



PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL
ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Luisteren naar leerlingen met een verstandelijke beperking

Chris Pols

Citeren als:
Pols, C. (2017). *Luisteren naar leerlingen met een verstandelijke beperking*. Op:
PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO

Dit artikel is gebaseerd op promotieonderzoek naar de visie van negentien ZML leerlingen op hun transitie van school naar werk en tracht theorie en praktijk rond het luisteren naar de visie van leerlingen met een verstandelijke beperking bij elkaar te brengen.

Inleiding.

Het Nederlandse onderwijs kent een lange traditie op het gebied van speciaal onderwijs waarbij de eerste speciale scholen al werden gesticht rond 1920. Ongeveer dertig jaar geleden begon de regering met het promoten van de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. Om meer integratie te bewerkstelligen en de groei van het speciaal onderwijs af te remmen werden verschillende initiatieven ontwikkeld en is de wetgeving regelmatig aangepast. Voorbeelden hiervan zijn Weer Samen Naar School [WSNS] (1990), het ontwikkelen van Regionale Expertise Centra [REC] (1998) en het effectueren van de Wet Passend Onderwijs (2014). Met de Wet op de Kwaliteit (V)SO (2010) is getracht integratie van leerlingen met een beperking in de maatschappij te verbeteren. Daarbij wordt werk specifiek genoemd als een belangrijk aspect van succesvolle participatie in de maatschappij.

De stem van de leerling in het proces.

Er is vrij veel onderzoek gedaan naar de processen en procedures die de transitie, van leerlingen met een beperking, naar post-school opties positief kunnen beïnvloeden. Goupil, Tassé, Garcin en Doré (2002) onderzochten de visie van

PlatformPraktijkontwikkeling.nl
Onderzoek in het Educatieve Domein

ouders en leerkrachten op transitieplanning, Beyer en Kaehne (2010) focussen op de visie van professionals terwijl Carter, Brock en Trainor (2014) de visie van ouders en leerkrachten op transitie hebben onderzocht. Het valt echter op dat er veel minder onderzoek is gedaan naar de ervaringen van leerlingen in hun transitie van school naar werk. Dit betekent dat de perceptie van de leerlingen zelf niet de aandacht krijgt die het mijns inziens verdient. Het in dit artikel besproken onderzoek tracht een bijdrage te leveren aan kennis over transitie van school naar werk door de leerling als uitgangspunt van het onderzoek te nemen. De centrale vraag daarbij is wat de visie van de leerlingen is op hun positie in de transitie van school naar werk.

Leerlingen met een verstandelijke beperking een stem geven in discussies over hun toekomst zoals die plaatsvinden in de transitie van school naar werk is complex. Meninge worden beïnvloed door de manier waarop het onderwijs is ingericht en wijze waarop over mensen met een beperking wordt gesproken en gedacht (Fine, 1994). Een belangrijk aspect van de manier waarop over beperkingen wordt gedacht is zichtbaar in ons onderwijssysteem. Dit systeem kenmerkt zich door een differentiatie tussen regulier en speciaal onderwijs waarbij binnen het speciaal onderwijs ook nog eens verschillende categorieën zijn vastgesteld. Een dergelijke manier van organiseren duidt er op dat er een psycho-medisch model ten grondslag ligt aan de manier waarop het onderwijs is georganiseerd (Shakespeare, 2016).

Complexiteit van het luisteren naar de visie van de leerling.

Het luisteren naar de visie van leerlingen en ze daarmee een stem geven in de transitie van school naar werk is niet eenduidig. Rudduck en McIntyre (2007) argumenteren dat mensen vaak veronderstellen dat ze luisteren naar de mening van leerlingen zonder zich bewust te zijn van de verantwoordelijkheden en plichten die dit met zich brengt.

In de eerste plaats zal moeten worden erkend dat leerlingen het recht hebben hun mening te geven in zaken die betrekking hebben op hun toekomst. Dit recht is in 1989 vastgelegd door de Verenigde Naties in de Conventie over de Rechten van het

Kind. Het erkennen dat leerlingen het recht hebben hun stem te laten horen is echter niet voldoende. Het betekent ook dat men de verantwoordelijkheid neemt mogelijkheden te creëren waardoor leerlingen hun mening en het geven van hun mening kunnen ontwikkelen (Hymes, 1996). Voor het onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking is dit een cruciaal punt. Leerlingen moeten leren om uitdrukking te geven aan hun ideeën en hebben begeleiding nodig om een eigen mening te vormen en deze naar voren te brengen. Volgens Maybin (2013) vormen leerlingen hun opinies in een dialoog met hun omgeving. Hun meningen en ervaringen worden beïnvloed door hun persoonlijke omstandigheden, opinies van hun vrienden, de visie van ouders en leerkrachten maar ook door de manier waarop hun onderwijs is georganiseerd en de huidige sociaal economische en politieke situatie.

Wanneer leerlingen worden uitgenodigd hun mening te geven, brengt dit met zich mee dat anderen de verantwoordelijkheid nemen om te luisteren. Volgens Schostak en Schostak (2008) bestaat de stem van een persoon alleen als anderen werkelijk bereid zijn te luisteren. Dit lijkt een eenvoudige vaststelling, maar de achterliggende gedachte is dat niet. Mensen kunnen oprecht denken dat ze naar de leerlingen luisteren en zelfs beschrijven hoe ze visie van de leerlingen naar voren laten komen, terwijl deze leerling niet het gevoel krijgt gehoord te worden. Dit punt speelt voornamelijk een rol in een situatie waarin leerlingen met een verstandelijke beperking betrokken zijn, zoals ook blijkt uit dit onderzoek. Men beschrijft leerlingen met leerproblemen vaak in termen van kwetsbaarheid, onbekwaamheid en handicap. Dit draagt bij aan een lage status en invloed van deze leerlingen op beslissingen en op processen waarin beslissingen worden genomen en beïnvloedt de manier waarop naar deze leerlingen wordt geluisterd (Jingree, & Finlay 2013). Luisteren naar wat leerlingen met een verstandelijke beperking te zeggen hebben, heeft betrekking op macht en autoriteit in de relatie met de leerling. Als mensen bereid zijn te luisteren naar de stem van de leerling moeten ze zich realiseren dat dit hun autoriteit kan uitdagen. Werkelijk luisteren, vraagt om de bereidheid een deel

van de macht in de relatie op te geven en deze over te dragen aan de leerling. Er is een grote verbondenheid tussen luisteren, participeren in beslissingsprocessen en machtsverhoudingen (Arnstein, 1969, Hart, 1992, Shier, 2001). Shier ontwikkelde een model waarin vijf niveaus worden onderscheiden.

1. Er wordt geluisterd naar leerlingen.
2. Leerlingen worden ondersteund in het onder woorden brengen van hun visie.
3. Er wordt rekening gehouden met de visie van leerlingen.
4. Leerlingen participeren in de processen waarin beslissingen over hun toekomst worden genomen.
5. Leerlingen delen macht en verantwoordelijkheid in processen waarin beslissingen worden genomen.

Uit onderzoek blijkt dat het, in de transitie van school naar werk, van groot belang is dat leerlingen meebeslissen en verantwoordelijkheid dragen voor het gehele proces (Beyer & Robinson, 2009, European Agency for Development of Special Needs Education, 2009). Het participeren in beslissingen heeft een positief effect van empowerment op de leerlingen en draagt bij aan kansen op optimale transitie. Het is belangrijk om vast te stellen dat het participeren in beslissingen en het dragen van verantwoordelijkheid in het proces waarin beslissingen tot stand komen iets is dat geleerd zal moeten worden. Dit betekent dat scholen zich bewust moeten zijn van wat het betekent om te luisteren naar de visie van de leerling, maar zich ook moeten afvragen hoe zij leerlingen kunnen begeleiden naar een situatie waarin zij werkelijk participeren in beslissingen over hun toekomst.

Het onderzoek.

Om de leerlingen in staat te stellen hun opinie naar voren te brengen is het van belang goed te kijken naar de manier waarop dit georganiseerd wordt. De complexiteit van het luisteren naar de visie van leerlingen met een verstandelijke beperking is in de vorige paragraaf besproken. In dit specifieke onderzoek werd de hierboven beschreven theorie in de praktijk direct bevestigd. In de voorbereidende

fase van het onderzoek werden individuele interviews gebruikt om de leerlingen naar hun mening te vragen. De interviews werden opgenomen, maar er werden ook aantekeningen gemaakt over de manier waarop de leerlingen de vragen beantwoordden. Deze aantekeningen kunnen worden gebruikt bij de eerste analyse van de data en zijn van groot belang bij de interpretatie van wat wordt gezegd (Kvale, & Brinkmann, 2009). De manier waarop de leerlingen communiceerden leek aan te geven dat ze zich niet volledig vrij voelden om hun mening te geven. Ze waren enigszins gespannen en timide en leken soms oogcontact te vermijden. Dit kon veroorzaakt zijn door het feit dat ze niet gewend waren aan een interviewsituatie, maar kon ook te maken hebben met de machtsongelijkheid die onderdeel is van een interviewsituatie (Kvale, & Brinkmann). Cohen, Manion en Morrison (2000), Lewis (1992, 2011) en Lewis en Porter (2004) wijzen er op dat kinderen en/of jongeren met een beperking de neiging kunnen hebben antwoorden te geven waarvan ze denken dat die door de interviewer worden verwacht. Dit fenomeen maakt het moeilijk deze groepen te interviewen. In de individuele interviews speelde dit laatste zeker een rol. Wanneer leerlingen naar een verheldering van hun antwoord werd gevraagd, hadden ze de neiging hun antwoorden aan te passen. Als een samenvatting werd gegeven van wat ze hadden gezegd waren ze het daar altijd mee eens ook als de samenvatting opzettelijk inaccuraat was of zelfs het tegengestelde weergaf van wat ze hadden gezegd. De aantekeningen over het proces van de interviews en de onzekerheid over de betrouwbaarheid van de antwoorden van de leerlingen maakten duidelijk dat de individuele interviews minder geschikt waren om de stem van de leerling naar voren te laten komen in het onderzoek.

Het was duidelijk dat het noodzakelijk was een situatie te creëren waarin de leerlingen zich vrijer voelden hun stem te laten horen. Een manier om de leerlingen te interviewen op een manier die minder als bedreigend werd ervaren en die hen de mogelijkheid gaf hun opinies op hun eigen manier naar voren te brengen, lag in het gebruik van focusgroepinterviews. Kaehne en O'Connell (2010), beargumenteren dat focusgroepinterviews de betrokkenheid vergroten omdat er meer interactie

plaatsvindt tussen de deelnemers. Cohen et al. (2000) merken op dat focusgroepinterviews meer ruimte geven aan de onderwerpen die de geïnterviewde personen belangrijk vinden. Deze vorm van interviewen biedt ook een oplossing voor de ongelijke machtsbalans in interviews omdat de deelnemers in de meerderheid zijn ten opzichte van de onderzoeker (Roulston 2010).

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vijf focusgroepen waarbij elke groep twee keer is geïnterviewd. In de tweede bijeenkomsten werden de uitkomsten en interpretaties van het eerste interview met elke groep besproken om de uitkomsten te verifiëren. Om er voor te zorgen dat de situatie voor elke focusgroep zo gelijk mogelijk was, werd dezelfde procedure gevolgd voor elke focusgroep. De procedure was gebaseerd op het werk van Ponte (2012) en werd eerst uitgetest in een voorbereidend focusgroepinterview. De hele procedure was als volgt:

1. Onderwerpen en vragen worden voorbereid door de onderzoeker gebaseerd op literatuuronderzoek, het voorbereidende focusgroep interview en de individuele interviews.
2. Elk focusgroepinterview begint met het uitleggen van de basisregels: Elke deelnemer mag zijn of haar visie naar voren brengen. Elke mening is even belangrijk. Leerlingen mogen in discussie gaan en proberen samen tot overeenstemming te komen, maar afwijkende standpunten worden gerespecteerd. Vragen stellen mag, maar elkaar onderbreken niet.
3. De onderzoeker heeft een faciliterende rol. Hij zorgt dat elke leerling de kans krijgt zijn of haar mening te geven en stelt soms verhelderende vragen. Hij bewaakt het proces en houdt de discussie bij het onderwerp.
4. Het focusgroepinterview wordt opgenomen en de onderzoeker maakt aantekeningen. Als een onderwerp wordt afgesloten geeft een leerling de hoofdpunten weer. De onderzoeker geeft daarna een samenvatting gebaseerd op de aantekeningen.
5. Na een eerste analyse worden de uitkomsten van het focusgroep interview aan de leerlingen gepresenteerd en nogmaals besproken.

Voor de verdere analyse van de uitkomsten van de focusgroepinterviews is gebruik gemaakt van Applied Thematic Analysis (Toegepaste Thematische Analyse). Een werkwijze die is ontwikkeld door Guest, MacQueen, en Namey,(2012). Het is een proces waarbij interviewdata door codering en thematisering worden verwerkt en geanalyseerd. Deze procedure blijft in dit artikel verder buiten beschouwing.

Door te kiezen voor focusgroepinterviews konden de leerlingen elkaar ondersteunen in het formuleren van hun opinies. Ze hadden in deze situatie meer zelfvertrouwen en toonden aan dat ze in staat waren tot het formuleren van een genuanceerde mening over hun positie in de transitie van school naar werk. De focusgroepinterviews nodigden de leerlingen uit tot diepgaande discussies. In alle groepen ontstond spontaan een proces waarin de leerlingen overgingen tot het formuleren van een gezamenlijk standpunt over besproken onderwerpen. Dit was niet tevoren voorzien, maar ik heb dit proces, nadat het vanzelf was ontstaan, gedurende de discussies wel gestimuleerd.

Het was een groot voordeel dat de onderzoeker een minder prominente rol had in het exploreren van de mening van de leerlingen. Een dergelijke situatie kan de uitkomsten van focusgroepinterviews ten goede komen omdat het de kans op het onbewust beïnvloeden verkleint (Llewellyn, 2009). Bij het interviewen van leerlingen met een verstandelijke beperking en bij kinderen is er altijd een risico van beïnvloeding. Kvale en Brinkmann (2009) stellen zelfs dat dit risico bestaat in elke interviewsituatie. Ondanks het feit dat de leerlingen aantoonden in staat te zijn tot het vormen van een genuanceerde mening over hun positie betekent dit niet dat de onderzoeker geen rekening hoeft te houden met hun kwetsbaarheid op dit gebied. Gadamar (2004) stelt dat het belangrijk is dat een onderzoeker zich bewust is van zijn of haar eigen referentiekader en (voor)oordelen. (Voor)oordelen zijn hier bedoeld als een neutraal begrip en betekenen letterlijk oordelen die van tevoren zijn bepaald, gebaseerd op bestaande ideeën. Om de situatie van een ander, in dit geval de leerlingen, te kunnen interpreteren is voorkennis en begrip van de situatie nodig.

Iedereen die probeert om een situatie te begrijpen vormt zich een eerste beeld van die situatie. Dit beeld is nodig om te komen tot een diepgaandere interpretatie en begrip. Het is daarbij belangrijk dat de onderzoeker beseft dat het eerste beeld wordt beïnvloed door de plek die hij/zij heeft in de maatschappij, de eigen geschiedenis en de eigen cultuur (Scott, & Usher, 2011). Het referentiekader van de onderzoeker bepaalt voor een groot deel de onderwerpen die aan de orde zullen komen in de interviews, de manier waarop vragen worden geformuleerd, de interpretatie van antwoorden en de uiteindelijke interpretatie van de onderzoekdata en conclusies die zullen worden getrokken. Voortdurende reflectie op de eigen standpunten en het minimaliseren van de rol van de onderzoeker zorgen dat de uitkomsten zoveel als mogelijk de visie van de participanten weergeven.

Conclusies.

Het onderzoek naar de visie van leerlingen op hun transitie van school naar werk maakt duidelijk dat de leerlingen die hebben geparticipeerd goed in staat zijn kritisch op hun situatie te reflecteren. Ze hebben een duidelijk en genuanceerd beeld van hun positie. Hun opinie is het waard om naar te luisteren, maar het is ook een kwestie van rechtvaardigheid dat hun mening gehoord wordt (Lewis 2011). Hun mening levert waardevolle informatie op over het transitieproces van school naar werk. De bedoeling van dit artikel is niet om te suggereren dat in de huidige onderwijspraktijk niet geprobeerd wordt om de mening van de leerling met een verstandelijke beperking te horen. Wel denk ik dat het essentieel is om goed te reflecteren op de manier waarop dit gebeurt. Leerkrachten, ouders en leerlingen hebben niet per definitie hetzelfde referentiekader. Leerlingen kunnen op een andere manier tegen hun beperking aankijken dan hun ouders en leerkrachten. Communicatie-vaardigheden van leerlingen, ouders en leerkrachten maar ook van leerlingen onderling kunnen verschillen. Als er naar de mening van leerlingen wordt gevraagd in hun transitie van school naar werk vindt dit vaak plaats in een overleg tussen school, ouders en leerling. Een situatie waarin de leerling in het nadeel is in

een groep met volwassenen die over het algemeen genomen verbaal beter onderlegd zullen zijn. De resultaten van de focusgroepinterviews in dit onderzoek laten zien dat gebruik maken van groepsdiscussies bij het vaststellen van transitieplannen te overwegen zou zijn. Leerlingen kunnen elkaar ondersteunen bij het vormen en formuleren van ideeën over hun toekomst. Het is de taak van de leerkracht om dit proces te faciliteren en begeleiden. Er zou kunnen worden beargumenteerd dat er groepsdruk kan ontstaan en het is dan ook belangrijk hier alert op te zijn. Daar staat tegenover dat leerlingen nu vaak in een situatie komen waarin zij worden geacht hun mening te geven in een groep met ouders, leerkracht en stagebegeleider van school en/of de werkvloer. In een dergelijk gezelschap moet de leerling heel sterk in zijn schoenen staan om vast te houden aan de eigen mening en niet te worden beïnvloed door de vaak communicatief veel vaardiger volwassenen. Leerlingen met een verstandelijke beperking zijn tot veel meer in staat dan soms wordt verondersteld, maar ze hebben wel een situatie nodig waarin zij dat kunnen laten zien. Ze hebben er recht op dat goed wordt nagedacht hoe dat kan worden georganiseerd.

Referenties.

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35, (4), pp.216-224.
- Beyer, S., & Robinson, C. (2009). *A review of the research literature on supported employment: A report for the cross- government learning disability employment strategy team*. Cardiff: Cardiff University.
- Beyer, S., & Kaehne, A. (2010). *Transition to employment: The role of getting a life in developing an employment pathway for people with learning disabilities*, Interim Report. Cardiff: Cardiff University. Retrieved March 10, 2012, from www.base-uk.org
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment

and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47, (4), pp.245-255.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, 5th. ed. London: Routledge.
- Fine, M. (1994). Dis-stance and other stances: Negotiations of power inside feminist research'. In A. Gitlin (ed.), *Power and method*. (pp. 13-35). London, Routledge,
- Gadamar, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Goupil, G., M. J. Tassé, N. Garcin, & C. Doré (2002). Parent and teacher perceptions of individualised transition planning. *British Journal of Special Education*, 29, (3), pp.127-135.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*, Los Angeles: Sage Publications.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation, from tokenism to citizenships. *Innocenti Essays UNICEF Child Development Centre*, 4, pp.1-39.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Towards an understanding of voice*, London: Taylor and Francis.
- Jingree, T., & Finlay, W. M. L. (2013). Expressions of dissatisfaction and complaint by people with learning disabilities: A discourse analytic study'. *British Journal of Social Psychology*, 52, pp.255-272.
- Kaehne, A., & O'Connell, C. (2010). Focus groups with people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14, (2), pp.133-145.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews a research tool. *British Educational Research Journal*, (18, (4), pp.413-421.
- Lewis, A. (2011). Disabled children's 'voice' and experiences. In: S. Haines, & D. Ruebain (eds), *Education, disability and social policy*. Bristol: The Policy Press, pp.89-104.

- Lewis, A., & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, pp.191-197.
- Llewellyn, P. (2009). Supporting people with intellectual disabilities to take part in focus groups: Reflections on a research project. *Disability and Society*, 24, (7), pp.845-856.
- Maybin, J. (2013). Towards a sociocultural understanding of children's voice. *Language and Education*, 27, (5), pp.383-397.
- Pols, C. (2015). *Transition to work; A critical investigation into the views and experiences of a group of learners with learning difficulties in the Netherlands*, doctoral thesis. London: University of Roehampton.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*, 4e druk, Den Haag: Boom Lemma.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory & practice*. London: Sage.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Scott, J. K., Usher, R. (2011). *Researching education 2nd ed.: Data methods and theory in educational enquiry*. London: Continuum.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights: Disability wrongs*. London: Routledge.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1. of the United nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15, pp.107-117.
- Schostak, J., & Schostak, J. (2008). *Radical research: Designing, developing and writing research to make a difference*. London: Routledge.

Over de auteur



Chris Pols

Doctor in Education, Roehampton University Londen behaald in 2016.

Master Special Educational Needs University of Greenwich Londen behaald in 2003.

Lid Kenniskring Lectoraat Leerkracht in Samenwerking Fontys.

Voormalig adjunct directeur ZML school in Heerenveen/Oosterwolde tot 2015

email: cpols50@hotmail.com