



**Universiteit Utrecht**

**Doorstromen naar onderwijs?**

**Voorspellende kindfactoren van een onderwijsperspectief voor kinderen met een  
verstandelijke beperking.**

Master's thesis

Utrecht University

Master's programme in Clinical Child, Family and Education Studies

K. Vredeveld (5753562)

Supervisor: Dr. J. Douma

Tweede beoordelaar: Dr. L. Wijnroks

Aantal woorden: 4501

Datum: 03-07-2018

Opdrachtgever: Reinaerde



## **Voorwoord**

In het kader van de masteropleiding Clinical Child, Family and Education Studies (orthopedagogiek) heb ik het afgelopen jaar onderzoek mogen doen naar de voorspellende kindfactoren van het onderwijsdoorstroomperspectief van kinderen met een verstandelijke beperking die dagbehandeling krijgen op kinderdagcentra van Reinaerde. Een onderwerp dat mij tijdens mijn stageperiode als gedragskundige al erg interesseerde.

Ondanks de lange weg er naar toe, ben ik erg trots op het eindresultaat dat nu voor u ligt. Ik wil graag Jolanda Douma bedanken voor haar enthousiasme en inspiratie over mensen met een verstandelijke beperking, het doen van onderzoek en mijn onderzoek, dit heeft me enorm gesteund en gemotiveerd. Ook wil ik Erwin van Schaik bedanken voor zijn enthousiasme en hulp om de juiste mensen te (blijven) benaderen en het mogelijk maken van dit onderzoek. Daarnaast wil ik mijn ouders, vriend en vrienden bedanken voor al hun steun, afleiding en oppeppers tijdens het afgelopen jaar.

**Abstract**

**Background.** Since a new law in 2014, the goal for children with intellectual disabilities (ID) is to follow (inclusive) education. However, most children with severe/profound ID reside in children's daycare centres (DC). **Aim.** To promote this law's aim, it is needed to investigate which child characteristics are related to the transition to some sort of education (versus DC), in order to advice DCs to better prepare these children for transition to some sort of education. **Method.** An online questionnaire was filled out by professional care takers of 85 children (aged 3-18 years) about their education perspective and various child characteristics. **Results.** Only two of 30 children of 7 years or older (6,7%) had an education perspective, as opposed to 80% of the 45 children age 3 to 6. The next analyses were therefore only carried out for the younger group. The results showed that more positive social behavior, more communication skills and more dailey selfcare skills increased the chance of this perspective. **Discussion.** To increase chances of an education perspective for children with intellectual disabilities who reside in CD, adaptive skills should be considered as an important focus in interventions and training.

*Keywords:* special education, children with intellectual disabilities,

## Inleiding

Reinaerde draagt als organisatie bij aan het welzijn van mensen met een verstandelijke beperking (VB) in de provincie Utrecht. De kinderdagcentra van Reinaerde behandelen 287 kinderen tot en met 18 jaar die (nog) niet aan een vorm van onderwijs kunnen deelnemen vanwege hun (meervoudig) ernstige VB en eventuele bijkomende stoornissen en gedragsproblemen. Verdeeld in verschillende groepen wordt de ontwikkeling van de kinderen gestimuleerd (Reinaerde, 2018). Deze kinderen hebben een intensieve zorg- en begeleidingsbehoefte, waardoor zij lastig te plaatsen zijn in een vorm van onderwijs en een indicatie voor dagbehandeling van de gemeente hebben gekregen. Kinderen van vijf jaar en ouder hebben dan ook een leerplichtonthefing gekregen: zij zijn (tijdelijk) wettelijk vrijgesteld van onderwijs, doordat het voor hen absoluut niet mogelijk is deel te nemen aan enige vorm van onderwijs.

Het aantal kinderen dat een leerplichtonthefing krijgt, is sinds de wet op Passend Onderwijs (WPO: augustus 2014) afgenomen. De WPO streeft er namelijk naar alle kinderen onderwijs te laten volgen op een school die aansluit bij hun mogelijkheden en behoeften, ook wanneer zij een verstandelijke beperking hebben (Rijksoverheid, 2017a). Dit houdt in dat kinderen, wanneer mogelijk, inclusief onderwijs volgen op reguliere basisscholen (RBO) waar meer mogelijkheden voor extra ondersteuning geboden wordt (Rijksoverheid, 2017a). Inclusieve scholen onderwijzen alle kinderen in de reguliere onderwijsprogramma's en is succesvol wanneer de leerling 100% van de schooltijd deelneemt aan het reguliere programma in een leeftijdsgeschikte klas (Idol, 2006).

Uitzonderingen voor RBO worden sinds de WPO pas gemaakt wanneer er sprake is van een intensieve begeleidingsbehoefte die het RBO niet kan bieden (Rijksoverheid, 2017a). Om onderwijs te volgen op het Speciaal Basisonderwijs (SBO) of een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK) is een toelaatbaarheidsverklaring nodig die wordt uitgegeven door de 'samenwerkingsverbanden' (Passend Onderwijs, 2017a). Een samenwerkingsverband bestaat uit alle scholen (RBO, SBO en ZMLK) in een gemeente en is, naast het verdelen van de financiering voor ondersteuning in het onderwijs, verantwoordelijk voor het afspreken van de criteria voor deelname aan speciaal basisonderwijs (Onderwijs Inspectie, 2017; Passend Onderwijs, 2017b).

Wanneer kinderen vanwege een verstandelijke beperking ook niet kunnen deelnemen aan SBO of ZMLK, kan een leerplichtonthefing worden aangevraagd bij een leerplichtambtenaar van de gemeente. Deze kinderen krijgen dan dagbehandeling op bijvoorbeeld een kinderdagcentrum (Rijksoverheid, 2017b). Sommige van deze kinderen

## VOORSPELLERS VAN ONDERWIJS VOOR KINDEREN MET VB

kunnen in een later stadium van hun ontwikkeling alsnog doorstromen naar een vorm van onderwijs, waarbij voornamelijk sprake is van doorstroom naar ZMLK. Ondanks het streven van de WPO om zoveel mogelijk kinderen in het RBO te plaatsen, is het aantal kinderen op het SBO en ZMLK sinds de invoer van de WPO nog maar met 4% afgenomen (NJI, 2017). Vooral kinderen met een ernstige (meervoudige) verstandelijke beperking worden vooralsnog nauwelijks geïnccludeerd op regulier onderwijs (de Boer & Munde, 2015). Zij gaan voornamelijk naar ZMLK onderwijs.

Volgens leerkrachten kunnen kinderen met een VB en gedragsproblemen niet goed meedraaien in reguliere klassen (Van der Woud, van Grinsven, & Hootsen, 2017) en behalen ze daar over het algemeen vaker negatieve academische resultaten (McIntyre et al., 2006). Volgens 76% van de RBO-leerkrachten in Nederland kunnen zij kinderen met een VB onvoldoende begeleiden. Leerkrachten hebben namelijk onvoldoende tijd, kennis en financiën om kinderen met een VB te begeleiden, waardoor deze kinderen te weinig aandacht krijgen (Van der Woud et al., 2017). Deze begeleiding is echter wel een belangrijke voorwaarde voor succesvolle inclusie in het RBO (Bexkens, Graas, & Huizinga, 2014).

Kindfactoren die bijdragen aan succesvolle doorstroom naar SBO of ZMLK, zijn weinig in kaart gebracht. De redenen voor een onsuccesvolle doorstroom naar onderwijs binnen zowel inclusief als speciaal onderwijs worden vooral beschreven in de leerkrachtfactoren (te weinig kennis en tijd) (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 2010; Van der Woud et al., 2017) of vanuit de visie van ouders (de Boer & Munde, 2015; Janus, Kopechanski, Cameron, & Hughes, 2007). Als een van de weinigen hebben McIntyre, Blacher en Baker (2006) kindfactoren in relatie met een succesvolle aanpassing aan het reguliere onderwijs onderzocht. In overige internationale literatuur wordt ook vooral het RBO beschreven, doordat ZMLK en SBO zoals wij het in Nederland kennen in het buitenland niet bestaat. Voor huidig onderzoek is dus voornamelijk gebruik gemaakt van literatuur over de kindfactoren van kinderen met een VB die bijdragen aan een al dan niet succesvolle doorstroming naar het RBO.

In de literatuur werd lange tijd het intellectueel vermogen van kinderen met een VB als grootste factor voor inclusie binnen het RBO beschreven, maar dit blijkt echter geen significante voorspeller (Maehler & Schuchard, 2016). Volgens Reitsma, Sontag, Schipper en De Wit (2013) hebben vooral problemen in het gedrag, een niet actieve werkhouding en een lage sociaal-emotionele ontwikkeling een negatieve relatie met een doorstroom naar het RBO.

Het sociaal functioneren is een significante voorspeller voor het succesvol kunnen functioneren op inclusief onderwijs in Amerika, met name het kunnen samenwerken en het

hebben van zelfbeheersing (McIntyre et al., 2006). Kinderen met een VB hebben vaak gebrekkige sociale vaardigheden waardoor zij meer conflicten en afhankelijkheid in de klas laten zien (Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007). Kinderen met een VB op het RBO in Nederland hebben ook minder vrienden op school, wat leidt tot verminderde acceptatie en deelname aan subgroepen binnen de klas (Koster, Pijl, Nakken, & Houten, 2010).

Een tweede voorspeller van participatie in het RBO zijn gedragsproblemen: gedragsproblemen beïnvloeden een succesvolle participatie in het Amerikaanse reguliere onderwijs negatief (Idol, 2006; McIntyre et al., 2006; Segall & Campbell, 2014). Kinderen met een VB laten vaker gedragsproblemen zien dan kinderen met een normale ontwikkeling (McIntyre et al., 2006). Doordat het grootste gedeelte van de Nederlandse reguliere basisscholen handelings- en kennisverlegenheid ervaart, zijn ook in Nederland gedragsproblemen bij kinderen met een VB een contra-indicatie voor doorstroom naar het RBO (Reitsma et al., 2013).

Om de situatie voor kinderen die in Nederland naar het SBO of ZMLK doorstromen voor huidig onderzoek beter in kaart te kunnen brengen zijn verschillende professionals geïnterviewd: een gedragskundige van een kinderdagcentrum Reinaerde, een leerkracht van een SBO observatiegroep die tevens onafhankelijk adviseur voor een samenwerkingsverband is en als laatste de directrice van een ZMLK-school. De geïnterviewde professionals beamen de literatuur: positief sociaal gedrag, met name in de omgang met klas- of groepsgenoten, is erg belangrijk voor de doorstroom naar onderwijs. Door de schoolse setting zijn ernstige gedragsproblemen moeilijk hanteerbaar. Gedragsproblemen en weinig vaardigheden binnen sociaal gedrag zijn redenen om nog even te wachten met de doorstroom naar onderwijs of een deel van de reden dat een kind niet door zal stromen.

Daarnaast geven de geïnterviewde professionals aan dat het adaptief gedrag een belangrijke voorspeller is voor het functioneren op school. Vooral het kunnen aanpassen aan een schoolse setting met meerdere kinderen in de buurt, is een belangrijke voorspeller. Dit vraagt een grotere mate van zelfredzaamheid van een kind.

Als laatste worden ook het niet aankunnen van overgangen (zowel tussen activiteiten en leermomenten als tijdens de wisseling van ruimtes) en snel overvraagd worden als negatieve indicatoren voor een doorstroom naar RBO, SBO of ZMLK gezien.

Door het streven van de WPO om alle kinderen met een VB onderwijs te laten volgen, stromen meer kinderen vanuit de kinderdagcentra van Reinaerde door naar een vorm van onderwijs. Welk kind wel of niet doorstroomt naar een onderwijsvorm wordt besloten door de samenwerkingsverbanden. Om kinderen van de kinderdagcentra van Reinaerde beter voor te

bereiden op een doorstroom naar onderwijs wordt middels huidig onderzoek in kaart gebracht welke kindfactoren begeleiders toeschrijven aan een doorstroomprofiel: dagbesteding of een vorm van onderwijs. Daarom staat binnen huidig onderzoek de volgende onderzoeksvraag centraal: ‘In welke mate stromen kinderen door naar een vorm van onderwijs en welke kindfactoren zijn hieraan gerelateerd?’

Verwacht wordt dat minder problemen in het gedrag en betere sociale vaardigheden voorspellers van doorstroom naar onderwijs zullen zijn (Eisenhower et al., 2007; Idol, 2006; McIntyre et al., 2006; Reitsma et al., 2013; Segall & Campbell, 2014; Van der Woud et al., 2017). Daarnaast wordt op basis van de interviews verwacht dat zelfredzaamheid en het kunnen maken van overgangen ook voorspellers zullen zijn.

### **Methode**

#### **Participanten en procedure**

Huidig onderzoek richt zich op alle kinderen tussen 3 en 18 jaar met een ontwikkelingsachterstand of VB die dagbehandeling volgen op kinderdagcentra van Reinaerde waarvan het doorstroomperspectief (school of dagbesteding) al goed ingeschat kan worden. Het excluseren van kinderen tot 3 jaar is in overleg met Reinaerde gebeurd: hun doorstroomperspectief is lastig in te schatten door hun jonge leeftijd en snelle ontwikkelingen.

Reinaerde telt zeven kinderdagcentra in de provincie Utrecht met een vergelijkbare populatie: zij behandelen 287 kinderen van 0 tot en met 18 jaar met een VB uit hun regio die zich aanmelden. De managers van deze kinderdagcentra zijn via e-mail geïnformeerd over het doel, de inhoud en werkwijze van huidig onderzoek. Vanwege hoge werkdruk heeft één manager aangegeven niet aan het onderzoek mee te werken. De overige managers hebben telefonisch hun deelname bevestigd.

Na contact met een contactpersoon van elk kinderdagcentrum zijn brieven met informatie over het onderzoek en een (passief) toestemmingsformulier naar ouders van 224 kinderen verstuurd. Hierbij konden ouders twee weken lang hun toestemming intrekken voor het invullen van een vragenlijst over hun kind door de begeleider. Daarna heeft de contactpersoon een lijst met gegevens (naam, geboortedatum, sekse en behandelgroep) van de kinderen waarvan geen formulier was teruggestuurd (en dus passief toestemming voor het onderzoek was verleend, in totaal 122), aangeleverd.

Vervolgens zijn alle mentorbegeleiders van de kinderen via een e-mail uitgenodigd de vragenlijst via een digitale link in te vullen. Zij kregen daar 4 weken de tijd voor. Na 3 weken

## VOORSPELLERS VAN ONDERWIJS VOOR KINDEREN MET VB

is een herinneringsmail gestuurd. Het invullen van de vragenlijst kostte 10-20 minuten per kind. Uiteindelijk zijn 109 van de 122 vragenlijsten ingevuld (89,3% respons).

Om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen van het doorstroomperspectief, moest er met minstens ‘redelijk mee eens’ geantwoord worden op de vraag: *‘Ik heb voor dit kind al een goede indruk wat (uiteindelijk) een goede doorstroomoptie is’*, om geïncludeerd te worden in het onderzoek. Op basis hiervan zijn 24 respondenten uitgevallen: zij konden dit niet of een beetje geven, wat als onvoldoende betrouwbaar werd beoordeeld om uitspraken te doen over het doorstroomperspectief. Hierdoor is uiteindelijk geanalyseerd met gegevens van 85 kinderen. Zie tabel 1 voor de kenmerken van deze kinderen.

### **Afhankelijke variabele**

**Doorstroomperspectief:** De mate waarin de begeleider inschat of een kind kan doorstromen naar een vorm van onderwijs versus dagbesteding is bepaald door vijf vragen. De eerste drie vroegen naar een bepaalde vorm van onderwijs, de vierde naar dagbesteding. Deze vragen hadden de volgende strekking: *‘In welke mate is het waarschijnlijk dat dit kind (uiteindelijk) doorstroomt naar: 1) het Reguliere Basisonderwijs, 2) het Speciaal Basisonderwijs (SBO), 3) ‘een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK)’ en 4) ‘een kinderdagcentrum voor kinderen tot 18 jaar’*. Alle vragen werden beantwoord met: 1 = niet waarschijnlijk tot 5 = zeer waarschijnlijk. De vijfde vraag was een open vraag waarin een overige optie en de mate van waarschijnlijkheid van doorstroomperspectief ingevuld konden worden. Uiteindelijk zijn alle kinderen verdeeld in kinderen met een vorm van onderwijs als doorstroomperspectief versus een dagbestedingsdoorstroomperspectief. Kinderen waarvoor voor minimaal één vorm van onderwijs als redelijk waarschijnlijk doorstroomperspectief (score 3 of hoger) werd beoordeeld, zijn ingedeeld bij ‘onderwijspectief’ (score 1). Wanneer er op geen van de onderwijsvormen een 3 of hoger werd gescoord, en minimaal een 3 op het kinderdagcentrum, werd een kind ingedeeld bij ‘dagcentrumperspectief’ (score 0). De kinderen waarvan de openvraag in was gevuld, is op basis van de antwoorden en de mate waarin ze door de begeleider als waarschijnlijk (1-5) werden gevonden het doorstroomperspectief handmatig ingedeeld.



Tabel 1.

*Kenmerken van de kinderen (N=85)*

	n	%	M	SD	Min	Max
<b>Doorstroomperspectief</b>						
Dagbesteding	39	45,3				
Onderwijsvorm	46	54,1				
<b>Kindfactoren</b>						
Geslacht						
Jongen	60	70,6				
Meisje	25	29,4				
Leeftijd in jaren	85		6,91	4,34	3,00	17,00
ASS-kenmerken	85		2,18	0,86	1,00	3,00
Agressief storend gedrag	85		1,61	0,73	1,00	4,11
Verbaal storend gedrag	85		1,24	0,80	1,00	5,00
Gemengd storend gedrag	85		1,79	0,73	1,00	4,25
Communicatie	85		1,82	0,76	1,00	3,86
Concentratie	85		2,48	1,18	1,00	5,00
Sociaal Gedrag	85		1,85	0,77	1,00	3,86
Overgangen	85		3,32	1,46	1,00	5,00
Zelfredzaamheid	84		2,30	0,71	1,00	5,00

*Noot:* *n* = aantal respondenten, *%* = percentage, *M* = gemiddelde score,

*SD* = standaarddeviatie, *Min* = minimale score, *Max* = maximale score

### Onafhankelijke variabelen

Onderzocht wordt welke kinderen een grotere kans hebben om door te stromen naar een onderwijsvorm. De volgende kindfactoren zijn meegenomen in dit onderzoek: leeftijd, geslacht, de aanwezigheid van ASS-kenmerken, agressief storend gedrag, verbaal storend gedrag, communicatieve vaardigheden, concentratievermogen, positief sociaal gedrag, de mate waarin een kind moeite heeft met overgangen en de zelfredzaamheid. In samenwerking met de begeleider van de Universiteit Utrecht is een vragenlijst samengesteld waarin deze variabelen/items zijn opgenomen. Ze zijn overgenomen uit of afgeleid van verschillende bestaande vragenlijsten en de bestudeerde literatuur. Dit wordt per variabele nader toegelicht.

**Leeftijd** gevraagd is naar de kalenderleeftijd in jaren.

**Geslacht** jongen versus meisje.

**ASS-kenmerken** is gemeten met één item op een driepuntschaal: 1 = is bij dit kind gediagnosticeerd, 2 = is bij dit kind vermoedelijk aanwezig, 3 = voor zover bekend niet aanwezig bij dit kind. Een hogere score houdt in dat een kind minder gedragingen heeft die passen bij ASS.

**Storend gedrag** is bepaald met 19 gedragingen die zijn afgeleid van de Storend Gedragsschaal (SGZ; Kraijer & Kema, 1994) en wordt onderverdeeld in drie verschillende vormen agressie (zoals beschreven in de SGZ) namelijk: agressief storend gedrag (naar buiten toe, op anderen gericht), verbaal storend gedrag (hinderlijk taalgebruik) en gemengd storend gedrag (naar buiten toe, maar niet op anderen gericht). Enkele gedragingen, zoals *'slaapstoornissen'*, zijn niet uit de SGZ overgenomen, omdat ze niet van toepassing zijn op dagbehandelingssetting. De antwoordschaal van de SGZ gaat van 1 = de afgelopen 3 maanden niet voorgekomen, tot 5 = betrokkende vertoont het storende gedrag 1 of meer keer per dag; gemiddeld tenminste 5 dagen per week. Omdat niet alle kinderen fulltime aanwezig zijn op het kinderdagcentrum is deze vijfpuntsantwoordschaal aangepast naar: van 1 = gemiddeld minder dan 1 dag per maand, tot 5 = gemiddeld meer dan de helft van de dagen dat dit kind op het KDC zit. Er is geanalyseerd met de gemiddelde itemscore op een subschaal. Een hoge score op een subschaal storend gedrag betekent dat een kind meer storend gedrag laat zien.

*Agressief storend gedrag* bestaat uit 9 items, waaronder *'krabben'*, *'bijten'* en *'slaan van kinderen of volwassenen'*. De interne consistentie is goed met  $\alpha = .82$  (Field, 2013).

*Verbaal storend gedrag* is bepaald met 1 item: *'uitschelden van kinderen of volwassenen'*.

*Gemengd storend gedrag* bestaat uit 9 items, waaronder *'bonken'*, *'het ophalen van eten'* en *'vernietigen van voorwerpen'* en heeft een net voldoende interne consistentie van  $\alpha .69$ .

**Communicatieve vaardigheden** zijn in kaart gebracht door 7 vragen (met een vierpuntsantwoordschaal) uit de Sociale Redzaamheidsschaal (SRZ; Kraijer & Kema, 2004), zoals: *'Hoe is de uitspraak van taal van dit kind?'* (1 = Dit kind spreekt (vrijwel) niet, tot 4 = uitspraak is in het algemeen zuiver en duidelijk) en *'In hoeverre kan dit kind vragen beantwoorden?'* (1 = hij/zij antwoordt helemaal niet, tot 4 = hij/zij beantwoordt de vraag mondeling met volledige zinnen.). De interne consistentie van deze schaal is met  $\alpha .95$  hoog. Er is geanalyseerd met de gemiddelde itemscore. Een hogere gemiddelde score betekent dat het kind betere communicatieve vaardigheden bezit.

**Concentratie** is gemeten door een vraag uit de SRZ (Kraijer & Kema,

2004): *‘Hoelang kan dit kind zijn of haar aandacht bij een taak houden? (1 = kan dit kind niet, 2 = tot 5 minuten, 3 = tot 10 minuten, 4 = tot 15 minuten, 5 = 15 minuten of langer).’*

Een hogere score betekent dat een kind langer geconcentreerd kan werken.

**Positief sociaal gedrag** is gemeten met 7 van de totaal 49 stellingen uit de subschalen ‘sociaal contact’ en ‘zelfregulatie’ van de vragenlijst Adaptief gedrag Schaal van de Bayley-III-NL (Bayley, 2014). De overige 42 vragen zijn niet meegenomen, omdat deze inhoudelijk niet passend bleken binnen een KDC-setting vanwege het missen van ouders of bepaalde huiselijke factoren zoals: *‘toont een speciale band of relatie met de ouder’* en *‘vermaakt zichzelf na wakker worden gedurende ten minste één minuut’*. Gevraagd is naar de mate waarin een kind iets kan en doet, zoals *‘vrijwillig speelgoed met anderen delen’*, *‘andere kinderen of begeleiders begroeten’* en *‘bezorgdheid tonen wanneer een ander verdrietig of van streek is’*. De antwoordschaal is een vierpuntschaal: 1 = Kan dit kind niet, of alleen met begeleiding, tot 4 = dit kind doet het altijd en zelfstandig. Een hogere score op deze schaal betekent dat een kind meer positief sociaal gedrag laat zien. De interne consistentie bedraagt  $\alpha$  .89 en is daarmee goed. Er is geanalyseerd met de gemiddelde itemscore.

**Moeite met overgangen** is gemeten met twee stellingen; *‘Dit kind heeft moeite met het maken van zelfstandige overgangen van activiteiten binnen dezelfde ruimte’* en *‘Dit kind heeft moeite met het maken van zelfstandige overgangen naar een andere ruimte’*. En is met een vijfpuntschaal (1 = niet van toepassing, tot 5 = helemaal van toepassing) in kaart gebracht. De interne consistentie is  $\alpha$  .94. Een hogere score op deze schaal betekent dat het kind meer moeite ervaart in het maken van overgangen. Er is geanalyseerd met de gemiddelde itemscore.

**Zelfredzaamheid** is met vijf vragen op een vierpuntsantwoordschaal gemeten. Drie vragen over de zelfredzaamheid zijn overgenomen uit de SRZ (Kraijer & Kema, 2004), bijvoorbeeld: *‘In welke mate kleedt dit kind zichzelf aan en/of uit?’* (1 = kan geen enkel kledingstuk aan- of uittrekken, tot 4 = kan zichzelf helemaal aan- en/of uitkleden). Overige vragen zijn naar eigen inzicht en in dezelfde lijn met de SRZ-vragen toegevoegd, bijvoorbeeld: *‘In welke mate is dit kind zindelijk?’* (variërend van 1 = dit kind draagt een luier en plast nooit op de wc, tot 4 = dit kind is volledig zindelijk). Een hogere score houdt in dat het kind meer zelfredzaam is. De interne consistentie van de zelfredzaamheidschaal is met  $\alpha$  .86 goed. Er is geanalyseerd met de gemiddelde itemscore.

### Data-analyse

Voorafgaande aan de data-analyse is via het berekenen van Pearson correlaties getoetst op multicollineariteit. Tussen de onafhankelijke variabelen zijn geen correlaties  $r > .8$  gevonden (Field, 2013). De hoogste werd gevonden tussen ‘zelfredzaamheid’ en ‘sociaal gedrag’ ( $r = .761, p = .00$ ), ‘zelfredzaamheid’ en ‘communicatie’ ( $r = .710, p = .00$ ), ‘communicatie’ en ‘sociaal gedrag’ ( $r = .656, p = .00$ ) en ‘agressief gedrag’ en ‘gemengd gedrag’ ( $r = .648, p = .00$ ). Alle onafhankelijke variabelen kunnen daardoor meegenomen worden in de data-analyse.

Om te bepalen welke kindfactoren significant samenhangen met een verhoogde kans op een onderwijsdoorstroomperspectief (versus dagbestedingsperspectief) zijn allereerst univariate logistische regressieanalyses uitgevoerd (Allen, Bennett, & Heritage, 2014; Field, 2013). Om te bepalen welke kindfactoren unieke voorspellers zijn van een onderwijsdoorstroomperspectief, zijn de significante univariate voorspellers vervolgens in een multiële logistische regressie geanalyseerd. De Odds Ratio's zijn berekend en daarnaast zijn op basis van de Nagelkerke R Square de proporties verklaarde variantie weergegeven (Allen et al., 2014). Een  $p$ -waarde van  $< .05$  wordt gezien als een significant verband (Field, 2013).

### Resultaten

Volgens begeleiders hebben 46 van de 85 kinderen (54,1%) een onderwijsdoorstroomperspectief. De eerste analyses lieten zien dat ‘leeftijd’ een zeer belangrijke voorspeller is. Van de groep jonge kinderen van drie tot en met zes jaar ( $n = 55$ ) heeft 80,0% een onderwijsdoorstroomperspectief, met name voor ZMLK onderwijs. Terwijl nog maar 6,7% van de 30 kinderen van zeven jaar en ouder een onderwijsperspectief heeft. Om werkelijk de samenhang van kindfactoren met het doorstroomperspectief te kunnen onderzoeken, zijn verdere analyses uitgevoerd voor alleen de 55 jonge kinderen. Tabel 2 in bijlage 1 beschrijft hun kenmerken.

Tabel 3 beschrijft de resultaten van de univariaat geteste logistische regressieanalyse. Hieruit blijken de variabelen ‘communicatie’, ‘sociaal gedrag’ en ‘zelfredzaamheid’ de grootst significante voorspellers van het onderwijsdoorstroomperspectief. Hierbij heeft ‘sociaal gedrag’ het grootste percentage verklaarde variantie (49,8%). Niet significant voorspellende effecten van het onderwijsdoorstroomperspectief werden gevonden in ‘concentratie’ ( $p = .071$ ) en ‘overgangen’ ( $p = 0.73$ ).

Tabel 3

*Kindfactoren gerelateerd aan een onderwijsdoorstroomperspectief voor jonge kinderen (3 tot en met 6 jaar): Resultaten van univariaat geteste logistische regressieanalyses (n=55).*

	Odds ratio [95% BI]	p-waarde	Nagelkerke R <sup>2</sup>
Geslacht	0.59 [0.13 – 2.74]	.503	.012
ASS-kenmerken	1.73 [0.80 – 3.74]	.162	.056
Agressief storend gedrag	0.50 [0.18 – 1.45]	.204	.044
Verbaal storend gedrag	0.51 [0.19 – 1.38]	.184	.048
Gemengd storend gedrag	0.50 [0.16 – 1.51]	.218	.043
Communicatie	8.10 [1.83 – 35.81]	<b>.006</b>	.305
Concentratie	2.18 [0.94 – 5.10]	.071	.119
Sociaal Gedrag	44.24 [3.98 – 491.80]	<b>.002</b>	.498
Zelfredzaamheid	12.47 [2.71 – 57.31]	<b>.001</b>	.412
Overgangen	0.63 [0.38 – 1.04]	.073	.097

Voor een multiële logistische regressieanalyse moeten er minimaal 15 cases per uitkomst van de afhankelijke variabele zijn (Allen, Bennett, & Heritage, 2014; Field, 2013). Binnen de groep jonge kinderen ( $n = 55$ ) hebben 11 kinderen een dagbestedingsperspectief en 44 kinderen een onderwijsperspectief. Gezien de  $n$  van de jonge kinderen met dagbestedingsperspectief is het niet mogelijk met deze dataset een betrouwbare multiële regressie uit te voeren.

### Discussie en conclusie

Huidig onderzoek keek naar de voorspellende kindfactoren van het onderwijsdoorstroomperspectief van kinderen (3 tot en met 18 jaar) met een verstandelijke beperking (VB) die dagbehandeling volgen op een van de kinderdagcentra van Reinaerde. Van de 85 kinderen van de kinderdagcentra heeft 54,1% volgens begeleiders een onderwijsdoorstroomperspectief. Direct bleken oudere kinderen vrijwel geen doorstroomperspectief te hebben, terwijl het merendeel van de jonge kinderen een onderwijsdoorstroomperspectief heeft. Hierbij werd voornamelijk doorstroom naar ZMLK en voor maar 3 kinderen een doorstroom naar RBO verwacht. Deze uitkomsten zijn conform de verwachtingen: Wanneer kinderen een schoolperspectief hebben zullen zij voor hun zevende levensjaar waarschijnlijk al op een vorm van onderwijs zitten. De kinderen van zeven jaar en ouder die niet op een vorm van onderwijs zitten zijn daardoor waarschijnlijk kinderen met een

## VOORSPELLERS VAN ONDERWIJS VOOR KINDEREN MET VB

dagbestedingsperspectief. Om gerelateerde kindfactoren te onderzoeken is daarom alleen geanalyseerd met de groep jonge kinderen.

Voor zover bekend is huidig onderzoek het eerste onderzoek dat kijkt naar het doorstroomperspectief (voor een vorm van onderwijs) voor kinderen met een ernstige VB. Vorige onderzoeken keken naar doorstroom naar inclusieve educatie. Voor de onderzochte populatie geldt deze vorm van onderwijs vrijwel niet als doorstroomperspectief. Ondanks dit gegeven, is gebleken dat voornamelijk dezelfde kindfactoren samengaan met een doorstroom naar onderwijs voor beide populaties en verschillende onderwijsvormen. Op basis van interviews met professionals en literatuurstudie over kinderen met een VB die doorstromen naar RBO werd verwacht dat minder problemen in het gedrag, betere sociale vaardigheden, zelfredzaamheid en minder moeite met het maken van overgangen positieve voorspellers van het onderwijsdoorstroomperspectief zijn. Gebleken uit huidig onderzoek is dat kinderen die meer positief sociaal gedrag, communicatieve vaardigheden en ADL vaardigheden laten zien vaker naar een vorm van onderwijs doorstromen (Eisenhower et al., 2007; Idol, 2006; McIntyre et al., 2006; Reitsma et al., 2013; Segall & Campbell, 2014; Van der Woud et al., 2017). Al deze factoren vallen binnen het adaptief functioneren: het tweede aspect van een VB (Schalock Luckasson, & Shogren, 2007; Wehmeyer et al., 2008).

Binnen huidig onderzoek bleek de grootste voorspeller van onderwijsdoorstroomperspectief het gedrag dat kinderen ten opzichte van andere kinderen en hun begeleiders laten zien. Hierbij moet echter een kanttekening geplaatst worden. Er werd een breed betrouwbaarheidsinterval gevonden waardoor de mate van voorspelbaarheid minder zeker is (du Prel, Homme, Röhrig, & Blettner, 2009).

De verschillende vormen van storend gedrag (agressief, verbaal en gemengd) bleken binnen huidig onderzoek geen significante voorspellers te zijn. Dit is niet conform de verwachtingen (McIntyre et al., 2006; Segall & Campbell, 2014), maar kan mogelijk verklaard worden door de mate waarin agressief gedrag voorkomt binnen de onderzochte steekproef. Wanneer agressief gedrag binnen de populatie in meerdere mate voor zou komen, zou er mogelijk wel een effect zijn gemeten. Daarnaast zou het verschil in verwachtingen mogelijk te verklaren zijn doordat de kinderen van de steekproef voornamelijk door zullen stromen naar ZMLK in plaats van RBO. ZMLK leerkrachten hebben mogelijk meer met agressie en probleemgedrag te maken dan RBO leerkrachten waardoor storend (agressief) gedrag mogelijk in mindere mate een contra-indicatie is voor het onderwijsdoorstroomperspectief.

Ondanks dat er net geen significante voorspellende effecten werden gevonden, hebben kinderen die minder moeite hebben tijdens het maken van overgangen en zich langer kunnen concentreren mogelijk vaker een onderwijsdoorstroomperspectief.

De algehele dataset is groot genoeg voor een betrouwbare logistische regressieanalyse (Vittinghoff & McCulloch, 2007). Doordat de analyse echter alleen voor de groep jonge kinderen is uitgevoerd, was een multiële regressieanalyse niet mogelijk (Allen, Bennett, & Heritage, 2014; Field, 2013). Binnen de kinderdagcentra van Reinaerde was het niet mogelijk om meer vragenlijsten uit te zetten. Een hogere respons had mogelijk gehaald kunnen worden door het gebruik van papieren vragenlijsten (Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007).

Daarnaast zijn geen gegevens beschikbaar van de kinderen waarvoor geen vragenlijst is ingevuld, waardoor het onduidelijk is of de steekproef voldoende representatief is voor de gehele populatie.

In huidig onderzoek is enkel gevraagd naar de verwachtingen van de begeleiders in plaats van de daadwerkelijkheden. Het was niet mogelijk om te onderzoeken of de mening van de begeleider overeenkomt met die van andere betrokkenen, zoals de gedragskundige of de ouders. Ook is het niet mogelijk geweest de uiteindelijke doorstroom van de kinderen in kaart te brengen sinds de invoer van de WPO: een dossieranalyse van reeds doorgestroomde kinderen was niet mogelijk.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek en de uitkomsten te vergroten, wordt als eerste aanbevolen om de steekproef te vergroten. Huidige resultaten zeggen vooral iets over de voorspelbaarheid van individuele factoren. Een multiële regressieanalyse met een grotere steekproef kan meer inzicht in unieke voorspellende kindfactoren bieden.

Als tweede wordt aanbevolen om een longitudinaal onderzoek te doen waarbij naast de mening van de begeleiding ook het daadwerkelijke doorstroomperspectief in kaart gebracht wordt. Daarnaast wordt aanbevolen om de inzichten en verwachtingen van andere betrokkenen, zoals gedragskundige en ouders, mee te nemen. Op deze manier kan het verwachte doorstroomperspectief meer betrouwbaar in beeld gebracht worden en vergeleken worden met de uiteindelijke doorstroom. Uiteindelijk zullen deze resultaten nog meer handvaten geven aan begeleiders om kinderen te helpen in hun voorbereiding op onderwijs.

Op basis van de resultaten kunnen praktische aanbevelingen gedaan worden. Adaptief gedrag draagt in grote mate bij aan het onderwijsdoorstroomperspectief. Het vergroten van vaardigheden in sociaal gedrag is dan ook een belangrijk doel voor vroege interventies van de kinderen van de kinderdagcentra. Sociale vaardigheden kunnen verbeterd worden door binnen vrij-spel en imitatie binnen kleine groepen met leeftijdsgenoten zonder beperking (Garfinkle

& Schwartz, 2002; Thiemann & Goldstein, 2004). Ook in de thuissituatie kan gewerkt worden aan sociale vaardigheden. Het blijkt wanneer opvoeders Mindfulness volgen, kinderen een toename van positieve en een afname van negatieve sociale interactie laten zien (Singh et al., 2007). Voor het stimuleren van zowel de sociale vaardigheden als de communicatieve vaardigheden, kunnen goed onderbouwde voorschoolse educatieprogramma's zoals 'Uk en Puk' (NJI, 2012) of 'Peuterplein en Kleuterplein' (NJI, 2015) ingezet worden. Daarnaast moet binnen de interventies op de kinderdagcentra in samenwerking met de opvoeders aandacht zijn voor het trainen en stimuleren van de ADL vaardigheden. Het zelfstandig kunnen eten, drinken, aan- en uitkleden en zindelijk zijn, bevorderen namelijk het onderwijsperspectief.

Door de hier voor genoemde adviezen op te volgen en te werken aan het verbeteren van positief sociaal gedrag, kan de kans op een onderwijsdoorstroomperspectief voor kinderen met een verstandelijke beperking vergroot worden.



### Referenties

- Allen, Bennett, & Heritage, 2014. Logistic Regression. In D. Chiu (Red.), *SPSS statistics version 22: A practical guide* (pp. 199-212). South Melbourne, Australia: Cengage Learning
- Bayley, N., (2014). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development -Third Edition- Nederlandse versie, Adaptief Gedrag Schaal (Bayley-III-NL)*. Amsterdam: Pearson.
- Bexkens, A., Graas, D., & Huizinga, M. (2014). *Als dat maar goed gaat: kinderen met een licht verstandelijke beperking in het Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 4 oktober 2017, van <http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/52333/Bexkens?sequence=1>
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International journal of disability, development and education*, 46(2), 143-156. doi: 10.1080/103491299100597
- De Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179-187. doi: 10.1177/0022466914554297
- Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). DSM-IV disorders in children with borderline to moderate intellectual disability. I: Prevalence and impact. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(8), 915-922. doi: 10.1097/01.CHI.0000046892.27264.1A
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 47(1), 51-58. doi: 10.1046/j.1365-2788.2003.00464.x PMID:12558695
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383. doi: 10.1016/j.jsp.2006.10.002
- Field, A., 2013. *Logistic regression*. In M. Carmicheal (Red.), *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (pp. 760-797). London, Verenigd Koninkrijk: Sage Publications Ltd
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38. doi: 10.1177/027112140202200103

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi: 10.1177/07419325060270020601
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi: 10.1080/103491209035379051
- Kraijer, D. W., & Kema, G. N. & Zeitlinger. (1994). *SGZ, schaal voor zwakzinnigen, manual*. Lisse: Swets
- Kraijer, D. W., Kema, G. N., & De Bildt, A. A. (2004). *SRZ en SRZ-i: Sociale redzaamheidsschalen. handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lefever, S., Dal, M., & Matthiasdottir, A. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). The importance of working memory for school achievement in primary school children with intellectual or learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 58, 1-8. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.08.007>
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x
- Nederlands Jeugdinstituut (NJI), (2012). *Erkende interventies: Uk en Puk*. Geraadpleegd op 10 juni 2018, van <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Uk-en-Puk.html>
- Nederlands Jeugdinstituut (NJI), (2015). *Erkende interventies: Peuterplein en Kleuterplein*. Geraadpleegd op 7 juni 2018, van <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Peuterplein-en-Kleuterplein>
- Nederlands Jeugdinstituut (NJI), (2017). *Cijfers over Jeugd en Opvoeding: Speciale Scholen*. Geraadpleegd op 7 juni 2018, van <https://www.nji.nl/nl/Databank/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Cijfers-per-voorziening/Speciale-scholen>
- Onderwijsinspectie (2017). *Voor wie is Speciaal Onderwijs bedoeld*. Geraadpleegd op 4 oktober 2017, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/speciaal-onderwijs/voor-wie-is-speciaal-onderwijs-bedoeld>

- Passend Onderwijs (2017a). *Toelaatbaarheidsverklaring het SBO*. Geraadpleegd op 4 oktober 2017, van <https://www.passendonderwijs.nl/in-en-om-de-school/toelaatbaarheidsverklaringen/toelaatbaarheidsverklaring-het-sbo/>
- Passend Onderwijs (2017b). *Wat zijn samenwerkingsverbanden*. Geraadpleegd op 7 juni 2018, van <https://www.passendonderwijs.nl/samenwerkingsverbanden-en-gemeenten/wat-zijn-samenwerkingsverbanden/>
- Patton, G. C., Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., ... & Bowes, G. (2006). Promoting social inclusion in schools: a group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American journal of public health, 96*(9), 1582-1587. doi: 10.2105/AJPH.2004.047399
- Prel du, J. B., Hommel, G., Röhrig, B., & Blettner, M. (2009). Confidence interval or p-value?: part 4 of a series on evaluation of scientific publications. *Deutsches Ärzteblatt International, 106*(19), 335. doi: 10.3238/arztebl.2009.0335
- Reinaerde (2018). *Kinderdagcentra*. Geraadpleegd op 13 juni 2018, van <https://www.reinaerde.nl/home/diensten/kinderdagcentra/>
- Rijksoverheid (2017a). *Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 4 oktober 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Rijksoverheid (2017b). *Wanneer hoeft mijn kind niet naar school?* Geraadpleegd op 4 oktober 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/vraag-en-antwoord/wanneer-hoeft-mijn-kind-niet-naar-school>
- Reitsma, M., Sontag, L., Schipper, A., & de Wit, C. (2013). *Van speciaal naar regulier onderwijs*. (Een vragenlijstonderzoek naar de praktijkervaringen van scholen met de terugplaatsing van leerlingen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs cluster 4 naar regulier onderwijs). 's-Hertogenbosch: KCP Groep, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities, 45*(2), 116-124. doi: 10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(1), 31-43. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.006>

- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Singh, J., Curtis, W. J., Wahler, R. G., & McAleavey, K. M. (2007). Mindful parenting decreases aggression and increases social behavior in children with developmental disabilities. *Behavior Modification*, *31*(6), 749-771. doi: 10.1177/0145445507300924
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(1), 126-144. doi: 1092-4388/04/4701-0126
- Van der Woud, van Grinsven, & Hootsen, 2017. *Onderzoek passend onderwijs 2017*. Geraadpleegd op 13 mei 2018, van <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2017/09/Rapportage-passend-onderwijs-29-september-2017.pdf>
- Vittinghoff, E., & McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable in logistic and Cox regression. *American journal of epidemiology*, *165*(6), 710-718. doi: 10.1093/aje/kwk052
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., ... & Gomez, S. C. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and developmental Disabilities*, *46*(4), 311-318. doi: 10.1352/2008.46:311-318

**Bijlage A. Tabel 2**

Tabel 2

*Kenmerken van de jonge kinderen: 3 tot en met 6 jaar (n=55)*

	n	%	M	SD	Min	Max
<b>Doorstroomperspectief</b>						
Dagbesteding	44	80,0				
Onderwijsvorm	11	20,0				
<b>Kindfactoren</b>						
Geslacht						
Jongen	44	80,0				
Meisje	11	20,0				
Leeftijd in jaren	55		4,11	0,98	3,00	6,00
ASS-kenmerken	55		2,24	0,86	1,00	3,00
Agressief storend gedrag	55		1,51	0,58	1,00	3,22
Verbaal storend gedrag	55		1,15	0,56	1,00	4,00
Gemengd storend gedrag	55		1,59	0,53	1,00	2,78
Communicatie	55		2,01	0,76	1,00	3,86
Concentratie	55		2,65	1,10	1,00	5,00
Sociaal Gedrag	55		1,93	0,76	1,00	3,86
Overgangen	55		2,97	1,43	1,00	5,00
Zelfredzaamheid	55		2,39	0,70	1,00	4,17

*Noot: n = aantal respondenten, % = percentage, M = gemiddelde score,*

*SD = standaarddeviatie, Min = minimale score, Max = maximale score*