

OP WEG NAAR ZELFREDZAAMHEID

Een kwalitatief onderzoek naar het bevorderen van zelfredzaamheid bij jongeren met gedragsproblemen

Onderzoeksverslag

Auteur: Jaap Jan Stouten

Studentnummer: 71271

Klas: SW4D

Opleiding: Social Work

Instelling: HZ University of Applied Sciences

Begeleider: Andy Minderhoud

Eerste beoordelaar: Martien Lodder

Tweede beoordelaar: Andy Minderhoud

Opdrachtgever: Annelijn Harthoorn - Kunst (Allround-/Reboundbegeleider Calvijn College)

Organisatie: Calvijn College (afdeling: allround/rebound)

Plaats van uitgave: Vlissingen

Datum van uitgave: 06-05-19

Versie: 1.0

OP WEG NAAR ZELFREDZAAMHEID

Een kwalitatief onderzoek naar het bevorderen van zelfredzaamheid bij jongeren met gedragsproblemen

Onderzoeksverslag

Auteur: Jaap Jan Stouten

Studentnummer: 71271

Klas: SW4D

Opleiding: Social Work

Instelling: HZ University of Applied Sciences

Begeleider: Andy Minderhoud

Eerste beoordelaar: Martien Lodder

Tweede beoordelaar: Andy Minderhoud

Opdrachtgever: Annelijn Harthoorn - Kunst (Allround-/Reboundinstructeur Calvijn College)

Organisatie: Calvijn College (afdeling: allround/rebound)

Plaats van uitgave: Vlissingen

Datum van uitgave: 06-05-19

Versie: 1.0

# Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Op weg naar zelfredzaamheid.’ Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Social Work van de HZ University of Applied Sciences. Voor deze scriptie heb ik onderzocht op welke manier de allround-/reboundbegeleiders van het Calvijn College de zelfredzaamheid van hun leerlingen kunnen bevorderen. In mijn ogen is de rol van de allround-/reboundbegeleiders cruciaal voor de zelfredzaamheidsontwikkeling van de allround-/reboundleerlingen. Het begeleiden van kwetsbare leerlingen in een leeftijdsfase waarin ze nog kwetsbaarder zijn, is niet alleen een uitdagende, maar ook een gewichtige taak. Met deze scriptie hoop ik bij te dragen aan de kwaliteitszorg van de allround-/reboundvoorziening. Daarnaast hoop ik mijn collega’s handvatten te bieden bij de begeleiding van allround-/reboundleerlingen.

Ik wil mijn onderzoeksbegeleider Andy Minderhoud bedanken voor het beschikbaar stellen van zijn tijd en energie. Zijn begeleiding en feedback hebben mij geholpen bij de opzet, de uitvoering en de afronding van het praktijkgerichte onderzoek. Daarnaast wil ik ook mijn collega’s van de allround-/reboundvoorziening van Calvijn College Appelstraat bedanken. Ze hebben meegedacht bij het opstellen van de onderzoeksvraag en hebben deelgenomen aan het kwalitatief onderzoek. Een speciaal woord van dank voor mijn opdrachtgever en stagebegeleider Annelijn Harthoorn – Kunst, die haar tijd beschikbaar heeft gesteld om deze scriptie van feedback te voorzien.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Jaap Jan Stouten

Oosterland, 2 mei 2019

# Samenvatting

Met de invoering van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo) in 2015 is professionele hulpverlening naar de achtergrond geschoven en is de zelfredzaamheid van burgers op de voorgrond komen te staan (Dollekamp & Smits, 2014). Onder de allround-/reboundbegeleiders van het Calvijn College leeft de vraag op welke manier zij de zelfredzaamheid van hun leerlingen kunnen bevorderen. Dit onderzoek heeft als doel om de begeleiders handvatten te geven om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te bevorderen. De onderzoeksvraag luidt als volgt: ‘*Op welke wijze kunnen begeleiders van de allround-/reboundvoorziening van Calvijn College Appelstraat de zelfredzaamheid van hun leerlingen bevorderen?*’

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd op het Calvijn College waarvoor acht begeleiders zijn geïnterviewd. Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat de begeleiders de zelfredzaamheid van hun leerlingen kunnen bevorderen door de leerlingen meer los te laten. Op deze manier leren ze op eigen kracht problemen op te lossen. Daarnaast kunnen de begeleiders de adaptieve vaardigheden van de leerlingen meer vergroten door zich meer bewust te zijn van hun voorbeeldgedrag. Een eenduidige werkwijze en een eenduidige visie van het team kan hier aan bijdragen. De zelfredzaamheid van de leerlingen kan ook bevorderd worden door de intrinsieke en extrinsieke motivatie voor zelfredzaamheid te vergroten.

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn een aantal aanbevelingen geformuleerd. Een eenduidige werkwijze hanteren, het vergroten van de eigen kracht van leerlingen en kennisvergroting door psycho-educatie en casuïstiek voor de begeleiders behoren tot de aanbevelingen van dit onderzoek

# Abstract

With the introduction of the Social Support Act (Wmo) in 2015, the assistance of social workers faded to the background and the self-reliance of the citizens became more important (Dollekamp & Smits, 2014). The allround-/reboundinstructors of the Calvijn College ask themselves how they can improve the self-reliance of their pupils. This research will designate the instructors to improve the self-reliance of their students. The main question is: 'how can instructors of the allround-/reboundfacility of Calvijn College Appelstraat optimize the self-reliance of their pupils?’

To answer this question is a qualitatively research performed at the Calvijn College and eight instructors have been interviewed. This research has shown that the instructors can improve the self-reliance of their students by giving them more freedom. This way they learn to solve problems on their own. In addition, the instructors can increase the adaptive skills of the pupils by being more aware of their role model. A uniform method and a clear vision of the team would contribute this. Another way to increase the self-sufficiency of the pupils, is to motivate the students to be more self-reliant.

As a result of this research, there are a number of recommendations. An unambiguous handlingmethod is, increasing the pupils’ own strength and improving the knowledge of the instructors by psycho-education and case studies are among the recommendations of this review.

Inhoud

[1 Inleiding 1](#_Toc8028399)

[2 Theoretisch kader 3](#_Toc8028400)

[2.1 De doelgroep 3](#_Toc8028401)

[2.2 Zelfredzaamheid 3](#_Toc8028402)

[2.2.1 Wat is zelfredzaamheid en welke vaardigheden horen daarbij? 4](#_Toc8028403)

[2.2.2 Eigen kracht 4](#_Toc8028404)

[2.2.3 Participatie 5](#_Toc8028405)

[2.3 Motiveren van zelfredzaamheid 5](#_Toc8028406)

[2.3.1 Wat is motivatie? 5](#_Toc8028407)

[2.3.2 Vergroten van motivatie 6](#_Toc8028408)

[2.4 Het bevorderen van zelfredzaamheid 6](#_Toc8028409)

[2.4.1 Doelgericht werken 6](#_Toc8028410)

[2.4.2 Eigen kracht vergroten 7](#_Toc8028411)

[2.4.3 Participatie vergroten 7](#_Toc8028412)

[2.4.4 Adaptieve vaardigheden aanleren en vergroten 8](#_Toc8028413)

[2.5 Uitgangspunten voor het onderzoek 9](#_Toc8028414)

[3 Methode van onderzoek 11](#_Toc8028415)

[3.1 Onderzoeksstrategie 11](#_Toc8028416)

[3.2 Dataverzamelingsmethode 11](#_Toc8028417)

[3.3 Onderzoekspopulatie en onderzoekseenheden 11](#_Toc8028418)

[3.4 Steekproef 11](#_Toc8028419)

[3.5 Onderzoeksinstrumenten van de data-analyse 12](#_Toc8028420)

[3.6 Betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid 12](#_Toc8028421)

[4 Resultaten 14](#_Toc8028422)

[4.1 Verloop veldwerk 14](#_Toc8028423)

[4.2 Resultaten veldwerk 14](#_Toc8028424)

[4.2.1 Doelgroep 14](#_Toc8028425)

[4.2.2 Definitie zelfredzaamheid 14](#_Toc8028426)

[4.2.3 Adaptieve vaardigheden 15](#_Toc8028427)

[4.2.4 Motiveren voor zelfredzaamheid 15](#_Toc8028428)

[4.2.5 Adaptieve vaardigheden vergroten 16](#_Toc8028429)

[4.2.6 Eigen kracht vergroten 17](#_Toc8028430)

[4.2.7 Probleemoplossend vermogen vergroten 17](#_Toc8028431)

[4.2.8 Participatie vergroten 17](#_Toc8028432)

[4.2.9 Doelen inzetten om zelfredzaamheid te vergroten 18](#_Toc8028433)

[4.2.10 Begeleiding naar zelfredzaamheid 18](#_Toc8028434)

[5 Conclusie 19](#_Toc8028435)

[5.1 Beantwoording deelvraag 1 19](#_Toc8028436)

[5.2 Beantwoording deelvraag 2 19](#_Toc8028437)

[5.3 Beantwoording deelvraag 3 20](#_Toc8028438)

[5.4 Beantwoording onderzoeksvraag 20](#_Toc8028439)

[6 Discussie 22](#_Toc8028440)

[6.1 Methodische discussie 22](#_Toc8028441)

[6.2 Inhoudelijke interpretaties van de onderzoeksconclusies 22](#_Toc8028442)

[6.3 Contactmomenten en feedback opdrachtgever 24](#_Toc8028443)

[6.4 Reflectie op het onderzoeksproces en het onderzoeksgedrag 24](#_Toc8028444)

[6.4.1 Reflectie onderzoeksproces 24](#_Toc8028445)

[6.4.2 Reflectie onderzoeksgedrag 25](#_Toc8028446)

[7 Aanbevelingen 26](#_Toc8028447)

[7.1 Creëer een eenduidige werkwijze 26](#_Toc8028448)

[7.2 Ontwerp of implementeer een passend kwaliteitsmanagementsysteem 26](#_Toc8028449)

[7.3 Werk oplossingsgericht 26](#_Toc8028450)

[7.4 Zet motiverende gespreksvoering in om de zelfredzaamheid te bevorderen 26](#_Toc8028451)

[7.5 Werk elk lesuur aan het vergroten van de zelfredzaamheid van de leerling 26](#_Toc8028452)

[7.6 Kennis vergroten door psycho-educatie en casuïstiek 27](#_Toc8028453)

[Bibliografie 28](#_Toc8028454)

[Bijlage I: Operationalisatieschema 32](#_Toc8028455)

[Bijlage II: Feedback opdrachtgever 34](#_Toc8028456)

[Bijlage III: Transcript 35](#_Toc8028457)

# 1 Inleiding

Dit onderzoek is geschreven in het kader van het afstuderen aan de opleiding Social Work van de HZ University of Applied Sciences. De opdrachtgever van dit onderzoek is A. Harthoorn - Kunst, allround-/reboundinstructeur op de allround-/reboundvoorziening van het Calvijn College, locatie Krabbendijke Appelstraat. Het Calvijn College is een middelbare school die als visie heeft: *‘Vanuit een hartelijke verbondenheid aan het Woord van God samen lerend zijn (in allerlei verbanden) uitdagend en inhoudsvol christelijk onderwijs verzorgen, dat rekening houdt met de vragen van deze tijd. Ook wordt het accent gelegd op de persoonlijke vorming en ontwikkeling van leerlingen, waarbij leerlingen de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben’* (Schoolgids 2018-2019, 2018).

Eén van deze ondersteuningsvormen is de allround-/reboundvoorziening op de locatie Appelstraat. De doelgroep van deze voorziening zijn leerlingen van het Calvijn College die door uiteenlopende redenen geen – of niet langer – deel kunnen nemen aan het regulier middelbaar onderwijs. Op de allround/reboundvoorziening wordt in een gestructureerde en prikkelarme omgeving gewerkt aan doelen op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Daarnaast worden er diverse trainingen aangeboden, zoals een psycho-fysieke weerbaarheidstraining en een sociale vaardigheidstraining (Rebound-/allroundvoorziening, 2014).

Met de invoering van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo) in 2015 is er veel veranderd voor burgers en hulpverleners. Zo ligt de verantwoordelijkheid van de zorg- en hulpverlening niet langer bij de overheid, maar bij de gemeenten. Op deze manier wil de overheid bezuinigen op de jeugdzorg (Dollekamp & Smits, 2014). Een gevolg van deze verandering is dat burgers eerst problemen zelf op moeten proberen te lossen, voordat er hulpverlening ingezet kan worden (Scheffers, 2017). Met de nieuwe Wmo is zelfredzaamheid dus een belangrijk thema geworden (Den Draak & Ham, 2018). Met zelfredzaamheid wordt bedoeld: ‘*Het zelf realiseren van een acceptabel niveau van functioneren op de belangrijke domeinen van het dagelijks leven’* (Fassaert, Lauriks, Weerd, Wit, & Buster, 2013)*.*

Voor jongeren met gedragsproblemen is het lastig om aan deze vraag van zelfredzaamheid te voldoen. Eén van de oorzaken daarvan is de belastende voorgeschiedenis die deze jongeren vaak hebben. Daarnaast hebben deze jongeren meestal een gebrekkig sociaal netwerk waar ze op terug kunnen vallen (Sparrow & Cicchetti, 1987). Ook beschikt deze doelgroep in de regel niet over de vaardigheden om de stap naar zelfredzaamheid te maken (Bosch, 1989). Wanneer deze jongeren geen passende ondersteuning krijgen, bestaat het risico dat deze jongeren de arbeidsmarkt niet of verlaat bereiken (Hermans, 2010).

Dat jongeren met gedragsproblemen nog onvoldoende zelfredzaam zijn, blijkt uit de eerste cijfers van jeugdzorginstellingen. Sinds de vernieuwde Wmo in 2015 is het gebruik van jeugdzorg en jeugdhulp met zeven procent gestegen (Bröcking, 2017). Doordat goede begeleiding op weg naar zelfredzaamheid ontbreekt, bereikt de Wmo niet het beoogde resultaat, maar juist het tegenovergestelde (Dollekamp & Smits, 2014). De vraag die hier logischerwijs uit voortkomt is: op welke manier kunnen begeleiders de zelfredzaamheid van hun leerlingen vergroten?

Deze vraag leeft ook bij de begeleiders van de allround-/reboundvoorziening. Het behoort immers tot hun takenpakket om de leerlingen klaar te stomen voor participatie in de samenleving (Rebound-/allroundvoorziening, 2014). De nieuwe Wmo beïnvloedt deze invulling op tweeërlei wijze: In de eerste plaats vraagt de huidige maatschappij om een zelfredzame adolescent en in de tweede plaats krijgt de jongere ten gevolge van de nieuwe Wmo minder begeleiding om deze staat van zijn te bereiken. Omdat het bevorderen van de zelfredzaamheid pas recent veel aandacht vraagt, zijn de interventies en methodes daarvoor nog beperkt (Feddema, 2016).

De begeleiders van de allround-/reboundvoorziening lopen tegen het probleem aan dat ze niet goed weten hoe ze de zelfredzaamheid van hun leerling kunnen vergroten. Het doel van dit onderzoek is daarom om de begeleiders van het Calvijn College locatie Krabbendijke Appelstraat handvatten aan te reiken om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te vergroten.

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek, luidt als volgt: ‘*Op welke wijze kunnen begeleiders van de allround-/reboundvoorziening* *van Calvijn College Appelstraat de zelfredzaamheid van hun leerlingen bevorderen?*’. Deze vraag is uitgesplitst in een drietal deelvragen, namelijk:

1. Op welke wijze bevorderen de begeleiders nu de zelfredzaamheid van hun leerlingen?
2. Wat ontbreekt er nog in de begeleiding om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te bevorderen?
3. Wat hebben de begeleiders nodig om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te kunnen bevorderen?

Dit onderzoek is niet alleen relevant voor de allround-/reboundinstructeurs van het Calvijn College, maar voor het gehele werkveld social work. Met de invoering van de Wmo in 2015 is zelfredzaamheid uitgegroeid als maatschappelijk kernbegrip, wat het bevorderen van zelfredzaamheid ook een maatschappelijke vraagstuk maakt (Scheffers, 2017). In zijn artikel ‘Gereguleerde zelfredzaamheid’ beschrijft Verheij (2012) dat het stimuleren van de zelfredzaamheid van een persoon een van de taken van de Social Worker is. De nieuwe Wmo die drie jaar na dit artikel van kracht ging, maakt dit thema nog relevanter. In artikel 2 van de meest recente beroepscode voor de sociaal werker staat geschreven dat de sociaal werker de eigen kracht, zelfredzaamheid, verantwoordelijkheid en sociale participatie van de cliënt erkent en bevordert (Van der Meij & Luttik, 2018).

Dit onderzoek is opgedeeld in een literatuuronderzoek en in een praktijkonderzoek. De literatuurstudie is beschreven in hoofdstuk 2. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de doelgroep, het begrip zelfredzaamheid, motivatie en het bevorderen van zelfredzaamheid. In hoofdstuk 3 wordt de methode van het praktijkonderzoek uiteengezet. De resultaten van dit praktijkonderzoek worden in hoofdstuk 4 gepresenteerd. In hoofdstuk 5 volgt een conclusie van het praktijkonderzoek. In het volgende hoofdstuk staat de discussie beschreven. Dit hoofdstuk bevat een methodische discussie, een inhoudelijke discussie, een reflectie op het contact met de opdrachtgever en een reflectie op het onderzoeksproces en het onderzoeksgedrag. In hoofdstuk 7 staan de aanbevelingen vermeldt. Het document sluit af met een drietal bijlagen: het operationalisatieschema, het feedbackformulier van de opdrachtgever en een transcript.

# 2 Theoretisch kader

Met dit onderzoek wordt onderzocht op welke wijze de zelfredzaamheid van de leerlingen van de allround-/reboundvoorziening van het Calvijn College te Krabbendijke Appelstraat bevorderd kan worden. Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, is het wezenlijk om een aantal onderdelen van de centrale vraag verder uit te werken. In de eerste paragraaf wordt de doelgroep (‘leerlingen van de allround-/reboundvoorziening’) beschreven. In de tweede paragraaf wordt het begrip zelfredzaamheid uitgewerkt. In de derde paragraaf wordt in gegaan op de begeleidingsvormen voor het bevorderen van de zelfredzaamheid.

## 2.1 De doelgroep

De doelgroep die in dit onderzoek centraal staat, betreft de leerlingen van een allround-/reboundvoorziening. Deze voorziening bevat twee specifieke (sub)voorzieningen: een reboundvoorziening en een allroundvoorziening. Een reboundvoorziening is een onderwijs-zorgvoorziening waarin leerlingen met gedragsproblemen een vastgesteld programma volgen om binnen een afgebakende periode van een aantal maanden klaargestoomd te worden voor re-integratie in de reguliere les met het oog op het vervolgen van de schoolloopbaan binnen het reguliere voorgezet onderwijs (Steenhoven & Veen, 2012).

De doelgroep van de reboundvoorziening betreft leerlingen in het voortgezet onderwijs met gedragsproblemen die een bedreiging vormen voor hun eigen veiligheid en ontwikkeling en die van medeleerlingen. Dit zijn leerlingen die ten gevolge van problemen op diverse leefgebieden vastgelopen zijn of dreigen vast te lopen in het regulier middelbaar onderwijs. Een voorbeeld van de doelgroep zijn leerlingen met gedragsstoornissen (Fortgens, 2012). De meest voorkomende stoornissen onder pubers en adolescenten zijn AD(H)D, ASS en ODD (Rigter & van Hintum, 2013).

Wanneer de leerling na de afgebakende periode nog steeds niet bezit over de juiste vaardigheden om terug te keren naar de reguliere lessen, kan besloten worden tot een verlenging van het reboundtraject. Na deze periode wordt opnieuw gekeken of de leerling klaar is voor re-integratie in de reguliere les. Mocht dit niet het geval zijn, dan kan er bekeken worden of de leerling in aanmerking komt voor de allroundvoorziening. Leerlingen die structurele ondersteuning nodig hebben, zullen nooit deel kunnen nemen aan het regulier middelbaar onderwijs. Deze leerlingen stromen dus uit naar andere organisaties of instellingen, of komen op de allroundvoorziening terecht. De allroundvoorziening is een voorziening voor leerlingen die blijvende begeleiding nodig hebben en niet of weinig deelnemen aan reguliere lessen (Steenhoven & Veen, 2012).

De aanmelding voor de allround-/reboundvoorziening begint dus bij de reboundvoorziening. Om aangemeld te worden, moet een leerling aan drie voorwaarden voldoen. In de eerste plaats moet de leerling meer dan incidenteel grensoverschrijdend gedrag vertonen. In de tweede plaats moet vastgesteld zijn dat de gebruikelijke sancties niet of onvoldoende werken en in de derde plaats moet het Zorg- en Advies Team zijn goedkeuring geven voor het opstarten van het reboundtraject (Fortgens, 2012). Het Zorg- en Advies Team (ZAT) is een orgaan binnen een middelbare school die bestaat uit meerdere disciplines zoals een orthopedagoog, een zorgcoördinator en ambulant begeleiders (Steenhoven & Veen, 2012).

## 2.2 Zelfredzaamheid

In deze paragraaf wordt het begrip zelfredzaamheid uitgewerkt. In de eerste sub-paragraaf wordt beschreven wat zelfredzaamheid is en welke vaardigheden daarbij horen. In de tweede sub-paragraaf komt de eigen kracht aan bod en in de derde sub-paragraaf wordt het onderwerp participatie behandeld.

### 2.2.1 Wat is zelfredzaamheid en welke vaardigheden horen daarbij?

Zelfredzaamheid wordt gedefinieerd als het vermogen om voldoende te kunnen functioneren op de belangrijkste domeinen in het dagelijks leven en dit zelf te kunnen realiseren (Fassaert, Lauriks, Weerd, Wit, & Buster, 2013). Om zelfstandig te kunnen functioneren, zijn een aantal vaardigheden nodig. Deze vaardigheden hiervoor worden ‘adaptieve vaardigheden’ genoemd (Knoops, 2017). Het begrip ‘adaptieve vaardigheden’ is overkoepelend en omvat conceptuele, sociale en praktische vaardigheden (Bruntinx, 2003; Nieuwenhuijzen, 2010). De ontwikkeling van deze drie vaardigheden bepalen dus de mate van zelfredzaamheid (Knoops, 2017).

Het begrip conceptuele vaardigheden is uitgesplitst in een drietal vaardigheden: cognitieve, communicatieve en schoolse vaardigheden (Buntinx, 2003). Bij de cognitieve vaardigheden staan inzicht en intellect centraal. Ruimteoriëntatie en tijdsbegrip zijn voorbeelden van communicatieve vaardigheden. De communicatieve vaardigheden betreffen de non-verbale en verbale communicatie. Met non-verbale communicatie wordt alle niet-hoorbare communicatie bedoeld, zoals lichaamshouding en gebarentaal. Met verbale communicatie wordt alle gesproken communicatie bedoeld (Michels, 2009). Onder schoolse vaardigheden valt bijvoorbeeld het beheersen van schrijfvaardigheid (Buntinx, 2003).

Met sociale vaardigheden wordt de eigenwaarde en het zelfvertrouwen van een mens bedoeld. Dit betreft bijvoorbeeld het vermogen om sociale situaties juist in te kunnen schatten en daar passend op te kunnen reageren. Ook participatie- en interactievaardigheden en het onderhouden van vriendschappen vallen onder sociale vaardigheden. Andere sociale vaardigheden zijn: samenwerken, een vertrouwensrelatie op kunnen bouwen en voor jezelf opkomen (Meer, Neijenhof, & Bouwens, 2001). Praktische vaardigheden zijn vaardigheden zoals plannen, roosters kunnen lezen, persoonlijke verzorging en adequate omgang met sociale media (Thompson, McGrew, & Bruininks, 2002).

De adaptieve vaardigheden leren jongeren voornamelijk in de adolescentiefase (Viejou, 2010). De adolescentie is een belangrijke periode in het leven waarin letterlijke en figuurlijke groei centraal staat (Boer, 2014). In deze fase maken jongeren veranderingen door op fysiek, cognitief, sociaal en emotioneel gebied en het is een moeilijke taak om adequaat met deze veranderingen om te gaan (Feldman, 2016). Het op een juiste wijze vervullen van deze taak is echter wel belangrijk voor de psychosociale ontwikkeling. De psychosociale ontwikkeling is bepalend voor het verdere ontwikkelingsverloop van een mens en bepaalt dus voor een groot deel de mate van zelfredzaamheid van diegene (Goudena, 1994).

### 2.2.2 Eigen kracht

Behalve de adaptieve vaardigheden speelt ook eigen kracht een rol bij zelfredzaamheid. Met eigen kracht wordt bedoeld dat iemand zijn sterke kanten en zijn netwerk aanspreekt om problemen het hoofd te bieden en deze op te lossen (Blok, Wagemakers, van Leeuwe & Scholten, 2014). Doordat een persoon oplossingen bij zichzelf en in zijn omgeving zoekt, vergroot hij zijn zelfredzaamheid. Hij leunt niet op derden, maar probeert op eigen benen te staan (Scheffers, 2017).

Eigen kracht onderscheidt zich in drie zaken: eigen kracht ontwikkelen, eigen kracht inzetten en eigen regie voeren (Ven, Benjaminsen, & Witte, 2004). Bij het ontwikkelen van eigen kracht, gaat het erom dat een persoon leert inzien wat zijn of haar kwaliteiten zijn en hoe deze kwaliteiten ingezet kunnen worden om problemen het hoofd te bieden (Scheffers, 2017). Van de Ven en anderen (2004) stellen dat ieder mens mogelijkheden en sterke kanten heeft om op eigen wijze adequaat met een probleem om te gaan. Deze visie van eigen kracht sluit aan bij de opvatting van Rogers dat iedere persoon een interne drijfveer heeft om de beste versie van zichzelf te worden. Deze zelfontwikkeling wordt de self-actualising tendency genoemd (Rogers, 1951).

De tweede stap is het inzetten van eigen kracht om problemen op te lossen (Scheffers, 2017). Om tot de uitvoering van deze stap te komen is het niet alleen belangrijk dat een persoon de eigen krachten en kwaliteiten kent, maar ook dat diegene de ruimte krijgt om zijn of haar problemen ook daadwerkelijk op te lossen. In de praktijk betekent dit dat een hulpverlener of begeleider een stapje terug moet doen, zodat de jongere een stapje naar voren kan doen (Ven, Benjaminsen, & Witte, 2004). Door het probleemoplossend gedrag van de jongere te vergroten, creëert de begeleider een duurzame strategie van probleemoplossing en vergroot hij of zij de zelfredzaamheid van de jongere (Jong & Kim Berg, 2015). De derde stap is eigen regievoering. Doordat een jongere verantwoordelijk gesteld wordt voor de oplossing voor zijn problemen, neemt het eigenaarschap ten aanzien van de eigen problematiek toe. Uit onderzoek is gebleken dat jongeren waarbij het eigenaarschap van problematiek gestimuleerd wordt, vaker gemotiveerd zijn om problemen op te lossen (Ungar, Liebenberg, & Ikeda, 2014) .

### 2.2.3 Participatie

Om zelfredzaam te zijn, moet een persoon op een adequate manier deel kunnen nemen aan de samenleving en deel uit maken van de samenleving. Dit wordt participatie genoemd (Dollekamp & Smits, 2014). Uit deze definitie blijkt dat participatie twee kanten heeft: een persoon is niet alleen consument van de samenleving, maar ook producent (Steyaert & Verschraegen, 2015)**.** Dit betekent dus dat participatie een actieve houding vraagt van de deelnemers. De actieve bijdrage is niet alleen voor het persoonlijk belang, maar dient een hoger – maatschappelijk – doel (Scheffers, 2017).

Om te kunnen participeren in de samenleving, moet een jongere bepaalde kennis en vaardigheden bezitten (Winter, 2000). De beste manier om jongeren te leren participeren, is om ze meer te laten participeren, zo stelt Pelleriaux (2005).Dit oefenen kan op meerdere manieren: stage, werk en projecten zijn de meest voorkomende manieren (Bersee, 2018). Bersee stelt dat vooral kwetsbare jongeren een goede voorbereiding op en begeleiding bij participatie nodig hebben. Het opdoen van succeservaringen is hierbij het sleutelwoord (Bersee, 2018).

Ten Dam & Volman (1998) stellen dat scholen voor voorgezet onderwijs een belangrijke taak hierin hebben. Ze dienen hun leerlingen niet alleen voor te bereiden op een vervolgopleiding of op de arbeidsmarkt, maar vooral op maatschappelijke participatie in bredere zin zoals zorg, cultuur en politiek (Dam & Volman, 1999). Een manier op jongeren adequaat voor te bereiden op participatie in bredere zin is door het aanbieden van vakken als burgerschap en het bij brengen van waarden en normen. Om leerlingen voor te bereiden op de arbeidsmarkt, is stagelopen een goede manier. Andere manieren zin vakken die gericht zijn op begeleiding bij de loopbaanoriëntatie (Bersee, 2018).

## 2.3 Motiveren van zelfredzaamheid

Om de zelfredzaamheid van jongeren te kunnen bevorderen, moet de jongere gemotiveerd zijn om hieraan te werken. In deze paragraaf wordt uitgelegd waarom motivatie belangrijk is, wat motivatie is, welke vormen motivatie kent en op welke manier motivatie vergroot kan worden.

### 2.3.1 Wat is motivatie?

Motivatie bepaalt de richting van gedrag en is één van de beweegredenen waarom een jongere bepaald gedrag wel of niet vertoont (Dam A. v., 2008). Wanneer een jongere gemotiveerd is voor een bepaald doel of voor een bepaalde gedragsverandering is de kans op succes aanzienlijk groter (Miller & Rollnick, 1991; Blauw, Woerd & Sijben, 2016). Motiverende gespreksvoering wordt dan ook als één van de effectiefste begeleidingsvormen voor het bevorderen van zelfredzaamheid gezien (Boendermaker, Rooijen, Berg, & Bartelink, 2013). Motivatie onderscheidt zich in twee vormen: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie houdt in dat een persoon gemotiveerd is voor een activiteit en de meerwaarde die deze activiteit voor deze persoon heeft. Extrinsieke motivatie wil zeggen dat een persoon een activiteit wil uitvoeren omdat een derde persoon daar veel waarde aan hecht (Vansteenkiste, 2010). Intrinsieke motivatie is de krachtigste motivator, omdat de interne drijfveer voor gedragsverandering sterker is dan de externe (Dam A. v., 2008).

Motivatie is gebaseerd op drie fundamentele basisbehoeften van de mens. Deze behoeften zijn: autonomie, competentie en relationele verborgenheid (Vansteenkiste, 2010). Autonomie is het gevoel van individuele vrijheid en het hebben van een keuze (Maslow, 1943). Competentie betekent dat een mens zich bekwaam voelt om een taak uit te voeren en daarnaast de wil heeft om een goed resultaat neer te zetten (White, 1959). De behoefte aan relationele verbondenheid is de wens om nabijheid, warmte en acceptatie te verkrijgen. Relationele verbondenheid is een extrinsieke motivator (Richard & Deci, 2000).

### 2.3.2 Vergroten van motivatie

De intrinsieke motivatie van een jongere kan vergroot worden door aan te sluiten bij de behoeften van autonomie. De autonomie van de jongere kan vergroot worden, door de jongere actief te betrekken bij het vergroten van zelfredzaamheid (Ryan & Deci, 2000). Door dialooggestuurd te werken, wordt de jongere meer betrokken bij het hulpverleningsproces, wat zijn motivatie voor het doel vergroot (Bergen, 2011). Wanneer een jongere weerstand toont en zich niet makkelijk laat motiveren, kan de techniek judoachtig motiveren ingezet worden. Bij judoachtig motiveren gaat de hulpverlener mee in de tegenargumenten van de jongere, waardoor hij niet aan de negatieve verwachtingen van de jongere voldoet. Daardoor wordt de jongere gemotiveerd om toch mee te werken (Lange, 2006).

Door aan te sluiten bij de behoefte van competentie, wordt de intrinsieke motivatie vergroot. De behoefte van competentie is een natuurlijk streven; elk mens streeft immers naar zelfontplooiing (Maslow, 1943). Door zelfredzaamheid als uitgangspunt te nemen wordt het vuur in de jongere aangewakkerd. De jongere wil iets leren en het levert hem iets op (White, 1959). De relationele verbondenheid kan ingezet worden intrinsieke en extrinsieke motivator. Een jongere kan extrinsiek gemotiveerd worden voor zelfredzaamheid wanneer hij weet dat zijn ouders het belangrijk vinden dat hij op eigen benen kan staan (Richard & Deci, 2000). En andere manier om de extrinsieke motivatie voor zelfredzaamheid te vergroten is door te belonen en te straffen. Wanneer wenselijk gedrag beloond wordt, is de kans groot dat een jongere dit gedrag vertoont om deze te beloning te verkrijgen. Ditzelfde geldt voor het straffen van niet wenselijk gedrag. Wanneer een straf staat op niet wenselijk gedrag, zal een jongere dit gedrag minder snel laten zien omdat de consequenties die daarop volgen negatief zijn (Rothbart, 1968).

## 2.4 Het bevorderen van zelfredzaamheid

In deze paragraaf worden begeleidingsvormen beschreven die de zelfredzaamheid van jongeren bevordert. Voorbeelden van begeleidingsvormen die zelfredzaamheid stimuleren zijn: jongeren motiveren, doelgericht werken, vaardigheden trainen en coachen (Boendermaker, Rooijen, Berg, & Bartelink, 2013).

### 2.4.1 Doelgericht werken

Doelgericht werken heeft veel voordelen. In de eerste plaats verhoogt doelgericht werken de intrinsieke motivatie. Dit komt omdat doelgericht werken het toekomstperspectief van de jongere (Gualthérie - van Weezel & Waaldijk, 2004) vergroot. Vooral wanneer een doel concreet en haalbaar is, vergroot dit de motivatie van een jongere. Deze motivatie heeft weer een positieve uitwerking op de slagingskans van het doel: hoe groter de motivatie, hoe groter de kans op succes (Vansteenkiste, 2010).

Daarnaast is doelgericht werken effectief. Wanneer een duidelijk vertrek- en eindpunt opgesteld is, zijn de te zetten stappen makkelijker te bepalen. Ook is uit onderzoek gebleken dat doelgericht de effectiefste manier is om gedragsveranderingen teweeg te brengen (Yperen, Meyknecht & Diephuis, 2004). Een voorwaarde voor juist doelgericht werken is dat de jongere betrokken wordt bij het opstellen van de doelen (Yperen, 2014).

### 2.4.2 Eigen kracht vergroten

Het vergroten van zelfredzaamheid gaat hand in hand met het loslaten van een jongere. Door als hulpverlener een stap terug te doen, wordt de jongere gestimuleerd om zelf oplossingen te zoeken (Durrant, 2006). Het omgekeerde is ook waar: wanneer een hulpverlener geen stap terug doet, wordt de jongere niet gestimuleerd om zelf oplossingen aan te dragen (Ven, Benjaminsen, & Witte, 2004). Een manier om de eigen kracht van een jongere te vergroten is door oplossingsgericht te werken. Oplossingsgericht werken sluit – net als zelfredzaamheid – aan bij het stimuleren van de eigen kracht. Waar hulpverleners decennia geleden nog een kant en klare oplossing voor een probleem aanreikten, is de focus inmiddels verlegd naar het oplossingsgericht werken, waarin de eigen kracht van de jongere centraal staat.

Bij de oplossingsgerichte benadering neemt de hulpverlener een niet-wetende houding aan en stimuleert hij de jongere om zelf na te denken over probleemoplossingen (Jong & Kim Berg, 2015). Door gerichte vragen te stellen helpt de hulpverlener de jongere met het oplossen van zijn eigen probleem. Het stellen van vragen is niet alleen een manier om informatie te verzamelen, maar het zet een proces in werking wat bij de jongere bewustwording van de eigen krachten en kwaliteiten creëert en nieuwe mogelijkheden voor de toekomst oplevert (Witkin, 1999). Het model waarin een hulpverlener en een jongere op basis van eigen kracht de problemen van de jongere oplossen, wordt het samenwerkingsmodel genoemd (Lang & Molen, 2012).

Een ander argument om de eigen kracht te vergroten, is dat er bij jongeren met gedragsproblemen en sociaal-emotionele problematiek vaak sprake is van aangeleerde hulpeloosheid. Doordat deze doelgroep vaak als kwetsbaar wordt gezien, wordt hen vaak een hand boven het hoofd gehouden (Lieshout, 2009). Doordat al hun problemen door anderen worden opgelost, wordt hulpeloosheid niet alleen gestimuleerd maar ook aangeleerd (Lang & Molen, 2012). Door de regie bij de jongere neer te leggen, wordt het zoeken van eigen oplossingen gestimuleerd, en dus de zelfredzaamheid (Durrant, 2006; Visser, 2014).

Een ander voordeel van oplossingsgericht werken, is dat de focus op de oplossing van het probleem ligt en niet op het probleem zelf (Hoorik, 2011). Door aandacht te geven aan de oplossing, zal er ook eerder een oplossing komen. Als er te veel naar het probleem gekeken wordt, zal het probleem langer een probleem blijven (Halk, 2012). Of, zoals een citaat uit het boek Alcoholics Anonymous luidt: *Als ik focus op wat er goed gaat vandaag, heb ik een goede dag, en als ik focus op wat er slecht ging vandaag, heb ik een slechte dag. Als ik op een probleem focus, neemt het probleem toe; als ik op het antwoord focus, neemt het antwoord toe* (Alcoholics Anonymous, 1976)*.*

### 2.4.3 Participatie vergroten

De participatie van een jongere kan vergroot worden door talentontwikkeling (Metz, 2014). Talentontwikkeling is een begeleidingsvorm waarbij actief gezocht wordt naar de kwaliteiten en talenten van een jongere. Met deze sterke kanten – en de bewustwording daarvan – kan de jongere bepaalde maatschappelijke taken op zich nemen of een bepaald project opzetten. Dit heeft twee voordelen. In de eerste plaats oefent de jongere met participeren in de samenleving en in de tweede plaats kan de jongere een succeservaring opdoen.

Een andere manier om de participatie van jongeren te vergroten is door het benutten van werkplekken, stageplaatsen en detacheringsplaatsen. De nadruk ligt hier dus vooral op het oefenen van participeren. Pelleriaux stelt dat jongeren het beste leren participeren als ze daadwerkelijk gaan participeren (Pellerieaux, 2005). In de praktijk kunnen jongeren participatievaardigheden vergroten en succeservaringen opdoen (Bersee, 2018). Een belangrijk element bij het inzetten van talentontwikkeling en het oefenen met participatie, is het vergroten van succeservaringen. Een kwetsbare jongere leert pas echt participeren als hij weet dat hij het al kan (Hoorik, 2011).

### 2.4.4 Adaptieve vaardigheden aanleren en vergroten

Adaptieve vaardigheden kunnen op twee manieren aangeleerd worden; door modelleren en door het bekrachtigen van gedrag (Muris, Heldens, & Schreurs, 1992). Modelleren is een vorm van leren door observatie. Door te kijken en te luisteren naar anderen kunnen vaardigheden eigen gemaakt worden (Rigter, 2010).

Om succesvol van voorbeelden te kunnen leren, moet er aan een drietal voorwaarden voldaan worden. In de eerste plaats moet er met aandacht gekeken worden naar het voorbeeldgedrag en moet dit voorbeeldgedrag ook waarneembaar zijn. Dit houdt in dat een begeleider zich niet alleen bewust moet zijn van zijn of haar voorbeeldfunctie, maar dat de begeleider ook duidelijk maakt welke punten in het voorbeeldgedrag het meest wezenlijk zijn en waarom deze belangrijk zijn (Lang & Molen, 2012). In de tweede plaats moet het gedrag wat door middel van modelleren aangeleerd wordt, onthouden worden. Ook hierbij is het essentieel dat een jongere niet alleen weet welk gedrag wenselijk is, maar ook waarom dit gedrag wenselijk is (Bandura, 1977). De derde voorwaarde voor modelleren is dat het aan te leren gedrag ook uitgevoerd wordt door de jongere. In de voorgaande stappen heeft de jongere het aan te leren gedrag gezien, in de tweede stap heeft de jongere het gedrag onthouden en in de derde stap bewijst de jongere dat hij het gedrag uit kan voeren (Lang & Molen, 2012).

De tweede manier om adaptieve vaardigheden aan te leren en te vergroten, is door gedrag te bekrachtigen. Door wenselijk gedrag te belonen en niet wenselijk gedrag af te straffen, neemt het wenselijk gedrag toe en het niet wenselijk gedrag af (Brug, Assema, & Lechner, 2007). Het bekrachtigen van gedrag kent een tweetal functies. De eerste functie is informatief. Door gedrag te voorzien een consequentie leert een jongere welk gedrag wel en welk gedrag niet wenselijk is. De tweede functie is motiverend. Doordat wenselijk gedrag wordt voorzien van een positieve consequentie zal een jongere meer gemotiveerd worden om dit gedrag te laten zien, dan het niet wenselijke gedrag waar een negatieve consequentie op volgt (Lang & Molen, 2012).

Sociale vaardigheden zijn bij uitstek geschikt om door middel van een training of methode aan te leren (Boer, 2014). Een voorbeeld van een sociale vaardigheidstraining is de Rots & Water training. Dit is een psycho-fysieke weerbaarheidstraining voor leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs. De training doelt op het verminderen van sociale conflicten door belangrijke sociale vaardigheden te vergroten en adequate sociale gedragingen te stimuleren. Andere thema’s die terugkomen in de training zijn bewustwording, het vergroten van de eigen kracht en het vermogen om adequaat met andere mensen te werken en te leven (Ykema, 2017).

Een veelgebruikte methode om de sociale vaardigheden te vergroten, is de methode Denk goed, voel je goed. Deze methode is gebaseerd op de cognitieve gedragstherapie. In deze methode wordt de invloed van destructieve gedachten op negatieve gevoelens en gedragingen benadrukt. Het doel van Denk goed, voel je goed is het omzetten van destructieve gedrag in constructief gedrag. Dit wordt gedaan aan de hand van zogenaamde G-schema’s. Deze G-schema’s brengen de gebeurtenis, de gedachte, het gevoel, het gedrag en het gevolg in kaart, waardoor gedrag geëvalueerd en veranderd kan worden (Stallard, 2006).

## 2.5 Uitgangspunten voor het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op het bevorderen van zelfredzaamheid van jongeren met gedragsproblematiek. Met de invoering van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo) in 2015 is zelfredzaamheid een belangrijk thema geworden (Dollekamp & Smits, 2014). Uit onderzoek blijkt dat het voor jongeren met gedragsproblemen grote moeite hebben om zich te ontwikkelen tot een zelfredzaam persoon (Sparrow & Cicchetti, 1987; Hermans 2010). Deze doelgroep beschikt vaak niet over de juiste vaardigheden om zelfredzaamheid en beschikken niet altijd over een sociaal netwerkwaar ze op terug kunnen vallen (Sparrow & Cicchetti, 1987; Bosch, 1989). Uit de literatuurstudie is gebleken dat zelfredzaamheid voor een gedeelte bestaat uit het beheersen van adaptieve vaardigheden (Bruntinx, 2003; Nieuwenhuijzen, 2010). Daarnaast bestaat zelfredzaamheid uit eigen kracht en participatie (Scheffers, 2017).

In dit hoofdstuk is gezocht naar theoretische antwoorden op de onderzoeksvraag. Om de zelfredzaamheid van de jongere te vergroten dient de jongere intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd te zijn (Miller & Rollnick, 1991; Blauw, Woerd & Sijben, 2016). De intrinsieke motivatie van een jongere kan vergroot worden door aan te sluiten bij de behoefte van autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Richard & Deci, 2000). De extrinsieke motivatie kan vergroot worden door gedrag te belonen of te straffen (Rothbart, 1968).

Daarnaast blijkt uit de literatuur dat de zelfredzaamheid van jongeren vergroot kan worden door doelgericht te werken. Het stellen van doelen is een effectieve interventie om gedragsveranderingen teweeg te brengen (Yperen, Meyknecht & Diephuis, 2004). De eigen kracht van jongeren kan vergroot worden door oplossingsgericht te werken. Doordat de begeleider een stapje terug doet, leert de jongere hoe het is om problemen te hebben en deze op te lossen (Durrant, 2006). De participatie van jongeren kan vergroot worden door talentontwikkeling. Door de eigen kracht in te zetten, kan de jongere een succeservaring opdoen bij het participeren (Metz, 2014). Een andere manier om de participatievaardigheden van jongeren te vergroten, is door hen meer te laten participeren. Bijvoorbeeld door het aanbieden van stageplaatsen (Pellerieaux, 2005).

De adaptieve vaardigheden van jongeren kunnen vergroot worden door te leren van voorbeelden en door te leren van consequenties (Muris, Heldens, & Schreurs, 1992). Bij het leren van voorbeelden is de voorbeeldfunctie van een begeleider erg belangrijk. Daarnaast moet het voor jongeren niet alleen duidelijk zijn welk wenselijk is, maar ook waarom dat gedrag wenselijk is (Lang & Molen, 2012). Het leren van consequenties leert de jongere welk gedrag wel en niet wenselijk is. Daarnaast wordt wenselijk gedrag aantrekkelijk gemaakt door beloningen en niet-wenselijk gedrag wordt met straffen onaantrekkelijk gemaakt (Lang & Molen, 2012). Een andere manier om vaardigheden te vergroten is door trainingen te gebruiken of methoden in te zetten (Boer, 2014).

Deze theoretische bevindingen vormen de basis voor het kwalitatief onderzoek. De kernbegrippen en topics uit de theorie zijn hieronder schematisch weergegeven in figuur 1.

|  |  |
| --- | --- |
| Kernbegrip | Topic |
| Doelgroep | Allround-/reboundleerlingen |
| Zelfredzaamheid | Zelfredzaamheid |
|  | Eigen kracht |
|  | Participatie |
|  | Adaptieve vaardigheden |
| Motivatie | Intrinsieke motivatie |
|  | Extrinsieke motivatie |
|  | Motivatie vergroten |
| Zelfredzaamheid bevorderen | Participatie vergroten |
|  | Eigen kracht vergroten |
|  | Doelgericht werken |
|  | Auditieve vaardigheden vergroten |

*Figuur 1: topic-schema*

# 3 Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de methode van onderzoek beschreven. Achtereenvolgens zullen de onderzoeksstrategie, de dataverzamelingsmethode, de onderzoekspopulatie/-eenheden en respondenten, de steekproef, de onderzoeksinstrumenten, de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid behandeld worden.

## 3.1 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie van dit onderzoek is kwalitatief onderzoek. Hier is voor gekozen, omdat het perspectief van de respondenten centraal staan bij deze onderzoeksvorm (Evers, 2015). Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden, is het interessant om van de respondenten een gedegen uiteenzetting te krijgen over hun kijk daarop. De verschillende perspectieven van de respondenten zorgen voor een veelzijdig en compleet antwoord, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda, 2014). Kwalitatief onderzoek is dan ook uitermate geschikt om de hoofdvraag te beantwoorden, omdat deze onderzoeksstrategie juist die perspectieven en de achtergrond daarvan bevraagt (Evers, 2015).

## 3.2 Dataverzamelingsmethode

Om de verschillende respondenten optimaal te kunnen bevragen, is bij dit onderzoek gekozen voor het interview als dataverzamelingsmethode. Het interview heeft namelijk als voordeel dat het respondentvriendelijk is; de weerstand voor een interview als dataverzamelingsmethode is laag, omdat er sprake is van face-to-face contact. Een ander argument is dat de onderzoeker controle heeft op het beantwoordingsproces. Zo kan de onderzoeker inspelen op emoties en kan hij doorvragen op bepaalde onderwerpen (Baarda, 2014). Daarnaast is de onderzoeker in staat om complexere vragen te stellen. Doordat de onderzoeker zijn vragen toe kan lichten, vergroot hij zijn onderzoeksmogelijkheden. Ook is de respons bij interviews groot. Omdat een interview plaats vindt op een afgesproken plaats en tijdstip, is de kans dat de respondent niet komt opdagen klein (Baarda, 2014).

Het interviewstype van dit onderzoek is een semigestructureerd interview. Dit is een interview waarbij de onderzoeker voorafgaand aan het interview een vragenlijst opstelt, en deze als rode draad gebruikt voor het interview. Hiermee brengt de onderzoeker wel structuur aan in het interview, maar geeft hij de respondent de ruimte voor eigen inbreng (Evers, 2015). Er is voor deze methode gekozen, omdat een semigestructureerd interview de kans geeft om van een onderzoeksopzet af te wijken en door te vragen. Dit vergroot de kans dat nieuwe informatie gevonden wordt (Evers, 2015). Er is voor gekozen om een bepaalde structuur te hanteren, omdat dit de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot (Baarda, 2014).

## 3.3 Onderzoekspopulatie en onderzoekseenheden

De onderzoekspopulatie van een onderzoek zijn alle onderzoekseenheden. Onderzoekseenheden zijn de personen waarover uitspraken gedaan kunnen worden op basis van het onderzoek (Baarda, 2014). De eenheden die actief deelnemen aan het kwalitatief onderzoek worden de respondenten genoemd (Evers, 2015) . Zowel de onderzoekspopulatie als de onderzoekseenheden van dit onderzoek betreft alle begeleiders van de allround-/reboundvoorziening van het Calvijn College locatie Appelstraat. De onderzoeksrespondenten van dit onderzoek zijn acht begeleiders van de allround-/reboundvoorziening van het Calvijn College te Krabbendijke Appelstraat.

## 3.4 Steekproef

Een steekproef is een klein gedeelte van de populatie die de volledige populatie vertegenwoordigt (Zwieten, 2004). Zoals in de vorige paragraaf staat beschreven, is betreft de populatie alle allround-/reboundbegeleiders van Calvijn College Appelstraat. Omdat een steekproef representatief dient te zijn voor de gehele populatie, bestaat het steekproefkader van dit onderzoek uit willekeurig geselecteerde begeleiders van de allround/reboundvoorziening van Calvijn College Appelstraat (Baarda, 2014).

In dit onderzoek is gekozen voor een aselecte steekproef. Omdat het steekproefkader eenheden met vergelijkbare kenmerken bevat, maak het niet uit welke eenheden tot de respondentengroep behoren. Daarnaast vergroot een aselecte steekproef de betrouwbaarheid van het onderzoek, omdat aselect selecteren willekeur bevordert en beïnvloeding van het onderzoek uitsluit (Tiemeijer, 2008). Bij de selectie is gebruikgemaakt van een online random name generator.

## 3.5 Onderzoeksinstrumenten van de data-analyse

Het meetinstrument van dit onderzoek is een topiclijst met interviewvragen. Deze topiclijst is gebaseerd op de hoofdthema’s van dit onderzoek. Deze hoofdthema’s komen voort uit de drie deelvragen en de topics uit het theoretisch kader. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview, om de respondenten niet te veel te begrenzen in hun visie op het vergroten van zelfredzaamheid (Evers, 2015). De topics vormen de kaders, maar daarbinnen is ruimte voor eigen inbreng. Dit is dan ook de reden dat er geen vervolgvragen zijn opgenomen en dat het aantal interviewvragen vrij beperkt is. Het operationalisatieschema waar de kernbegrippen, topics, subtopics en interviewvragen instaan, staat in bijlage 1.

## 3.6 Betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid

Hoe groter de stabiliteit van een onderzoek, des te betrouwbaarder het onderzoek (Baarda, 2014).

In dit onderzoek is de betrouwbaarheid verhoogd door stabiliteit in het onderzoek te brengen in de vorm van een interviewschema. Doordat elke respondent dezelfde vragen krijgt en deze in dezelfde volgorde krijgt, wordt de betrouwbaarheid vergroot (Baarda, 2014). Ook zullen de interviews van de respondenten onder dezelfde omstandigheden afgenomen worden. Het tijdsstip en de locatie van het interview zal voor elke respondent hetzelfde zijn. Een ander middel waarop de betrouwbaarheid van dit onderzoek verhoogd wordt, is door onderzoeksdata te anonimiseren en geheimhouding te beloven. Op deze manier worden sociaal wenselijke antwoorden zoveel als mogelijk uitgesloten (Zwieten, 2004).

Als een onderzoek valide is, wil dat zeggen dat de onderzoeker meet wat hij wil meten (Baarda, 2014). Er zijn drie vormen van validiteit: interne validiteit, externe validiteit en begripsvaliditeit. Een onderzoek is intern valide wanneer uit de onderzoeksmethode de juiste conclusies getrokken kunnen worden (Verhoeven, 2018). De interne validiteit van dit onderzoek wordt vergroot door systematische fouten te beperken. Een voorbeeld van een systematische fout, is de negatieve beïnvloeding door sociaal wenselijke antwoorden (Baarda, 2014). Deze beïnvloeding wordt verminderd door te vertellend dat de informatie niet met derden gedeeld zal worden, anders dan de onderzoeker en de begeleidend en beoordelend docent.

Daarnaast wordt de validiteit van dit onderzoek vergroot doordat het interviewschema gebaseerd is op topics uit het theoretisch kader. Op deze manier ontstaat er een rode lijn tussen het theoretisch en praktisch onderzoek, waardoor de resultaten van het onderzoek eerder valide zullen zijn (Zwieten, 2004). Daarnaast zal een proefinterview gehouden worden, om te kijken of met dit interviewschema daadwerkelijk gemeten wordt wat op voorhand beoogd is te meten. De externe validiteit van dit onderzoek wordt vergroot omdat er gebruikgemaakt wordt van een homogene respondentengroep. Externe validiteit wil zeggen dat het onderzoek generaliseerbaar is (Baarda, 2014).

Een onderzoek is begripsvalide wanneer de onderzoeker daadwerkelijk meet wat hij wil meten (Baarda, 2014). De begripsvaliditeit wordt in dit onderzoek verhoogd door consequent de volgende drieslag te gebruiken: 1. wat doen allround-/reboundbegeleiders nu om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te vergroten, 2. wat ontbreekt de allround-/reboundbegeleiders om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te vergroten en 3. wat hebben allround-/reboundbegeleiders nodig om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te vergroten?

In de eerste plaats beantwoorden deze drie vragen samen de centrale vraag en in de tweede plaats wordt het onderwerp ingekaderd door in het onderzoek steeds deze drie vragen als uitgangspunt te nemen.

Een onderzoek is pas bruikbaar wanneer het zowel valide als betrouwbaar is. Alleen als de onderzoeksresultaten betrouwbaar zijn, kan een onderzoek bruikbaar zijn (Evers, 2015). De instrumentele bruikbaarheid van dit onderzoek wordt verhoogd door een concrete probleemstelling en een concrete doelstelling. Instrumentele bruikbaarheid wil zeggen dat de resultaten van een onderzoek gebruikt worden voor aanpassingen in of toevoegingen aan de werkwijze (Verhoeven, 2018). Resultaten zijn pas bruikbaar als ze daadwerkelijk gebruikt kunnen worden. Waarom deze resultaten bruikbaar zijn, staat beschreven in de probleemstelling en de doelstelling van dit onderzoek.

# 4 Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van het veldwerk beschreven. In de eerste paragraaf is het verloop van het veldwerk weergegeven en in de tweede paragraaf de resultaten van het veldwerk.

## 4.1 Verloop veldwerk

Voor het veldwerk van dit onderzoek zijn acht begeleiders geïnterviewd. Voorafgaand aan het veldonderzoek, is een proefinterview gehouden. In dit proefinterview is gekeken of de vragen duidelijk waren voor de respondent en of de resultaten overeenkwamen met de beoogde resultaten. Uit het interview bleek dat niet alle vragen even duidelijk waren. Zo wist de respondent bijvoorbeeld niet wat er bedoeld werd met de term conceptuele vaardigheden. De onderzoeksopzet is na het proefinterview zo aangepast dat de vragen duidelijker zijn en de vraag over de conceptuele vaardigheden is voorzien van een korte uitleg van het begrip.

Na het proefinterview zijn acht interviews gehouden. De afname van deze interviews verliep voorspoedig. De herziene onderzoeksopzet bleek duidelijk te zijn; de respondenten stelden geen verduidelijkingsvragen. Door de duidelijke vraagstelling wist iedereen de vraag juist te interpreteren, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede is gekomen. De steekproef voor dit onderzoek bestond uit zeven allround/-reboundbegeleiders en een orthopedagoog. Deze keuze is gemaakt om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen. Om de centrale vraag ‘*op welke wijze kunnen begeleiders van de allround-/reboundvoorziening van Calvijn College Krabbendijke de zelfredzaamheid van hun leerlingen bevorderen?*’te kunnen beantwoorden, is het belangrijk dat de begeleiders zelf geïnterviewd worden. De steekproef dient immers wel valide te zijn.

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten, is de keuze gemaakt om – naast de zeven begeleiders – ook een orthopedagoog te interviewen. De orthopedagoog coacht de allround/-reboundbegeleiders en heeft dus zicht op hun functioneren. Omdat deze respondent dit thema ongetwijfeld vanuit een ander perspectief bekijkt dan de begeleiders, is de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. Hetzelfde vraagstuk is vanuit twee verschillende standpunten bekeken, waardoor de onderzoeksresultaten vollediger zijn.

## 4.2 Resultaten veldwerk

In deze paragraaf zijn de resultaten van het veldwerk beschreven. De resultaten zijn per topic beschreven en zijn ook zo weergegeven.

### 4.2.1 Doelgroep

De doelgroep allround-/reboundleerlingen is door alle respondenten beschreven als een jongeren met sociaal-emotionele problematiek en gedragsproblematiek. De helft van de respondenten noemde hun doelgroep hulpbehoevend en een kwart van de respondenten gaf aan dat de doelgroepsleden over het algemeen een laag zelfbeeld heeft. Daarnaast worden diagnoses, stoornissen en een verbaal/performaal-kloof door twee van de acht respondenten genoemd als criteria. De respondenten gaven uiteenlopende antwoorden aangaande de leeftijdscategorie van de doelgroepsleden. De meest voorkomende antwoorden waren 11-15 en 12-16 jaar.

### 4.2.2 Definitie zelfredzaamheid

Alle acht respondenten zeiden een leerling zelfredzaam te vinden wanneer diegene in staat is om zichzelf te redden. Daarnaast gaf de helft van de respondenten aan dat zelfredzaamheid het vermogen is om voor jezelf te kunnen zorgen. Een kwart van de respondenten benoemden ook het vermogen om keuzes te maken en de resultaten daarvan te kunnen overzien.

### 4.2.3 Adaptieve vaardigheden

*Conceptuele vaardigheden*

Vijf van de acht respondenten gaven aan het begrip conceptuele vaardigheden niet te kennen en gaven foutieve voorbeelden van bijpassende vaardigheden. Gegeven antwoorden waren bijvoorbeeld goed omgaan met klasgenoten en het op orde houden van een tafel, terwijl dit respectievelijk sociale en praktische vaardigheden zijn. Drie van de acht respondenten schaarden onder conceptuele vaardigheden alle vaardigheden die onder het leren-leren vallen. Een respondent noemde volgehouden aandacht als conceptuele vaardigheid en twee anderen noemden de perceptie van tijd: wat kan ik doen in een kwartier? Een kwart van de respondenten noemde het zelfstandig kunnen werken en het ontwikkelen van een adequate leerstrategie als conceptuele vaardigheid.

*Sociale vaardigheden*

Samenwerken is met een frequentie van vijftig procent het meest voorkomende antwoord op de vraag welke sociale vaardigheid die respondenten belangrijk vinden. Op de tweede plaats staat beleefdheid; meer dan een derde van de respondenten gaf aan hier veel waarde aan te hechten. Een antwoord wat evenzoveel voorkwam ging over emotie- en impulsbeheersing. Twee van de acht respondenten noemden identiteitsbesef en beleefdheid als sociale vaardigheid.

*‘De belangrijkste vind ik toch hoe je met anderen omgaat’*

*Praktische vaardigheden*

Zes van de acht respondenten vinden het op orde hebben van school(gerelateerde) spullen een belangrijke praktische vaardigheid. De helft van de respondenten noemde daarnaast het op orde houden van een werkplek en zelfzorg, zoals persoonlijke verzorging als belangrijke vaardigheid. Onder praktische vaardigheden worden ook de praktijk- en beroepsvaardigheden genoemd. Voorbeelden hiervan variëren van het opruimen van een keuken tot het kunnen lassen van een constructie. Ongeveer vijftig proces van de respondenten noemden deze beroepsvaardigheden.

### 4.2.4 Motiveren voor zelfredzaamheid

*Intrinsieke motivatie*

Zes van de acht respondenten gaven aan de intrinsieke motivatie van hun leerlingen voor zelfredzaamheid te vergroten door in gesprek te gaan. Alle zes gaven ze aan cliëntgericht te werk te gaan: op welke manier kan ik deze leerling door een gesprek intrinsiek motiveren? Vijf van de acht respondenten gaven aan dat ze een leerling intrinsiek motiveerden door ervaringsleer in te zetten, bijvoorbeeld door een leerling vast te laten lopen met een bepaalde taak. Wanneer een leerling zelf voelt dat het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden nodig is, zal de inzet van de leerlingen veel hoger zijn. De helft van de respondenten gaf aan dat het ze eigenaarschap van de leerling vergrootten om de leerling intrinsiek te motiveren. Daarnaast geeft de helft van de respondenten aan dat ze hun leerlingen stimuleren toekomstgericht te denken. Door leerlingen te laten zien dat bepaalde vaardigheden nodig zijn voor een beoogd beroep, wordt de leerling intrinsiek gemotiveerd deze vaardigheden eigen te maken.

*Extrinsieke motivatie*

Vier van de acht respondenten gaven aan niet te weten hoe ze leerlingen extrinsiek motiveren. Twee respondenten antwoorden dat ze de leerlingen vertrouwen geven en dat ze de positieve ontwikkelingen van anderen klassikaal benoemen. Daarnaast geeft een kwart van de respondenten aan het belang van zelfredzaamheid te benoemen en daaruit voortkomend taken en opdrachten te geven die aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van een leerling. Ook het belonen wordt door een kwart van de begeleiders ingezet.

Zeven van de acht begeleiders vinden dat de leerlingen niet voldoende gemotiveerd worden om zelfredzaam te worden. Vijfenzeventig procent van de respondenten gaf aan dat dit komt doordat leerlingen te veel aan het handje gehouden worden en dat er geen eenduidige werkwijze is. De helft van de respondenten heeft daarnaast aangegeven baat te hebben bij handvatten om een leerling te motiveren voor een ontwikkeling van zelfredzaamheid.

### 4.2.5 Adaptieve vaardigheden vergroten

*Conceptuele vaardigheden*

Vijf van de acht respondenten gaven aan niet goed te weten op welke manier ze de conceptuele vaardigheden kunnen vergroten. Drie van de acht respondenten benoemden vooral te zorgen voor een klimaat waarin geleerd kan worden. Behalve een rustige omgeving, werd ook de time-out voorziening genoemd waarin leerlingen kunnen herstellen. Op deze manier kan de klas in een rustige sfeer verder werken. Daarnaast gaf een kwart van de respondenten aan dat ze schotten tussen de tafels plaatsen en de leerlingen hoofdtelefoons te geven zodat ze zich beter kunnen concentreren. Twee begeleiders gaven aan de time-timer in te zetten om de tijdsperceptie van de leerlingen te vergroten.

*Sociale vaardigheden*

Ongeveer zestig procent van de begeleiders vergroot de sociale vaardigheden van hun leerlingen door gedrag te bekrachtigen. De helft van de respondenten gaven aan gebruik te maken van een waarschuwingssysteem, waarbij niet wenselijk gedrag bestraft wordt. Vijf van de acht respondenten laat de leerlingen oefenen met spelletjes die de sociale vaardigheden vergroten en drie van de acht zet bepaalde methoden of methodieken in om de sociale vaardigheden te vergroten. De helft van de respondenten gaf aan dat de sociale vaardigheden ook vergroot worden door de gymlessen, waarin elementen van de Rots&Water-training zitten. Ook het voorleven wordt door deze respondenten genoemd. Leerlingen nemen pas wat aan als je zelf het voorbeeld bent, zo luidde de eenduidige uitleg. De helft van de respondenten gaf aan ervaringsleer in te zetten, bijvoorbeeld integratie in de reguliere les of door middel van outdoordagen. Door leerlingen te laten ervaren dat bepaalde vaardigheden nodig zijn, willen ze sneller deze ontwikkelen.

Zeven van de acht respondenten vinden dat de sociale vaardigheden onvoldoende vergroot wordt. Van deze zeven respondenten gaven zes respondenten aan dat ze deze vaardigheden te weinig vergroten en drie van de respondenten gaven aan dat hun collega’s onvoldoende bezig zijn met ontwikkeling van sociale vaardigheden van hun leerlingen. Vijf van de acht respondenten zeiden dat dit komt omdat er geen eenduidige werkwijze is en dat er onvoldoende sociale vaardigheidsspelletjes en -trainingen gegeven worden. Ook de sociale vaardigheidsmethodieken worden te weinig ingezet, volgens de helft van de respondenten. Daarnaast vinden twee respondenten dat de uitkomst van spellen die gericht zijn op sociale vaardigheidsvergroting niet of onvoldoende wordt doorgetrokken naar de rest van de dag; de rode lijn ontbreekt. Een kwart van de respondenten gaf aan te betwijfelen of een leerling de geleerde vaardigheden ook daadwerkelijk in kan zetten.

*Praktische vaardigheden*

Om praktische vaardigheden te vergroten, moeten de instructies hiervoor dagelijks herhaald worden, zo zeiden zes van de acht respondenten. Door gedrag te blijven bekrachtigen, moeten bepaalde praktische vaardigheden, zoals het netjes houden van een werkplaats automatisme worden. Vijftig procent van de respondenten gaf aan dat de voorbeeldfunctie cruciaal is bij het vergroten van de praktische vaardigheden. Eenzelfde percentage respondenten gaf ook aan dat de voorbeeldfunctie niet bij alle begeleiders juist ingevuld wordt en dat daar winst te behalen valt. Als oorzaak werd hiervoor genoemd dat niet alle begeleiders de praktische vaardigheden even belangrijk vonden. Daarnaast vonden drie van de acht respondenten dat collega’s te weinig bezig waren met het aanleren en stimuleren van de praktische vaardigheden.

### 4.2.6 Eigen kracht vergroten

Vijfenzeventig procent van de respondenten benoemde dat een leerling zich eerst bewust moet zijn van zijn kwaliteiten, voordat deze vergroot kunnen worden. Om leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten en valkuilen, gebruiken zes van de acht respondenten het kwaliteitenspel. Van deze zes respondenten gaf slechts een respondent aan de uitkomsten van dit kwaliteitenspel door te trekken in de verdere werkwijze. De helft van de respondenten benoemde dat de leerlingen zich vaak niet bewust zijn van kwaliteiten en of valkuilen.

*‘Wanneer iemand sociaal heel sterk is, dan kan het zijn dat het plannen en organiseren veel minder is. En dan kan hij misschien iemand anders inschakelen om hem te helpen’.*

Van de respondenten heeft vijfentwintig procent aangeven dat ze de kwaliteiten van een leerling gebruiken om andere kwaliteiten te ontwikkelen, of juist tekorten te minimaliseren.

Twee andere respondenten gaven aan de eigen kracht in te zetten in samenwerkingsopdrachten en door succeservaringen in de hand te werken. Door passende taken en opdrachten te geven, kan een leerling zijn eigen kwaliteit inzetten. De helft van de respondenten benoemde dat de eigen kracht van de leerling onvoldoende ingezet wordt. Een respondent pleit voor een project waarin elke leerling een taak uitvoert die past bij zijn kwaliteiten, om zo zijn kwaliteiten te vergroten en succeservaringen op te doen. Daarnaast gaven twee respondenten aan dat er te veel in valkuilen gedacht wordt en te weinig in mogelijkheden.

### 4.2.7 Probleemoplossend vermogen vergroten

*‘We zijn al soms geneigd om dingen van een leerling over te nemen, soms ook preventief. Maar ja, laat sommige dingen maar gebeuren. Laat ze hun neus maar stoten’.*

Zes van de acht respondenten gaven aan dat ze het probleemoplossend vermogen van de leerling, onvoldoende vergroten. Ze benoemden dat zijzelf en collega’s leerlingen te veel aan de hand houden en hen te weinig zelf laten doen. Een kwart van de respondenten gaf aan de leerlingen klem te laten lopen, zodat ze een zelfgecreëerd probleem zonder hulp moeten oplossen. Wel gaven de respondenten aan de leerlingen ondersteuning te bieden door vragen te stellen die de leerling handvatten geeft.

Twee van de acht respondenten gaven aan het eigenaarschap van de leerlingen te vergroten door samen met de leerlingen doelen op te stellen. Hierdoor krijgen de leerlingen inzicht in de dingen die niet goed gaan en leren zij welke vaardigheden ontwikkeld moeten worden en worden ze gestimuleerd hier zelf mee aan de slag te gaan. Als hulpmiddel werd door twee respondenten de schaalvraag genoemd. Zo zien leerlingen waar ze staan en dit helpt hen hun ontwikkeling in zicht te krijgen. Zes van de acht respondenten gaven aan te weinig bezig te zijn met het stimuleren van probleemoplossend gedrag en vier respondenten geven aan behoefte te hebben aan meer kennis over het stimuleren ervan en meer overleg met collega’s hierover. Twee respondenten zijn voorstander van een opfristtraining over oplossingsgericht werken. Daarnaast benoemde de helft van de respondenten dat het interview bewustwording over dit onderwerp heeft gecreëerd.

### 4.2.8 Participatie vergroten

Bijna tachtig procent van de respondenten gaf aan dat de leerlingen een reële voorbereiding moeten krijgen op arbeidsparticipatie en handvatten voor maatschappelijke participatie. Zes van de acht respondenten bereidt hun leerlingen voor op arbeidsparticipatie door ze stage te laten lopen. Re-integratie in de reguliere klas werd door zes van de acht respondenten genoemd als uitbreiding van de maatschappelijke participatie. Op deze twee manieren kunnen succeservaringen geboekt worden, of kan een leerling ‘gecontroleerd’ de fout in gaan, zo zeggen de respondenten.

Een kwart van de respondenten gaf aan een gedragskaart te gebruiken bij leerlingen die deelnemen aan de reguliere lessen. Ze gebruiken deze gedragskaart om de les met de leerling te evalueren en kunnen hierdoor kijken wat goed gaat en waar verbetering nodig is. Daarnaast besteedt de helft van de respondenten in de les en in individuele gesprekken tijd aan het vergroten van vaardigheden die nodig zijn om in de maatschappij te kunnen participeren. Twee respondenten gaven ook aan dat ze doelen inzetten om deze vaardigheden te vergroten.

Vijf van de acht respondenten vinden dat de leerlingen niet voldoende voorbereid worden op de maatschappij. De helft van de respondenten wijt dit aan de zorgende houding van de begeleiders; leerlingen wordt te veel een hand boven het hoofd gehouden, zo stelden ze. Een kwart van de respondenten noemde daarbij dat leerlingen vaak alleen worden voorbereid op het komende leerjaar en niet op uiteindelijke maatschappelijke participatie. Daarnaast gaf meer dan een derde van de respondenten aan dat vooral bij de begeleiding van allroundleerlingen het integreren en participeren naar de achtergrond wordt geschoven.

### 4.2.9 Doelen inzetten om zelfredzaamheid te vergroten

Meer dan de helft van de respondenten gaf aan doelgericht te werken. Deze doelen zijn gekoppeld aan het IOP (individueel perspectiefplan) en worden na een periode van twee of drie maanden geëvalueerd. Daarnaast werkt ongeveer de helft van de respondenten met weekdoelen: iedere week krijgt een leerling een nieuw doel, wat dagelijks geëvalueerd wordt. Zeven van de respondenten gaven aan niet bewust bezig te zijn met doelen opstellen over zelfredzaamheid. Wel stellen ze doelen op te stellen die indirect wel op zelfredzaamheid gebaseerd zijn, bijvoorbeeld op vergroten van praktische vaardigheden als een werkplaats netjes houden.

Van de acht respondenten gaven vijf respondenten aan dat er te weinig doelgericht gewerkt wordt. Twee respondenten benoemden dat de afstemming met collega’s niet goed is en dat er daardoor niets structureels opgebouwd wordt. Drie anderen gaven aan wel doelen te gebruiken, maar daar te weinig mee bezig te zijn. Een van de respondenten zei bijvoorbeeld wel doelen in het IOP te gebruiken, maar minder dan een keer per week echt bewust met deze doelen bezig te zijn. Daarnaast gaf de helft van de respondenten aan dat de leerlingen nog te weinig betrokken worden bij het opstellen van de doelen en het tussentijds evalueren daarvan.

### 4.2.10 Begeleiding naar zelfredzaamheid

Zeven van de acht respondenten gaven aan dat de zelfredzaamheid van de allround-/reboundleerlingen onvoldoende vergroot wordt. Meer dan vijfentachtig procent van de respondenten wijt dit aan het gebrek van een eenduidige werkwijze en visie. Zes van de acht respondenten vinden dat de leerlingen te veel aan de hand gehouden worden. Daarnaast gaf ongeveer vijftig procent van de respondenten aan onvoldoende kennis te hebben over het begeleiden naar zelfredzaamheid.

Ongeveer een derde van de respondenten vindt dat collega’s te weinig streven naar ontwikkeling en gedragsverandering van de leerlingen. Ook gaf een kwart van de respondenten aan te vinden dat collega’s te veel op de persoonlijke relatie zitten met de leerling in plaats van op de werkrelatie. Het gevaar is volgens deze respondenten dat de begeleiders hierdoor problemen oplossen die bij hulpverleners terecht moeten komen. Evenzoveel respondenten benoemden dat begeleiders veel vrijheid in hun werkwijze hebben en dat daardoor de kwaliteit van hun begeleiding moeilijk te controleren is.

*‘Als de deur dicht gaat, is er niemand meer die meekijkt met hoe je begeleidt’*

# 5 Conclusie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: ‘Op welke wijze kunnen begeleiders van de allround-/reboundvoorziening van Calvijn College Krabbendijke de zelfredzaamheid van hun leerlingen bevorderen?’. Hiervoor is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar de begeleiding van zelfredzaamheid in de allround-/reboundvoorziening. In dit hoofdstuk zijn de conclusies van dit onderzoek beschreven. In de eerste drie paragrafen zijn de deelvraag beantwoord en in paragraaf vier is de beantwoording van de onderzoeksvraag te lezen.

## 5.1 Beantwoording deelvraag 1

**Op welke wijze bevorderen de begeleiders nu de zelfredzaamheid van hun leerlingen?**

De begeleiders van de allround-/reboundvoorziening bevorderen de zelfredzaamheid van hun leerlingen te motiveren om zelfredzaam te worden. Om de leerlingen intrinsiek te motiveren, zetten begeleiders ervaringsleer in en gaan ze in gesprek over het nut van zelfredzaamheid. De leerlingen worden extrinsiek gemotiveerd door aanmoediging en steun van de begeleiders en beloningen.

Daarnaast worden de adaptieve vaardigheden van de leerlingen vergroot. De conceptuele vaardigheden worden vergroot door volgehouden aandacht te stimuleren, door een leerling aan te leren leerstrategieën en door een prikkelarme omgeving te creëren waarin geleerd kan worden. De sociale vaardigheden worden vooral vergroot door in gesprek te gaan met leerlingen en door spellen in te zetten die deze vaardigheden vergroten. De praktische vaardigheden worden vooral vergroot door het voorleven van de begeleiders, het dagelijks herhalen van instructies op dat gebied en het laten oefenen in de reguliere klas.

De eigen kracht wordt vergroot door de leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten en valkuilen. Begeleiders proberen leerlingen taken en opdrachten te geven die aansluiten bij hun kwaliteiten voor succeservaringen en bij hun ontwikkelpunten om de ontwikkeling te stimuleren. Daarnaast wordt het probleemoplossend vermogen van de leerling vergroot door de leerling klem te laten lopen en de leerling het probleem zelf op te laten lossen. De begeleiders geven de leerlingen hier wel handvatten bij. De lijn van het probleemoplossend vermogen wordt ook doorgetrokken naar de eigen problematiek. Door leerlingen zelf doelen op te laten stellen in hun IOP, leren ze een eigen hulpvraag te stellen en zelf aan de slag te gaan met het zoeken van antwoorden.

De zelfredzaamheid van de leerlingen wordt bevorderd door leerlingen adequaat voor te bereiden op participatie. Dit gebeurt door stages en door re-integratie in de reguliere klas. Daarnaast gaan begeleiders gesprekken aan om leerlingen bewust te maken van bepaalde vaardigheden die ze moeten hebben om te kunnen participeren. Ook de doelen worden ingezet om deze vaardigheden te vergroten. Begeleiders gebruiken hiervoor de doelen van het IOP of de weekdoelen. Deze doelen worden ook gebruikt om adaptieve vaardigheden te vergroten.

## 5.2 Beantwoording deelvraag 2

**Wat ontbreekt er nog in de begeleiding om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te bevorderen?**

Uit het kwalitatief onderzoek is gebleken dat de meeste de respondenten niet bewust bezig is met het vergroten van zelfredzaamheid. Daarnaast vindt meer dan vijfentachtig procent van de respondenten dat de leerlingen onvoldoende gemotiveerd worden om zelfredzaam te worden. Als reden noemden ze hiervoor dat leerlingen te weinig losgelaten worden, dat een eenduidige werkwijze ontbreekt en dat er te weinig kennis is over het motiveren van leerlingen.

Ook over het vergroten van de adaptieve vaardigheden is onvoldoende kennis. Het merendeel van de respondenten wist bijvoorbeeld niet wat conceptuele vaardigheden waren en hoe die vergroot konden worden. De sociale vaardigheden zouden meer vergroot kunnen worden door meer spellen te doen die gericht zijn op het vergroten van deze vaardigheden. Daarnaast worden de resultaten die uit de spellen gehaald worden nog onvoldoende gebruikt in de verdere begeleiding. De praktische vaardigheden zouden vermoedelijk meer vergroot worden als er een eenduidige werkwijze zou zijn. Niet iedereen vindt de praktische vaardigheden even belangrijk en dus wordt het beoogd gedrag lang niet altijd voorgeleefd door de begeleiders, zo geeft de helft van de respondenten aan. Ook geeft een derde van de respondenten aan dat hun collega’s te weinig bezig zijn met gedragsveranderingen van leerlingen.

Om de zelfredzaamheid van leerlingen te vergroten, moeten de begeleiders het probleemoplossend gedrag van hun leerling meer stimuleren, zo blijkt uit het kwalitatief onderzoek. De leerlingen worden nog te weinig gestimuleerd oplossingen te vinden, omdat ze te weinig losgelaten worden. Het ontbreekt de begeleiders vooral aan bewustwording. De helft van de respondenten gaf aan dat het onderzoek voor hen een eye-opener was. Ook ontbreekt een eenduidige werkwijze, frequent overleg met collega’s en kennis van het oplossingsgericht werken.

Om de leerlingen beter te kunnen voorbereiden op arbeidsparticipatie en maatschappelijke participatie, moeten de leerlingen meer losgelaten worden. De begeleiders hebben te veel een zorgende houding, zo blijkt uit het kwalitatief onderzoek. Daarnaast geven respondenten aan dat leerlingen alleen voorbereid worden op het volgende leerjaar en niet op de uiteindelijke participatie in de maatschappij. Vooral bij allroundleerlingen is het gevaar groot dat het doel van participatie op de achtergrond raakt. Om de vaardigheden die nodig zijn voor zelfredzaamheid te kunnen vergroten, moet er meer doelgericht gewerkt worden. Uit de interviews is gebleken dat een gebrekkige afstemming met collega’s ervoor zorgt dat er onvoldoende doelgericht gewerkt worden. Ook worden de leerlingen nog te weinig betrokken bij de opgestelde doelen.

## 5.3 Beantwoording deelvraag 3

**Wat hebben de begeleiders nodig om de zelfredzaamheid van hun leerlingen te kunnen bevorderen?**

Uit het kwalitatief onderzoek blijkt dat de ontwikkeling van zelfredzaamheid van de leerlingen belemmerd wordt door de zorgende houding van de begeleiders. Ook blijkt dat begeleiders zich daar niet of te weinig van bewust zijn. Tevens wordt er door de begeleiders te weinig doelgericht gewerkt en worden adaptieve vaardigheden onvoldoende vergroot. De respondenten noemen als oorzaak het verschil in werkwijze en in visie en geven aan dat een begeleider te veel vrijheid heeft en daardoor weinig feedback ontvangt van collega’s

Om de zelfredzaamheid van de leerlingen te kunnen bevorderen, moeten er meer overleg- en supervisiemomenten komen, zo stellen de respondenten. Door het handelen van collega’s onder de loep te leggen, kan middels feedback de kwaliteit van begeleiding verbeteren, dit blijkt uit het kwalitatief onderzoek. De begeleiders hebben baat bij een eenduidige visie en een eenduidige werkwijze. Ook hier is overleg nodig, om een betere afstemming te krijgen en één koers te kunnen waren. Daarnaast is er coaching en toezicht nodig om te zorgen dat alle begeleiders deze uitgezette koers blijven bevaren.

De begeleiders geven aan meer kennis nodig te hebben over het vergroten van vaardigheden, oplossingsgericht werken en motiveren van leerlingen. Anderen stellen dat collega’s te weinig bezig zijn met gedragsverandering van de leerlingen. Om dit te veranderen is meer overleg nodig, zo blijkt uit het onderzoek.

## 5.4 Beantwoording onderzoeksvraag

**Op welke wijze kunnen begeleiders van de allround-/reboundvoorziening** **van Calvijn College Krabbendijke de zelfredzaamheid van hun leerlingen bevorderen?**

Uit het kwalitatief onderzoek is gebleken dat de allround-/reboundbegeleiders onvoldoende bezig zijn met het bevorderen van de zelfredzaamheid van leerling. De begeleiders geven aan de ontwikkeling van zelfredzaamheid te kunnen bevorderen door er bewuster mee bezig te zijn. Daarnaast kan de zelfredzaamheid van de leerlingen bevorderd worden door de leerlingen meer los te laten. Het meer begeleiden met de handen op de rug komt in het kwalitatief onderzoek veel voor als verbeterpunt. Ook een eenduidige visie en een eenduidige werkwijze zullen bijdragen aan het bevorderen van de zelfredzaamheid van de leerlingen. Een betere afstemming tussen collega’s is een ander veel gehoord verbeterpunt.

Daarnaast kunnen instructeurs de zelfredzaamheid van hun leerlingen bevorderen door de adaptieve vaardigheden van de leerlingen meer te vergroten. Dit kan door meer kennis te verkrijgen over het vergroten van de conceptuele vaardigheden. Daarnaast kunnen de begeleiders ook meer spellen doen die gericht zijn op het vergroten van sociale vaardigheden en het ontdekken van de kwaliteiten en valkuilen van de leerling. Verder valt er nog winst te behalen door de uitkomsten van deze spellen meer door te trekken in de rest van deze begeleiding. Ook blijkt dat niet alle begeleiders evenveel aandacht schenken en belang hechten aan de voorbeeldfunctie die ze hebben. Ook op dit punt is er gebrek aan een eenduidige visie en een eenduidige werkwijze.

De zelfredzaamheid van de leerlingen kan bevorderd worden door de leerling meer te motiveren om zelfredzaam te worden. De leerling kan meer intrinsiek gemotiveerd worden door de leerling meer klem te laten lopen. Ook hierbij is het belangrijk dat de begeleider met de handen op de rug begeleidt. De leerling kan meer extrinsiek gemotiveerd worden doordat instructeurs meer het belang van zelfredzaamheid benoemen. Daarnaast kan een instructeur de leerling beter voorbereiden op participatie door te blijven zoeken naar ontwikkeling en te blijven streven naar re-integratie in de les. Vooral bij de begeleiding van allroundleerlingen valt hier winst in te behalen.

Ook kan er meer doelgericht gewerkt worden. Niet alle begeleiders gebruiken het doelensysteem, terwijl uit het onderzoek is gebleken dat de resultaten van het weekdoelensysteem positief waren. Daarnaast kunnen de doelen die in het IOP opgesteld worden vaker geëvalueerd worden. Ook geven de respondenten aan dat de vaardigheden die nodig zijn voor zelfredzaamheid vergroot zouden kunnen worden door meer met de ontwikkeling van de leerlingen bezig te zijn. Dit kan door doelen in te zetten, maar ook door meer feedback op gedrag te geven in de lessen of in individuele gesprekken. Doordat collega’s achter gesloten deuren werken, is er weinig zicht op hun handelen. Meer supervisie en meer overleg zou de begeleiders helpen om de kwaliteit van hun handelen te vergoten en een eenduidige visie en werkwijze te verkrijgen.

# 6 Discussie

In dit hoofdstuk wordt in de eerste paragraaf de onderzoeksmethode bediscussieerd en in de tweede paragraaf worden de onderzoeksconclusies vergeleken met de bevindingen van de literatuurstudie. In paragraaf drie staat het contact met de opdrachtgever centraal. Het document sluit af met een reflectie van de onderzoeker op het onderzoeksproces en het eigen onderzoeksgedrag.

## 6.1 Methodische discussie

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is verhoogd door gebruik te maken van een semigestructureerd interview. Voor het afnemen van het interview heb ik gebruik gemaakt van een gestructureerd interviewschema, zodat elke respondent niet alleen dezelfde vragen heeft gekregen maar deze vragen ook in dezelfde volgorde heeft gekregen. Daarnaast heb ik ervoor gekozen om alle interviews in hetzelfde gebouw en in dezelfde kamer te houden, om het onderscheid tussen de verschillende interviews te minimaliseren. Daarnaast heb ik in de interviews aangegeven de data te anonimiseren. Op deze manier voorkom ik dat een respondent die openlijk durft te spreken andere antwoorden geeft dan een respondent die geneigd is sociaal wenselijke antwoorden te geven.

Uit het kwalitatief onderzoek is gebleken dat de antwoorden van de respondenten sterk overeenkwamen. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek en toont tevens aan dat een heronderzoek hoogst waarschijnlijk dezelfde bevindingen op zal leveren.

De interne validiteit van dit onderzoek is versterkt door methodologische fouten te minimaliseren of uit te sluiten. Hierdoor is voorafgaand kritisch gekeken welke methode van onderzoek het meest passend was. Omdat de centrale vraag gericht was op kwaliteitsvergroting van de begeleiding in de allround-/reboundvoorziening, heb ik gekozen voor een kwalitatief onderzoek om zoveel mogelijk nieuwe data te kunnen verzamelen.

Op de validiteit te vergroten, heb ik een interviewschema opgesteld op basis van geoperationiseerde begrippen uit de theorie. Dit interviewschema heb ik vervolgens door mijn onderzoeksbegeleider laten beoordelen. Vervolgens heb ik een proefinterview gehouden om te controleren of ik met dit interviewschema daadwerkelijk zou meten wat ik wilde meten. Dit bleek het geval te zijn. Wel heb ik een aantal vragen verduidelijkt door de vraagstelling aan te passen. Een andere manier waarop de validiteit vergroot is, is door in het kwalitatief onderzoek te vermelden dat de onderzoeksdata geanonimiseerd wordt. Op deze manier is de kans op sociaal wenselijk antwoorden kleiner en de kans op eerlijke antwoorden groter.

De mate van externe validiteit van dit kwalitatief onderzoek is beperkt, omdat het onderzoek is uitgevoerd in een bepaalde context. De resultaten van het veldwerk van dit onderzoek zijn dan ook contextgebonden. Omdat uit het kwalitatief onderzoek gebleken is dat de ontwikkeling van zelfredzaamheid in de allround-/reboundvoorziening niet bewust gestimuleerd wordt, zijn de resultaten van dit onderzoek slechts in mindere mate generaliseerbaar voor allround-/reboundbegeleiders van organisaties waar de zelfredzaamheid wel bewust bevorderd wordt. De mate van contextcorrespondentie beïnvloedt dus de mate van generaliseerbaarheid. De resultaten van de literatuurstudie zijn wel generaliseerbaar.

## 6.2 Inhoudelijke interpretaties van de onderzoeksconclusies

**Eigen kracht vergroten**

Uit de interviews is gebleken dat begeleiders de leerlingen teveel aan de hand houden. Hierdoor wordt de eigen kracht van leerlingen onvoldoende gestimuleerd. Uit de literatuurstudie is gebleken dat het loslaten van de jongeren een belangrijke stap is bij het bevorderen van de eigen kracht en de zelfredzaamheid. Door als begeleider een stap terug te doen, wordt de jongere gestimuleerd om zelf oplossingen te zoeken (Durrant, 2006). Wanneer een hulpverlener geen stap terug doet, betekent dit dat de jongere ook geen stap voorwaarts kan doen. Een beschermende houding van een begeleider belemmert dus de ontwikkeling van zelfredzaamheid van de jongeren (Ven, Benjaminsen, & Witte, 2004).

**Participatie vergroten**

In het kwalitatief onderzoek is naar voren gekomen dat de begeleiders het belangrijk vinden dat leerlingen op een juiste manier voorbereid worden op maatschappelijke participatie en arbeidsparticipatie. Dit wordt onderschreven door de literatuur. Steyeart & Verschraegen (2015) stellen dat een persoon niet alleen consument van de samenleving is, maar ook producent. Het is daarom van belang dat een persoon kan participeren in de samenleving (Steyaert & Verschraegen, 2015)**.**

Ook gaven de respondenten aan dat ze de participatie van de leerlingen vergroten door stages aan te bieden en door de lessen in de reguliere lessen op te bouwen. Dit komt overeen met de aanbevelingen uit de literatuur. Hieruit blijkt dat juist het participeren de participatievaardigheden vergroot (Pellerieaux, 2005).Daarnaast is uit het kwalitatief onderzoek ook gebleken dat de participatie van allroundleerlingen onvoldoende vergroot wordt. Hoorik (2011) benadrukt dat het opdoen van succeservaringen wezenlijk is in de voorbereiding op participatie. Zeker bij kwetsbare leerlingen is het opdoen van succeservaringen een belangrijke factor in het wel of niet succesvol zijn van de voorbereiding (Hoorik, 2011).

**Adaptieve vaardigheden vergroten**

Een andere bevinding uit het kwalitatief onderzoek is dat de begeleiders zich onvoldoende bewust zijn van het belang van hun voorbeeldfunctie bij het vergroten van de adaptieve vaardigheden. Lang & Molen (2012) leggen in hun boek ‘psychologische gespreksvoering’ uit dat gedrag aangeleerd wordt door voorbeelden of door consequenties. Bij het leren door voorbeelden is een goede voorbeeldfunctie van de begeleider essentieel. Daarnaast moet het voor de jongeren duidelijk zijn waarom bepaalde gedragingen van het voorbeeld overgenomen dienen te worden (Lang & Molen, 2012).

Het leren van consequenties waar Lang & Molen van spraken (2012) komt ook terug in de kwalitatieve interviews. De instructeurs geven aan een waarschuwingssysteem in te zetten om niet wenselijk gedrag te verminderen. In de interviews komt niet naar voren dat bepaalt wenselijk gedrag beloond wordt. In de theorie wordt het belonen van wenselijk gedrag echter wel expliciet als bevorderende maatregel genoemd (Lang & Molen, 2012).

**Motivatie voor zelfredzaamheid vergroten**

Uit het kwalitatief onderzoek is gebleken dat de allround-/reboundleerlingen onvoldoende gemotiveerd worden om zelfredzaam te worden. De begeleiders noemen als oorzaak dat de ze zelf te weinig bezig zijn met de ontwikkeling van zelfredzaamheid. Omdat het thema zelfredzaamheid niet bij de begeleiders leeft, worden de leerlingen niet gemotiveerd om zelfredzaamheid. Motivatie wordt als een van de belangrijkste drijfveren genoemd om een leerling tot gedragsveranderingen aan te zetten (Miller & Rollnick, 1991; Blauw, Woerd & Sijben, 2016).

Een van de acht respondenten benoemde de motivatie van een jongere te vergroten door aan te sluiten bij de autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Dat motivatie op die manier vergroot kan worden, wordt onderschreven door Bergen (2011). Een aantal respondenten gaven wel aan dat ze de leerling motiveerden door aan te sluiten bij zijn of haar competenties. De relationele verbondenheid en autonomie zijn verder niet teruggekomen in het kwalitatief onderzoek, terwijl de literatuur het belang van motivatie en de inzet van autonomie, competentie en relationele verbondenheid benoemt (Bergen, 2011).

**Doelgericht werken om de zelfredzaamheid te vergroten**

In de interviews geven sommige respondenten aan met weekdoelen te werken. Anderen geven aan dat ze deze weekdoelen niet gebruiken. Wel maken alle begeleiders gebruik van doelen over een langere periode. De meeste van de respondenten gaven aan te vinden dat ze te weinig doelgericht werken. Uit de literatuur blijkt dat het doelgericht werken veel voordelen heeft. Doelgericht werken vergroot de intrinsieke motivatie voor gedragsveranderingen en vergroot daarnaast het succes van de gedragsverandering (Gualthérie - van Weezel & Waaldijk, 2004; Vansteenkiste, 2010).

## 6.3 Contactmomenten en feedback opdrachtgever

In het begin van het onderzoeksproces heb ik samen met mijn collega’s en mijn opdrachtgever overleg gehad over een potentieel onderzoeksonderwerp. Hieruit volgend heb ik regelmatig contact gehad met mijn opdrachtgever. Ik heb mijn opdrachtgever gedurende het onderzoeksproces op de hoogte gehouden van de bevindingen en het verloop. De formele documenten – de concept inleiding en het onderzoeksvoorstel – zijn ook met de opdrachtgever gedeeld, waarop laatstgenoemde feedback heeft gegeven. Het feedbackformulier van de opdrachtgever, is te vinden in bijlage 2.

## 6.4 Reflectie op het onderzoeksproces en het onderzoeksgedrag

Deze paragraaf bestaat uit een reflectie van de onderzoeker op het onderzoeksproces en op het onderzoeksgedrag. Deze staan respectievelijk in sub-paragraaf 6.4.1 en 6.4.2 beschreven.

### 6.4.1 Reflectie onderzoeksproces

Vol goede moed ben ik begonnen aan mijn afstudeerscriptie. De eerste horde die ik moest nemen, was het kiezen van een onderzoeksonderwerp. Ik had input gevraagd aan mijn collega’s en mijn opdrachtgever en het eenduidige antwoord wat ik kreeg, was: onderzoek of een fasering bijdraagt aan de kwaliteit van hulpverlening. Toen ik dit voorlegde aan mijn onderzoeksdocenten, kreeg ik de feedback dat in een dergelijk onderzoek te weinig gezocht werd naar nieuwe bevindingen en dat het onderwerp meer gericht was op management dan op hulpverlening.

Ik heb me niet zomaar bij deze feedback neergelegd, omdat de onderzoekswens vanuit collega’s en opdrachtgever was aangedragen. In de weken daarna ben ik hard aan de slag gegaan om dit thema zo aan te passen dat het toch goed onderzoekbaar was voor een Social Work student. Uiteindelijk zag ik zelf in dat ik toch beter een andere richting kon kiezen. Ik was in de tussentijd wel twee maanden verder. Samen met mijn onderzoeksbegeleider heb ik een nieuwe koers uitgezet voor het onderzoek. Het nieuwe onderwerp luidde zelfredzaamheid. Toen ik hier eenmaal mee begonnen was, is het verdere verloop van het onderzoeksproces aangenaam verlopen.

De belangrijkste leerpunten die ik meeneem, zijn: kijken of een onderzoeksopdracht uitvoerbaar is en sneller anticiperen op de feedback die ik krijg vanuit de onderzoeksdocenten. Concreet betekent dit dat ik voor een volgend onderzoek beter zal kijken of een onderzoek uitvoerbaar is en dit toetsen bij mijn onderzoeksdocenten, om vervolgens hun advies op te volgen. Een ander leerpunt van het onderzoeksproces was tijdsmanagement. Doordat ik te lang bezig was met het idee over de fasering, liep ik in de eerste periode van dit leerjaar tegen de tijdsgrenzen aan. Hierdoor moest ik mijn tijd goed indelen. Dit lukte in het begin niet zo goed, omdat ik veel tijd doorbracht op stage en daarnaast veel werkte. Gelukkig heb in de tweede periode een meer adequate manier van tijdsmanagement ontwikkeld. Van dit leerpunt heb ik dus een leerervaring gemaakt.

De andere leerpunten in het onderzoeksproces waren allemaal onderzoekstechnisch. Voorbeelden hiervan waren het leren opstellen van een goede onderzoeksmethode, het kiezen van de juiste topics en het maken van een interviewschema. Onder andere met de hulp van mijn onderzoeksbegeleider heb ik deze leerpunten om weten te zetten in leerervaringen.

Ik ben tevreden over de keuze voor het onderzoeksonderwerp zelfredzaamheid. In de eerste plaats, omdat het mij persoonlijk iets heeft opgeleverd. Gedurende het onderzoek heb ik niet alleen meer kennis gekregen over het bevorderen van zelfredzaamheid, maar werd ik ook voortdurend mijn eigen handelen bepaald. Want hoe bevorder ik de zelfredzaamheid van leerlingen? In de tweede plaats is uit dit onderzoek gebleken dat een groot gedeelte van de begeleiders niet of onvoldoende bezig is met het bevorderen van zelfredzaamheid. Ik hoop dan ook dat dit onderzoek niet alleen bewustwording heeft gecreëerd, maar dat de resultaten, conclusies en aanbevelingen ook daadwerkelijk worden meegenomen in de begeleiding.

### 6.4.2 Reflectie onderzoeksgedrag

Mijn onderzoeksgedrag wil ik omschrijven als onafhankelijk en kritisch. Onafhankelijk, omdat ik geen voor- of nadeel had bij een bepaalde uitkomst. Hierdoor kon ik met een open vizier onderzoek doen. Om de beste resultaten te verkrijgen, ben ik ook kritisch geweest. In het kwalitatief onderzoek heb ik zo veel als mogelijk doorgevraagd en heb ik collega’s niet gespaard. Daarnaast ben ik op zoek gegaan naar de ‘echte’ antwoorden. Respondenten kunnen de betrouwbaarheid van een kwalitatief onderzoek beïnvloeden door antwoorden te geven die (sociaal-)wenselijk zijn voor de onderzoeker of de organisatie. Om het geven van dergelijke (sociaal) wenselijke antwoorden te voorkomen, heb ik de respondenten verteld dat de opnames alleen beluisterd worden door docenten van de HZ University of Applied Sciences en dat de resultaten in het onderzoeksrapport anoniem zijn. Daarnaast is deze keuze gemaakt met het oog op de vernieuwde wet op de privacy (de Algemene verordening gegevensbescherming), die sinds 2018 van kracht is. Om dezelfde reden heb ik ook de keuze gemaakt om de transcripten te anonimiseren.

Ik ben tevreden met mijn onderzoeksgedrag. De keuzes die ik net noemde, zijn ethische keuzes die ik stuk voor stuk kan verantwoorden. De keuze voor de anonimisering van de transcripten is conform de wetgeving, de kritische houding is om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten en ditzelfde geldt voor mijn bewust onafhankelijke onderzoekshouding. In een volgend onderzoek zal ik dan ook voor hetzelfde onderzoeksgedrag kiezen.

# 7 Aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de aanbevelingen beschreven. Deze aanbevelingen komen voort uit de resultaten van het kwalitatief onderzoek.

## 7.1 Creëer een eenduidige werkwijze

Uit het kwalitatief onderzoek is gebleken dat de teamleden behoefte hebben aan een eenduidige werkwijze in het team. Om dit te realiseren, zouden de volgende stappen genomen kunnen worden. In de eerste plaats is kan geïnventariseerd worden welke taken de begeleiders uit dienen te voeren en welke vaardigheden zij dienen te vergroten. In de tweede plaats kan bepaald worden hoe de begeleiders te werk dienen te gaan. Concreet betekent dit dat puntsgewijs opgeschreven wordt welke taken de begeleider opzich dient te nemen en wat essentieel is in de begeleiding. Vervolgens dient de regiehouder een prioritering in deze lijst aan te brengen. Daarna kan gekeken worden hoe deze werkwijze invulling krijgt, dus welke methoden en interventies er ingezet worden.

De regie bij het opstellen van een vernieuwde werkwijze kan het beste liggen bij de deelteamleider, omdat hij de verantwoordelijkheid heeft over de allround-/reboundvoorziening. Wenselijk is dat de orthopedagoog van de allround-/reboundvoorziening hierin betrokken worden, omdat zij de begeleiders coacht. Het is aan de regiehouder om te bepalen of de nieuwe koers uitgezet wordt door zijn persoon en de orthopedagoog, of dat dit in teamverband gedaan wordt. In het laatste geval is het wenselijk dat de regiehouder voorzitter van de vergadering is.

## 7.2 Ontwerp of implementeer een passend kwaliteitsmanagementsysteem

Uit de interviews is gebleken dat veel begeleiders te weinig doelgericht werken en dat bepaalde vaardigheden onvoldoende vergroot worden. Dit is volgens de respondenten te wijten aan de vrijheid die begeleiders hebben in hun begeleiding. Om de kwaliteit van de begeleiding te vergroten en te waarborgen, kan een passend kwaliteitsmanagementsysteem geïmplementeerd worden zoals Lean. Er kan ook voor gekozen worden om een eigen systeem op te zetten, bijvoorbeeld met vragen als ‘op welke manier heb je de zelfredzaamheid van de leerling X vandaag vergroot?’.

## 7.3 Werk oplossingsgericht

Door oplossingsgericht te werken, wordt de eigen kracht van een leerling aangesproken en wordt het probleemoplossend vermogen van de leerling vergroot. Door als begeleider een stap terug te doen, komt de leerling voor problemen te staan die opgelost moeten worden. Hierdoor leert de leerling zelf oplossingen te verzinnen. Daarnaast wordt met oplossingsgericht werken de eigen kracht van een leerling vergroot. De leerling leert niet alleen welke krachten en kwaliteiten hij of zei bezit, maar ook op welke manier hij deze kan inzetten om bepaalde problemen het hoofd te bieden.

## 7.4 Zet motiverende gespreksvoering in om de zelfredzaamheid te bevorderen

De leerling kan op meerdere manieren gemotiveerd worden om zelfredzaam te worden. Om de leerling intrinsiek te motiveren, is het belangrijk om aan te sluiten bij de autonomie, de competentie en de relationele verbondenheid. De autonomie van de leerling kan vergroot worden door oplossingsgericht te werken. Om aan te sluiten bij de competentie van de leerling, is het belangrijk om op zoek te gaan naar de eigen kracht van de leerling. Door mentorgesprekken te voeren kan de relationele verbondenheid vergroot worden.

## 7.5 Werk elk lesuur aan het vergroten van de zelfredzaamheid van de leerling

Om de zelfredzaamheid van de leerling te vergroten, is het belangrijk dat er elk lesuur aandacht aan besteed wordt. Het eerste uur zou gebruikt kunnen worden om een spel te doen die de adaptieve vaardigheden vergroot. Een andere optie is om een kwaliteitenspel te spelen, zodat de leerling zijn eigen kracht leert ontdekken. De uitkomsten van deze spellen kunnen vervolgens de dag door gebruikt worden. Een leerling die bij het kwaliteitenspel de kwaliteit behulpzaam krijgt, kan bijvoorbeeld een klasgenoot helpen die vastloopt.

In een ander uur kan de zelfredzaamheid van de leerling vergroot worden door een uur mee te draaien in de reguliere les. Op deze manier worden de participatievaardigheden van deze leerling vergroot. Deze vaardigheden kunnen ook vergroot worden door een leerling een dag stage te laten lopen. Een andere manier om de zelfredzaamheid van een leerling de hele dag door te vergroten, is door elk uur bezig te zijn met het modelleren. Door juist voorbeeldgedrag te laten zien, leert de leerling welk gedrag wenselijk is en wat niet. De leerling leert dit ook wanneer wenselijk gedrag beloond wordt en niet wenselijk gedrag bestraft wordt.

## 7.6 Kennis vergroten door psycho-educatie en casuïstiek

Uit de interviews blijkt dat meer dan de helft van de begeleiders niet genoeg handvatten heeft om de zelfredzaamheid van leerlingen te vergroten, of niet over de juiste kennis bezit. Begeleiders geven bijvoorbeeld aan niet te weten hoe leerlingen gemotiveerd worden om zelfredzaam te worden, of wat conceptuele vaardigheden zijn en hoe deze vergroot kunnen worden. Om de kennis van de begeleiders te vergroten en ze meer handvatten te bieden, is het aanbieden van psycho-educatie een optie.

Deze psycho-educatie met casuïstiek kan gegeven worden door de orthopedagoog van de allround-/reboundvoorziening en zou een plaats kunnen hebben in studiedagen of vergaderingen. Het thema van de psycho-educatie kan bijvoorbeeld ‘sociale vaardigheden vergroten bij jongeren met een autismespectrumstoornis’ zijn. Na de psycho-educatie kunnen de teamleden aan de slag met casuïstiek, zodat theorie en praktijk gecombineerd worden.

Een voordeel van psycho-educatie met casuïstiek is dat een specifiek onderwerp behandeld kan worden. Bijvoorbeeld een onderwerp waar veel begeleiders tegenaan lopen. Daarnaast is deze vorm van leren goedkoper dan het volgen van een opleiding, het bezoeken van een lezing of het bijwonen van een seminar.

# Bibliografie

Alcoholics Anonymous. (1976). *Alcoholics Anonymous: The story of how thousands of men and women have recovered from alcoholism.* New York: Alcoholics Anonymous.

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* New Jersey: Prentice Hall.

Bergen, A.-M. v. (2011). Hoe versterk je de zelfregie van je cliënt? *Maatwerk. Vakblad voor maatschappelijk werk*, 20-23.

Bersee, T. (2018). Een totaalaanpak voor participatie en zelfredzaamheid. *Sociaal Bestel*, 58-60.

Blauw, A., Woerd, W. t., & Sijben, N. (2016). De weg naar doelmatige en verantwoorde zorg: implementeren van zorgpaden. *Tijdschrift voor verpleegkundig experts*, 42-45.

Blok, M., Wagemakers, A., Leeuwe, M. v., & & Scholten, M. (2014). Tijdschrijft voor Gezondheidswetenschappen. *Eigen Kracht-interventies in het Centrum voor Jeugd en Gezin*, 156-162.

Boendermaker, L., Rooijen, K. v., Berg, T., & Bartelink, C. (2013). *Residentiële jeugdzorg: wat werkt?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Boer, F. (2014). De rijkgeschakeerde omgeving van de adolescent. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 6-19.

Bosch, R. v. (1989). Coping en psychopathologie: een overzicht van theorie en onderzoek. *Tijdschrift voor Psychiatrie* , 587-599.

Bröcking, B. (2017). De Jeugdwet bestaat twee en een half jaar. Tijd voor een feestje? *Jeugdbeleid*, 139-149.

Brug, J., Assema, P. v., & Lechner, L. (2007). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering.* Assen: Koninklijke van Gorcum.

Buntinx, W. (2003). WAT IS EEN VERSTANDELIJKE HANDICAP? Definitie, assessment en ondersteuning volgens het AAMR-model. *Nederlands Tijdschrijft voor de Zorg aan mensen met een verstandelijke beperking*, 4-24.

Dam, A. v. (2008). *Motivatie en mogelijkheden bij moeilijke mensen.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Dam, G. T., & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering.* Lisse: Swetz & Zeitlinger Publishers.

Den Draak, M., & Ham, L. v. (2018, No). Gemeenten over de uitvoering van de Wmo 2015: het glas is halfvol én halfleeg. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 348-353.

Dollekamp, P., & Smits, F. (2014). Wmo 2015: dweilen met de kraan open of volle vaart vooruit? *HEADline*, 10-13.

Durrant, M. (2006). *Oplossingsgericht werken met jongeren en hun gezinnen.* Antwerpen: Garant.

Evers, J. (2015). *Kwalitatief interviewen: kunst en kunde.* Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.

Fassaert, T., Lauriks, S., Weerd, S. v., Wit, M. d., & Buster, M. (2013). Ontwikkeling en betrouwbaarheid van deZelfredzaamheid-Matrix. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 169-177.

Feddema, R. J. (2016). *Fysieke zelfredzaamheid van zelfstandigwonende kwetsbare ouderen.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Feldman, R. (2016). *Ontwikkelingspsychologie.* Amsterdam: Pearson.

Fortgens, A. (2012). *De Invloed Van De Programma-Integriteit Op EQUIP Bij Reactief En Proactief Agressieve Jongeren Op Reboundvoorzieningen In Den Haag.* Leiden: Universiteit Leiden.

Goudena, P. (1994). *Ontwikkelingsopgaven en opvoedingsopgaven.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Gualthérie - van Weezel, L., & Waaldijk, K. (2004). *Werken in de (semi-) residentiële hupverlening.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Halk, M. (2012). *Oplossingsgericht werken met multiprobleem gezinnen: de rol van de positieve focus.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hermans, H. (2010). *Zorg & Financiering.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Hoorik, I. (2011). De kracht van succeservaringen in het jongerenwerk. *Jeugdenco*, 40-48.

Jong, P. d., & Kim Berg, I. (2015). *De kracht van oplossingen.* Amsterdam: Pearson.

Knoops, R. (2017). *Ontwikkelingsverloop van zelfredzaamheid bij ouder wordende mensen met een VB.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Lang, G., & Molen, H. v. (2012). *Psychologische gespreksvoering.* Amsterdam: Uitgeverij Boom Nelissen.

Lange, A. (2006). *Gedragsverandering in gezinnen.* Amsterdam: Centraal Boekhuis.

Lauriks, S., Buster, M., Wit, d. M., Weerd, S. v., Kamann, T., Boom, W. v., & Fassaert, T. (2017). *Handleiding Zelfredzaamheid-Matrix.* GGD: GGD Amsterdam.

Lieshout, T. v. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 370-396.

Meer, K. v., Neijenhof, J. v., & Bouwens, M. (2001). *Elementaire sociale vaardigheden.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Metz, J. (2014). Heeft talentontwikkeling betekenis voor eigen kracht? *Jeugdbeleid*, 79-85.

Michels, W. (2009). *Essentie van communicatie.* Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Miller, W., & Rollnick, S. (1991). *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior.* New York: Guilford Publications.

Muris, P., Heldens, H., & Schreurs, L. (1992). Goldsteintraining bij vier moeilijk opvoedbare jongens in het voortgezet speciaal onderwijs. *Kind en Adolescent*.

Pellerieaux, K. (2005). *Beter samen?: denk- en doepistes voor een toegankelijk jeugdwerk in Vlaanderen Brussel en Wallonie.* Cullemborg: Centraal boekhuis.

(2014). *Rebound-/allroundvoorziening.* Goes: Calvijn College.

Richard, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and theFacilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* , 68-78.

Rigter, J. (2010). *Het palet van de Psychologie.* Bussum: Uitgerverij Coutinho.

Rigter, J., & Hintem, M. v. (2015). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen.* Bussum: UItgeverij Coutinho.

Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy. Its Current Practise, Implications and Theory. .* London: Constable and Cy. Ltd.

Rothbart, M. (1968). Effects of motivation, equity, and compliance on the use of rewards and punishment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 353-362.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 66-78.

Scheffers, M. (2017). *Sterk met een vitaal netwerk.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

(2018). *Schoolgids 2018-2019.* Goes: Calvijn College.

Sparrow, S., & Cicchetti, D. (1987). Adaptive behavior and the psychologically disturbed child. *Joumal of Special Education*, 89-100.

Stallard, P. (2006). *Cognitieve gedragstherapie voor kinderen en jongeren.* Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Steenhoven, P. v., & Veen , D. v. (2012). *Reboundvoorzieningen voortgezet onderwijs.* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Steyaert, J., & Verschraegen, J. (2015). Psycho-educatie voor de mantelzorger. *Denkbeeld*, 22-24.

Thompson, J., McGrew, K., & Bruininks, R. (2002). Pieces of the puzzle: Measuring the personal competence and support needs of persons with intellectual disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1171-1178.

Tiemeijer, W. (2008). *Wat 93,7% van de Nederlanders moet weten over opiniepeilingen.* Utrecht: Aksant.

Ungar, M., Liebenberg, L., & Ikeda, J. (2014). Young People with Complex Needs: Designing Coordinated Interventions to Promote Resilience across Child Welfare, Juvenile Corrections, Mental Health and Education Services. *British Journal of Social Work*, 675-693.

Van der Meij, M., & Luttik, E. (2018). *Beroepscode Sociaal Werker.* Utrecht: Sociaal Werker Versterkt.

Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. *Caleidoscoop*, 6-15.

Ven, v. L., Benjaminsen, S., & Witte, L. d. (2004). *IRV begrppen beschreven.* Hoensbroek: IRV.

Verheij, M. (2012). Gereguleerde zelfredzaamheid. *Maatwerk*, 36-37.

Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom Uitgeverij.

Viejou, Y. (2010). *Competentievaardigheden van jongeren met een Autismespectrumstoornis.* Leiden: Universiteit Leiden .

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 297-333.

Winter, M. d. (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden.* Assen: Van Gorcum.

Witkin, S. (1999). Questions. *Social Work*, 197-200.

Ykema, F. (2017). *Het Rots en Water programma.* Schagen: Gadaku Institute/Rots & Water NL.

Yperen, T. v. (2014). *Doelrealisatie.* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

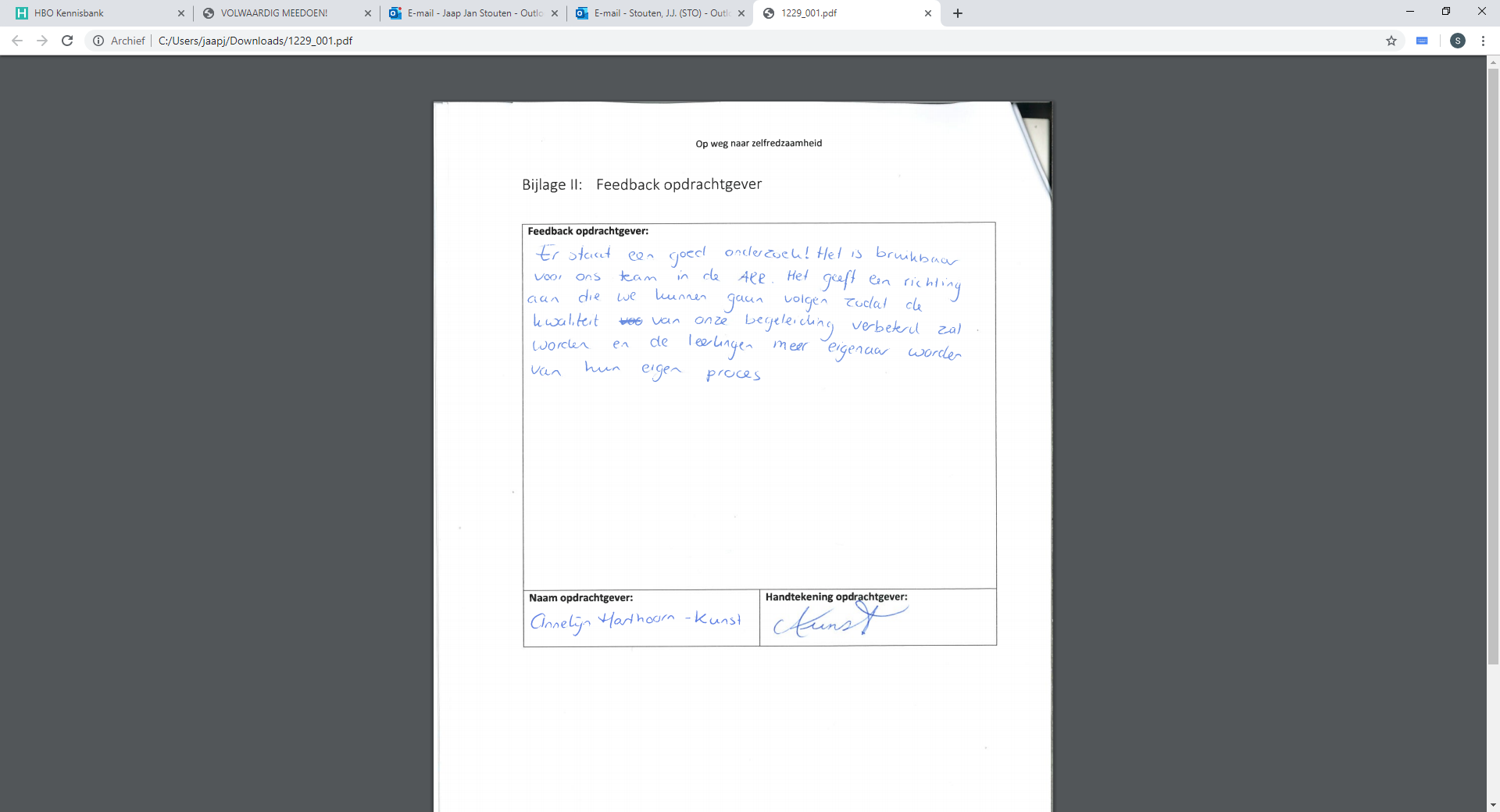
Yperen, T. v., Meyknecht, G., & Diephuis, K. (2004). *Werken met doelrealisatie, handreiking formuleren en evalueren van hulpverleningsdoelen.* Utrecht: GGZ Nederland / MOgroep.

Zwieten, M. v. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en wetenschap*, 38-43.

# Bijlage I: Operationalisatieschema

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Kernbegrip** | **Topic** | **Sub-topic** | **Interviewvragen** |
| *Doelgroep* | Allround-/reboundleerlingen | *Jongeren met gedragsproblemen* | Hoe omschrijf je de doelgroep waarmee je werkt? |
| *Zelfredzaamheid* | Zelfredzaamheid | *Definitie* | Wat is zelfredzaamheid volgens jou? |
|  | Eigen kracht | *Persoonlijke kwaliteiten* | Op welke manier stimuleer je de leerlingen om hun kwaliteiten te gebruiken? |
|  |  | *Eigen oplossingen* | Op welke manier stimuleer je de leerlingen om problemen zelf op te lossen? |
|  | Participatie | *Participatie vergroten* | Op welke manier vergroot je de maatschappelijke participatie van je leerlingen? |
|  | Adaptieve vaardigheden | *Conceptuele vaardigheden* | Welke conceptuele vaardigheden horen volgens jou bij zelfredzaamheid? |
|  |  | *Sociale vaardigheden* | Welke sociale vaardigheden horen volgens jou bij zelfredzaamheid? |
|  |  | *Praktische vaardigheden* | Welke praktische vaardigheden horen volgens jou bij zelfredzaamheid? |
| *Motivatie* | Intrinsieke motivatie | *Vergroten van intrinsieke motivatie* | Op welke manier motiveer je leerlingen intrinsiek om zelfredzaam te worden? |
|  | Extrinsieke motivatie | *Vergroten van extrinsieke motivatie* | Op welke manier motiveer je leerlingen extrinsiek om zelfredzaam te worden? |
|  | Motivatie vergroten | *Vergroten van motivatie* | Zou je leerlingen nog meer kunnen motiveren? |
| *Zelfredzaamheid vergroten* | Doelgericht werken | *Doelen zelfredzaamheid* | Op welke manier zet je doelen in om leerlingen zelfredzamer te maken? |
|  | Eigen kracht vergroten | *Vergroten van probleemoplossend gedrag* | Op welke manier zou je het probleemoplossend gedrag van de leerlingen nog kunnen vergroten? |
|  |  | *Eigen kracht stimuleren* | Op welke manier zou je eigen kracht van de leerling kunnen vergroten? |
|  | Participatie vergroten | *Participatie stimuleren* | Op welke manier zou je de participatie van je leerlingen nog meer kunnen vergroten? |
|  | Auditieve vaardigheden vergroten | *Conceptuele vaardigheden vergroten* | Op welke manier vergroot je de conceptuele vaardigheden van leerlingen? |
|  |  | *Sociale vaardigheden vergroten* | Op welke manier vergroot je de sociale vaardigheden van leerlingen? |
|  |  | *Praktische vaardigheden vergroten* | Op welke manier vergroot je de praktische vaardigheden van leerlingen? |
| *Beantwoording CV* |  |  | Op welke manier kunnen de allround-/reboundbegeleiders de zelfredzaamheid van leerlingen meer kunnen vergroten? |

# Bijlage II: Feedback opdrachtgever



# Bijlage III: Transcript

|  |
| --- |
| **I:** Welkom X, hartelijk bedankt voor je tijd. Uh, zoals je weet zullen de gegevens van dit interview gebruikt worden voor uh de HZ-onderzoeksdoeleinden. En de mensen die het zullen beluisteren zijn docenten van de HZ en verder zullen ze uh niet verspreid worden. Ga je hiermee akkoord? |
| **R:** Ja |
| **I:** Mooi. Dan gaan we beginnen met de eerste vraag. De eerste vraag die ik je wil stellen is: hoe omschrijf je de doelgroep waarmee je werkt? |
| **R:** Als en uh heel diverse doelgroep. Uhm leerlingen met gedragsproblematiek, leerling met sociaal-emotionele problematiek. Uhm.. wat hebben we nog meer.. Ik denk dat dat het is. En uhm ja hoe omschrijf je de doelgroep.. Ik denk als en eh doelgroep waarin eh die veel hulp nodig heeft, individuele hulp nodig hebben en dat kunnen wij bieden in eh de allround/rebound. |
| **I:**Oké dankjewel. Kun je ook nog iets zeggen over de leeftijdscategorie waarmee je werkt? |
| **R:** Ehm, 11 tot 14 jaar zoiets. En soms ook nog wat bovenbouw leerling, dus het kan wel tot 16 jaar gaan. |
| **I:** Oké, dankjewel. Gaan we even verder over het onderwerp zelfredzaamheid. Wat is zelfredzaamheid volgens jou. |
| **R:** Ehm. Een leerling is zelfredzaam wanneer hij zichzelf kan redden hier op school. Ehm ja dat is heel breed. Dat zijn uh sociale vaardigheden , maar dat kunnen ook communicatieve vaardigheden zijn, dat kunnen ook schoolse vaardigheden zijn.. Ehm ja ik denk dat heel veel.. maar eh als ze daar echt, misschien met enige hulp van ons, of misschien een zetje nodig hebben, dat ze het voor het grootste gedeelte zelfstandig kunnen doen. Dan zijn ze zelfredzaam.  En eigenlijk zijn ze zelfredzaam als ze ons niet meer nodig hebben. Dan zijn ze zelfredzaam denk ik |
| **I:** Uh oké. Dus wij moeten hun helpen om dat te kunnen bereiken? |
| **R:** Uh wij helpen ze op weg. Ze doen het uiteindelijk zelf. Dus wij bieden vaardigheden aan die ze moeten leren. |
| **I:** Oké, dankjewel. Uh een stukje van zelfredzaamheid is eigen kracht. Dan gaat het een stukje over de eigen kwaliteiten en ook wat je net zelf al eigenlijk zei dat ze het toch uiteindelijk zelf moeten doen..  Op welke manier stimuleer jij leerlingen om hun eigen kracht en hun eigen kwaliteiten te gebruiken? |
| **R:** Uhm.. Als ik bepaalde vaardigheden zie die al best wel goed ontwikkeld zijn bij leerlingen, dan stimuleer ik dat door middel van complimenten te geven. En soms bij te sturen als dat niet helemaal passend is zoals uh graag willen zien binnen de school. En de kwaliteit en de vaardigheden die ze hebben kunnen ze misschien ook weer inzetten om andere vaardigheden op een hoger niveau te krijgen. |
| **I:** Oké en op welke manier doe je dat dan? |
| **R:** Uh zo concreet kan ik niet gelijk een voorbeeld noemen, maar uh ik denk wanneer iemand sociaal heel sterk is, uh dan kan het zijn dat het plannen en organiseren veel minder sterk is. En dan kan hij misschien iemand anders inschakelen om hem te helpen. |
| **I:** Dus omdat hij sociaalvaardig is, dan.. |
| **R:** Dan kan je toch voor mekaar krijgen dat het plannen en organiseren misschien wel beter .. met behulp van je anderen in groepje, toch goed komt zeg maar. |
| **I:** Oké, zijn er nog andere manieren waarop je de eigen kwaliteit of eigen kracht van anderen probeert in te zetten? |
| **R:** Uhm.. Ik denk door middel van een handelingsplan. En uit het handelingsplan komen doelen naar voren en die gebruiken we dan bij de weekdoelen om eh elke week daarmee te oefenen. Ik denk dat het op een gegeven moment wel beter kan gaan, bepaalde vaardigheden. |
| **I:** Oké, dus je zet bepaalde krachten in om die doelen te bereiken? |
| **R:** Ja. |
| **I:** Oké, dank je. Uh.. Die eigen kracht is dus een stukje kwaliteiten, maar ook een stukje eigen oplossingen zoeken. Dat is natuurlijk weer het zelf kunnen. Op welke manier stimuleer je leerling olm zelf oplossingen voor een bepaald probleem te zoeken? |
| **R:** Eh ik vond het eerst zelf best moeilijk om het altijd te doen. Ik was meestal degene die de problemen altijd oploste. Maar ik heb geleerd van eh meer eh het zorgend type naar meer het sturend type te gaan. Dus niet meer altijd alles voor de leerlingen doen, maar de leerlingen het zelf te laten doen. En dat doe ik door middel van veel vragen te stellen. Dus uh niet meer gelijk het antwoord te geven, maar meer vragen te stellen. En dan langzaam in stapjes steeds te vragen, zodat de leerling vanzelf bij het antwoord komt. En dan eigenlijk het idee heeft dat hij het zelf opgelost heeft. |
| **I:** Oké, dus dan ben je eigenlijk het middel van om de leerling zelf te laten ontwikkelen? |
| **R:** Ja, de vragen zie ik stel zijn het middel. |
| **I:** Oké, nog even terug.. Net zei je dat je het best lastig vond om die switch te maken. Kan je vertellen waarom je dat lastig vond? |
| **R:** Uh ik denk dat ik hiervoor.. ik kom uit te hulpverlening. En ik denk dat je als je uit de hulpverlening komt dat je dat uh sneller doet dan hier op school. En dan moet je een switch maken en eigenlijk een andere manier van denken denk ik |
| **I:** Oké. Merk je dat het werkt? Dus dat je door die vragen leerlingen juist zelf gaan nadenken van..? |
| **R:** Ja, zeker. Ja dat zie ik doordat uh een leerling er bijvoorbeeld bij de IOP-gesprekken, als we met leerlingen in gesprek gaan en ze zelf moeten nadenken waar ze ergens zitten in hun ontwikkeling. Dan dwing je ze tot zelf eh om zelf na te denken. En dan worden ze eigenaar van hun eigen leerproces. Of onderdeel van hun eigen leerproces. *En dat is belangrijk. Want anders leren ze niet. Je kan wel zeggen van: hé, je bent nu daar. Maar als een leerling zegt van ‘het zal wel..’* |
| **I:** Ja ik snap wat je bedoelt. Dat is denk ik ook een stukje motivatie, maar daar komen we zo nog op. Leuk dat je dat al een aanzet geeft. Uh naast eigen kracht is ook een stukje participatie belangrijk: het meedraaien in de maatschappij.  Op welke manier ben jij bezig met die participatie van de leerling te vergroten? |
| **R:** Uh, hier in de allround is het mooi dat je ook nog een stukje verder dan kijken dan school. Dus je verbindt vaak ook thuis of werk of stage met de .. hoe je bezig bent met de leerling. Dus je kan doelen communiceren met hulpverlening, maar ook met mensen buiten de school, dus waar de leerling stageloopt of werkt. En dat is denk ik wel ehm waardoor je eh de doelen die hieraan leert, ook verbindt met het verdere maatschappelijke leven. En ik probeer ik ook altijd uitteleggen waarom we bepaalde doelen aanleren. Of eigenlijk vragen leerlingen daar vaak zelf om van: waarom moet ik dat nou op school leren? Waar is dit voor nodig? En dan probeer ik altijd wel de link te leggen naar bijvoorbeeld toekomstig werk wat ze misschien willen gaan doen. |
| **I:** Dus eigenlijk trek je die lijn van school, probeer je gewoon door te trekken naar stage en werk |
| **R:** Ja |
| **I:** Daar probeer je eh probeer je die participatie ook op andere vlakken te vergroten dan op stage? |
| **R:** Uhm vind ik een moeilijke vraag |
| **I:** Is ook lastig.. |
| **R:** Uhm zou ik niet zou weten |
| **I:** Oh prima toch. Misschien is het verder ook gewoon niet zo toch? Dan gaan we even verder met de vaardigheden. Je benoemde net al dat je bepaalde vaardigheden moet aanleren om zelfredzaam te worden. Die vaardigheden onderscheiden zich in drie vormen: conceptueel, sociaal en praktisch. En bij conceptueel hoort dan het schoolse, dus cognitief en communicatief zitten daarbij ingesloten. Welke conceptuele vaardigheden vind jij belangrijk bij zelfredzaamheid? |
| **R:** Als een leerling bij ons start, dan zie ik heel vaak dat leerlingen de basis niet hebben. Dus gewoon al het uhm het aanschuiven van een stoel. Het op orde houden van je tafel. Dus als je het lokaal verlaat, dat je je tafel netjes achterlaat. Ehm, ja ik kan nog zoveel vaardigheden opnoemen, maar dat zijn allemaal vaardigheden die een leerling vaak mist als ze bij ons komen. Ehm en dat proberen we dan als eerste aan te leren. |
| **I:** Oké, zijn er nog meer vaardigheden, of zijn dit de belangrijkste? |
| **R:** Uhm ja ik kan er een heleboel opnoemen. Dat gaat ook over je vinger opsteken als je een vraag hebt, dat gaat over je huiswerk inplannen, gewoon hoe gedraag je je normaal in een klas. Dus gewoon eigenlijk hoe je deelneemt op school |
| **I:** Top, dankjewel! Welke sociale vaardigheden vind je horen bij zelfredzaamheid? |
| **R:** Bij zelfredzaamheid, sociale vaardigheden, dat is echt als je ehm als een leerling bij ons in de ARR is dan ehm en ik zie dat de leerling niet goed kan samenwerken omdat hij verkeerd communiceert, dan gaan we.. dan is het belangrijk dat die leerling dat gaat leren. Want dat is nodig op school. Je moet leren samenwerken, en daar is communicatie voor nodig. En doe je dat op een verkeerde manier, of een manier die aangeleerd is die niet helemaal passend is bij hier op school, dan moet hier verandering in komen. En uh dat moet een leerling zelf gaan doen op een gegeven moment.. dat ontdekken. Goed ja.. |
| **I:** Oké, nou je noemde net al communicatie en samenwerken. Zijn er nog andere sociale vaardigheden die je belangrijk vindt? |
| **R:** Ja ook weer hoe spreek je een andere leerling aan? Hoe spreek je een docent aan? Wat is normaal taalgebruik? En.. want dat is vaak al heel eh moeilijk voor leerlingen. Zeker met ASS-problematiek, of hechtingsproblematiek is het heel moeilijk om na te gaan wat is normaal taalgebruik. |
| **I:** Oké, ehm praktische vaardigheden heb ik eigenlijk dezelfde vraag. Welke vaardigheden vind je daarbij horen bij zelfredzaamheid? |
| **R:** Ehm, praktische vaardigheden is .. ik denk dat dat hier op school best wel een groot aantal vaardigheden zijn, zoals gewoon hoe zit een schooldag in mekaar, hoe gebruik ik het rooster, hoe werkt een mentor, wat doet een mentor. Dat zijn allemaal dingen die moet je wel weten wil je meedraaien in een gewone klas. |
| **I:** Oké, dank je. Net noemde je al het stukje motivatie. Bij dat stukje participatie, over het zelfbewust maken en alles.. Motivatie is vrij belangrijk bij gedragsverandering. Op welke manier probeer je een leerling intrinsiek te motiveren om zelfredzaam te worden? |
| **R:** Ik denk ook weer door veel vragen te stellen. Door een leerling bewust te maken van: als ik wil veranderen, moet ik dit of dat doen. En ehm ja om die motivatie dan om te gaan veranderen, dat probeer ik echt om ze te laten in te zien waar doe ik het dan voor. Wat krijg ik als ik gemotiveerd ben om een bepaald doel te halen? Of bepaalde vaardigheden onder de knie te krijgen. Dan is het belangrijk dat ze weten vanwaar doe ik het voor. En vaak is dat een diploma of eh een bepaald werk wat ze graag willen gaan doen. Ik denk dat je daar hun intrinsieke motivatie kan stimuleren. |
| **I:** Oké, dus meer richting de toekomst dus? |
| **R:** Ja toekomst gericht denken ja.. maar het kan ook op kortere termijn zijn. Bijvoorbeeld: wil je graag meer naar de reguliere klas, dan richt je je daarop. |
| **I:** Dus een kleinere beloning soort van? |
| **R:** Ja of het kan al zijn dat je volgende week ehm graag die en die opdracht wil doen, dan zal eerst dit af moeten, maar hoe ga je dat aanpakken? |
| **I:** Oké, op die manier. Mooi, dank je. Op welke manier probeer je leerlingen extrinsiek te motiveren om zelfredzaam te worden? |
| **R:** Ehm, dat vind ik heel lastig.. |
| **I:** Ik weet ook niet welke externe partijen betrokken zijn behalve de leerling en jij? |
| **R:** Ja.. ik denk ouders en dat eh hulpverlening wel ehh.. Maar ik denk dat je goeie communicatie met derden moet hebben wil je dat vergroten, omdat je allemaal dezelfde taal moet spreken richting de leerling. Want als daar ruis in zit om iemand iets anders vertelt over een bepaalde toekomst, dan kan die motivatie heel erg naar beneden gaan. En ik denk dat het daarom nodig is dat iedereen hetzelfde zegt tegen een leerling. Op dezelfde manier praat en.. Ik ben zelf heel erg van mening dat dat echt helpend is bij de kans van slagen van bepaalde.. om een doel te halen. |
| **I:** Dus eigenlijk zeg je: als je op één lijn zit, verzwak je die intrinsieke motivatie niet, maar die externe motivatie daar doe je op zich niet echt wat mee op een andere manier? |
| **R:** Nee, dat zou ik zo snel niet weten.. |
| **I:** Oké. Dat motiveren waar we het nu over hebben, vind je dat je dat voldoende doet, dat je leerlingen op deze manier juist motiveert om zelfredzaam te worden, of heb je het idee dat er nog winst in te behalen? |
| **R:** Er is altijd winst te behalen. Ik denk wel dat ik zelf sinds dit jaar heel erg op eh een bepaalde weg in geslagen ben en mij zelf een bepaalde knop om is van eh dat ik het niet meer zelf moet doen, maar dat de leerlingen er mee aan de slag moeten gaan. En eh.. maar ik denk dat dat altijd meer kan, ja... |
| **I:** oké heb je ook ideeën hoe dat bijvoorbeeld nog meer zou kunnen? |
| **R:** Ik denk dat we er in het team nog veel meer bezig mee kunnen zijn uh met wat ik net al zei: dat ik bij mezelf heb gezien dat ik veel te veel zorgend bezig was en veel te veel doen voor de leerling. We rennen veel te hard voor de leerling. |
| **I:** Oké, dat bewustzijn mag bij het team nog wat meer groeien? |
| **R:** Zeker! En dat wil ik ook wel proberen om dat over te dragen. Dat probeer ik ook al te doen, bij de teamvergaderingen of bij de gymles die ik geef. Als er dan docenten of andere teamleden bij aanwezig te zijn, om dan te zeggen: hé, nu moet je echt even je mond houden, want ze moeten zelf ontdekken wat er fout gaat. |
| **I:** En, pakken ze dat op? |
| **R:** Eh ik merk dat ze dat heel lastig vinden. Maar dat is een proces en dat heb ik ook door moeten maken en dat ben ik ook nog steeds aan het dooraken. Want dat is niet natuurlijk voor ons. Het is echt onnatuurlijk om even niks te zeggen. Voor ons dan. |
| **I:** En waarom is dat onnatuurlijk? |
| **R:** Ehm omdat ik denk dat veel teamleden de controle willen behouden. En je kan nog wel de controle over de groep blijven houden terwijl je niks doet. Ehm denk door duidelijke grenzen aan te geven van tevoren, dat ze ook weten van: hé tot zover kan ik gaan.. Ehm want dan gaat het uh dan is het voor die en die docent klaar. Ja.. |
| **I:** Oké, je zei net dat ze zelf niks moeten doen, maar dat leerlingen zelf dingen moeten ondervinden. Maar wat is het nut daarvan? |
| **R:** Eh dan lopen ze tegen grenzen aan en als ze dat zelf ervaren, dan eh merken ze eh dan zullen ze dat later herinneren en eh eerder voor zichzelf kunnen denken: hé, dit wil ik niet. Of dit wil ik niet nog een keer mee maken, dus ik stop hier. |
| **I:** Oké, dus een bepaalde ervaring zorgt ervoor dat ze.. |
| **R:** Ja precies! |
| **I:** Oké, dankjewel. Eh zijn er nog dingen die je nodig hebt om je leerlingen beter te kunnen motiveren? |
| **R:** Eh.. Wat ik daar nog voor nodig heb.. Eh ik denk een team wat ook allemaal dezelfde taal spreekt, dus wat op één lijn zit. ik denk dat dat het belangrijkste is. |
| **I:** Oké, dank je. Dan gaan we naar het volgende onderwerp. Da gaat over het vergroten van zelfredzaamheid. Net hebben we al een beetje gekeken naar de vaardigheden en de eigen kracht en ik wil nu een vraag stellen over het oplossingsgericht werken. Daar zit de eigen kracht dus al een beetje in. Op welke manier probeer jij het probleemoplossend gedrag van een leerling te vergroten? |
| **R:** Ehm.. ik denk dat ik dat al wel een klein beetje heb verteld, door middel van het vragen stellen en door middel van het ervaringsleren. Ik denk dat leerlingen daardoor weten van: hé de vorige keer ging dat en dat fout eh dat wil ik niet meer. Maar nu ga je bij probleemoplossendgerichtwerken nog een stap verder, dan ga je kijken naar wat je eraan kan doen om dit te voorkomen. Want het leren ontdekken van ik wil niet dat het verder gaat is één, maar je moet het ook leren op te lossen. En dat moet je ook zelf kunnen doen, als het om zelfredzaamheid gaat. |
| **I:** Oké, en dat doe je dan ook samen met de leerlingen? |
| **R:** Uh ook denk ik door in gesprek te gaan met een leerling. En ook door de juiste vragen te stellen van: uh de link te leggen met andere situaties van hoe je iets aanpakt en wat je daarvan vond en of dat hielp. |
| **I:** Oké en gebruik je daar ook een bepaalde methode voor of? |
| **R:** Nee dat is gewoon.. ja dat is gewoon vooral ervaring. Want dat merk ik wel, dat kan je niet zomaar ineens. Dat moet je doen en gewoon durven. |
| **I:** Oké, en kan iedereen dat ook denk je? |
| **R:** Nee, ik denk dat dat wel in je moet zitten. |
| **I:** Oké, kan je het wel leren? |
| **R:** Ja denk ik wel, maar ik denk ook dat je wel een bepaalde mate van ehm ja dat je dat toch een beetje in je moet hebben, van je manier van communiceren richting de leerlingen. Eh.. ik denk wel dat het te leren valt, maar je valt heel snel terug in het zelf doen. |
| **I:** Ja oké, op die manier. Dank je. Eh net hebben we het ook al een beetje gehad over de eigen kracht stimuleren, hoe je doet. Daar heb je toen al voorbeelden van gegeven. Zijn er nog meer dingen waardoor je de leerlingen op eigen benen laat staan ook door hun eigen talenten in te zetten? |
| **R:** Uhm nee, ik heb niet echt het idee van dat zou ik ook nog kunnen doen. |
| I: Oké, prima. Uh net had je het al over doelen, uh op welke manier zet je doelen in om leerlingen zelfredzaam te maken:? |
| R: Wij hebben de doelen uit het handelingsplan wat we gebruiken. Eerst deed ik daar eigenlijk nooit wat mee met de leerling, maar nu zijn we dan sinds dit jaar begonnen om de leerling echt actief daarmee aan de slag te laten gaan, en dan zie je dat dat echt werkt. Ehm tijdens het eerste gesprek al van het IOP dag ik al verandering bij leerlingen dat ze echt bewust nadacht over: op welk punt zit ik nu met dit doel? Bijvoorbeeld: steek ik altijd mijn vinger op als ik iets wil vragen, of doe ik dat nog maar 50% van de tijd. Dat ik in de ARR zit. En dan worden ze zich bewust van: hé, dat kan ik nog wel meer gaan doen. En tijdens zo’n gesprek stel je ook vragen, van: wat ga je daar dan de komende periode aan doen, om dat eh om daar een hoger percentage uit te krijgen. |
| I: Dus door die doelen worden ze eigenlijk bewust van hun leerproces en gaan ze er zelf mee aan de slag? |
| R: Ja, maar je moet er wel voor zorgen dat het ook echt bij hunzelf ligt. Dus dat ze zelf eigenaar worden van dat leerproces. Want je kan het wel onder ogen laten zien, maar het moet wel ook echt tot hun door dringen. En dat krijg je pas echt voor elkaar als je ze er zelf mee aan de slag laat gaan. |
| I: En hoe doe je dat? |
| R: Eh, ik denk door schaalvragen te stellen. Dat hebben we de laatste keer dan gedaan bij IOP-gesprekken en ehm dan krijgen ze een week voor het gesprek is mee naar huis. En dan moeten ze daar zelfstandig of samen met ouders eh over nadenken. Van: waar zet ik een bepaald cijfer neer. |
| I: Zijn er ook nog doelen die specifiek op zelfredzaamheid gericht zijn of? |
| R: Uhm.. Ja, ik zet eigenlijk een doel in het IOP wat gaat over eh het functioneren in de klas, of ik volg les in de reguliere klas. En daar gaat het eigenlijk altijd voer. Dat is echt gericht op of hij dat kan ja of nee. Daar gaat het altijd over en uh ben ik in staat om de les zelfstandig te kunnen volgend zonder hulp van de ARR? |
| I: Oké, dus eigenlijk doe je het op twee manieren, je zet doelen in voor zelfredzaamheid en voor evaluatie om ze zelfbewust te maken. |
| R: Ja, dat denk ik wel ja.. |
| **I:** Oké, zijn dat de belangrijkste, of zijn er nog meer? |
| **R:** Ja dat denk ik wel. Vaak zet ik er ook eentje in over het huiswerk en das dan wel weer een doel.. Vaak of een leerling dat in zijn tijdsplanner zet, omdat zo’n leerling vaak niet met plannen om kan gaan. En dat vind ik wel een groot punt, omdat in de reguliere klas dat ook moet kunnen. En als je dat niet kan, dan denk ik dat je nog niet klaar bent om volledig mee te draaien in de reguliere klas. |
| **I:** Oké dank je. Nog andere dingen die je daarover wil zeggen over hoe je doelen inzet? |
| **R:** Uh ik denk dat ik wel ja eh.. ik zelf zet het ook wel in bij de gymlessen. Eh.. samenwerkingsopdrachten probeer ik ook wel leerlingen in hun kracht te zetten, of juist zwakke leerlingen een vooraanstaande positie te geven zodat ze juist leren om eh meer zelfredzaam te worden, dus om de leiding te nemen en om beter te gaan communiceren. Dat ze ontdekken van: als ik dat zo zeg, komt dat veel krachtiger over en dan doet iedereen wat ik van ze vraag. |
| **I:** Oké, mooi. Dan gaan we nog even naar die 3 vaardigheden waar we het net al over hadden. Dan beginnen we even bij die conceptuele vaardigheden. Op welke manier probeer je die conceptuele vaardigheden te vergroten? |
| **R:** Uhm ik denk dat ik dat doe door eh wekelijks een doel mee te geven, een weekdoel. Ehm maar ook door dagelijks daarop te wijzen en ik merk dat dat uh de laatste tijd gewoon automatisch gaat. Als ik zie dat de deur open blijft staan, vraag ik: wil je deur even dicht doen. En als je dat niet dagelijks benoemt, zal een leerling dat ook niet zien alsof het normaal is. Eh.. als leerlingen nooit hun stoelen hoeven aan te schuiven aan het eind van de dag, dan zullen ze dat in de reguliere klas ook niet gaan doen. Dus ik vind het heel belangrijk om daar zelf ook echt even bewust van worden. Van wat wil ik zien van leerlingen in de reguliere klas. Of wat is normaal in de reguliere klas? Dan moeten we dat ook in de ARR laten zien en aanbieden. En ook tegen de leerlingen zeggen dus |
| **I:** Dus je probeert de leerling echt zo voor te bereiden dat de stap tussen ARR en regulier zo klein mogelijk wordt? |
| **R:** Eigenlijk wel ja. Zo weinig mogelijk. En ik denk dat het dan bij ons nog strenger moet zijn, zodat er ook sancties op volgen als het niet gebeurt. Omdat ze dan leren: hé, dit is belangrijk. Dit hoort zo. |
| **I:** Merk je dat ze daar moeite mee hebben, om te kiezen wat belangrijk is? |
| **R:** Uh, nee ik denk als ik gewoon heel duidelijk laat merken dat dit niet hoort, dan vinden ze het normaal. Ik merk juist dat sommige collega’s het moeilijk vinden om zich daaraan te houden. |
| **I:** oké, dus je bedoelt dat wij eh volgens jou leeft het niet helemaal in het team, dat niet iedereen op dezelfde manier deze vaardigheden zo belangrijk vindt. |
| **R:** Dat denk ik wel ja.. |
| **I:** Oké, mijn volgende vraag was uh op welke manier zou je de conceptuele vaardigheden nog meer kunnen vergroten? |
| **R:** Uh ja, ik denk het team. Dat die echt op één lijn staan. Maar dat probeer ik al best lang en dan merk je ook: bij sommigen zit dat er ook echt niet in. En dat vind ik best lastig, hoe we daar mee om moeten gaan. Want dan denk ik, ja je werkt wel met een bepaalde doelgroep waarbij je dingen aan moet leren, bepaalde grenzen moet aangeven. En als je dat niet kan of dat je dat niet durft – dat kan het ook zijn – dan weet ik niet of het werk wel geschikt is. |
| **I:** Ja ik snap wat je bedoelt. Je moet wel een voorbeeld zijn en ze op die manier kunnen helpen denk ik.. |
| **R:** Ja en dat is heel hard, maar ik denk dat ik het wel echt zo moet zeggen, omdat we anders leerlingen af gaan leveren in de klas die eigenlijk niet in de klas kunnen zitten. |
| **I:** Dus die onvoldoende voorbereid zijn? |
| **R:** Ja.. |
| **I:** Oké, dat was het stukje team. Zijn er nog meer dingen die het team zou kunnen veranderen denk je? Behalve dan die bewustwording.. |
| **R:** Nee ik denk dat dit het wel even is.. |
| **I:** Oké, zijn er nog dingen die je zelf daar nog bij kunnen doen, bij het vergroten van die conceptuele vaardigheden? |
| **R:** Eh ja, altijd scherp blijven, dat je daarop eh en ook goed volgt wat er in de locatie gebeurt. Eh op de locatie gebeurt wat er in het onderwijs speelt op dat moment. Dus dat je weet dat de leerling eh.. bijv. nu met het formatief toetsen, dat je weet van: zo gebeurt het nu in de klas. En dat je je daar alvast op richt in de ARR, dat je je op die vaardigheden richt. En eh dat ze daaraan werken, dus dat ze goed voorbereid zijn als ze in de klas komen. |
| **I:** Dus ook weer de juiste voorbereiding geven die ze verdienen? |
| **R:** Uh ja.. |
| **I:** Oké, heb je nog meer dingen die wil zeggen over deze vaardigheden? |
| **R:** Nee, dit was het wel.. |
| **I:** Oké, dan gaan we door naar de sociale vaardigheden.. Op welke manier vergroot je de sociale vaardigheden van leerlingen? |
| **R:** Eh, ik denk eigenlijk dat dat op dezelfde manier is als de conceptuele vaardigheden. Omdat ook hierin heb je een voorbeeldfunctie, dus je moet het voorleven eigenlijk. Dat is denk ik het goede woord. Je moet het iedere dag laten zien, hoe het moet. En op een gegeven moment wordt het een automatisme. Hoop je. Gebeurt niet altijd.. |
| **I:** Oké, maar gebruik je daar een speciale methode voor, of? |
| **R:** Ik denk dat het heel vaak gewoon communicatie is. Dus dat je met leerlingen in gesprek gaat. |
| **I:** Oké, en in gesprek gaan over wat? |
| **R:** Als je ziet dat het voorleven niet werkt, niet opgepakt wordt, dan ga je met de leerling daarover in gesprek. En dan ga je uitleggen waarom het belangrijk is dat jij ehm sociaalvaardig moet zijn om naar de reguliere klas te gaan. En als je merkt dat het daarop vastloopt bij een leerling, dan is het de vraag of de leerling wel klaar is om naar de reguliere klas kan. Of het wel een leerling is die thuishoort in een reguliere klas. |
| **I:** En wat als een leerling daar niet op aan slaat? Dus je leeft het voor, daar doet de leerling niks mee. Je gaat gesprekken aan en daar doet de leerling ook niks mee. |
| **R:** Ik denk dat er dan nog wel eh ja.. gekeken kan worden van: is er nog hulpverlening wat ingezet kan worden. |
| **I:** Maar daar doe je verder niks meer aan op school? |
| **R:** Ja, je doet er natuurlijk alles aan. Veel gesprekken en trainen.. |
| **I:** Op welke manier train je die? |
| **R:** Ik denk dat de sociale vaardigheidstraining en SoVa spellen die we vaak doen in de ARR ja.. ik denk dat je daar ieder moment mee bezig moet zijn.. Sturen ook .. |
| **I:** Oké, je noemt nu sociale vaardigheidstraining en spelletjes. Kan je een voorbeeld geven van trainingen die jullie inzetten op jullie groep? |
| **R:** Uh ja we hebben act-it-out. Een spel waarbij je echt in stapjes leert hoe je met anderen communiceert. Bijv. hoe je nee moet zeggen, of als je iemand aan wil spreken of iets. Ehm als je je mening wil geven, dat zijn allemaal dingen die we dan in stapjes aanbieden. |
| **I:** Zijn er nog meer dingen de je inzet? |
| **R:** Uhm, ja ik denk dat de gymlessen daar ook aan bijdragen tot op zekere hoogte. |
| **I:** Op welke manier? |
| **R:** Door de samenwerkingsopdrachten die ik geef. Door rots en water training waarvan ik sommige aspecten gebruik om sociaalvaardig te worden. Om bijvoorbeeld sterk te worden in hoe je overkomt ook met je houding. |
| **I:** En dat doe je dan in de gymlessen? |
| **R:** Ja |
| **I:** Oké, dus je noemt nu eigenlijk: voorleven, trainingen en gesprekken. |
| **R:** Ja |
| **I:** Op deze manier vergroot je nu de sociale vaardigheden. Denk je dat dat voldoende is? |
| **R:** Uhm.. voor de leerlingen die een kans maken om in het regulier onderwijs mee te draaien denk ik dat het voldoende moet zijn. Als dit niet voldoende is moet je denk ik afvragen of de leerling wel geschikt is om hier te blijven. |
| **I:** Oké, maar voorderest is het sowieso wel voldoende? |
| **R:** Ik denk niet dat we nog meer dingen kunnen doen dan dit. Het goed doorgeven aan hulpverlening wat er dan mis blijft gaan is wel heel goed, dus uh ook via het ZAT dat dat ook goed is om het daardoor te geven. Als het ons niet lukt om die sociale vaardigheden te vergroten. |
| **I:** Oké, prima. Dank je. Eh op welke manier vergroot je de praktische vaardigheden van leerlingen? |
| **R:** Uhm.. praktische vaardigheden zijn vaak vaardigheden die wat makkelijker aan te leren zijn dan de andere vaardigheden, omdat het om handelingen gaan die je in stapjes aan kan bieden en ook op kan bouwen. Bijvoorbeeld, je gaat eerst zelf opschrijven wat je huiswerk is in je planning, tenminste dat doe ik dan voor de leerling. En de volgende keer ga je het de leerlingen zelf op laten schrijven. Dus ik heb echt geleerd om dat in stapjes aan te brengen bij de leerlingen. |
| **I:** Maar wel met een zekere opbouw dus? |
| **R:** ja, en ik denk dat dat ook het voordeel is van de ARR, dat we dat hier met de tijd ook kunnen. Het kost tijd, maar dat heb je nodig om iets aan te leren. En je moet ook niet te groot willen. Uh.. je moet echt vanaf de basis beginnen wil je iets bereiken |
| **I:** zijn er nog andere manieren waarom je praktische vaardigheden vergroot? |
| **R:** Ik denk ook weer de manier wat ik net benoemd heb: door gesprekken, ik denk dat het ook wel door gesprekken is ja..  En ook gewoon door mee te lopen in de reguliere klas. Dan zien ze ook wat het inhoudt om daar echt zelfstandig deel te nemen aan de les. En dan zien ze ook van: dit hoort erbij en dat hoort erbij. Of van de gedragskaart, denk ik dat we hierin ook nog wat kunnen bereiken.  Dat een leerling zelf inziet van hé, dit ging deze les niet goed, bijv. ik kwam verkeerd binnen deze les, of ik had mijn huiswerk niet gemaakt. Of ik was onbeleefd tegen de docent of tegen medeleerlingen. En daar ga je dan weer over in gesprek in de ARR en dan kan je ook weer tips over geven. |
| **I:** Dus die gedragskaart gebruik je eigenlijk als instrument om te kijken hoe het in de reguliere klas gaat? |
| **R:** Ja, ja.. En om daarover in gesprek te gaan kun je kijken hoe het dus gaat |
| **I:** Oké, zijn er nog dingen die je kan verzinnen waardoor je de praktische vaardigheden van leerlingen kan vergroten? |
| **R:** Uhm ik denk ehh dat andere middelen om .. andere middelen op die praktische vaardigheden te vergroten… uh… |
| **I:** Ja je noemde al het voorleven en uh het samen doen. Zijn er dingen waarvan je zegt: misschien eh, ja, ik noem maar wat, excursies/ stages / of? |
| **R:** Uh de praktische vaardigheden is wel hier op school denk ik. De andere vaardigheden zou je ook nog wel met outdoordagen of andere activiteiten kunnen doen, maar praktische vaardigheden denk ik dat die echt hier op school aangeleerd moeten worden, omdat dat echt dingen zijn die hier op school spelen. Vaak wel. Het heeft wel een link met thuis, maar ik denk dat we ervoor moeten waken dat we het vooral hierop schoolhouden. |
| **I:** Oké, uhm de laatste vraag: op welke manier kunnen de allround-/reboundinstructeurs de zelfredzaamheid van de leerlingen nog meer vergroten? Dus in het algemeen |
| **R:** Ik denk door zelfbewust te zijn van eh hoe jij dingen voorleeft, hoe je dingen communiceert en hoe je dingen ehm.. eh.. overbrengt bij leerlingen. En daarin ook wel probeert te groeien, dus dat je probeert om daar beter in te worden. Dus door weel ervaring op te doen, dus het ook gewoon te doen en eh maar ook denk ik dat je in het team het er veel over moet hebben, dus hoe je dat vergroot. Je moet altijd kritisch zijn hierop, niet dat je denkt: nee, ik doe wel genoeg. Nee, je moet je af vragen doe we wel echt genoeg om de leerling te laten groeien op allerlei gebieden. Vooral bij zelfredzaamheid, om dat heel snel verzand je weer in: ja dat doe ik wel even. Of: dat pakken wij wel even op, want dan gaat het sneller. |
| **I:** Dus vooral het loslaten? |
| **R:** Ja, ja.. En meer sturend te zijn dan zorgend |
| **I:** Oké. Zijn er nog dingen die je nodig hebt om de zelfredzaamheid van leerlingen meer te kunnen vergroten? |
| **R:** Uhmm, ik denk dat een bepaalde manier van handelen tijdens de IOP-gesprekken bijvoorbeeld, een bepaald instrument, dit jaar hebben we dus met schaalvragen gewerkt eh de manier van gesprekken die we nu doen eh dat is goed, maar ik denk dat we daar ook één lijn in moeten trekken. Dat we allemaal hetzelfde werken en weten: oké, volgend jaar komt er een leerling daar, dan wordt er precies op dezelfde manier mee gewerkt. Dat maakt dat de leerling zelf ook de werkwijze al weet en dat is alleen maar stimulerend voor de zelfredzaamheid. |
| **I:**  Zeker! Eh op welke manier eh zie je dat voor je? Dat het hele team één werkwijze krijgt? |
| **R:** Ik denk dat we dan goed moeten kijken naar wat er werkt. En dat vooral door gaan voeren. En stoppen met wat niet werkt. |
| **I:** En gaat dat lukken? Zomaar iets doorvoeren? |
| **R:** Ik denk dat bepaalde mensen in het team daar best nog wel moeite mee zullen hebben. |
| **I:** Maar die zouden het wel oppakken? |
| **R:** Uh, ik weet niet of die de vaardigheden of eh ja.. voor hebben om dat te kunnen doen.. |
| **I:** Oké. Zijn er nog – behalve de dingen die je nu genoemd hebt – andere dingen waardoor het team zou kunnen groeien om de zelfredzaamheid van leerlingen te kunnen vergroten? |
| **R:** Uhm.. |
| **I:** Of misschien gewoon de ARR als faciliteit.. Dat er dingen bij moeten komen.. |
| **R:** Ik denk niet dat er dingen bij moeten komen. Ik denk dat we door moeten gaan zoals we nu een weg ingeslagen zijn, dus dat we daar echt bewust mee bezig zijn uh en dat vooral uitbouwen. Ik denk dat we niet veel meer anders kunnen doen.. En uh vooral veel opleidingen blijven volgen, want daar groei je zelf van. |
| **I:** Dus de kennis vergroten? |
| **R:** Ja, inderdaad. |
| **I:** Zijn er nog andere dingen die je wil zeggen over dit onderwerp? |
| **R:** Neehoor |
| **I:** Oké, dan wil ik je bedanken voor je tijd. |