. De leerkracht dient zijn taalgebruik dan ook aan te passen aan het ontwikkelingsniveau van de leerling. LVB-jongeren hebben behoefte aan eenvoudig, concreet en bondig taalgebruik. Hierbij is het van belang de woorden zoveel mogelijk concreet te maken. Abstracte begrippen zijn voor deze doelgroep moeilijk te vatten.

Appel en Kleine Schaars (1993), maar ook Van der Linde (2007) geven aan dat wanneer er een probleem is, de leerkracht zoveel mogelijk het gedrag en niet de persoon moet aanspreken.

Voor de communicatie in de begeleiding van zwakbegaafden of LVG-ers op een cluster-4 school is het van belang geen lange volzinnen te gebruiken en geen woordspelingen of overdrachtelijk taal te gebruiken; er moet niet teveel informatie in één keer worden gegeven. Er moet niet te snel gesproken worden en het is verstandig af en toe een pauze in te lassen, om leerlingen de tijd te geven de informatie te verwerken. Ook dienen leerkrachten bij verbale boodschappen na te gaan of de informatie wel goed is begrepen en is geïnterpreteerd, om zo miscommunicatie zoveel mogelijk te beperken. De leerkracht kan dit navragen bij de leerling, maar ook is het mogelijk de leerling de boodschap in eigen woorden te laten herhalen. Paus, Ryemenans en Van Gorp (2006) geven aan dat het taalaanbod wel moet worden aangepast, maar het moet wel gevarieerd en uitdagend zijn om bij leerlingen de behoefte te scheppen om te leren.

4.3.7 Sociaal functioneren

“LVG-jongeren staan in het sociale leven vaak “buiten spel”. Zij hebben moeite aansluiting te vinden bij hun leeftijdgenoten, zij kunnen zich niet voegen in de spelletjes van de anderen, ze raken, onbedoeld, telkens weer verzeild in conflicten, worden dikwijls gepest, hebben weinig vriendjes en belanden niet zelden in het delinquenten circuit”, schrijft Collot d’Escury (2005). Hetgeen een LVG-er in sociaal opzicht overkomt is dat hij wat trager is, buiten de boot valt, zijn zelfvertrouwen verliest, zijn kennis en vaardigheden niet of minder ontwikkelt en geen vertrouwen meer heeft in de vaardigheden die hij wellicht nog wel bezit. LVG-ers lijken best sociaal vaardig, omdat veel van hen sociaal wenselijke gedragspatronen ontwikkeld hebben die zijn aangeleerd via hulpverleners in hun omgeving (Ponsioen & Van der Molen, 2002).

Om op sociaal gebied goed te kunnen functioneren is het van belang de sociale norm te kennen en deze norm op een juiste manier om te zetten in sociaal competent gedrag. Vanzelfsprekend is het in de sociale omgang belangrijk om te snappen wat een ander zegt en wat hij met de boodschap bedoelt. Licht verstandelijk gehandicapte leerlingen die binnen een cluster-4 school onderwijs volgen, hebben vaak niet geleerd om te gaan met genuanceerde sociale interacties en vinden het daarom lastig gepast sociaal gedrag te vertonen. Geerlings en Van der Veen (2008) schetsen het belang van begeleiders om normen en waarden over te brengen, waardoor sociaal gewenst gedrag kan worden aangeleerd en gegeneraliseerd.

Maughan, Colliwshaw en Pickles (1999), maar ook Van der Wielen (2006) geven aan dat LVB-ers vaak in een zeer klein sociaal netwerk verkeren. Daarnaast hanteren ze vaak negatief gedrag en minder vaak pro-sociaal gedrag. Ze tonen minder pro-sociaal gedrag, omdat ze meer moeite hebben om emotionele expressies bij anderen waar te nemen en te begrijpen (Rojahn et al., 2005). Daarnaast hebben zij minder vaak sociale contacten (Dekker, Douma, De Ruiten & Koot, 2006). Ook hanteren ze meer agressieve oplossingen in deze contacten. Uit onderzoek van Van Nieuwenhuizen (2004) naar het functioneren van jeugdigen met een licht verstandelijke beperking in sociale situaties blijkt dat ze

het moeilijk vinden sociaal gedrag te bedenken en het juiste gedrag in een juiste situatie toe te passen. LVG-ers bedenken vaker agressieve, onderdanige oplossingen (ze halen bijvoorbeeld de leerkracht erbij) die weinig assertief zijn. De Koning en Collin (2007) verklaren dit door een beperking in het sociaal aanpassingsvermogen.

Schipper en Bos (2000) veronderstellen dat LVG-ers zeer gevoelig zijn voor sociale bekrachtiging. Ze hebben de neiging meer op anderen te vertrouwen dan op hun eigen kunnen of overtuiging af te gaan. Koolhof, Loeber en Collot d'Escury (2007) veronderstellen dat dit vertrouwen in anderen LVG-jongeren extra kwetsbaar maakt voor de invloed van negatieve vrienden en het meegezogen worden in delinquentie. Hendriks, Rutten, Stams en Brugman (2006) geven aan dat een adequaat inlevingsvermogen remmend werkt ten aanzien van delinquent gedrag.

Echter vinden veel LVG-jongeren het lastig zich in een ander te verplaatsen, te bedenken wat een ander ziet, denkt of voelt. Collot d'Escury (2005) noemt dit perspectiefnemen. Het is een vaardigheid om vat te krijgen op de sociale omgeving. Wanneer iemand kan perspectiefnemen kan hij een voorspelling maken van wat de ander doet of hoe iemand zal reageren. Wanneer iemand deze vaardigheid bezit, wordt hij niet steeds verrast door het gedrag van de ander of door onverwachte situaties. Aangezien LVG-jongeren zich moeilijk in een ander kunnen verplaatsen, zullen zij in het sociale verkeer regelmatig tegen de lamp lopen. Dit zorgt er voor dat ze zich gaan terugtrekken, wat weer de ontwikkeling van sociale vaardigheden tegengaat. Hoe minder zij oefenen, des te minder sociale vaardigheden en kennis zij opdoen over die sociale wereld. Daarom is het van belang in de begeleiding aan deze leerlingen hulp te bieden in de sociale contacten en interacties. Ook is het belangrijk te laten merken dat het niet erg is om fouten te maken.

Het niet of moeilijk kunnen perspectiefnemen kan verklaard worden door een beperking of achterstand in de cognitieve ontwikkeling. Piaget verdeelt de cognitieve ontwikkeling in fasen, die tot aan de jongvolwassenheid moeten worden doorlopen (Verheij & Van Doorn, 2002). Het vierde en laatste stadium heeft betrekking op het formele denken, waarin hypothetisch en abstract denken centraal staat. LVG-ers bereiken het laatste stadium vaak laat of helemaal niet (Van Gemert & Minderaa, 2000). Voor het sociaal functioneren is abstract denken van belang om adequaat te reageren in een sociale situatie en om consequenties van gedrag in te zien (Kohnstam, 2002).

Tekortkomingen in sociale vaardigheden betekenen vaak dat een kind geen aansluiting kan vinden bij zijn leeftijdsgenoten. Terwijl zij de steun van hun leeftijdsgenoten zo hard nodig hebben, zijn het juist ook weer deze kinderen die buiten de groep komen te staan. Wanneer het spontane sociale leren niet lukt, kan de situatie met een interventie worden benaderd, welke in een natuurlijke situatie wordt toegepast. Een natuurlijke situatie maakt generalisatie naar de dagelijkse situatie makkelijker, voor LVG-jongeren in het bijzonder (Collot d'Escury, 2005).

Volgens Collot d'Escury en Hengst (2006) zijn sociale vaardigheden aan te leren middels een training. De training moet gericht zijn op het verbeteren van de sociale vaardigheid bij mensen met

een licht verstandelijke handicap, op het interpreteren van de informatie van anderen (het perspectiefnemen) en de concrete sociale vaardigheden en het vertrouwen in de eigen vaardigheden. In de begeleiding van LVB-leerlingen is het van belang in de dagelijkse omgang tussen leerlingen en leerkrachten en leerlingen onderling sociale interacties te oefenen, waarbij vooral aandacht moet worden besteed aan het perspectiefnemen en concrete sociale competenties. Leerkrachten moeten leerlingen helpen bij de sociale omgang en hen hierbij alternatieven aanbieden. Ook dienen leerkrachten rekening te houden met het overbrengen van normen en waarden.

Het doel van de begeleiding aan LVG-leerlingen op een cluster-4 school is uiteindelijk het aanleren van nieuwe vaardigheden, zodat de leerling beter gaat functioneren. Daarbij is het van belang dat leerkrachten bewust zijn van hun gedrag en hun voorbeeldfunctie (Van der Zee et al, Van der Molen & Van der Beek, 1989). Omdat LVG-jongeren gevoelig zijn voor sociaal gedrag, is het vertonen van (pro-actief) voorbeeldgedrag extra belangrijk (Van der Wielen, 2006).

Het is voor te stellen dat het voor LVG-jongeren lastig is om zich staande te houden in de huidige, complexe maatschappij. Het ontwikkelen van sociaal (adequate) vaardigheden voor een licht verstandelijke gehandicapte is geen vanzelfsprekende zaak is, waarin zij hulp behoeven. Het aanbieden en trainen van de sociale competentie aan personen met een LVB moet dan ook een belangrijke plaats nemen in het onderwijsaanbod (Dekker, 2003).

4.3.8 Cognitief functioneren

Het begeleiden van LVG-jeugdigen met gedragsproblemen vraagt meer tijd, flexibiliteit en energie dan het begeleiden van jeugdigen met gedragsproblemen en een gemiddelde begaafdheid mede door problemen met de informatieverwerking.

De Groot (2006) schetst dat LVB-ers moeite hebben om: zelfstandig hun omgeving waar te nemen (informatieverwerking), informatie te selecteren (selectie), informatie te ordenen (ordering) en volgorde te bepalen, informatie te onthouden, vooral als deze alleen verbaal wordt aangeboden (geheugen), informatie/vaardigheid meteen toe te passen, geleerde informatie in een andere situatie toe te passen (generalisatie), de goede woorden te gebruiken en zich duidelijk uit te drukken. Door een beperking in het cognitief functioneren van LVB-jongeren, kunnen zij moeilijk structuur aanbrengen in de wereld om hen heen (Nienhuis, 2002). Deze bevindingen kunnen een leidraad vormen voor een cognitieve aansluiting in het onderwijs aan LVG-leerlingen.

De denkprocessen van LVG-ers verlopen een stuk trager dan bij de gemiddelde mens het geval is. Van der Wielen (2006) schetst dat LVG-mensen moeite hebben met het onthouden van informatie op de korte termijn. Hieruit blijkt dat ze meer moeite hebben met het tegelijkertijd opslaan en verwerken van verbale informatie. Kortom: veel informatie tegelijk kunnen LVG-leerlingen niet goed verwerken.

Daarnaast blijkt dat ze een beperkt inzicht hebben in actie-reactie situaties en matig inzicht in oorzaak en gevolg situaties. Het is voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking lastig om

consequenties van het eigen gedrag te overzien (Ponsioen & Van der Molen, 2002). LVG-jongeren blijken wel de mogelijkheid te hebben om te kunnen plannen en vooruitzien wanneer zij de structuur en strategieën krijgen aangeboden (Ponsioen & Van der Molen, 2002). LVG-leerlingen blinken niet uit in strategisch handelen, zij lijken vaak ad hoc te reageren op wat zich voor doet, lijken de consequenties van hun gedrag niet vooraf te kunnen bedenken en lijken weinig te profiteren van feedback (Benson, Abbeduto, Short, Bibler-Nuccio, & Mass, 1993).

LVG-ers leren vaak langzaam van eerdere ervaringen. Instructie wordt vaak niet begrepen of beklijft niet, waardoor zij het bij een volgende situatie vergeten zijn. Lodewijks en Wisselink (2007) noemen de noodzaak van veel herhaling en het aanleren van vaardigheden op diverse manieren. Zij geven aan dat het valideren en veranderen van gedrag extra inspanning kost en om specifieke kennis vraagt. Het aanleren van vaardigheden bij LVG-jongeren vraagt om extra ondersteuning bij: het ontlasten (van het werkgeheugen), het oefenen (informatie in lange termijn geheugen vastzetten) en het ondersteunen (het werkgeheugen helpen). In de begeleiding moet LVG-ers veel tijd worden gegund om te leren. Daarnaast dienen vaardigheden op diverse manier te worden aangeboden, zodat ze vaardigheden beter eigen kunnen maken (Van der Zee et al., 1989).

4.4 Didactisch klimaat

Wanneer er wordt gesproken over didactisch klimaat gaat het over onderwijskundige aspecten binnen een school. Om goed onderwijs te kunnen bieden is het niet alleen van belang om pedagogisch gezien aan te sluiten op de doelgroep, maar ook didactisch (Inspectie van Onderwijs, 2007).

Ruijsenaars (2001) is van mening dat de opgedane kennis over hoe LVG-jongeren het beste leren in school- en groepsverband te weinig in de praktijk wordt gebracht. Echter is het wel van belang de kennis te praktiseren aangezien het didactisch aansluiten bij de specifieke leermogelijkheden van een kind de kans op succeservaringen groter maakt en het versterkt de competentiebeleving en de leermotivatie van het kind.

Edelenbos en Meijer (2002) geven aan dat het bij het creëren van een goed didactisch klimaat voor begeleiding belangrijk is om doelgericht te werken, kennis van leerlingen te hebben en haalbare doelen te stellen die in een kort tijdsbestek kunnen worden bepaald. Het op een correcte wijze toepassen van de didactiek, zal het leerproces van de leerlingen ondersteunen (Inspectie van Onderwijs, 2007).

4.4.1 Groepsomvang en groepssamenstelling

In de literatuur is weinig informatie beschikbaar over een juiste groepssamenstelling van LVG-leerlingen. Een gebruikelijke indeling is die naar leeftijd. Andere mogelijkheden voor

groepssamenstellingen is een indeling naar cognitieve mogelijkheden of het al dan niet bij elkaar passen van uitingen van stoornissen van individuele leerlingen.

Wat betreft de groeps grootte geven Janse-Alewijnse, Jansen en Niessen (2003) aan dat LVG-ers door hun zwakke sociale capaciteiten het gedrag van anderen niet (altijd) kunnen begrijpen en invoelen. Voor hen dient de groepsomvang niet te groot te zijn. “Zij functioneren beter wanneer zij verblijven in een ‘sociale couveuse’, waar interacties beperkt zijn en gereguleerd worden”, aldus Janse- Alewijnse et al., (2003). Concrete aantallen van een juiste groepsomvang zijn niet te vinden. Wel kan uit het voorgenoemde worden afgeleid dat op een school, waar een deel van de populatie leerlingen een licht verstandelijke handicap heeft, de groeps grootte beperkt moet worden om op deze manier iedere leerling individuele begeleiding te kunnen bieden. Ook biedt een kleine groep rust en structuur.

Nienhuis (2002) veronderstelt dat LVG-leerlingen met ernstig probleemgedrag een homogene groepssamenstelling behoeven, ofwel een speciale groep voor deze leerlingen. Daartegenover stelt zij dat de ernst en diversiteit van de problematiek het lastig maakt een op maat gesneden plaats te bieden.

4.4.2 Leren

Het leren van LVG-ers (met bijkomende gedragsproblemen) verloopt anders dan leerlingen zonder een verstandelijke beperking. De Boer, Pruyt & Slotboom (2006) stellen dat een vertrouwde, veilige en gestructureerde omgeving voor LVG-jeugdigen bijdraagt aan een goed leerklimaat.

Donkers (2008) schetst dat LVG-leerlingen concreet denken en moeilijk in abstractie kunnen denken. Daarnaast zijn ze niet of nauwelijks in staat tot (zelf)reflectie of een kritische blik (Kraijer, 2006). Hierdoor verloopt het leren gemakkelijker in beelden, bijvoorbeeld wanneer er pictogrammen worden aangeboden. Een andere manier van leren is het ervaringsleren; leren van eerdere opgedane ervaringen. Leerkrachten dienen hierbij geduldig te zijn, aangezien vaak na een lange periode van herhaling de gewenste resultaten zichtbaar zijn. LVG-ers hebben zogeheten transferproblemen. Het is voor hen lastig aangeleerde vaardigheden in andere situaties toe te passen. Ook hebben zij moeite om het te onthouden; nieuwe kennis of vaardigheden beklijven niet (De Koning & Collin, 2007). Van der Zee et al., (1989) achten het van belang voor LVG-leerlingen om te kunnen experimenteren, zodat ze kunnen ervaren wat hun mogelijkheden zijn en wat bij hen past. Het traditionele studeren, middels boeken of mondeling kennisoverdracht, werkt veel minder bij LVG-leerlingen. Geus en Van Gennep (2004) wijzen ook op de positieve invloed op zelfwaardering wanneer leerlingen meer vrijheid krijgen om te experimenteren. Een lage zelfwaardering en een beperkt intellectueel functioneren maakt de kans op mislukking groot. Daarom is het van belang een experiment in overzichtelijke stappen te laten verlopen, waarin de leerkrachten het proces moeten ondersteunen (Pfeiffer, 1997).

LVG-leerlingen hebben over het algemeen een korte spanningsboog (Dekker et al., 2006; Van der Wielen, 2006). Vanwege deze korte spanningsboog moeten leermomenten worden afgewisseld met

praktische bezigheden. Ook gezien het ontwikkelingsniveau van gedragsproblematische licht verstandelijk gehandicapte leerlingen moeten er in het dagprogramma praktische activiteiten gevoegd worden. Bij oudere leerlingen zal het programma gericht moeten zijn op de ontwikkeling van vaardigheden die van belang zijn in werksituaties. Het inbouwen van stagemogelijkheden kan hier een bijdrage aan leveren (Nienhuis, 2002).

Bij het lesgeven aan LVG-leerlingen met gedragsproblemen moet er bij elke activiteit een stapsgewijze, expliciete en beknopte instructie worden gegeven, waarbij wordt teruggeblikt op eerdere lessen en voorkennis wordt geactualiseerd. Het leren moet in kleine stappen verlopen en voldoende herhaling bevatten. Leerkrachten dienen regelmatig een samenvatting van de uitleg te geven en ze moeten leerlingen de gelegenheid bieden om vragen te stellen. Daarnaast moeten de leerlingen opdrachten op niveau krijgen aangeboden, waarbij er maximale uitdaging moet plaatsvinden zodat het (oplossingsgericht) leren denken en redeneren wordt gestimuleerd (Inspectie van Onderwijs, 2007).

Zeevalking (2000) schetst het belang van visualisatie ter ondersteuning van het leren. Visualisatie biedt naar haar idee grip op het leren, maar ook op gebeurtenissen. “Waar verbale communicatie zodra deze is geuit weer is verdwenen, daar blijft visuele communicatie”, aldus Zeevalking.

Van der Linde (2007) noemt dat LVG-jongeren met gedragsproblemen meer leren van positieve stimulering dan van negatieve stimulering. Positieve stimulering in de vorm van een aanmoediging beïnvloedt het leren op een positieve manier. Het is voor begeleiders daarom van belang dingen die wel goed gaan zoveel mogelijk te benoemen.

4.4.3 Dagprogramma

Lodewijks en Wisselink (2007) verstaan onder de dagelijkse routine ‘het draaiboek van de regelmatig terugkerende onderdelen van de dag’. De dag moet zo georganiseerd worden dat er voor de leerling een voorspelbaar, overzichtelijk en vanzelfsprekend klimaat heerst. Ook dient er sprake te zijn van consistentie, waarbij belangrijke onderdelen van de dagelijkse routine in grote lijnen op dezelfde wijze verlopen (Slot & Spanjaard, 2003). Dit draag bij aan de zelfstandigheid van de leerling (autonomie). Nienhuis (2002) veronderstelt dat, middels een voorspelbaar dagprogramma, het probleemgedrag afneemt doordat er minder onvoorspelbare angstige situaties voorkomen.

Lodewijks en Wisselink schetsen dat de verschillende onderdelen uit het dagprogramma middels visualisatie op een gedetailleerde en duidelijk gedefinieerde manier moet worden weergegeven. Zo kunnen taken en leerdoelen worden aangegeven met tekeningen, foto’s of pictogrammen (picto’s). Voor oudere leerlingen kunnen deze picto’s vervangen of vergezeld worden door tekst. Wanneer er wijzigingen zijn in het programma, moeten deze vroegtijdig en zichtbaar worden aangegeven en aan het begin van de dag besproken worden (Zeevalking, 2000).

Het dagprogramma voor LVG-ers met gedragsproblemen moet zoveel mogelijk bestaan uit praktische activiteiten. Bij oudere leerlingen zal het lesprogramma gericht zijn op vaardigheden ter

voorbereiding op het arbeidsproces. Daarnaast dient het dagprogramma voor een deel de schoolregels te overlappen, aangezien regels zorgen voor overzichtelijkheid van de dagelijkse routine. Nieuwe leerlingen moeten zich een periode aan een vast programma houden, waarna ze zelf keuzes mogen maken (Nienhuis, 2002).

In verband met een korte spanningsboog (Dekker et al., 2006) is het voor de doelgroep van belang werkmomenten af te wisselen met ontspannen momenten.

4.4.4 Gedrags- en schoolregels

Lodewijks en Wisselink (2007) noemen een aantal kenmerken van regels: ze bevorderen de overzichtelijkheid van de dagelijkse routine, bieden extra structuur, bevorderen de veiligheid, zijn gericht op het behartigen van de belangen van de leerlingen en leerkrachten, bieden ondersteuning bij de begeleiding en bevorderen de prettige sfeer in de klas en op school. Regels zijn bedoeld om duidelijk afspraken met elkaar te maken zodat iedereen weet wat wel of niet van hem of haar wordt verwacht. Daarnaast zijn ze gericht op het aanleren van (nieuw) gewenst gedrag in plaats van het afleren van ongewenst gedrag.

Regels kunnen betrekking hebben op verschillende thema's als de taakuitvoering, de omgang, het gedrag en tijd. Krab, Engelen-Snaterse en De Boer (2000) noemen een aantal onderwerpen waarover regels opgesteld kunnen worden: de klas in,- en uitgaan, de manier waarop de aandacht van de leerkracht getrokken mag worden, netheid/ordelijkheid, de tijden waarop wel en niet door de klas gelopen mag worden, het opvolgen van instructies, de zorg voor eigendommen, de manier waarop met elkaar omgegaan wordt, de manier waarop conflicten opgelost worden, gedrag in de gang en op het schoolplein. Bij het opstellen van regels is het van belang dat ze helder, concreet en in termen van gewenste gedrag worden geformuleerd. Ook hierbij is visualisatie onmisbaar om de afspraak te ondersteunen. Om onoverzichtelijkheid voor de leerlingen tegen te gaan, dienen er niet teveel regels te zijn. Voor de begeleider is het eveneens onprettig om veel regels te hanteren.

In het kader van voorspelbaar leerkrachtgedrag, onderschrijft Webster-Stratton (1999) duidelijkheid omtrent de gevolgen van het al dan niet overtreden de regels. Deze dienen duidelijk omschreven en gevisualiseerd te worden. Het moet immers voorspelbaar zijn voor de leerling wat de gevolgen zijn van zijn overtreding.

Bij het leren van gedragsregels aan leerlingen met een licht verstandelijke beperking met gedragsproblemen is het noodzakelijk rekening te houden met het intelligentieniveau van elk individu; sommige leerlingen zijn beter in staat snel regels toe te passen, terwijl anderen zeer vaak tegen de lamp moeten lopen voordat ze de gedragsregels doorhebben.

Tot slot geeft de Inspectie van Onderwijs (2007) aan dat gedrags- en schoolregels helder en duidelijk moeten zijn voor de leerlingen. Ook moeten de leerlingen de regels kunnen onderschrijven.

Daarnaast is het van belang dat de teamleden de gedragsregels zodanig hanteren dat er een positieve werksfeer heerst.

4.4.5 Lesmateriaal

De manier waarop de leerlingen de leerstof krijgen aangeboden zal in overeenstemming moet zijn met hun intellectueel functioneren, hun vermogen zich te concentreren en hun verbale en visuele begripsvermogen. Het mag duidelijk zijn dat het lesmateriaal niet alleen kan bestaan uit de reguliere lesmethodes. De manier waarop deze leerlingen leerstof tot zich nemen en de verscheidenheid in afwijkingen verschillen dermate van een gemiddelde leerling, dat er voor LVG-leerlingen speciale leerstof moet worden samengesteld. Uit de literatuur komt naar voren dat LVG-ers op een cluster 4-school het beste een individueel onderwijsprogramma kunnen volgen. Hierbij wordt lesmateriaal uit verschillende methoden gehaald die geschikt zijn voor deze doelgroep. Een uitgebreide inventarisatie zal nodig zijn voordat er overgegaan wordt tot keuze en aanschaf (Nienhuis, 2002).

Gezien de cognitieve mogelijkheden zullen de lessen voor deze leerlingen voor het merendeel worden opgevuld met praktische activiteiten. Het lesrooster zal dan ook bestaan uit veel praktische bezigheden. Nienhuis (2002) schetst dat praktische vaardigheden de zelfredzaamheid kunnen vergroten omdat ze een voorbereiding zijn op dat wat in het dagelijkse leven nodig is aan vaardigheden om zelfstandig te kunnen functioneren. Zo kan men denken aan vakken als handvaardigheid, techniek, verzorging en tuinieren. Voor de wat oudere leerlingen kan het onderwijs zo ingedeeld worden dat het accent ligt op zelfredzaamheid en het aanleren van instrumentele vaardigheden ter voorbereiding op arbeid. Bijvoorbeeld met behulp van tijdelijke stages, dan wel arbeidsplaatsen in tuinwerkzaamheden, timmeren, fietstechniek, autotechniek, kopen en verkopen, magazijnwerkzaamheden en schoonmaken.

De Boer et al. (2006) veronderstelt dat leerkrachten kennis moeten hebben van de lesmethodieken en de aangeboden leerstof om deze op een juiste manier te kunnen aanbieden.

5. Pedagogische en didactische begeleiding op het Schip

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal de pedagogische en didactische begeleiding aan zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte leerlingen met gedragsproblemen binnen VSO het Schip worden beschreven. Dit wordt aan de hand van de gehanteerde opbouw in hoofdstuk vier weergegeven. Hierbij wordt gebruik gemaakt van verschillende beleidsstukken van het Schip en de begeleiding, zoals toegepast in de praktijk, wordt ook meegenomen.

5.2 Pedagogisch klimaat

Binnen het Schip acht men het van belang dat er een voorspelbaar en veilig klimaat wordt gecreëerd. De omgang met en begeleiding van de leerlingen is, middels verschillende modellen en methodes, expliciet uitgewerkt in verschillende beleidsstukken. Het uitgangspunt in het onderwijsproces van de jongere is toewerken naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling. Op deze manier leert de jongere dat hij sturing kan geven aan zijn eigen leren en leven (Het Onderwijsplan, 2008).

5.2.1 Basisklimaat

Het basisklimaat binnen het Schip wordt onder meer gevormd door de openheid, waarbij iedereen open staat voor ieders mening, geen vraag te gek is en er veel aandacht is voor de omgang met anderen (Schoolgids, 2009). Daarnaast is niemand anoniem en speelt vertrouwen in elkaar een grote rol. De medewerkers zijn betrokken bij hun werk. Ze worden door de leerlingen aangesproken bij de voornaam. Een van de belangrijkste kernpunten in de begeleiding en omgang met de leerlingen is respect. Ook voorspelbaarheid wordt beschouwd als een belangrijk element in de begeleiding van de leerlingen (Het Onderwijsplan, 2008).

5.2.2 Leerkrachtcompetenties

In het Personeelsbeleidsplan (2008) wordt een profielschets weergegeven waarin beschreven staat aan welke eisen het personeel van het Schip moet voldoen. Ook is er een competentieprofiel opgesteld wat begeleiders de mogelijkheid biedt om het werken met de leerlingen verder te ontwikkelen. Het Schip vindt het belangrijk dat de leerkracht affectie heeft met de doelgroep en daarnaast over

voldoende ervaring en vaardigheden in de omgang met leerlingen met ernstige gedragsstoornissen bezit.

Binnen het Schip wordt gewerkt vanuit het principe van teamteaching, wat betekent dat het team gezamenlijk verantwoordelijk is voor het onderwijsproces van de leerlingen. Daarbij is er sprake van kwalitatieve informatie-uitwisseling, wederzijds vertrouwen in elkaar bij het uitoefenen van het werk en intervisie. Op deze manier zijn zaken snel en flexibel geregeld. Ook is iedereen betrokken bij alles wat er speelt en voelt elke medewerker op de vestiging zich verantwoordelijk voor het proces. Tijdens de intervisiemomenten is er sprake van sociale ondersteuning van de collega's waardoor stress kan worden gereduceerd. Intervisie, maar ook consultatie,- en reflectiemomenten vinden dagelijks plaats binnen het Schip. Zo wordt de werkdag op elke vestiging dagelijks voor besproken. Eveneens wordt dagelijks de werkdag geëvalueerd, waar terug wordt geblikt op de dag (Het Onderwijsplan, 2008).

Kennis

Op het Schip worden zo nu en dan workshops gegeven om de professionaliteit en de kennis van het personeel te vergroten. In het Onderwijsplan (2008) wordt aangegeven dat er jaarlijks ongeveer drie mentorbesprekingen zijn, waar de leerlingencoördinator informatie over algemene leerlingenzaken verschaft aan alle mentoren van de school. Hierbij gaat het soms ook om deskundigheidsbevordering door derden.

Ook in het Personeelsbeleidsplan (2008) wordt het belang van kennis genoemd. Scholing is dan ook een onmisbaar instrument binnen het Schip. Als een medewerker van het Schip aan scholing begint, is dit een ontwikkelingsgroei voor het individu, maar ook een kwalitatieve groei voor de organisatie.

Verder vindt er regelmatig overleg plaats tussen de school en externen. Mentoren, begeleiders, coördinatoren en deskundigen hebben korte lijntjes met de instanties waarmee de betreffende jongere mee in contact staat. Daarbij kan gedacht worden aan de verwijzende onderwijsinstanties, jeugdhulpverlening, politie, gemeente etc. Naast contacten met instanties zijn er ook regelmatig gesprekken met ouders of andere familieleden over het ontwikkelingstraject van de leerling. Bovendien heeft het Schip een eigen instrument ontwikkeld waarmee een inventarisatie kan worden gemaakt van wat de leefomstandigheden van jongeren zijn vanuit verschillende leefgebieden; arbeid, scholing, vrije tijd, thuis,- gezinsituatie, hulpverleningsgeschiedenis, contacten met politie en justitie, verslavingsproblematiek, financiën, sociale omgeving en gezondheid (Het Onderwijsplan, 2008).

Persoonlijkheid

Binnen het Schip acht men van belang dat de leerkracht pro-actief gedrag laat zien. De basis van de omgang met de leerlingen is respect; daarom is het binnen het Schip van belang dat de begeleiding bewust is van eigen gevoelens, deze kan hanteren, en gevoelens en behoeften herkent bij anderen.

Naast deze aspecten wordt stressbestendigheid, creativiteit in onvoorspelbare situaties en een open en kritische houding ten opzichte van het eigen handelen als eis gesteld om te kunnen werken met de doelgroep. Daarnaast dienen medewerkers een hoog incasservermogen en frustratietolerantie te hebben en in staat te zijn een vertrouwensrelatie op te bouwen met leerlingen (Het Personeelsbeleidsplan, 2008).

Humor speelt een grote rol in de begeleiding aan de leerlingen op het Schip. Dit ‘wapen’ wordt ingezet om de scherpe kantjes van de situatie af te halen en de leerling helpen te relativieren.

Het Schip hanteert een aantal kernbegrippen als het gaat om leerkrachtcompetenties: leiden & begeleiden, sturen & volgen, confronteren & verzoenen, conflicten oplossen, leerlingen laten weten dat ze erbij horen en welkom zijn, leerlingen laten weten dat ze gewaardeerd worden, leerlingen op een respectvolle manier met elkaar laten omgaan, leerlingen uitdagen om verantwoordelijkheid voor elkaar te nemen, de begeleiding afstemmen op de leerling, rekening houden met verschillen, leerlingen motiveren, leerlingen positief uitdagen om het werk te doen, voorspelbaar zijn en grenzen stellen (Het Onderwijsplan, 2008).

Tot slot wordt in het Personeelsbeleidsplan (2008) genoemd dat het personeel de taal spreekt van de leerling, deze taal begrijpt en in staat is waarden en normen in een ander perspectief te plaatsen.

5.2.3 Veiligheid

In de pedagogische begeleiding van leerlingen van het Schip neemt het bieden van veiligheid een belangrijke rol. In het Onderwijsplan (2008) worden voorwaarden voor leerkrachtgedrag gesteld. Hierin wordt voorspelbaarheid als belangrijk aspect voor veiligheid genoemd. Het personeel van het Schip vindt het belangrijk dat leerlingen terug durven te vallen op leerkrachten en een eigen plekje hebben binnen de school. Om de veiligheid te vergroten voor de leerlingen is het onderwijs op het Schip georganiseerd in kleine units, waar iedereen elkaar kent. Op deze manier wordt er gewerkt met overzichtelijke, beheersbare locaties, waar voorspelbaarheid en controle heerst (Personeelsbeleidsplan, 2008).

Het Schip werkt vanuit planmatige gedragsbeïnvloeding. Hierin staat de sociale ondersteuning van leerlingen ook centraal. Deze ondersteuning wordt vormgegeven middels begeleidingscomponenten. In het affectieve component neemt warmte en veiligheid binnen de relatie tussen begeleider en leerling een belangrijke rol (Het Onderwijsplan, 2008). Dit uit zich in betrokkenheid van leerkrachten die zo af en toe een knuffel en compliment geven. In het Personeelsbeleidsplan (2008) wordt bijvoorbeeld genoemd dat het binnen het Schip, in het kader van planmatige gedragsbeïnvloeding, niet wenselijk is om wisselend een kortdurende leerkracht te krijgen bij elk ziektegeval. Voor de leerling is het onwenselijk, maar vooral ook onvoorspelbaar, wanneer hij steeds kort te maken krijgt met wisselende leerkrachten. Dit creëert een onveilige situatie voor de

leerling. Deze onveiligheid moet dan weer worden opgevangen door de rest van de organisatie waardoor er eerder sprake is van een verslechterend pedagogisch klimaat dan een ondersteuning bij ziekteverzuim.

Op het Schip zorgen de medewerkers er samen voor dat conflicten niet uit de hand lopen, maar tijdig en op een volwassen manier worden opgelost. In het personeelsbeleidsplan wordt ook het streven naar onvoorwaardelijke acceptatie genoemd, waarbij er respect is voor iedereen, ongeacht het gedrag dat zichtbaar is. Tot slot vindt het Schip dat leerlingen zich veilig en op hun gemak moeten voelen. Daarom wordt er veel aandacht geschonken aan wederzijds respect en elkaar serieus nemen (Schoolgids, 2009).

5.2.4 Zelfwaardering

De zelfwaardering van de leerlingen wordt zeer belangrijk gevonden binnen de begeleiding van de leerlingen. In het onderwijsproces wordt ook aandacht besteed aan het verbeteren van de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen, waarbij ‘zelfvertrouwen en zelfwaardering’ één van de kernbegrippen is (Het Onderwijsplan, 2008).

In de begeleiding worden de leerlingen door de leerkrachten op een positieve manier benaderd. Daarnaast helpen de leerkrachten de leerlingen reflecteren op hun eigen handelen door het stellen van vragen: ‘hoe vond je dat het ging?’, ‘wat had beter gekund?’, ‘hoe zou je het de volgende keer aanpakken?’. Zo dragen zij bij aan een realistisch zelfbeeld van de jongeren. Positief gedrag wordt zoveel mogelijk benoemd en benadrukt en negatief gedrag wordt, waar mogelijk, zoveel mogelijk genegeerd. Leerkrachten binnen het Schip zijn zeer gericht op het zelfbeeld van leerlingen en houden dit nauwlettend in de gaten. Wanneer blijkt dat een jongere een laag zelfbeeld heeft, wat bij veel leerlingen het geval is, wordt het onderwijsproces van de leerling zo gestuurd dat hij veel succeservaringen opdoet.

5.2.5 Vertrouwen

Vertrouwen speelt een zeer grote rol binnen het Schip. Het Schip richt zich in de begeleiding van gedragsproblematiese leerlingen op het verbeteren van de sociaal emotionele ontwikkeling, waarbij ‘vertrouwen in de ander’ één van de kerngebieden is (Het Onderwijsplan, 2008).

In het de profielschets waarin beschreven wordt aan welke eisen het personeel van het Schip moet voldoen, wordt het ‘kunnen opbouwen van een vertrouwensrelatie’ ook genoemd. Het is voor het personeel dat werkt met de leerlingen van belang dat zij een vertrouwensrelatie kunnen en willen opbouwen met een leerling. Ook moet de begeleider in staat zijn de relatie te onderhouden en uit te bouwen (Het Personeelsbeleidsplan, 2008). Middels intensieve, warme en betrokken begeleiding wordt geprobeerd vertrouwen te krijgen van de leerling. Medewerkers zijn zich ervan bewust dat zij

enige afstand moeten houden. De leerkrachten zijn er voor de leerlingen op het moment dat het nodig is.

5.2.6 Communicatie

In het Communicatieplan (2008) wordt beschreven dat er wordt gecommuniceerd op basis van wederzijds respect, met de visie en missie in het achterhoofd en op een eenvoudige manier. Het personeel acht het van belang dat er communicatie ‘op maat’ plaatsvindt tussen de begeleiders en leerlingen. Wanneer blijkt dat een leerling het taalgebruik van de begeleiding niet begrijpt, wordt de moeilijkheidsgraad bijgesteld en de taal zo concreet mogelijk gemaakt. Daarnaast wordt getracht de boodschap met een duidelijke opbouw te brengen, zodat deze beter verwerkt kan worden. Als het idee bestaat dat de leerling de boodschap niet heeft begrepen, dan wordt dit nagegaan door hem hiernaar te vragen of hem de boodschap te laten herhalen of samenvatten. In de communicatie wordt er weinig gebruik gemaakt van visualisatie. Er zijn picto’s met betrekking tot gedragsregels aanwezig, maar deze worden nauwelijks gebruikt in de begeleiding.

5.2.7 Sociaal functioneren

De sociale component speelt een grote rol in de begeleiding van leerlingen binnen het Schip. Er is veel aandacht voor een goede omgang tussen leerlingen onderling, maar ook met de begeleiding (Schoolgids, 2009). In het kader van de planmatige gedragsbeïnvloeding wordt, middels het oplossen van ontwikkelingstaken en het ervaren van sociale ondersteuning, getracht de sociale competenties van de leerlingen te vergroten (Het Onderwijsplan, 2008). Het is van belang dat leerlingen de sociale ondersteuning daadwerkelijk voelen.

Er geldt een aantal gedragsregels op school, die enige overlap hebben met de algemeen geldende waarden en normen. Zo mag er niet worden gevochten en gescholden. De begeleiding blijft hier alert op en probeert op deze manier bij te dragen aan het normbesef van de leerling. Medewerkers van het Schip zijn zich bewust van een voorbeeldfunctie en blijven dit bewaken. Wanneer er miscommunicatie plaatsvindt in een interactie met een leerling of tussen leerlingen, dan trachten leerkrachten hen bewust te maken van wat er mis ging en hoe het verbeterd kan worden. Hierbij bieden leerkrachten alternatieven. De sociale interacties worden, middels het schoolklimaat binnen het Schip, zoveel mogelijk gestimuleerd. Het Schip is een sociale oefenplek, waar leerlingen op sociaal gebied groeien door omgang met leeftijdsgenoten en begeleiders.

5.2.8 Cognitief functioneren

Binnen het Schip acht men het van groot belang om aan te sluiten bij het cognitieve functioneren van de leerling. In het Communicatieplan (2008) wordt gesproken over communicatie “op maat”. In de praktijk wordt dit bij zwakkere leerlingen omgezet naar veel herhaling. Wanneer er instructie plaatsvindt zorgt de begeleiding dat de leerlingen bij de les zijn. Als blijkt dat een leerling het niet helemaal heeft begrepen krijgt hij een verlengde instructie. Verder wordt er geholpen bij het plannen van zaken en bieden docenten hen inzicht in oorzaak-gevolg situaties. Deze bewustmaking gebeurt veelal middels vragen, zoals: ‘Wat had er kunnen gebeuren?’, ‘Hoe denk je dat ik zou reageren?’, ‘Snap je waarom ik boos ben?’. Boodschappen worden zoveel mogelijk gestructureerd, zodat de leerling de informatie beter kan verwerken. Daarnaast wordt er veel positieve feedback gegeven.

5.3 Didactisch klimaat

Binnen het Schip speelt didactiek een belangrijke rol. Vermeld moet worden dat het onderwijsproces op de school vooral gericht is op gedragsverandering. Maar aan het didactische component wordt niet voorbij gegaan. De medewerkers op het Schip maken de omgeving uitdagend en stimulerend als het gaat om het didactisch klimaat. Het (ortho)didactisch handelen van de leerkrachten is gericht op de leerlingen. Getracht wordt binnen het Schip een positieve leeromgeving te creëren waarin alle betrokkenen van elkaar kunnen leren. Wanneer blijkt dat een intellectueel zwakkere leerling een opdracht niet begrijpt, neemt de leerkracht de leerling apart en legt hij de opdracht in kleine, duidelijke stappen nog eens uit. Hieruit blijkt dat individuele begeleiding ook een grote rol speelt binnen het Schip.

5.3.1 Groepsomvang en groepssamenstelling

Binnen het Schip is er geen duidelijke indeling als het gaat over de samenstelling van de groep. Wel is het zo dat leerlingen binnen een vestiging over het algemeen leerlingen zijn uit dezelfde leeftijdscategorie. Daarnaast wordt er bij de plaatsing ook gekeken naar de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van een jongere; daarbij wordt de verdeling gemaakt op competenties van de leerlingen, welke een specifieke aanpak behoeven. Er zijn namelijk verschillende vestigingen binnen het Schip met eigen mogelijkheden (Het Communicatieplan, 2008).

Er wordt niet gewerkt met een duidelijke klassenstructuur en is er dus ook weinig te zeggen over de groepsgrootte. Leerlingen werken vaak in kleine groepjes aan een activiteit. Het gaat hier dan om drie tot vier leerlingen (Het Onderwijsplan, 2008).

5.3.2 Leren

Binnen het Schip proberen de leerkrachten het leren uitdagend te maken. Hierbij wordt er geprobeerd een balans te zoeken in de uitdaging, want het teveel uitdagen van de leerlingen kan leiden tot minder grip op het onderwijsproces.

Het Schip heeft beschikt onder meer over het volgende onderwijsaanbod: studie, hout en metaal, garage, consumptief, sport en verzorging. Hieruit blijkt dat er veel aandacht is voor praktische activiteiten. Voor leerlingen die geïnteresseerd zijn in studietaken, is er een vestiging speciaal gericht op studieprogramma's (Schoolgids, 2009).

Stage kan binnen het Schip een onderdeel zijn van het individuele programma van de leerling, om op deze manier leerling beter te kunnen toeleiden naar de arbeidsmarkt of het reguliere onderwijs. De stages zijn te verdelen in interne en externe stages. Interne stages vinden plaats binnen de school, in het kader van 'ervarend leren'. De leerlingen kunnen zich op deze manier voorbereiden op een externe stage of op terugkeer naar het reguliere onderwijs, waarbij hij zich kan oriënteren op een specifiek vak. Externe stages zijn oriënterend, om kennis te maken met verschillende werkgebieden en arbeidseisen in de werksfeer, en beroepsvoorbereidend, waarbij de leerling een betere kans maakt op een reguliere arbeidsplaats of het reguliere onderwijs (Het Onderwijsplan, 2008).

De leerlingen krijgen veel vrijheid, als het gaat om het volbrengen van de taken. Wanneer een leerling aangeeft zelfstandig een werkje te willen knutselen, dan is dat mogelijk. Daar komt bij dat de leerkrachten in sommige gevallen leerlingen bewust 'op hun bek laat gaan', om ze op deze manier te laten (ervarings)leren. Binnen het Schip komt het nauwelijks voor dat een leerling de hele dag met z'n neus in de boeken zit. De leermomenten worden afgewisseld met ontspannen momenten. Daarnaast zijn er gedurende de dag enkele pauzes. Zoals eerder genoemd wordt positief gedrag binnen het Schip zoveel mogelijk benadrukt en gestimuleerd door het geven van complimenten.

Het leren binnen het Schip wordt weinig ondersteund middels visualisering. Bij een aantal activiteiten, zoals het schoonmaakproject en in de consumptief, wordt het leren wel gestuurd of ondersteund met picto's (plaatjes/foto's met een simpel onderschrift).

5.3.3 Dagprogramma

De verschillende locaties hanteren geen klassenstructuur. Op elke locatie is een dagelijks onderwijsaanbod waar leerlingen zich 's ochtends op kunnen 'intekenen'. Zij kiezen daarbij zelf hun dagprogramma. Er is geen vast lesrooster waar leerlingen zich aan moeten houden. Wanneer de mentor denkt dat een leerling in staat is een persoonlijk (vast) programma te hanteren, dan wordt deze opgesteld. De leerlingen beginnen 's ochtends om 9.00 uur. Rond half elf is er een pauze van een kwartier, waarna de lessen worden vervolgd. Van 12.00 uur tot 12.30 uur is er een lunchpauze, waar de leerlingen samen met de leerkrachten pauzeren. Om 15.00 uur zijn de leerlingen vrij. Deze

dagindeling staat over het algemeen vast, maar bijzondere omstandigheden kunnen ervoor zorgen dat het programma afwijkt. Dit wordt in overleg met de leerlingen geregeld. Op het Schip zijn er veelal praktische activiteiten georganiseerd. Ook is er op elke vestiging de mogelijkheid tot het schoolse leren (Schoolgids, 2009).

5.3.4 Gedrags- en schoolregels

Op het Schip zijn duidelijke afspraken over wat wel en niet is toegestaan. Gezegd kan worden dat in de praktijk blijkt dat de regels consequent worden toegepast. Alle medewerkers corrigeren de leerlingen wanneer ze de regels overtreden, ook wanneer de medewerker geen leerkracht van de leerling is, maar bijvoorbeeld een conciërge. Wanneer een medewerker een conflict heeft met een leerling geeft hij dit door aan een leerkracht of de vestigingsleider, waarna er zal worden bepaald of er nog stappen moeten worden genomen of dat het probleem is opgelost.

5.3.5 Lesmateriaal

Op het Schip zijn verschillende lesmethodes aanwezig. Wanneer een leerling voor de 'studie' kiest, heeft hij/zij de mogelijkheid een vak te kiezen op zijn eigen niveau. Ook hebben leerlingen de mogelijkheid om toetsen en proefwerken te maken, waarmee de voortgang en kennis kan worden gemeten.

De 'studie' heeft een kleine rol in het onderwijsaanbod van het Schip. De meeste activiteiten zijn gericht op de praktijk, onder andere hout- en metaalbewerking, een garagewerkplaats, een zeefdrukwerkplaats, consumptief en creatief. Veel activiteiten worden aangeboden door leerkrachten die ervaring hebben in het betreffende vak. Zo is de leerkracht in de garage een voormalig automonteur met een pedagogische bijscholing.

6. Aanbevelingen voor adequate begeleiding aan ZMOLK-ers op het Schip

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden enkele aanbevelingen gegeven voor de verbetering van adequate pedagogische en didactische begeleiding aan zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte leerlingen binnen de cluster-4 school het Schip. In het vorige hoofdstuk is de pedagogische begeleiding aan de leerlingen op het Schip expliciet beschreven. Het Schip kent een helder omschreven basisklimaat en er gaat veel aandacht uit naar de leerkrachtvaardigheden, het gevoel van veiligheid bij de leerlingen, een vertrouwensrelatie tussen begeleider en leerling, de zelfwaardering van de leerling, de communicatie en het sociale en cognitieve functioneren van de leerlingen. Een specifieke pedagogische begeleiding aan de zwakkere leerlingen blijkt door de medewerkers al geautomatiseerd en verweven in het onderwijsproces. Echter is het didactisch klimaat minder expliciet beschreven binnen de organisatie van het Schip. Dit is mogelijk te verklaren vanuit het feit dat het Schip vooral vanuit gedragsbeïnvloeding te werk gaat. Een algemene aanbeveling is om deze didactische begeleiding nog eens onder de loep te nemen en de didactiek van de school, met betrekking tot de zwakkere leerlingen, meer uit te werken en expliciet te beschrijven in beleidsstukken. Naast deze algemene aanbeveling volgen er nog enkele specifiekere aanbevelingen om de pedagogische en didactische begeleiding van ZMOLK-ers op het Schip te verbeteren.

6.2 Visualisatie

In de wetenschappelijke literatuur wordt visualisatie als een belangrijk element van adequate pedagogische en didactische begeleiding aan zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte leerlingen met gedragsproblemen genoemd (Lodewijks & Wisselink, 2004; Zeevalking, 2000; Krab et al., 2000; Webster-Stratton, 1999). Een (taal)weergave via beeld is vaak beter om kennis over te dragen dan gesproken of geschreven taal, dat geldt zeker in het onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Wanneer er van visualisatie gesproken wordt, gaat het om het aanschouwelijk maken van hetgeen (aan)geleerd moet worden; iets is uitgebeeld, geschreven of getekend. Op deze manier geeft het leerlingen grip op het beter leren en meer onthouden van gegevens. Met behulp van visualisatie is het mogelijk leerstof op een overzichtelijke en gestructureerde wijze weer te geven (Vos & De Jong, 2002).

Echter wordt er in het onderwijsproces op het Schip weinig gebruik gemaakt van visualisatie. Genoemd moet worden dat er wel methodes van visualisatie aanwezig zijn op de school, echter worden ze nauwelijks gebruikt. Om adequate begeleiding te kunnen bieden aan ZMOLK-ers is het

aan te bevelen visualisatie te integreren in het onderwijs van het Schip. Zo kan het dagprogramma of de dagindeling standaard, duidelijk en op een concrete manier worden weergegeven, bijvoorbeeld in de vorm van een poster of foto's. Ook het leerproces kan geschieden middels plaatjes met een eenvoudig onderschrift.

Het visualiseren geldt ook voor de gehanteerde gedrags- en schoolregels binnen het Schip. Deze regels zijn nergens expliciet beschreven. In het kader van voorspelbaarheid, dienen deze schoolregels duidelijk te worden beschreven en navolgbaar te zijn. Het is een mogelijkheid om de gehanteerde regels in de school op te hangen of te vermelden in de schoolgids. Ook zouden mogelijke consequenties van het overtreden van de regels kunnen worden weergegeven. Op deze manier wordt de voorspelbaarheid bevorderd.

Over het realiseren en invoeren van visualisatie is relatief weinig wetenschappelijke literatuur te vinden, in vergelijking tot de beschikbare literatuur met betrekking tot het belang ervan. Verder onderzoek naar de invoering van visualisatie is gewenst.

6.3 Vast programma

Binnen het Schip wordt gewerkt met een 'intekensysteem', wat betekent dat leerlingen (dagelijks) hun eigen keuzes maken voor het lesprogramma. Echter adviseert Nienhuis (2002) dat (nieuwe) leerlingen, in het kader van voorspelbaarheid, volgens een vast programma zouden moeten werken. Om de autonomie in de leerweg van de leerling naar verloop van tijd te bevorderen, zouden leerlingen in samenwerking met leerkrachten of alleen een keuze kunnen maken in het dagprogramma. Op deze manier kunnen leerlingen eerst leren hoe op een verantwoorde manier keuzes gemaakt kunnen worden, waarna ze dit 'kiezen' zelfstandig kunnen uitvoeren.

Zoals blijkt wordt het 'inteken'-systeem in deze studie ter discussie gesteld. Daarom is het aan te bevelen het systeem te herzien ten behoeve van de zwakkere leerlingen. Verder onderzoek hiernaar biedt mogelijk aanknopingspunten.

7. Conclusie

Wanneer er wordt gesproken van ZMOLK-ers betreft het zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte jongeren met gedragsproblemen. Ze hebben een intelligentiescore van 80 of lager. Het blijkt dat 35,1 % van de reguliere leerlingen binnen het Schip voldoet aan deze intelligentiescore en dus gescoord kan worden in de categorie ZMOLK-er. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er, zoals verwacht, een substantieel deel van de populatie reguliere leerlingen op het Schip naast gedragsproblematisch, ook zwakbegaafd of licht verstandelijk gehandicapt zijn.

Over de in de wetenschappelijke literatuur genoemde adequate pedagogische en didactische begeleiding aan zwakbegaafde of licht verstandelijk beperkte leerlingen in het cluster-4 onderwijs kan het volgende geconcludeerd worden:

- Het **basisklimaat** moet voorspelbaar en gestructureerd zijn.
- **Leerkrachten** dienen affiniteit met de doelgroep te hebben, aandacht voor cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling te hebben, gericht te zijn op verbetering, kunnen observeren en kennis hebben van de doelgroep, problematiek en het institutionele en sociale netwerk rondom de jongere. Een leerkracht moet voldoen aan een aantal persoonseigenschappen: standvastig, stressbestendig, zelfstandig, creatief, flexibel, enthousiast, realistisch en humoristisch. Ook moet hij/zij een hoge frustratietolerantie/impulsbeheersing hebben en kunnen reflecteren op het eigen handelen.
- Om een **veilige** omgeving te bieden is het van belang dat er voorspelbaarheid heerst. Daarnaast moet pestgedrag, ruzie, geweld en bedreiging zoveel mogelijk worden voorkomen, middels een gestructureerde omgeving. Verder moet men respectvol met elkaar omgaan, gedrags- en schoolregels consequent handhaven en het pedagogisch handelen afstemmen op het individu, om een veilige sfeer te bevorderen.
- Als het gaat om de **zelfwaardering** is het van belang de leerlingen positief te benaderen en hen succeservaringen op te laten doen. Sterke punten moeten worden gebruikt om zwakke punten te compenseren. Begeleiders moeten leerlingen helpen hun handelen te evalueren om een realistisch zelfbeeld te vormen en hen helpen met het accepteren van hun beperkingen. Alle medewerkers op school moeten streven naar een positief en accuraat zelfbeeld van de leerlingen middels een positieve en stimulerende bejegening.
- Het is belangrijk dat er een **vertrouwensrelatie** tot stand komt tussen leerkrachten en leerlingen. Een warme, vriendelijke bejegening, waarin de leerling wordt geaccepteerd, draagt hieraan bij. Begeleiders moeten in gesprek blijven met de leerlingen en sensitiviteit en responsiviteit uitstralen. Er moet een balans worden gevonden tussen betrokken zijn en afstand houden.
- Er moet eenvoudige, concrete en bondige **communicatie** plaatsvinden. Lange volzinnen, woordspelingen, overdrachtelijk taalgebruik en veel informatie in één keer wordt vaak niet begrepen. Om deze reden moeten begeleiders bij de leerlingen nagaan of de boodschap is overgekomen en op

een juiste manier is geïnterpreteerd. Het is van belang in het communicatieproces af en toe pauzes in te lassen, zodat de leerling de tijd heeft om de informatie te verwerken.

- In de dagelijkse omgang tussen leerlingen en begeleiders moeten **sociale** interacties worden geoefend, waarbij aandacht uitgaat naar het perspectiefnemen en concrete sociale componenten. Het is van belang dat leerkrachten leerlingen helpen bij het interpreteren van sociaal gedrag. Ook de overdacht van normen en waarden is gewenst. Er dienen alternatieven van adequaat sociaalvaardig gedrag te worden aangeboden, wat betekent dat de begeleiding deze ook paraat moet hebben. Het is belangrijk dat deze ondersteuning van het sociaal functioneren wordt geïntegreerd in het onderwijsproces.
- Onderwijs aan licht verstandelijk beperkte leerlingen met gedragsproblemen moet herhaling, diversiteit en structuur bevatten. Wegens het beperkte **cognitieve functioneren** moet informatie in stapjes worden aangeboden. Ook dienen ze hulp te krijgen bij het vooruitzien. Hetgeen wordt aangeleerd moet in verschillende situaties worden geoefend, zodat er generalisatie optreedt.
- Een veel gebruikte **groepssamenstelling** is die naar leeftijd. Andere samenstellingen kunnen gebaseerd zijn op cognitieve mogelijkheden of uitingen van stoornissen. Het is belangrijk dat de **groepsomvang** niet te groot is, er moet individuele aandacht mogelijk zijn voor iedereen.
- Het **leren** moet plaatsvinden in een veilige en gestructureerde omgeving, waarbij ervaringsleren een belangrijke rol speelt. Ter ondersteuning van het leren moet de leerstof gevisualiseerd worden, waardoor het leren in beelden kan verlopen. Leer- en doemomenten moeten worden afgewisseld; er moeten praktische activiteiten worden aangeboden. Ter voorbereiding op de werksituatie kunnen stagemogelijkheden worden ingebouwd. Leerlingen moeten kunnen experimenteren. Leerkrachten geven stapsgewijze, concrete en beknopte instructies, waarin veel herhaling optreedt. Informatie wordt regelmatig samengevat en leerlingen kunnen vragen stellen. Leerlingen moeten maximaal worden uitgedaagd en positief gedrag moet zoveel mogelijk worden benoemd.
- Het **dagprogramma** moet voorspelbaar, overzichtelijk, vanzelfsprekend en consistent zijn. Ook moet het dagprogramma visueel worden weergegeven. Wanneer er wijzigingen zijn in het programma moeten leerlingen tijdig worden ingelicht en moet het zichtbaar worden gemaakt. Het dagprogramma moet bestaan uit zoveel mogelijk praktische activiteiten en werkmomenten moeten worden afgewisseld met pauzes. Nieuwe leerlingen starten met een vast programma.
- **Gedrags- en schoolregels** moeten helder, concreet en in termen van gewenst gedrag worden geformuleerd. Een beperkt aantal regels houdt het overzichtelijk. Visualisatie van de regels is van belang. Consequenties van overtredingen moeten eveneens worden weergegeven. Bij het hanteren van de regels moeten leerkrachten rekening houden met het intellectueel vermogen van de leerling.
- **Lesmethodes** moeten zijn aangepast op het niveau van de leerling. Leerlingen moeten een individueel lesprogramma krijgen, waar veel praktische activiteiten in zitten verwerkt. Leerkrachten dienen kennis te hebben van de leerstof om het op adequaat te kunnen aanbieden.

Over de pedagogische en didactische begeleiding op het Schip kan het volgende worden gezegd:

- Er heerst een open, respectvol en voorspelbaar **basisklimaat**.
- **Leerkrachten** op het Schip: hebben affectie met de doelgroep, ervaring in de omgang met de doelgroep, vertonen pro-actief gedrag, zijn bewust van zichzelf, zijn stressbestendig, hebben een open en kritische houding, hebben een hoog incasservermogen, zijn in staat een vertrouwensrelatie op te bouwen, hebben humor en zijn voorspelbaar en consequent. Er vinden dagelijks intervisiemomenten plaats. Soms zijn er workshops of andere vormen van deskundigheidsbevordering. Waar nodig wordt het personeel bijgeschoold. Begeleiders hebben contacten met instanties rondom een leerling en hebben zicht op het sociale netwerk van de leerling.
- Om de **veiligheid** en de voorspelbaarheid te bevorderen zijn er kleine units, waar leerlingen zich thuis voelen. In de begeleiding wordt veel aandacht geschonken aan het bieden van warmte en veiligheid. Conflicten lopen niet uit de hand, maar worden tijdig opgelost. Onvoorwaardelijke acceptatie en respect zijn belangrijke kenmerken in de begeleiding om veiligheid te creëren.
- **Zelfwaardering** van leerlingen neemt een belangrijke rol in de begeleiding op het Schip. Om dit te bevorderen worden leerlingen op een positieve manier benaderd en helpen leerkrachten hen bij zelfreflectie. Leerlingen met een laag zelfbeeld doen zoveel mogelijk succeservaringen op.
- Het opbouwen van een **vertrouwensrelatie** gebeurt door intensieve, warme en betrokken bejegening. Medewerkers zijn alert op het houden van een gepaste afstand.
- De **communicatie** is “op maat”. Medewerkers passen hun taalgebruik aan het niveau van de leerling aan. Een boodschap wordt gestructureerd aangeboden en er wordt nagegaan of deze is begrepen.
- Middels planmatige gedragsbeïnvloeding wordt getracht de **sociale** competenties van de leerlingen te vergroten. De gedragsregels hebben overlap met de algemeen geldende normen en waarden. Op deze manier vindt er norm- en waarden overdracht plaats. Binnen het Schip vinden veel sociale interacties plaats. Waar nodig worden leerlingen hierbij begeleid en krijgen zij alternatieven aangeboden.
- Binnen het Schip wordt getracht aan te sluiten op het **cognitief functioneren** van de leerling; er vindt veel herhaling en expliciete uitleg plaats. Ook wordt er hulp geboden bij het plannen. Boodschappen worden op een gestructureerde wijze gebracht en er wordt veel positieve feedback gegeven.
- Als het gaat over de **groepssamenstelling** zijn de leerlingen op een locatie ongeveer van dezelfde leeftijd. Naast de leeftijd wordt er bij de plaatsing ook gekeken naar de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerling. De **groepsomvang** tijdens een activiteit is ongeveer 3 à 4; er worden in kleine, overzichtelijke groepen gewerkt.
- Bij het **leren** op het Schip worden leerlingen zoveel mogelijk uitgedaagd, waarbij het onderwijs op het niveau van de leerling wordt aangepast. Het onderwijsaanbod bestaat uit veel praktische activiteiten. Ook zijn er stagemogelijkheden. Leerlingen krijgen veel vrijheid bij het volbrengen van taken.
- Het **dagprogramma** staat over het algemeen vast. Er is een duidelijke en voorspelbare structuur in de dagindeling. Er wordt een ‘intekensysteem’ gehanteerd, waarbij leerlingen zelf een daginvulling

kunnen kiezen.

- Er zijn duidelijke **regels** over wat is toegestaan en wat niet. Gezegd kan worden dat de regels consequent worden toegepast.
- Binnen het Schip zijn verschillende **lesmethodes** van alle niveaus aanwezig. Zo kan de leerstof worden aangepast aan de leerling. Er worden veel praktische activiteiten aangeboden, welke worden begeleid door leerkrachten die ervaring hebben in het betreffende vak.

Het is gebleken dat de gehanteerde pedagogische begeleiding op het Schip veelal overeenkomt met adequate pedagogische begeleiding zoals die in de wetenschappelijke literatuur wordt aangeraden. Echter is het didactisch klimaat minder expliciet beschreven binnen het Schip. Dit is mogelijk te verklaren vanuit het feit dat het Schip in de begeleiding vooral gericht is op gedragsbeïnvloeding. Hieruit volgt een algemene aanbeveling waarin wordt aangegeven dat er meer aandacht moet uitgaan naar de didactische begeleiding met betrekking tot ZMOLK-ers. Daarnaast is het van belang meer gebruik te maken van visuele ondersteuning in het werk met de doelgroep. Op dit moment wordt dit weinig toegepast in de begeleiding van de leerlingen. Daarnaast is het van belang het 'intekensysteem' te herzien. Verder onderzoek naar deze onderwerpen is gewenst.

Tot slot kan gezegd worden dat op dit moment ongeveer één derde van de populatie leerlingen op het Schip naast gedragsproblematisch, ook zwakbegaafd of licht verstandelijk beperkt is. Zij behoeven specifieke pedagogische en didactische begeleiding. Door het opvolgen van de aanbevelingen kan de begeleiding aan de doelgroep nog meer worden verbeterd. Uit deze studie kan geconcludeerd worden dat de gehanteerde pedagogische en didactische begeleiding op het Schip geschikt is voor ZMOLK-ers.

8. Discussie

Met de Wet Passend Onderwijs in het vooruitzicht, die naar alle waarschijnlijkheid zal worden ingevoerd in augustus 2012, is er een onderzoek uitgevoerd naar adequate pedagogische en didactische begeleiding van ZMOLK-ers.

Echter moeten bij dit de uitvoering van dit onderzoek een aantal kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste is er in dit onderzoek bij het indiceren van een licht verstandelijke beperking/handicap alleen uitgegaan van de totale intelligentiescore, wat in de wetenschap niet het enige criterium is voor LVG. Zoals in hoofdstuk drie is aangegeven hanteren verschillende classificatiesystemen, naast het lage intellectueel functioneren, een beperkte sociale zelfredzaamheid ook als criterium voor LVG (Stoll et al., 2004). Aan dat criterium is geheel voorbij gegaan.

Ten tweede moet genoemd worden dat bij het categoriseren van de leerlingen in alle gevallen de totale intelligentiescore is geïnterpreteerd. Ook wanneer er sprake was van een disharmonisch intelligentieprofiel. Echter mag de totale intelligentiescore niet worden geïnterpreteerd als er sprake is van een disharmonisch intelligentieprofiel. Om een goed en compleet beeld te kunnen vormen is het van belang alle scores van een test mee te nemen (Kaldenbach, 2007). In de dossiers waren, in veel gevallen, niet de complete onderzoeksverslagen aanwezig, wat mogelijk heeft gezorgd voor een vertekend beeld.

Bij het verkrijgen van de intelligentiescores middels dossieranalyse zijn van alle leerlingen de meest recente gegevens gebruikt. Echter waren de gegevens van een aantal leerlingen behoorlijk verouderd. Ook waren er van 23,7 % van de populatie leerlingen binnen het Schip geen intelligentiescores aanwezig. Daarnaast is bij een aantal leerlingen het intellectueel functioneren bepaald middels de Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau, welke op een klassikale wijze wordt afgenomen (Tellegen, 2004). Deze beperkingen kunnen eveneens hebben geleid tot een vertekend beeld van de populatie zwakkere leerlingen binnen het Schip. Een oplossing zou zijn dat er bij leerlingen met verouderde resultaten, leerlingen die getest zijn met de NIO of nog nooit zijn getest, alsnog een intelligentieonderzoek moet worden afgenomen. Realisatie van deze oplossing is zeer intensief en kost veel tijd. Binnen dit onderzoek was dit niet mogelijk.

Als vierde discussiepunt kan de beschrijving van de pedagogische en didactische begeleiding binnen het Schip worden genoemd. Deze is beschreven aan de hand van beleidsstukken (welke navolgbaar zijn), maar ook is er gebruik gemaakt van praktijkervaring binnen het onderwijs. Deze concrete begeleiding staat nergens beschreven, wat maakt dat sommige resultaten, zoals beschreven in hoofdstuk 5, subjectieve ervaringen kunnen zijn van de onderzoeker. De pedagogische en didactische begeleiding zou concreet en objectief beschreven kunnen worden door begeleidingsmomenten te observeren en deze te analyseren.

Tot slot moet worden vermeld dat er op dit onderzoek, zoals in hoofdstuk zes en in dit hoofdstuk is beschreven, vervolgonderzoek mogelijk is op diverse terreinen.

Literatuurlijst

Abma, T. (2006). *Onderzoek met en voor mensen met verstandelijke beperkingen*. Eindrapport Vraagsturing in wetenschappelijk onderzoek voor en met mensen met een verstandelijke beperking.

Alkema, E. & Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs: Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool*. Assen: Van Gorcum.

Appel, M. & Kleine Schaars, W. (1993). *Groeien naar gelijkwaardigheid: begeleiden van mensen in een tehuis*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.

Appelman, M., (2008). *Passend onderwijs*. Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijk Opvoeding. Verkregen op 23 maart 2010, ca. 13.00 uur via URL <http://www.kvlo.nl/sf.mcgi?1334>

Baarda, D.B. & De Goede, P.M. (2006). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Benammar, K., Van Schaik, M., Sparreboom, I., Vrolijk, S. & Wortman, O. (2006). *Reflectietools*. Den Haag: Lemma.

Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler-Nuccio, J., & Mass, F. (1993). Development of a theory of mind in individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (3), 427-433.

Bexkens, A., Collot d'Escury, A., Huizenga, H. & Molen, M.W. van der. (2009). Risicogedrag bij jongeren met een licht verstandelijke beperking. *Onderzoek & Praktijk*, 7 (2), 14-17.

Bochove, van & Boeve (2010). *Passend Onderwijs. Lijst van vragen en antwoorden*. Den Haag: Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen op 20 mei 2010, ca. 14.00 uur via URL http://www.passendonderwijs.nl/files/media/beleid_passend_onderwijs/2010AntwoordenKamervragen.pdf

Boer, R. de., Pruyt, B., & Slotboom, B (2006). *Matrix Pedagogisch Didactisch handelen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.

Brutsaert, H. (1993). School, gezin en welbevinden. *Leuven: Garant*.

Collot d'Escury, A. (2005). Sociale vaardigheden in perspectief, kunnen LVG-jongeren perspectiefnemen? *Onderzoek & praktijk*, 3 (2), 33-38.

Collot d'Escury, A. (2009). Verhoor van mensen met een verstandelijke beperking; een zaak van de politie. *Onderzoek & praktijk* 7 (2), 35-37.

Collot d'Escury, A. & Hengst, E. (2006). Een training in perspectiefnemen en sociale vaardigheden in de praktijk in beeld: wedden dat het werkt! *Onderzoek & praktijk*, 4 (2), 18-27.

Deci, E. L. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.

Dekker, M.C., Douma, J.C.H., Ruiten, K. de & Koot, H. (2006). Aard, ernst en beloop van gedragsproblemen en psychische stoornissen bij kinderen en jeugdigen met een verstandelijke beperking. In R. Didden (ed.), *In perspectief* (21-40). Houten: Bohn, Stafleu, van Lochem.

Dekker, M.C. (2003). *Psychopathology in children with intellectual disability. Assessment, prevalence and predictive factors*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Didden, R. (Ed.) (2005). *In perspectief. Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*. Houten: Bohn, Stafleu, van Lochem.

Dijkma, S.A.M., (2008). *Passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen op 24 maart 2010, ca. 13.00 uur via URL http://www.cedgroep.nl/primair-onderwijs/themaas/passend-onderwijs/~/_media/Documenten/sector%20PO/Brief_Passend_Onderwijs_06%2006%202008.ashx

Dijkma, S.A.M., (2007). *Uitwerking passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen op 23 maart 2010, ca. 12.00 uur via URL <http://www.minocw.nl/documenten/26259.pdf>

Donkers, L. (2008). Zelfwaargenomen competentiebeleving bij jongvolwassenen met een licht verstandelijke beperking met een zonder een autismespectrumstoornis. *Onderzoek & praktijk*, 6 (1), 13-23.

Edelenbos, P., & Meijer, W. (2002). *De pedagogisch-didactische consequenties van diagnosticeren*. Groningen: Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION).

Elias, C. (2005). *De ontwikkeling van competentiebeleving in kinderen met lichte verstandelijke beperking*. Utrecht: Universiteit Utecht.

Elias, C., Vermeer, A., & Hart, H. 't (2005). Measurement of perceived competence in Dutch children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 288-295.

Embregts, P. & Kamp, W., van der W. (2007). Begeleiders van mensen met een lichte verstandelijke beperking en gedragsproblemen. *Nederlands tijdschrift voor zwakzinnigenzorg*, 33, 132-145.

Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolscents with intellectual disability: Social and economic situations, mental health status, and the self-assessed social and psychological impact of the child's difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 385-399.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, K., & Van Petegem, A. (2004). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, 12 (3), 28-33.

Essen, van, T. & Schouwenburg, H.C. (2004). *Doe het vandaag! Stap voor stap je uitstelgedrag te lijf*. Tiel: Lannoo.

Geerlings, T., & Veen, T., van der. (2008). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

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

Geus, R. & Gennep, A. van, (2004). *Gewoon er bij. Woonvoorzieningen voor mensen met lichte cognitieve beperkingen en ernstige psychische en/of gedragsproblemen*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn/ Landelijk Kennis Netwerk Gehandicaptenzorg.

Groot, A., de (2006). Onderwijs: van speciaal naar een speciaal cluster. *Onderzoek & praktijk*, 4 (1), 13-22.

Harskamp, E., Suhre, C., & Tjeerdema, S. (2000). *Onderzoek zelfstandig leren en leermotivatie in het VMBO, Een handreiking voor leraren*. Groningen: Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION).

Harskamp, E. & Slof, B. (2006). *Invoering van individuele ontwikkelingsplannen in het Praktijkonderwijs. Een onderzoek onder leidinggeevenden en medewerkers*. Groningen: Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION).

Hendriks, J., Rutten, E., Stams, G.J. & Brugman, D. (2006). De mol graaft naar het geweten: een nieuw meetinstrument. In: L. Le Sage, H. Stegge & J. Steutel (Eds.) *Jeugddelinquentie en gewetensontwikkeling*. Amsterdam: SWP.

Het Schip (2008). *Het Communicatieplan 2009*. Enschede: het Schip.

Het Schip (2008). *Het Onderwijsplan 2009*. Enschede: het Schip.

Het Schip (2008). *Het Personeelsbeleidsplan 2009*. Enschede: het Schip.

Het Schip (2009). *Schoolgids 2009-2010*. Enschede: het Schip.

Inspectie van onderwijs. (2007). *Cluster 4, De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janse-Alewijnse, Jansen & Niessen (2003). Groepsomvang in orthopedagogische behandelcentra voor jeugdigen met een licht verstandelijke handicap. *Onderzoek en praktijk, 1* (1), 13-18.

Kaldenbach, Y. (2007). Hiërarchische analyse van de WISC-III nader toegelicht: vragen en antwoorden. *Kind en adolescent praktijk*, 1-15.

Kohnstam, R., *Kleine ontwikkelingspsychologie Deel II. De schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.

Koning, N. D. de, & Collin, P. J. L. (2007). Behandeling van jeugdigen met een psychiatrische stoornis en een verstandelijke beperking. *Kind en adolescent: tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie*, 28, 215-229

Koolhof, R., Loeber, R. & Collot d'Escury, A. (2007). Voor lvg-jongeren niet genoeg? Is de LVG-jongere extra kwetsbaar om delinquent gedrag te ontwikkelen? *Onderzoek en Praktijk*, 5 (1), 15-19.

Kort, W., Schittekatte, M., Compaan, E.L., Bosmans, M., Bleichrodt, N., Vermeir, G., Resing, W.C.M. & Verhaeghe, P. (2005). *WISC-III NL. Handleiding. Nederlandse bewerking*. London: The Psychological Corporation.

Krab, K.J., Engelen-Snaterse, T.J. en Boer, B.R. de (2000). *Gedragsverandering binnen en buiten de klas. Gedragsverandering van leerlingen en leerkrachten in het basis- en speciaal onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.

Kraijer, D. (2006). Mensen met een lichte verstandelijke beperking: psychodiagnostisch een tussencategorie. In: R. Didden (ed.), *In perspectief* (53-66). Houten: Bohn, Stafleu, van Lochem.

Kroef, M. (2004). Veilig de maatschappij in, met hulp van vrienden. *Klik: maandblad voor de zwakzinnigenzorg*, 33 (6), 24-25.

Lens, W., Donche, V., Vansteenkiste, M., & Petegem, P. van (2007). Motivatie in de klas. In: K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (136-140). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Linde, I. van der (2007). 'Acht joints per dag.' *Markant*, 12 (3), 14-17.

Lodewijks, H. & Wisselink, S. (2007). Behandeling van LVG jongeren met een strafrechtelijke maatregel. *Onderzoek & praktijk*, 5 (1), 4-14.

Maughan, B., Collishaw, S. & Pickles, A. (1999). Mild mental retardation: psychosocial functioning in adulthood. *Psychological Medicine*, 29, 351-366.

Melis, G.N. (2003). *Kenmerken van zorgleerlingen in het VMBO. Bezinning op het leerwegondersteunend onderwijs*. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, (2007). *Passend onderwijs voor iedere zorgleerling*. Verkregen op 23 maart 2010, ca. 13.00 uur via URL <http://www.minocw.nl/actueel/persberichten/12075/passend-onderwijs-voor-iedere-zorgleerling.html>

Moonen, X. (2006). *Verblijf, beeld en ervaringen van jongeren opgenomen in een orthopedagogisch centrum voor jeugdigen met een lichte verstandelijke beperking*. Utrecht: Institute for the Study of Education and Human Development (ISED).

Moonen, X. & Verstegen, D. (2006). LVG-jeugd met ernstige gedragsproblematiek in de verbinding van praktijk en wetgeving. *Onderzoek en Praktijk*, 4 (1), 23-28.

Nieuwenhuijzen, M., van (2004). *Social information processing in children with mild intellectual disabilities*. Groningen: Van Denderen.

Nieuwenhuijzen, M., van, Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2006) Problematiek en behandeling van LVG jeugdigen. Een literatuurreview. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 32 (4), 211-228.

Nienhuis, J. (2002). *Werken met LVG-leerlingen in cluster4-scholen*. Groningen: RENN4.

Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn*. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Pfeiffer, J. (1997). *Licht verstandelijk gehandicapte jongeren in een gezinsvervangend tehuis*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Ponsioen, A. & Van der Molen, M. (2002). *Cognitieve vaardigheden van licht verstandelijke gehandicapte kinderen en jongeren*. Een onderzoek naar mogelijkheden. Ermelo: Landelijk Kenniscentrum LVG/Stichting Steunfonds 's-Heeren Loo.

Ponsioen, A. & Verstegen, D. (2006). Het IQ en het sociaal aanpassingsvermogen. *Onderzoek & praktijk*, 4 (2), 5-12.

Resing, W.C.M. & Drenth, P.J.D (2007). *Intelligentie: weten is meten*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Rouvoet, A., (2010). Brief WEC-Raad *Passend Onderwijs*.

Verkregen op 24 maart 2010, ca. 15.00 uur via URL

<http://www.wecraad.nl/docs/dc2adafe-46da-7f55-0450-9ef97dfc4da8.pdf>

Ruijsenaars, A.J.J.M. (2001). *Leerproblemen en leerstoornissen*. Remedial teaching en behandeling. Hupschema's voor opleiding en praktijk. Rotterdam: Lemniscaat.

Schippers, H. & Bos, A. (1999). Toerekeningsvatbaarheid bij minderjarigen. In: A.M. Collot d'Escury-Koenigs, A. van der Linden & T.L. van der Snaterse (Eds.). *Van preventie tot straf*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Slot, N.W. & Spanjaard, H.J.M. (2003). *Competentievergrotend werken in de residentiële jeugdzorg (Hulpverlening voor kinderen en jongeren in tehuizen)*. Baarn: HB uitgevers

Soenen, S.M.A, Dijkxhoorn, Y.M. & Breckelaer-Onnes, I.A., van (2003). *LVG in beeld. Van profilering naar zorgaanbod binnen Come ON, Mobile en Bison*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Stevens, L.M. (2003). De kwaliteitsvraag in de orthopedagogiek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 17-22.

Stevens, L.M. (1998). Responsief onderwijs. In: P. Ghesquière & A.J.J.M. Ruijsenaars (Eds.) (1998). *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school (17-28)*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Stoll, J., Bruinsma, W. & Konijn, C. (2004). *Nieuwe cliënten voor bureau jeugdzorg? Jeugdigen met meervoudige problemen waaronder een lichte verstandelijke beperking en instrumenten voor herkenning en signalering*. Utrecht: NIZW.

Tali, E. (2004). *Functies van werk; een literatuurstudie naar de invloed van werk op zelfwaardering en probleemgedrag bij jeugdigen met een lichte verstandelijke handicap en zwakbegaafdheid*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Tellegen, P. (2004). *De NIO en de Givo*. Groningen: Tests & Test-research.

Verheij, F., & van Doorn, E.C. (2002). *Ontwikkeling & leren*. Psychiatrie op school. Assen: Koninklijke Van Gorcum bv.

Verschueren, K. & Koomen, H. (red.) (2007). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Apeldoorn: Garant.

Vos, K. & Jong, de, F. (2002). *Werkboek visualiseren: beeldtaal uit het onderbewuste*. Amsterdam: Schors.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Wielen H. van der (2006). *Een paar apart*. Spreekbeurt bij de werkconferentie 'Samenhang en Kwaliteit ondersteuning'. Hoorn: MEE Noordwest-Holland.

Zee, S.A.M. van der, Molen, H.T. van der & Beek, D.T. van der (1989). *Sociale Vaardigheden voor Zwakbegaafde Jongeren*. Praktijkboek Goldsteintraining. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Zeevalking, M. (2000). *Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden*. *Werken in SPH*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Zijlmans, L., Embregts, P., Gerits, L., Bosman, A. & Derksen, J. (2009). Begeleider in beeld: een onderzoek naar de effectiviteit van een training voor begeleiders van cliënten met een licht verstandelijke beperking en gedragsproblemen. *Onderzoek & praktijk*, 7 (1), 5-10.

Bijlage

Database intellectueel functioneren leerlingen het Schip.

Nr.	Geslacht	Locatie	Intelligentie gegevens	Intellectueel functioneren (ZMOLKER/beneden gemiddeld /gemiddeld/bovengemiddeld)
1.	Jongen	De Mast	Oktober 2004; WISC-R → TIQ 72, PIQ 80, VIQ 71	Zmolker
2.	Jongen	Chez Nous	Onbekend	-
3.	Jongen	Chez Nous	November 2007, Wisc-2001 → TIQ 66, VIQ 69, PIQ 68	Zmolker
4.	Meisje	Educatie	Onbekend	-
5.	Meisje	Educatie	Onbekend	-
6.	Jongen	Chez Nous	Oktober 2009: WISC III → TIQ 92, VIQ 86 PIQ102	Gemiddeld
7.	Jongen	Educatie	December 2005: NIO → TIQ103 VIQ 108 symbolisch IQ 98	Gemiddeld
8.	Jongen	Chez Nous	Onbekend	-
9.	Meisje	De Mast	Onbekend	-
10.	Jongen	De Mast	SON-R stand. → IQ 84, spec. IQ 85, gen. IQ 86	Beneden gemiddeld
11.	Jongen	De Mast	Onbekend	-
12.	Meisje	Educatie	Onbekend	-
13.	Jongen	Helling	Onbekend	-
14.	Jongen	Educatie	November 2004; GIVO → TIQ 96, VIQ 92, rekenkundig IQ 98, ruimtelijk IQ 99	Gemiddeld
15.	Jongen	Chez Nous	November 2006: NIO → TIQ 91, VIQ 91, PIQ 94	Gemiddeld
16.	Meisje	Chez Nous	November 2007: NIO → TIQ 77, VIQ 84, PIQ 74	Zmolker
17.	Jongen	Chez Nous	September 2009: WISC-III → TIQ 66, VIQ 79, PIQ 59	Zmolker
18.	Jongen	Chez Nous	Januari 2009; WISC-III → TIQ 59, VIQ 65, PIQ 58	zmolker
19.	Jongen	De Mast	September 2007; Verkorte vorm GIT-2 → IQ 100	Gemiddeld
20.	Jongen	Chez Nous	Januari 2006: NIO, TIQ 69, VIQ 66, symbolisch IQ 77	Zmolker
21.	Meisje	Educatie	Januari 2007; NDT-2004 → TIQ 82 redeneervermogen 83, verbaal vermogen 81, ruimtelijk inzicht 77, visueel geheugen 93, semantisch geheugen 85, werkgeheugen 87.	Beneden gemiddeld
22.	Meisje	Educatie	Onbekend	-
23.	Meisje	Educatie	Onbekend	-
24.	Jongen	Educatie	Onbekend	-
25.	Jongen	Educatie	Onbekend	-
26.	Meisje	De Mast	Onbekend	-
27.	Jongen	Educatie	Onbekend	-
28.	Meisje	Educatie	November 2007; NIO → TIQ 112, VIQ 105, PIQ 117	bovengemiddeld
29.	Meisje	Chez Nous	December 2007, Nio-2004; TIQ 65, VIQ 76, PIQ 58	Zmolker
30.	Jongen	Helling	Augustus 2008: WAIS-III → TIQ 88, VIQ 85, PIQ	Gemiddeld

			94	
31.	Jongen	Chez Nous	Maart 2005: WISC-RN TIQ 90, VIQ 94, PIQ 87	Gemiddeld
32.	Jongen	Chez Nous	Mei 2005: WISC-R → TIQ 87, VIQ 99, PIQ 75	Beneden gemiddeld
33.	Jongen	Educatie	NIO → TIQ 84, VIQ 89, PIQ 83	Beneden gemiddeld
34.	Jongen	De Mast	Januari 2007; NIO → TIQ 86, VIQ 97, PIQ 79	Beneden gemiddeld
35.	Jongen	Educatie	Oktober 2009; WISC-III → TIQ 65, VIQ 65, PIQ 71	Zmolker
36.	Jongen	De Mast	Maart 2007: WISC-III → TIQ 71, VIQ 81, PIQ 65	Zmolker
37.	Jongen	De Mast	December 2005; NIO → TIQ 79, VIQ 77, PIQ 74	Zmolker
38.	Jongen	De Mast	Onbekend	-
39.	Jongen	Chez Nous	Onbekend	-
40.	Jongen	De Mast	Februari 2006: WISC-Rn → TIQ 71, VIQ 86, PIQ 64.	Zmolker
41.	Jongen	Educatie	Juni 2009: WISC-III → TIQ 106, VIQ 110, PIQ 101	Gemiddeld
42.	Jongen	Educatie	WISC-III → TIQ 113 PIQ 123, VIQ 109	bovengemiddeld
43.	Jongen	Chez Nous	Oktober 2009; WISC-III → TIQ 78, VIQ 83, PIQ 77	Zmolker
44.	Meisje	Chez Nous	Maart 2009; WISC-III → TIQ 60, VIQ 61, PIQ 65	Zmolker
45.	Meisje	Educatie	November 2007: NIO → TIQ 76, VIQ 80, PIQ 78	Zmolker
46.	Jongen	Educatie	Onbekend	-
47.	Jongen	Chez Nous	Januari 2010: WISC-III → TIQ 81	Beneden gemiddeld
48.	Jongen	Chez Nous	Januari 2009: WISC-III → VIQ 91, PIQ 77	Beneden gemiddeld
49.	Jongen	De Mast	Oktober 2008; NIO → TIQ 81, VIQ 80, PIQ 86	Beneden gemiddeld
50.	Meisje	De Mast	Onbekend	-
51.	Jongen	De Mast	Maart 2004; WISC → TIQ 74, VIQ 75, PIQ 78	Zmolker
52.	Jongen	Chez Nous	NIO → TIQ 99 Verbaal: 101, Symbolisch: 98	Gemiddeld
53.	Jongen	Chez Nous	December 2009: WISC-III → TIQ 71, VIQ 73, PIQ 75	Zmolker
54.	Jongen	Helling	April 2007: WISC-III → TIQ 80, VIQ 76, PIQ 89	zmolker
55.	Meisje	Educatie	April 2008: TIQ 76, VIQ 73, PIQ 84	Zmolker
56.	Jongen	Helling	April 2007; WISC-III → TIQ 76, VIQ 87, PIQ 68.	Zmolker
57.	Meisje	De Mast	Maart 2003, WISC-R: TIQ 78 VIQ 88 PIQ 72	Zmolker
58.	Jongen	Chez Nous	April 2004: WISC-RN → TIQ 117, VIQ 110, PIQ 121	Bovengemiddeld
59.	Meisje	Chez Nous	Oktober 2007: WISC-III → TIQ 72, VIQ 74, PIQ 76	Zmolker
60.	Jongen	Educatie	Onbekend	-
61.	Jongen	De Mast	Onbekend	-
62.	Meisje	De Mast	December 2000; WISC-R → TIQ 94, VIQ 101, PIQ 88	Gemiddeld
63.	Meisje	De Mast	2005; IQ 61	Zmolker
64.	Jongen	De Mast	November 2009: WAIS-III → TIQ 71	Zmolker
65.	Jongen	Chez Nous	November 2009: WISC-III → TIQ 69, VIQ 71, PIQ 73	Zmolker
66.	Jongen	Educatie	NIO → TIQ 91, VIQ 90, PIQ 95	gemiddeld
67.	Jongen	De Mast	November 2003; NIO → TIQ 78, VIQ 81, rekenkundig 84, ruimtelijk 77	Zmolker
68.	Meisje	Educatie	November 2004: NIO → TIQ 82, VIQ 86, rekenkundig 90, ruimtelijk 77	Beneden gemiddeld
69.	Meisje	Educatie	Oktober 2008, WISC-III; TIQ 71, VIQ 81, PIQ 66	Zmolker

70.	Meisje	De Mast	November 2006; NIO → TIQ 97, VIQ 92, PIQ 103	Gemiddeld
71.	Jongen	De Mast	Onbekend	-
72.	Jongen	Chez Nous	November 2006; NIO → TIQ 86, VIQ 97, PIQ 79	Beneden gemiddeld
73.	Meisje	Chez Nous	November 2006: NIO → TIQ 77, VIQ 91, PIQ: 68	Zmolker
74.	Meisje	Educatie	Februari 2008; NIO → TIQ 97, VIQ 99, PIQ 96	Gemiddeld
75.	Jongen	Helling	Juni 2008: Wais-III → TIQ 89, VIQ 88, PIQ 93	Beneden gemiddeld
76.	Jongen	Helling	Onbekend	-
77.	Jongen	Chez Nous	Onbekend	-
78.	Meisje	Chez Nous	Maart 2010; WISC-III → TIQ 80, VIQ 79, PIQ 86	Zmolker
79.	Jongen	Chez Nous	Maart 2008; WISC-III → TIQ 65, VIQ 71, PIQ 65	Zmolker
80.	Jongen	De Mast	Maart 2006: NIO → TIQ 114, VIQ 117, PIQ 108	Bovengemiddeld
81.	Jongen	De Mast	September 2007; NDT → TIQ 69	Zmolker
82.	Jongen	De Mast	TIQ: 77 verbaal: 79 symb: 79	Zmolker
83.	Meisje	De Mast	Januari 2007; NIO → TIQ 84, VIQ 91, PIQ 80	Beneden gemiddeld
84.	Jongen	Chez Nous	December 2006: NIO → TIQ 101, VIQ 106, symbolisch 95	Gemiddeld
85.	Jongen	Educatie	April 2006; NIO → TIQ 83, VIQ 91, symbolisch 79	Beneden gemiddeld
86.	Jongen	Chez Nous	Juni 2004: WISC-RN → TIQ 91, VIQ 97, PIQ 85	Gemiddeld
87.	Jongen	Educatie	November 2005; TIQ 93, VIQ 96, symbolisch 92	Gemiddeld
88.	Meisje	De Mast	April 2004: GIVO → TIQ 97, VIQ 101, rekenkundige IQ 97, ruimtelijk IQ 95	Gemiddeld
89.	Jongen	De Mast	December 2005: NIO → VIQ 82, PIQ 90, TIQ 84	Beneden gemiddeld
90.	Meisje	Educatie	Onbekend	-
91.	Jongen	De Mast	Januari 2006 NIO TIQ: 66 Verbaal: 65 Symbolisch: 68	Zmolker
92.	Jongen	De Mast	Januari 2009; WISC → TIQ 77, VIQ 78, PIQ 81	Zmolker
93.	Meisje	De Mast	Onbekend	-
94.	Jongen	Educatie	Maart 2008; WISC → TIQ 92, VIQ 93 PIQ 92	Gemiddeld
95.	Jongen	Educatie	WISC-RN: mei 2005, TIQ 64, VIQ 71, PIQ 62	Zmolker
96.	Meisje	Educatie	Februari 2008: NIO → TIQ 93, VIQ 101, PIQ 87	Gemiddeld
97.	Jongen	Educatie	Onbekend	-
98.	Jongen	Educatie	Oktober 2007: NIO → TIQ 106, VIQ 98, PIQ 113	Gemiddeld
99.	Jongen	Chez Nous	Juni 2009: WISC-III → TIQ 83, VIQ 86, PIQ 84	Beneden gemiddeld
100.	Meisje	De Sluis	Maart 2008; WISC-III → VIQ 78, PIQ 96, TIQ 85	Beneden gemiddeld
101.	Jongen	De Sluis	Januari 2004: WISC-RN → TIQ 94, VIQ 90, PIQ 100	Gemiddeld
102.	Jongen	De Sluis	Januari 2008: WISC-III → TIQ 81, VIQ 87, PIQ 78	Beneden gemiddeld
103.	Jongen	De Sluis	Maart 2005: TIQ 88, VIQ 85, PIQ 95	Beneden gemiddeld
104.	Jongen	De Sluis	November 2007: WISC-III → TIQ 73, VIQ 75, PIQ 76	Zmolker
105.	Jongen	De Sluis	Oktober 2007: WISC-III → TIQ 103, VIQ 94, PIQ 113	Gemiddeld
106.	Jongen	De Sluis	Onbekend	-
107.	Meisje	De Sluis	September 2005: WISC-III → TIQ 76, VIQ 81, PIQ 76	Zmolker
108.	Jongen	De Sluis	Oktober 2004, WISC-RN: TIQ 91 VIQ 89 PIQ 95	Gemiddeld
109.	Jongen	De Sluis	Januari 2008: NDT 2004 → IQ 97, redeneer vermogen 109, verbaal vermogen 91, ruimtelijk	Gemiddeld

			inzicht 103, visueel geheugen 96, semantisch geheugen 98, werkgeheugen 97	
110.	Jongen	De Sluis	November 2005: NIO → TIQ 67 VIQ 74, PIQ 66	Zmolker
111.	Jongen	De Sluis	Januari 2006: NDT-1999; normen 2004 → IQ 76, redeneer vermogen 74, verbaal vermogen 78, ruimtelijk inzicht 79, werkgeheugen 83, visueel geheugen 80, semantisch geheugen 90	Zmolker
112.	Meisje	De Sluis	Onbekend	-
113.	Jongen	De Sluis	December 2008: WISC-III → TIQ 73, VIQ 79, PIQ 72	Zmolker
114.	Jongen	De Sluis	November 2007; WISC-III → TIQ 79, VIQ 83, PIQ 78	Zmolker
115.	Meisje	De Sluis	Januari 2006 NDT-2004: TIQ 76 Verbaal: 78 ruimtelijk inzicht: 60 Redeneer vermogen: 74 Visueel geheugen: 83 semantisch geheugen 101	Zmolker
116.	Jongen	De Sluis	Maart 2007: TIQ 75, VIQ 85, PIQ 70	Zmolker
117.	Jongen	De Sluis	December 2004: GIVO → TIQ 98, VIQ 94, rekenkundig IQ 102, ruimtelijk IQ 100	Gemiddeld
118.	Jongen	De Sluis	Onbekend	-
119.	Jongen	De Sluis	Onbekend	-
120.	Jongen	De Sluis	Juni 2008: WISC-III → TIQ 61, VIQ 64, PIQ 64	Zmolker
121.	Jongen	De Sluis	Oktober 2007: WISC-III TIQ 82, VIQ 81, PIQ 88	Beneden gemiddeld
122.	Jongen	De Sluis	Oktober 2009: NIO → TIQ 75, VIQ 73, PIQ 79	Zmolker
123.	Meisje	De Sluis	Mei 2007: TIQ: 95, VIQ 98, PIQ 92 (GIT)	Gemiddeld
124.	Jongen	De Sluis	Mei 2007: WISC TIQ 70, VIQ 78, PIQ 67	Zmolker
125.	Jongen	De Sluis	September 2008: TIQ 82, VIQ 78, PIQ 92	Beneden gemiddeld
126.	Jongen	De Sluis	December 2008: NIO → TIQ 93, verbaal 101, symbolisch 87	gemiddeld
127.	Jongen	De Sluis	Augustus 2009, WISC-III → TIQ 77, VIQ 85, PIQ 73. VB 88, PO 71, VS 80	Zmolker
128.	Jongen	De Sluis	Oktober 2009: WISC-III → TIQ 89, VIQ 81, PIQ 101	Beneden gemiddeld
129.	Meisje	De Sluis	Augustus 2009: WISC-III → TIQ 93, VIQ 88, PIQ 101	gemiddeld
130.	Meisje	De Sluis	Onbekend	-
131.	Jongen	De Sluis	April 2009: NIO → TIQ 89, verbaal 96 symbolisch 84	Beneden gemiddeld