

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek

**PEER INTERACTIES BIJ KINDEREN MET ERNSTIGE
MEERVOUDIGE BEPERKINGEN IN EEN
INCLUSIEVE SETTING**

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van
Master of Science in de
Pedagogische Wetenschappen

Door

Stalmans Flo

promotor: Prof. Dr. Bea Maes
m.m.v.: Sara Nijs

2014

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek

**PEER INTERACTIES BIJ KINDEREN MET ERNSTIGE
MEERVOUDIGE BEPERKINGEN IN EEN
INCLUSIEVE SETTING**

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van
Master of Science in de
Pedagogische Wetenschappen

Door

Stalmans Flo

promotor: Prof. Dr. Bea Maes
m.m.v.: Sara Nijs

2014

Flo, Stalmans, Peer interacties bij kinderen met ernstige meervoudige beperkingen in een inclusieve setting.
Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master in de Pedagogische Wetenschappen
Examenperiode: juni 2014
Promotor: Prof. Dr. Bea Maes
Begeleider: Sara Nijs

Dit onderzoek is een exploratieve studie naar inclusie voor kinderen met ernstige meervoudige beperkingen (EMB). Deze doelgroep is vaak nog niet aanwezig in de praktijk van inclusie. Het doel van het onderzoek is een zicht krijgen op praktijkvoorbeelden van inclusie voor deze doelgroep. Daarenboven onderzoekt deze masterproef de invloed van deze inclusieve settings op kinderen met EMB. De focus ligt hierbij op de interacties met andere kinderen. De keuze hiervoor berust op het gegeven dat sociale integratie bij veel ouders de hoofdreden is om voor inclusie te kiezen. Eerder onderzoek naar peer interacties tussen kinderen met EMB en hun normaal ontwikkelende peers gebeurde steeds binnen een experimentele onderzoeksopzet. Dit onderzoek bekijkt de situatie van peer interacties in reële inclusieve settings.

Om de invloed van een inclusieve setting op de peer interacties na te gaan werden zes georganiseerde inclusieve activiteiten geobserveerd in twee verschillende settings. De eerste setting was een inclusieve kinderopvang. De tweede was een dagcentrum waar de kinderen in samenwerking met een school voor gewoon onderwijs konden participeren aan activiteiten. De activiteiten werden vastgelegd met twee videocamera's. De verkregen informatie werd geanalyseerd op drie vlakken. Ten eerste werden de activiteiten inhoudelijk omschreven. Ten tweede werden de peergerichte gedragingen die de kinderen met EMB stelden in kaart gebracht. Ten derde werd gekeken naar welke gedragingen de begeleiding stelde die de peer interacties konden beïnvloeden. De analyse van het gedrag van de kinderen en de begeleiding gebeurde aan de hand van codeerschema's.

De resultaten tonen aan dat er tijdens inclusieve activiteiten peergerichte gedragingen geobserveerd worden. De frequentie en de vorm ervan verschillen sterk tussen de participanten en de voorzieningen. Deze verschillen worden onder meer bepaald door de kenmerken van de setting, de activiteit en de begeleiding. De invulling van deze factoren beïnvloedt de kwaliteit van inclusie en de kansen tot peer interacties. Ze zijn bepalend voor het onderscheid tussen louter fysieke integratie en sociale integratie waarbij er sprake is van volwaardige participatie aan de activiteiten en interactie met de peers. Een optimale invulling geven aan de setting, de activiteiten en de begeleiding is de taak van de voorzieningen. Daarnaast is het de taak van het beleid om de bestaande drempels weg te werken en de voorwaarden te creëren om inclusie voor deze doelgroep waar te maken.

Woord van dank

Deze masterproef is tot stand gekomen dankzij de hulp van verschillende mensen. Ze hebben mij op verschillende manieren en momenten de nodige steun en hulp geboden. Graag wil ik deze mensen bedanken.

Ten eerste gaat mijn dank uit naar Prof. Dr. Maes voor de goede inhoudelijke begeleiding tijdens het realiseren van deze masterproef. Het was fijn om te mogen delen in haar ruime kennis en expertise. Ze gaf steeds uitvoerige en praktische feedback waarmee ik mijn masterproef verder op punt kon stellen. Ik wil haar ook bedanken voor haar bereidheid om steeds mee te zoeken naar de vormgeving van het onderzoek wanneer het even vastliep.

Ten tweede wil ik Sara Nijs bedanken voor de vele praktische hulp. Haar opvolging en ondersteuning waren steeds heel verrijkend. Ze gaf veel leerrijke en constructieve feedback. Bovendien was ze steeds bereid om al mijn vragen te beantwoorden en me te helpen bij de uitvoering van het onderzoek.

Een grote dank wil ik ook uiten naar de kinderen uit Villa Clementina en Klas op Wielen en hun ouders. Dankzij hun deelname was ik in staat dit onderzoek uit te voeren. Daarnaast wil ik ook de begeleiders van de voorzieningen bedanken voor hun bereidheid om me gedurende enkele dagen te laten mee kijken in hun werking. Hun enthousiasme en passie voor het inclusief werken met de kinderen was zeer hartverwarmend.

Tot slot heb ik veel emotionele steun ervaren van mijn ouders, mijn familie en mijn vrienden. De weg naar dit resultaat was niet steeds vanzelfsprekend, maar dankzij hun aanmoedigingen en steun ben ik hier toch in geslaagd.

Toelichting aanpak en eigen inbreng

Gedurende de twee afgelopen jaren kon ik steeds rekenen op de professionele ondersteuning en hulp van Prof. Dr. Maes en mijn dagelijks begeleider Sara Nijs. Zij hielpen me bij elke stap in het proces van de totstandkoming van deze masterproef.

Na de toekenning van het onderwerp van de masterproef ontving ik een verkennende literatuurlijst van Prof. Dr. Maes. Op deze manier kon ik me inlezen in de doelgroep van personen met ernstige meervoudige beperkingen. Op basis van deze verkenning stelde ik een lijst op met zoektermen voor de literatuurstudie. Sara Nijs verfijnde deze en voegde relevante zoektermen toe. Dit resulteerde in de literatuurstudie van deze masterproef. Dankzij de feedback van Prof. Dr. Maes en Sara Nijs kon ik deze herwerken en op punt stellen. In overleg bepaalden we vervolgens de onderzoeksvragen, onderzoeksinstrumenten en het onderzoeksdesign.

In de volgende stap van het onderzoek stelden we een lijst van organisaties op aan wie ik toestemming kon vragen om mijn oproep voor participanten te publiceren. Daarnaast contacteerde ik alle Vlaamse scholen die inclusief onderwijs aanbieden. Tot slot ging ik in mei 2013 naar de 'Inclusiedag' georganiseerd door 'Ouders voor inclusie' om daar een oproep voor participanten te doen. Aangezien we geen respons kregen van personen die in aanmerking kwamen voor het onderzoek, vroeg ik toestemming om het onderzoeksgebied uit te breiden naar Nederland. Op die manier heb ik contact gelegd met 'Klas op Wielen' uit Alkmaar. Om de doelgroep uit te breiden, besloten Prof. Dr. Maes en Sara Nijs tevens een inclusieve kinderopvang toe te voegen aan het onderzoek. Ze legden contact met 'Villa Clementina' uit Zemst.

Voor de verzameling van de gegevens ging ik in oktober 2013 vijf dagen observeren in Klas op Wielen. In december 2013 observeerde ik vier dagen in Villa Clementina. Sara Nijs illustreerde me het monteren van video's en het coderingsprogramma MediaCoder. Ik kon gebruik maken van het door haar opgestelde coderingsschema. Dit oefende ik, onder haar supervisie, in op twee fragmenten. Vervolgens codeerde ik de videofragmenten uit mijn onderzoek en structureerde de informatie uit de vragenlijsten.

In de volgende fase analyseerde ik de gegevens met behulp van Sara Nijs. Op basis van de resultaten schreef ik het hoofdstuk omtrent de onderzoeksresultaten en de discussie uit. Hiervoor kreeg ik opnieuw feedback die ik kon gebruiken om de tekst te vervolledigen.

Inhoudsopgave

Woord van dank	i
Toelichting aanpak en eigen inbreng	iii
Inhoudsopgave	v
Lijst met tabellen	vii
Lijst met figuren.....	ix
Inleiding	1
Hoofdstuk 1: Theoretisch kader	3
1.1 Kinderen met ernstige meervoudige beperkingen	3
1.1.1 Terminologie.....	3
1.1.2 Omschrijving	4
1.2 Sociale interacties.....	6
1.2.1 Omschrijving	6
1.2.2 Peer interacties.....	7
1.2.3 Peer interacties bij personen met ernstige meervoudige beperkingen.....	8
1.3 Inclusie.....	10
1.3.1 Evolutie	10
1.3.2 Definitie	11
1.4 Inclusie voor personen met ernstige meervoudige beperkingen	13
1.4.1 Recht op inclusie.....	13
1.4.2 Invloed van inclusieve setting op personen met ernstige meervoudige beperkingen	13
1.4.3 Belang van randvoorwaarden	17
1.4.4 Randvoorwaarden van inclusie	17
Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet.....	21
2.1 Inleiding	21
2.2 Probleemstelling.....	21
2.3 Onderzoeksvragen.....	22
2.4 Onderzoeksgroep	23
2.5 Onderzoeksmethoden	29
2.5.1 Video-observatie	29
2.5.2 Verloop van de observaties	30
2.5.3 Vragenlijsten.....	31
2.6 Data-analyse	32
2.6.1 Codeerschema	32
2.6.2 Verwerking.....	34

Hoofdstuk 3: Onderzoeksresultaten	35
3.1 Inleiding	35
3.2 Onderzoeksvraag 1	35
3.3 Onderzoeksvraag 2	36
3.4 Onderzoeksvraag 3	41
3.5 Onderzoeksvraag 4	44
3.6 Onderzoeksvraag 5	48
Hoofdstuk 4: Discussie	53
4.1 Inleiding	53
4.2 Conclusie onderzoeksvragen	53
4.2.1 Onderzoeksvraag 1	53
4.2.2 Onderzoeksvraag 2	54
4.2.3 Onderzoeksvraag 3	57
4.2.4 Onderzoeksvraag 4	58
4.2.5 Algemeen besluit	59
4.3 Kritische reflectie op het onderzoek	60
4.4 Suggesties voor verder onderzoek	62
4.5 Relevantie van het onderzoek voor de praktijk.....	63
Referenties	65
Bijlagen	I
Bijlage 1: Brief voor ouders Klas op Wielen	I
Bijlage 2: Brief voor ouders Villa Clementina	III
Bijlage 3: Brief voor medeleerlingen Klas op Wielen	V
Bijlage 4: Brief voor peers Villa Clementina	VII
Bijlage 5: Brief voor medewerkers Klas op Wielen	IX
Bijlage 6: Brief voor medewerkers Villa Clementina	XI
Bijlage 7: Vragenlijst begeleider	XIII
Bijlage 8: Vragenlijst kind	XIV
Bijlage 9: Codeerschema kind	XIX
Bijlage 10: Codeerschema begeleider	XXIII

Lijst met tabellen

Tabel 1	Belangrijkste kenmerken van de deelnemende kinderen uit Villa Clementina	25
Tabel 2	Belangrijkste kenmerken van de deelnemende kinderen uit Klas op Wielen	26
Tabel 3	Belangrijkste kenmerken van de deelnemende begeleiders uit Villa Clementina	27
Tabel 4	Belangrijkste kenmerken van de deelnemende begeleiders uit Klas op Wielen.....	28
Tabel 5	Verhouding georganiseerde inclusieve activiteiten en andere dagbesteding per participant (in uren)	36
Tabel 6	Verhouding van de verschillende categorieën van kindgedragingen per participant (in percentage)	39
Tabel 7	Verhouding van de verschillende categorieën van begeleidergedrag per participant (in percentage)	43
Tabel 8	Belangrijkste kenmerken van de activiteiten	47
Tabel 9	Belangrijkste kenmerken van de deelnemende voorzieningen	48

Lijst met figuren

Figuur 1. Verhouding georganiseerde inclusieve activiteiten en andere dagbesteding per participant (in percentage)	36
Figuur 3. Verdeling percentages peergericht gedrag per setting.....	40
Figuur 4. Verdeling percentages social scaffolding gedrag per setting.....	44

Inleiding

De doelgroep van personen met ernstige meervoudige beperkingen wordt vaak nog niet opgenomen in de praktijk van inclusie. Er is veel discussie tussen voor- en tegenstanders over het effect ervan op de kinderen met ernstige meervoudige beperkingen. Inclusie biedt de kans om als volwaardige burger deel uit te maken van de verschillende aspecten van de samenleving. Sociale integratie heeft een positieve invloed op de levenskwaliteit van mensen met een beperking. Deze masterproef is een exploratie naar inclusie voor kinderen met ernstige meervoudige beperkingen. Hierbij wordt de invloed van inclusie op de peer interacties nagegaan binnen een onderwijssetting en een kinderopvang. Daarnaast wordt er een omschrijving gegeven van hoe inclusie vorm wordt gegeven in beide voorzieningen. De masterproef is onderverdeeld in vier hoofdstukken.

Het eerste hoofdstuk bestaat uit een literatuurexploratie over het onderwerp van deze masterproef. Dit is opgedeeld in vier delen. Het eerste deel omvat de beschrijving van de doelgroep. In het tweede deel wordt toelichting gegeven over sociale interacties. Het derde deel beschrijft algemeen het concept inclusie. Het vierde deel handelt specifiek over inclusie bij personen met ernstige meervoudige beperkingen.

In het tweede hoofdstuk wordt de onderzoekopzet toegelicht. Op basis van de literatuurstudie is de probleemstelling geformuleerd. De hieruit volgende onderzoeksvragen vormen het vertrekpunt van het onderzoek. In dit hoofdstuk wordt verder ingegaan op de onderzoeksgroep en –methoden. Ten slotte volgt een toelichting bij het proces van data-analyse.

Het derde hoofdstuk omvat de onderzoeksresultaten. De onderzoeksvragen worden in dit onderdeel één voor één beantwoord. De eerste vier onderzoeksvragen zijn beschrijvend van aard. De laatste onderzoeksvraag zoekt naar mogelijke verklaringen van de eerder gevonden resultaten.

Het vierde en laatste hoofdstuk draagt de titel ‘discussie’. Hierin worden de eerder besproken onderzoeksresultaten geïnterpreteerd. Daarnaast worden de beperkingen van het onderzoek opgelijst. Tot slot worden de suggesties voor vervolgonderzoek en de praktijkrelevantie beschreven.

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

1.1 Kinderen met ernstige meervoudige beperkingen

Dit eerste onderdeel handelt over de doelgroep van deze masterproef, namelijk kinderen met ernstige meervoudige beperkingen (EMB). De eerste paragraaf beschrijft de veelheid aan benamingen en de definitie die in het vervolg van dit onderzoek gehanteerd zal worden. Aansluitend volgt een omschrijving van de doelgroep in de tweede paragraaf.

1.1.1 Terminologie

Uit de literatuur die beschikbaar is over de doelgroep blijkt dat er veel verschillende benamingen in omloop zijn voor de groep van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. In de Engelstalige publicaties treffen we ondermeer volgende termen aan: ‘profound multiple disabilities’, ‘profound intellectual multiple disabilities’, ‘severe intellectual and motor disabilities’, ‘severe and profound intellectual disabilities’, ‘severe multiple disabilities’, ‘complex intellectual and sensory disabilities’, ‘children with complex needs’, ‘profound multiple learning disabilities’ en ‘individuals with high support needs’ (Journal of Intellectual Disability Research, 2004; Nakken, 2011). In het Nederlands zijn er tevens verschillende benamingen terug te vinden: ‘ernstig meervoudig gehandicapt’, ‘meervoudig complex gehandicapt’, ‘meervoudig complex gestoord’ en ‘ernstige meervoudige beperkingen’ (Nakken, 2011; Petry & Maes, 2005). De laatste term ‘ernstige meervoudige beperkingen’ zal gehanteerd worden in dit onderzoek en zoals gebruikelijk afgekort worden tot EMB. Gezien de veelheid aan benamingen is er nood aan een eenduidige definitie van de doelgroep (Nakken & Vlaskamp, 2007).

In deze masterproef wordt de definitie gehanteerd die door de ‘Special Interest Research Group’ van de ‘International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities’ (IASSIDD) ontwikkeld is. De groep van personen met EMB wordt door IASSIDD als volgt omschreven:

Individuals with profound multiple disabilities (PMD) form a heterogeneous group. The “core group” consists of individuals with such profound cognitive disabilities that no existing standardised tests are applicable for a valid estimation of their level of intellectual capacity and who often possess profound neuromotor dysfunctions like spastic tetraplegia as well. Apart from profound intellectual and physical disabilities, it has been demonstrated that they frequently have sensory impairments. Individuals with PMD form a physically, very vulnerable group of persons with a heavy or total dependence on personal assistance for everyday tasks, 24 hours a day (IASSIDD, 2013).

1.1.2 Omschrijving

Nakken en Vlaskamp (2007) hebben de vier basiskenmerken van deze groep omschreven. Om de heterogeniteit van deze groep te duiden, spreken ze van een 'spectrum' waarbij personen in meer of mindere mate behoren tot de kerngroep van personen met EMB.

Het eerste kenmerk dat behoort tot het klinisch beeld om van EMB te spreken, is een ernstige verstandelijke beperking. Zoals aangegeven in de definitie van IASSIDD gaat het om een ernstige verstandelijke beperking waarvoor geen tests beschikbaar zijn om een niveaubepaling te doen. Het ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) spreekt bij een intelligentiequotiënt onder 35 van een ernstige verstandelijke beperking (Didden, Collin, & Curfs, 2008). Dit niveau van functioneren heeft invloed op het vermogen tot communicatie. Personen met EMB begrijpen geen of heel beperkt verbale informatie en hebben onvoldoende cognitieve capaciteiten om symbolisch gebruik te maken van objecten (Hogg & Sebba, 1986; Roemer & Van Dam, 2004). Ze communiceren bijgevolg op het pre- of protosymbolische niveau door middel van lichaamstaal zoals gelaatsuitdrukkingen, bewegingen, geluiden, spierspanning, lichaamshouding, gebaren, enzovoort (Petry & Maes, 2005; Van der Maat, 1992; Vlaskamp & Oxener, 2002). Deze communicatiegedragingen zijn sterk idiosyncratisch en gebonden aan de context waardoor het niet evident is om de wensen en boodschappen van deze personen correct te interpreteren. Betekenisvolle gedragingen worden vaak niet opgemerkt of worden verkeerd begrepen (Grove, Bunning, Porter, & Olsson, 1999). De sociaal-emotionele ontwikkeling van personen met een ernstige verstandelijke beperking is eveneens vertraagd. Binnen de indeling die Došen (1990) maakt, kunnen we personen met EMB situeren in de adaptatie-, socialisatie- en individuatiefase. In de eerste fase ligt de focus op het zoeken naar een evenwicht in de grote hoeveelheid prikkels via sensorische regulatie. Daarnaast is fysiologische regulatie belangrijk met het oog op basale behoeftebevrediging. In de socialisatiefase staat een sterke gehechtheid aan de primaire zorgfiguren centraal met geleidelijke openheid naar de omgeving. Basale veiligheid is bijgevolg heel belangrijk. In de individuatiefase wordt de openheid naar de omgeving nog groter en verwerft de persoon een gevoel van controle. Tevens is de ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid een belangrijk thema in deze fase (Penne, 2011).

Ten tweede hebben personen met EMB naast een ernstige verstandelijke beperking ook ernstige (neuro)motorische disfuncties bijvoorbeeld: triplegie, quadriplegie, spasticiteit, scoliose, vergroeiingen. Dit leidt ertoe dat deze personen ernstig beperkt zijn in hun bewegingsmogelijkheden op verschillende vlakken (Nakken & Vlaskamp, 2002).

Deze twee basiskenmerken moeten aanwezig zijn om te kunnen spreken van EMB (Vlaskamp, 1993). Naast cognitie en motoriek zijn er nog twee domeinen waarbinnen vaak problemen voorkomen. Deze bijkomende beperkingen zijn niet noodzakelijk aanwezig, maar we zien wel dat de prevalentie hoog is (Nakken & Vlaskamp, 2007).

Nakken en Vlaskamp (2007) beschrijven een derde basiskenmerk met name sensorische beperkingen. Het gaat over disfuncties van het gehoor, het gezichtsvermogen, de reuk, de smaak, de tastzin en zelfs de proprioceptie (Bromley, 2000; Dunn, 1997; Vlaskamp & Oxener, 2002). Deze bijkomende problemen komen in een grote groep van personen met EMB voor. Wanneer we kijken naar een schatting van de cijfergegevens zou 90% van de personen met EMB een ernstige visusstoornis hebben en 25% een auditieve beperking (Evenhuis, Theunissen, Denkers, Verschuure, & Kemme, 2001; van den Broek, Janssen, van Ramhorst, & Deen, 2004).

Ten vierde is deze doelgroep erg kwetsbaar voor gezondheidsproblemen. Deze kunnen heel divers van aard zijn, enkele frequent voorkomende zijn reflux, ademhalingsproblemen, voedingsproblemen en epilepsie (Petry & Maes, 2005). Ten gevolge hiervan gebruikt de meerderheid van personen met EMB medicatie (Zijlstra & Vlaskamp, 2005). Naast een zwakke lichamelijke gezondheidstoestand is deze groep tevens kwetsbaar voor geestelijke gezondheidsproblemen (Petry & Maes, 2005). Emerson (2001) heeft aangetoond dat de kans op probleemgedrag groter is naarmate een kind ernstigere beperkingen heeft.

Deze vier kenmerken verduidelijken waarom men in de definitie spreekt van een heterogene groep. De aanwezigheid van bepaalde bijkomende problemen en de ernst ervan zorgt ervoor dat de personen met EMB sterk interindividueel verschillen en een heterogene groep vormen. Bovendien zijn de functionele mogelijkheden waarover mensen met EMB beschikken erg verschillend (Petry, Maes, & Demuyne, 2004). De verscheidene beperkingen en problemen waarmee deze personen kampen, leiden tot een quasi volledige afhankelijkheid van zorg door anderen voor dagdagelijkse activiteiten en noden (Nakken & Vlaskamp, 2002; 2007). Er is sprake van een grote afhankelijkheid van specifieke dagelijkse zorg en ondersteuning.

1.2 Sociale interacties

In de tweede paragraaf van de literatuurstudie wordt stil gestaan bij het theoretisch kader van sociale interacties. Na een omschrijving van dit concept wordt er verder ingegaan op peer interacties. In het derde deel wordt tot slot gekeken naar peer interacties bij de doelgroep van de masterproef, personen met EMB.

1.2.1 Omschrijving

Sociale interacties ontstaan wanneer mensen in elkaars nabijheid zijn (Deferme, 2012). We spreken van interactie wanneer er wederzijdse beïnvloeding is door twee of meer personen (Hostyn & Daelman, 2011). Rubin, Bukowski en Parker (2006) omschrijven sociale interacties als een uitwisseling van diverse gedragingen die zich afspelen tussen meerdere personen. Deze gedragingen kunnen zeer divers van aard zijn zowel in duur, inhoud als betekenis (Hinde, 1976). Men reageert op een actie of gedrag die een andere persoon stelt. Dit houdt in dat interactiepartners sensitief en responsief dienen te zijn voor elkaar (Wilcox, Kouri, & Caswell, 1990).

Het startpunt van een sociale interactie is een sociale taak of doelstelling die een persoon wil uitvoeren of bereiken (Dodge, Pettit, McClaskey, Brown, & Gottman, 1986). Deze doelstelling kan gestuurd worden door een nood bij zichzelf of bij de ander (Rose-Krasnor, 1997). Een sociale interactie komt tot stand door het stellen van sociaal gedrag. Dit gedrag weerspiegelt onze sociale vaardigheden (Bielecki & Swender, 2004) en is gestoeld op de sociale competentie die we bezitten (Deferme, 2012). Bij het realiseren van een sociale doelstelling dienen de interactiepartners steeds rekening te houden met de kenmerken van de sociale omgeving (Iarocci, Yager, & Elfers, 2007).

Sociale interacties en de ontwikkeling van sociale competentie beginnen reeds in de eerste levensmaanden (Carta, Greenwood, Luze, Cline, & Kuntz, 2004). Ze vormen de basis en de fundamenten van onze relaties en vriendschappen. Sociale interacties zijn belangrijk in ieders leven (Hostyn & Maes, 2009). Het bereiken van positieve sociale interacties is een protectieve factor voor de verdere ontwikkeling van een kind (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Ze vormen een basis voor de ontwikkeling van sociale en communicatieve vaardigheden. Tot slot toont onderzoek over kwaliteit van leven aan dat sociale interacties bijdragen aan het welbevinden (Davis, Young, Cherry, Dahman, & Rehfeldt, 2004).

1.2.2 Peer interacties

In het vervolg van het onderzoek ligt de focus binnen de sociale interacties voornamelijk op de interacties die zich voordoen tussen peers. Mueller en Cooper (1986) omschrijven een peer als een gelijke. Er moet sprake zijn van een gelijkheid tussen de partners (Nijs & Maes, 2014). Dit kan enerzijds zijn op vlak van chronologische leeftijd en anderzijds op vlak van ontwikkelingsleeftijd.

Peer interacties ontstaan in het eerste levensjaar (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010). Reeds op jonge leeftijd zoeken kinderen de nabijheid van peers. Op het einde van het eerste levensjaar ontwikkelen kinderen sociale gedragingen (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Vervolgens evolueren kinderen verder naar patronen van wederkerigheid in hun interactie door zich aan te passen aan elkaar (Eckerman & Didow, 1996). Onderzoek van Williams, Ontai en Mastergeorge (2010) toonde aan dat in de vroege kinderjaren gedragingen gerelateerd aan objecten het meest succesvol zijn voor het tot stand komen van peer interacties.

Hay, Payne en Chadwick (2004) omschreven zes onderliggende processen van succesvolle peer interacties. Deze ontwikkelen in de eerste levensjaren en maken harmonieuze interacties met leeftijdsgenoten mogelijk. Ten eerste is de mogelijkheid tot gedeelde aandacht met de interactiepartner een belangrijke vereiste. Hiervoor is het kunnen stellen en begrijpen van communicatieve gebaren en signalen nodig. Een tweede vaardigheid die Hay, Payne en Chadwick (2004) omschreven is emotieregulatie. Naast de mogelijkheid om emoties te reguleren moet een kind zijn impulsen kunnen controleren. Inhibitorische controle is een derde proces onderliggend aan peer interacties. Ten vierde is imitatie een belangrijke basis om te interageren met peers. Het verstaan van het principe van actie en reactie is een vijfde aspect onderliggend aan peer interacties. Tot slot wordt naarmate kinderen ouder worden ook taal een belangrijke bepalende factor in peer interacties. Deze processen zijn allemaal intern beïnvloedende processen. Andere auteurs leggen meer de nadruk op interactie als een resultaat van intrinsieke en externe factoren (Guralnick & Neville, 1997). Arthur-Kelly, Foreman, Bennett en Pascoe (2008) omschrijven interactie als een synergetisch proces dat aangestuurd wordt door interpersoonlijke, intrapersoonlijke en externe invloeden. De interactie tussen deze factoren bepaalt de kwaliteit van peer interacties. Williams, Ontai en Mastergeorge (2010) bevestigen de niet te onderschatten invloed van de omgeving voor interacties tussen peers. Peerrelaties moeten steeds bekeken worden in de bredere context van diverse relaties die kinderen hebben (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

Kinderen hebben interacties met verschillende personen. Peers spelen als interactiepartner een belangrijke en zelfs kritische rol in hun leven (Deater-Deckard, 2001). Peer interacties hebben een

protectieve invloed op de ontwikkeling van een kind (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Ze vormen de basis voor onze sociale competentie (Campbell, Lamb, & Hwang, 2000). Berk (2010) schrijft dit toe aan de unieke leerkansen die kinderen opdoen in interactie met elkaar. Al spelend ontwikkelen kinderen hun sociale en communicatieve vaardigheden. Daarnaast zijn er positieve effecten zichtbaar op vlak van cognitie en omgaan met stress (Hartup & Stevens, 1997). Uit positieve peer interacties ontstaan relaties en vriendschappen tussen peers die noodzakelijk zijn voor een goede kwaliteit van leven (Karelina & De Vries, 2011).

1.2.3 Peer interacties bij personen met ernstige meervoudige beperkingen

Positieve peer interacties en relaties zijn belangrijk voor iedereen. Voor personen met EMB is dit niet anders. Onderzoek toont aan dat ze een duidelijk voordeel halen uit positieve relaties (Hostyn, Petry, Lambrechts, & Maes, 2011). Zo kwam uit het onderzoek van Petry, Maes en Vlaskamp (2005) naar voren dat door alle 76 respondenten, ouders en begeleiders van kinderen en volwassenen met EMB, sociaal welbevinden genoemd werd als bepalende factor voor kwaliteit van leven. Het is belangrijk dat personen met EMB positieve interacties opdoen zowel met volwassenen als met peers (Butterfield & Arthur, 1995; Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2004). Het beïnvloedt hun levenskwaliteit positief. Ze zijn tevens belangrijk voor de ontwikkeling van identiteit en het gevoel van autonomie (Petry, Maes, & Vlaskamp, 2005). Door het initiëren en reageren op sociale interacties ervaren personen met ernstige beperkingen dat ze competent zijn en een volwaardige interactiepartner zijn (Hostyn & Maes, 2009). De interactiemomenten zijn voor personen met een beperking een bron van praktische en emotionele ondersteuning (Robertson et al., 2001). Dit draagt bij tot hun persoonlijkheidsontwikkeling. Tot slot dragen interacties bij tot een verhoogde alertheid en betrokkenheid (Arthur, 2004).

Hoewel het belang en de positieve invloed van sociale interacties veelvuldig is aangetoond, leert de realiteit ons dat de groep van personen met EMB zeer kwetsbaar is (Deferme, 2012). Ze krijgen minder kansen tot interacties en het uitbouwen van betekenisvolle relaties. De interacties die ze hebben zijn vaak niet succesvol (Hostyn & Maes, 2009). Dit is enerzijds zo op kwantitatief vlak (Hile & Walbran, 1991). Ze komen weinig voor en zijn slechts van korte duur. Anderzijds zijn de interacties ook kwalitatief zwak (McConkey, Morris, & Purcell, 1999).

Het moeilijk tot stand komen van kwaliteitsvolle interacties in de doelgroep van personen met EMB kan verklaard worden door de zwaarte en de combinatie van beperkingen (Hostyn & Daelman, 2011). De fysieke beperkingen die personen met EMB hebben, maakt het fysiek moeilijk om sociale gedragingen te stellen en uit te voeren. Daarnaast is het begrip van sociale situaties vaak bemoeilijkt

door de ernstige cognitieve beperkingen en de vertraagde sociaal-emotionele ontwikkeling. De verstandelijke beperking leidt vaak tot beperkte communicatieve vaardigheden, die noodzakelijk zijn voor interacties (Nakken & Vlaskamp, 2007). Er is vaak geen sprake van talige communicatie. Hun sociaal gedrag is vaker non-verbaal van aard, bijvoorbeeld: aanraken, in elkaars buurt gaan zitten (Johnson, Douglas, Bigby, & Iacono, 2012). Een groot deel van de populatie van mensen met EMB heeft bijkomend nog een sensorische beperking. Een beperking van de visus of het gehoor brengt nog extra moeilijkheden tot interactie met zich mee (Vlaskamp, 2011). Bovendien zorgen deze beperkingen er frequent voor dat de verwerkings- en reactiesnelheid van personen met EMB vertraagd zijn. Hun reacties op interacties worden bijgevolg vaak niet opgemerkt door hun interactiepartner aangezien ze vertraagd zijn. Tot slot wijst Arthur (2004) erop dat de aandacht en de alertheid vaak verstoord is wegens gezondheidsproblemen en de medicatie. Al deze factoren beïnvloeden de peer interacties negatief. Hierdoor zijn personen met EMB vaak niet in staat om zich te uiten of om contact te leggen. De interacties zijn complex en moeilijk voorspelbaar. Interacties van personen met EMB zijn vaak niet eenvoudig te begrijpen voor de peers. Dit alles wil echter niet zeggen dat personen met EMB geen peer interacties kunnen aangaan (Snell, 2002).

De beperkingen van de personen zijn niet de enige beïnvloedende factoren. De omgevingskenmerken spelen tevens een niet te onderschatten rol. De studie van Olsson (2005) toonde zelfs aan dat de contextfactoren een grotere invloed hebben dan de persoonskenmerken. Het goodness of fit model van Thomas en Chess (1977) wijst op het belang van een goede afstemming tussen de verwachtingen van de omgeving en het kind met zijn mogelijkheden, beperkingen, motivatie en temperament. Wanneer er een goede afstemming is tussen beiden kan een kind of persoon zich ontwikkelen, ook op vlak van peer interacties. De begeleiders en ouders spelen bijgevolg een niet te onderschatten rol in het tot stand komen van peer interacties.

De doelgroep van personen met EMB heeft vaak beperkte peer interacties. Er zijn echter wel factoren die de kansen tot peer interacties positief kunnen beïnvloeden. Ten eerste moet de begeleider het belang van positieve peerrelaties voor de doelgroep inzien en hieraan willen werken (McCollum & Hemmeter, 1997). Hij moet bereid zijn zich hiervoor in te spannen en er tijd voor te maken. De begeleider kan de peers begeleiden in hun interactie. Het faciliteren van peer interacties noemt social scaffolding (Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010). Het onderzoek van Nijs, Vlaskamp en Maes (submitted) wijst op een associatie tussen social scaffolding gedrag van de begeleider en peergerichte gedragingen bij het kind met EMB. Het social scaffolding gedrag kan bestaan uit het communiceren over de peer, het object van de peer of zijn emoties. Daarnaast kan de begeleider de interacties ondersteunen op verschillende manieren. Hij kan peers rekruteren en zorgen voor fysieke nabijheid.

Het samenspel kan hij benoemen en ondersteunen. Hij kan eveneens sociale handelingen voordoen of benoemen. Naast de begeleiding is de positionering van de personen met EMB een tweede beïnvloedende factor voor peergericht gedrag. McEwen (1992) toonde aan dat de positie een controleparameter is voor de sociale interacties. Het is immers bepalend voor welke peergerichte gedragingen er mogelijk zijn. Hoewel er grote verschillen zijn tussen individuen, bepaald door de voorkeur en de aard van de beperking, kwam ze tot de conclusie dat zeer laag functionerende personen meer interactie vertoonden wanneer ze vrij konden bewegen op een mat. Johnson, Douglas, Bigby en Iacono (2012) toonden aan dat de meeste peer interacties observeerbaar zijn als peers elkaar kunnen zien en aanraken. Hun communicatieve signalen zijn immers vaak non-verbaal. De realiteit toont aan dat begeleiders vaak onvoldoende aandacht besteden aan de positionering. Tot slot zijn er nog meer praktische elementen die de interacties positief kunnen beïnvloeden. De grootte van de groep is hier één van (Hartup, 1983). De soort activiteit en de materialen kunnen tevens belangrijk zijn voor personen met EMB in hun peerinteractie. Tot slot kan bekend zijn met peers een positieve beïnvloedende rol spelen in het tot stand komen van peer interacties (Hartup, 1983).

1.3 Inclusie

In dit derde onderdeel wordt het thema van deze masterproef, inclusie, gedefinieerd en omschreven. Een terugblik op de geschiedenis van inclusie gaat hieraan vooraf.

1.3.1 Evolutie

De zorg voor personen met een beperking heeft doorheen de jaren een evolutie doorgemaakt. De oorspronkelijke segregatiegedachte waarbij alle zorg geïnstitutionaliseerd was, moest ruim vijftig jaar geleden plaats ruimen voor integratie (De Vroey & Mortier, 2002). Integratie is gestoeld op het ontwikkelingsparadigma. Een persoon met een beperking werd voor het eerst gezien als een persoon met mogelijkheden. Hij kan worden getraind om een zo normaal mogelijk leven te leiden in geïntegreerde voorzieningen (Van Gennep, 2000). De integratietrend zette zich verder en in de jaren negentig van de 20^{ste} eeuw trad het burgerschapsparadigma op de voorgrond (De Vroey & Mortier, 2002; Van Gennep, 2000). De persoon met een beperking wordt niet langer gedefinieerd vanuit zijn beperking, zoals eigen was aan de deficitbenadering. Een persoon met een beperking wordt in het burgerschapsparadigma omschreven als een uniek individu met eigen specifieke behoeften (den Otter, 2009). Hij is meer dan louter zijn beperking.

Het burgerschapsparadigma zorgde voor een omslag van integratie naar inclusie (Van Gennep, 2000). Een persoon met een beperking wordt nu omschreven als een volwaardige burger met gelijke kansen, rechten en plichten. Hij heeft het recht op zelfbeschikking om zo zijn dromen en verlangens waar te

maken (De Fever & Flament, 2005; Van Gennep, 2000; Van Gennep & Smit, 1999). De maatschappij moet hiervoor de nodige ondersteuning voorzien. Bij beleidsmakers is er een groeiende interesse voor deze evolutie en is men op zoek naar manieren om hieraan vorm te geven (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2009). Het recht op inclusie ziet zich bijgevolg vertaald in nationale en internationale verklaringen en verdragen (den Otter, 2009). Inclusie is immers geen vraag om vernieuwing. Het is veel meer. Het is namelijk een onvervreemdbaar recht voor allen (Van Hove, 1999). Een rechtsbasis in de aanloop naar de ontwikkeling van een meer geëmancipeerde inclusieve samenleving zijn de 'VN-standaardregels voor gelijke kansen voor mensen met beperkingen' (United Nations, 1993). Het verdrag pleit voor een toegankelijke leefomgeving waar mensen zelfstandig en als volwaardige burgers kunnen participeren aan de samenleving in al zijn aspecten zoals cultuur, sport, recreatie en religie. Personen met een beperking moeten gelijke kansen krijgen voor werkgelegenheid. Daarnaast pleit het verdrag voor een betere afstemming tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Elk kind heeft het recht om onderwijs te krijgen, aangepast aan zijn specifieke onderwijsbehoeften. De leerlingen moeten zich niet langer aanpassen, maar scholen moeten zorgen dat ze tegemoet komen aan de noden van de leerlingen (Casaer & Ranschaert, 2001). Dit verdrag wil de landen eveneens aanzetten om bewustwording voor de rechten, mogelijkheden en behoeften te bevorderen. De landen die het verdrag ratificeren, worden geacht steeds rekening te houden met personen met een beperking bij het opstellen van beleid en regelgeving.

Ondanks de lange weg die inclusie reeds heeft afgelegd, blijkt dat in vele landen tot ruim tien jaar geleden de balans nog niet was omgeslagen van segregatie naar integratie en inclusie. België is tevens een van de landen die de doelstelling om zo min mogelijk leerlingen te segregeren van het reguliere onderwijs nog onvoldoende heeft bereikt. Het internationaal onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling stelt dat van de zestien deelnemende landen Vlaanderen het het slechtst doet met 97% van de leerlingen met een beperking die onderwijs volgen in het buitengewoon onderwijs (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2003).

1.3.2 Definitie

Over inclusie en inclusief onderwijs zijn reeds veel artikels en boeken geschreven. Hierdoor zijn er vele definities en omschrijvingen van het concept. Deze hebben naast verschillen tevens veel raakvlakken. In deze masterproef wordt een brede definitie van inclusie gehanteerd.

Inclusie wordt door van Houten (2004) omschreven als volgt:

Een inclusieve samenleving is een gevarieerde samenleving die mogelijkheden biedt voor deelname aan en betrokkenheid bij de omgeving. Alle facetten van het leven, waaronder cultuur, school, werk, vrije tijd en geloof worden als mogelijkheden gezien voor ontmoeting en verdere ontwikkeling (van Houten in den Otter, 2009, p. 19).

Sommige auteurs gaan in hun definitie nog een stapje verder en benadrukken dat inclusie meer is dan fysiek aanwezig zijn in publieke plaatsen (Finlay, Antaki, Walton, & Stribling, 2008). Inclusie gaat over echt lidmaatschap aan de maatschappij. Het houdt in dat men erbij hoort en verbonden is (De Fever & Flament, 2005). De 'Division for Early Childhood' en de 'National Association for the Education for Young Children' (2009) omschrijven kwaliteitsvolle inclusie als "a sense of belonging and membership, positive social relationships and friendships, and development and learning" (Division for Early Childhood/National Association for the Education for Young Children, 2009, p.2).

Inclusie is geen zoveelste vernieuwingsperikel of een nieuwe modetrend in de zorg voor personen met een beperking. Het gaat over welke samenleving we willen zijn voor al onze burgers. Inclusie gaat over de rechten van de burgers (De Vroey & Mortier, 2002). Het is een verschuiving in de hele samenleving. Inclusie is geen doel op zich, echter wel een middel om het recht van iedere burger op emancipatie en participatie te verwezenlijken (Barton, 2003). Recht doen aan de rechten van de burgers wil niet zeggen dat we moeten streven naar homogeniteit. Inclusie wil interindividuele verschillen benadrukken en benutten als rijkdom, in tegenstelling tot het ontkennen en negeren van verschillen (De Vroey & Mortier, 2002). Inclusie waardeert de verschillen die er zijn in de samenleving (Rogers, 1993). Inclusie geeft alle kinderen de kans om zich te ontplooiën en ontwikkelen volgens hun eigen mogelijkheden (Casear & Ranschaert, 2001). Het biedt de kans om voor elk kind een antwoord te zoeken op zijn noden in een geïntegreerde omgeving (De Vroey & Mortier, 2002).

Inclusie is niet verzoenbaar met een visie op handicap die een handicap omschrijft als een kenmerk van de persoon. Een handicap moet gezien worden als een kenmerk van de sociale situatie waar mensen zich in bevinden (De Fever & Flament, 2005; De Vroey & Mortier, 2002). Het sociale model stelt dat een beperking van een persoon niet de aanleiding is van een handicap, maar wel de manier waarop de samenleving is georganiseerd (Crow, 1996). Naar aanleiding van deze visie heeft de Wereldgezondheidsorganisatie in 2001 het begrip handicap een nieuwe invulling gegeven. Een handicap wordt omschreven als het resultaat van een interactieproces tussen persoons- en omgevingsfactoren (World Health Organisation, 2001).

1.4 Inclusie voor personen met ernstige meervoudige beperkingen

In dit onderdeel wordt dieper ingegaan op inclusie voor personen met EMB, de doelgroep van deze masterproef. Het eerste deel schetst een beeld van de huidige situatie voor deze doelgroep. In het tweede deel staan we stil bij het effect van een inclusieve omgeving op verschillende domeinen. In het derde en vierde deel wordt stilgestaan bij de randvoorwaarden om inclusie mogelijk te maken.

1.4.1 Recht op inclusie

Inclusie is meer en meer naar voren gekomen in de zorg en het onderwijs voor personen met een beperking. Binnen deze evolutie zien we dat de doelgroep voor inclusie verruimd is. In het begin kwamen enkel personen met een lichte beperking in aanmerking voor inclusie. We zien nu dat voor personen met ernstigere verstandelijke en motorische beperkingen de vraag naar een inclusieve dagbesteding, woonvorm, werkomgeving en onderwijsvorm eveneens gesteld wordt (Inclusion Europe, 2003; Ryndak & Fisher, 2003).

De groep van personen met EMB wordt nog te vaak genegeerd in het recht op inclusie in een ondersteunende gemeenschap en binnen de discussie over burgerschap. Doordat het een fysiek kwetsbare groep is, die sterk afhankelijk is van ondersteuning van anderen, wordt er vaak vanuit gegaan dat ze louter medische niet-inclusieve verzorging behoeven (Nakken & Vlaskamp, 2007). De doelgroep van kinderen met EMB is bijgevolg slechts zeer beperkt aanwezig in het gewone aanbod van zorg en onderwijs (Nakken & Pijl, 2002). Er is een debat gaande tussen voor- en tegenstanders van inclusie en integratie voor deze groep van leerlingen. Voorstanders wijzen op het recht op inclusie in een omgeving met leeftijdgenoten. Daar tegenover zeggen de tegenstanders dat personen met zo'n ernstige beperkingen weinig voordeel halen uit inclusie en dat het onmogelijk is om een adequaat aanbod te voorzien in een inclusieve omgeving (Foreman, 2005).

1.4.2 Invloed van inclusieve setting op personen met ernstige meervoudige beperkingen

De meningen over de invloed van een inclusieve setting op personen met EMB zijn verdeeld. Enerzijds zijn er onderzoekers die een positief effect observeren. Anderzijds zijn er onderzoeken met een negatieve uitkomst. De effecten die worden vastgesteld, beslaan een brede reikwijdte van domeinen van functioneren. De meeste onderzoeken die hieronder genoemd worden, bestuderen de invloed van inclusie binnen een schoolomgeving. Er is nog weinig bekend over de invloed van inclusie in andere contexten.

Ten eerste heeft een inclusieve setting een positieve invloed op de communicatieve activiteit van personen met EMB. Een inclusieve setting biedt veel kansen voor kinderen met EMB tot deelname aan peer interacties (Hanline, 1993). Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe en King (2004) vonden in hun studie

een significant verschil tussen een inclusieve en een gesegregeerde klasomgeving. Tijdens 49% van de observaties in de gewone klas waren communicatieve interacties zichtbaar, in vergelijking met slechts 27% in gesegregeerde klassen. Er werden vaker momenten gecodeerd als 'geen communicatie' in de niet-inclusieve klasomgeving. Houghton, Bronicki en Guess (1987) suggereren in hun artikel dat volwassenen de initiatieven van kinderen met EMB vaak niet opmerken of over het hoofd zien. Andere kinderen zouden hier beter in zijn dan volwassenen. Dit kan een mogelijke verklaring zijn voor het verschil in percentages tussen beide settings. Arthur-Kelly, Foreman, Bennett en Pascoe (2008) hebben dit aangetoond met een casestudie bestaande uit acht leerlingen waarvan de ene helft in een gesegregeerde en de andere helft in een inclusieve klas naar school ging. In de inclusieve setting was er een significant hoger aantal communicatieve interacties en was de communicatiepartner voor 17% van de tijd een peer, in tegenstelling tot 4% in de gesegregeerde klas. In een speciale klas is de leerkracht de voornaamste interactiepartner. De samenstelling van een vaak homogene groep met andere kinderen met een ernstige beperking zorgt ervoor dat er relatief weinig communicatieve interacties geïnitieerd worden (Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, & King, 2004). Bovendien is er weinig kans toe aangezien de leerlingen vaak letterlijk verder weg zitten van hun peers in het bijzonder onderwijs. In vergelijking met het gewoon onderwijs is er in het bijzonder onderwijs minder vaak een interactiepartner aanwezig of worden interacties minder frequent opgevangen en beantwoord. Nijs en Maes (2014) stelden op basis van hun literatuurstudie vast dat er zelden peer interacties zijn tussen personen met EMB onderling. Alquraini en Gut (2012) wijzen op het positieve effect van inclusie op de communicatieve vaardigheden van personen met een ernstige beperking. Kinderen met een beperking krijgen binnen een inclusieve omgeving dankzij de interacties met normaal ontwikkelende kinderen de kans om communicatieve vaardigheden te observeren en te ontwikkelen (Snell & Eichner, 1989).

Ten tweede heeft de aard van de setting ook een invloed op het activiteits- en alertheidsniveau van leerlingen met EMB. Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe en King (2004) observeerden in hun studie een hoger niveau van alertheid en betrokkenheid bij leerlingen in een inclusieve omgeving. Ze bestudeerden het alertheidsniveau van acht leerlingen in een inclusieve situatie en acht gematchte leerlingen in een gesegregeerde klas. In de inclusieve klasomgeving werd het alertheidsniveau vaker ingeschaald als actief-alert en minder vaak als inactief of slaperig in vergelijking met de andere leerlingen.

Hierbij aansluitend is bekend dat een inclusieve setting, dankzij de peer interacties, voor personen met EMB veel meer stimuli aanreiken dan een therapeutische setting wat een derde voordeel is van inclusie (Brady, Martin, Williams, & Burta, 1991; De Vroey & Mortier, 2002). Deze stimulatie is een van de verklaringen voor de effecten op de verschillende domeinen.

Bij ouders die kiezen voor inclusieve zorg of onderwijs, is sociale integratie vaak het grootste motief voor deze keuze (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999). Het sociale domein is een vierde domein waar effecten van inclusie worden vastgesteld. Samenhangend met de communicatieve interacties, beschrijven Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis en Goetz (1994) een stijging van het aantal sociale interacties in een inclusieve setting in vergelijking met een gesegregeerde. Guralnick, Conner, Hammond, Gottman en Kinnish (1995) kwamen in hun onderzoek met kleuters met een ernstige ontwikkelingsvertraging tot een gelijkaardige conclusie. Een inclusieve setting bewerkstelligt een positief effect op de sociale interacties van personen met EMB. Dankzij deze sociale interacties met normaal ontwikkelende peers krijgen personen met EMB de kans om sociale vaardigheden te verwerven en sociale relaties op te bouwen (Alquraini & Gut, 2012; Fryxell & Kennedy, 1995). In vergelijking met leeftijdsgenoten in een gesegregeerde setting zijn leerlingen met een ernstige beperking die naar school gaan in een gewone klas sociaal competent (Cole & Meyer, 1991).

Indien we verder kijken dan de interactie en kijken naar sociale aanvaarding en acceptatie dan valt op dat de meningen verdeeld zijn. Sommige auteurs zien positieve resultaten van inclusie, ook voor personen met EMB. Cook (2001) geeft aan dat leerlingen met een ernstigere problematiek vaak beter geaccepteerd worden binnen hun klasgroep dan kinderen met milde beperkingen. Uit sommige sociometrische onderzoeken kwam naar voren dat kinderen met EMB door de medeleerlingen werden benoemd als populair, ondanks hun ernstige beperkingen (Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman, & Hollowood, 1992). Het onderzoek van Kennedy, Shukla en Fryxell (1997) toonde aan dat leerlingen met ernstige beperkingen er in een inclusieve setting in slaagden om een sociaal netwerk en duurzame vriendschappen op te bouwen. Andere onderzoekers wijzen erop dat uit sociometrisch onderzoek blijkt dat deze doelgroep minder aanvaard wordt en vaker te maken heeft met negatieve sociale interacties. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat normaal ontwikkelende peers de voorkeur hebben om te spelen en om te gaan met peers die op hetzelfde niveau functioneren als hen (Guralnick, Conner, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1995). Dit kan voor de leerlingen met een beperking leiden tot negatieve uitkomsten zoals beperkt zelfvertrouwen en een negatief zelfbeeld (Kavale & Forness, 2000).

Een ander positief gevolg dat inclusie met zich meebrengt op sociaal vlak is dat kinderen opgroeien in hun eigen omgeving en gemeenschap (Franke, 2008). Leerlingen die inclusief onderwijs volgen of naar de gewone kinderopvang gaan, zijn niet enkel geïntegreerd in de school of de opvang. Dit breidt zich uit naar de ruimere gemeenschap. De leerlingen bouwen bijgevolg niet alleen relaties op met klas- en schoolgenoten, ook met andere leeftijdsgenoten uit de buurt (Sloper & Tyler, 1992). We kunnen concluderen dat er positieve sociologische uitkomsten zijn van inclusie, namelijk erbij horen in de

gemeenschap, volwaardige participatie en het opbouwen van vriendschappen (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Een nadeel dat Franke (2008) hier aan verbindt, is het verminderd contact met lotgenoten.

Verschillende auteurs wijzen in de richting van een vijfde domein waarop een invloed van inclusie merkbaar is. Inclusie heeft eveneens positieve academische effecten voor leerlingen met een ernstige beperking. De individuele doelen die worden voorop gesteld, worden sneller bereikt dankzij de samenwerking met een inclusieve setting (Westling & Fox, 2009). Er is tevens evidentie dat de kinderen met EMB meer en sneller dagelijkse functionele vaardigheden ontwikkelen. Cole, Waldron en Majd (2004) vergeleken in hun studie de academische uitkomsten van leerlingen met ernstige beperkingen in het gewoon onderwijs met het bijzonder onderwijs en vonden een significant verschil tussen beide settings. Ze wijzen op de samenwerking en het groepswork tussen de leerlingen als een verklarende factor voor dit effect. Bovendien toonden Lancioni, O'Reilly en Olivia (2002) aan dat personen met EMB de voorkeur hebben voor samenwerking met anderen.

De positieve effecten van inclusie op de vijf bovengenoemde domeinen dragen bij aan een positieve levenskwaliteit voor personen met EMB (Schalock & Verdugo, 2002). Personen met EMB tonen meer signalen van welbevinden in peergroepen met normaal ontwikkelende peers (Logan, Jacobs, Gast, Murray, Daino, & Skala, 1998). Ondanks deze positieve effecten zijn er kritische bemerkingen te formuleren bij inclusie. Op het sociale vlak zijn er reeds enkele negatieve uitkomsten aangehaald. Andere auteurs wijzen bovendien nog op het risico dat de kinderen met een beperking enkel fysiek geïntegreerd zijn, maar niet op sociaal vlak (Jahnukainen & Korhonen, 2003; Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2002). Mardulier (2000) bevroeg ouders van een kind met een beperking over hun mening op inclusief onderwijs. Uit deze bevraging kwam de vrees van ouders naar voren dat er onvoldoende individuele aandacht en ondersteuning is voor hun kinderen wanneer ze les volgen in het gewoon onderwijs. Uit een andere bevraging van 140 ouders van kinderen met ernstige beperkingen kwam dezelfde vrees van onvoldoende aandacht naar boven (Palmer, Fuller, Arora, & Nelson, 2001). Een andere vrees die de ouders uiten, is dat hun kinderen uitgesloten en gepest zullen worden. Daarnaast veronderstellen ze dat de doelstellingen van het gewoon onderwijs te ver af staan van de doelen die relevant zijn voor hun kind. Om ervoor te zorgen dat de mogelijke negatieve uitkomsten en de vrees van de ouders geen realiteit worden, zijn er heel wat randvoorwaarden waaraan inclusie moet voldoen. Inclusie kan niet slagen en geen positieve resultaten bereiken als men niet de nodige maatregelen en voorwaarden treft (De Vroey & Mortier, 2002; Wolfe & Hall, 2003). Bovendien wijzen Janney en Snell (2006) erop dat voor de doelgroep van personen met een ernstige

of meervoudige beperkingen nog meer aanpassingen en verbeteringen nodig zijn. De voorwaarden om inclusie mogelijk te maken, worden uitgediept in het laatste deel van de literatuurstudie.

1.4.3 Belang van randvoorwaarden

Het louter plaatsen van leerlingen met een beperking in het huidige onderwijssysteem is onvoldoende om te kunnen spreken van inclusie (De Vroey & Mortier, 2002). Dit geldt niet alleen voor inclusie binnen het onderwijs, maar voor inclusie aan alle aspecten van de maatschappij. Er moeten aanpassingen gebeuren zodat inclusie voor deze kinderen leidt tot de positieve effecten, die in bovenstaande paragraaf besproken werden. Met louter fysieke integratie komt men niet tegemoet aan de noden van de kinderen met EMB en worden er geen positieve resultaten bereikt met inclusie (Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Fysieke integratie is een noodzakelijke voorwaarde, maar onvoldoende om volwaardige integratie te bewerkstelligen (Jahnukainen & Korhonen, 2003). Om dit doel te bereiken, zijn er voorwaarden waaraan moet voldaan zijn. Er zijn veel voorwaarden, gesitueerd op verschillende niveaus. Het is belangrijk dat al deze voorwaarden vervuld zijn anders is het onmogelijk om een kwaliteitsvolle inclusieve omgeving uit te bouwen (De Vroey & Mortier, 2002).

Nakken en Vlaskamp (2007) wijzen erop dat inclusie op dit moment de zorg voor personen met EMB niet altijd ten goede komt. Dit verklaren ze door de gebrekkige implementatie van inclusie met onvoldoende aandacht voor de noodzakelijke voorwaarden. Kavale en Forness (2000), Hammond en Ingalls (2003) en Ghesquière (2000) vonden dezelfde factoren die goed inclusief onderwijs belemmeren. Ten eerste wordt in de meeste klassen de gewone aanpak verder gezet. De leerkracht differentieert onvoldoende en hanteert het huidig curriculum te star. Het huidig onderwijs wordt gestuurd door de leerstof en niet door de leerling. Om goed inclusief onderwijs voor alle leerlingen mogelijk te maken, moet hiervan worden afgestapt. Leerkrachten weten dat er verschillen zijn tussen leerlingen. Ze slagen er echter niet in om deze te benutten en er iets mee te doen. Reezigt en Pijl (1998) beschrijven dat leerkrachten het wel willen, maar het niet kunnen. Ze hebben ondersteuning en hulp nodig. Ten tweede is een belangrijke beperkende factor de positie van scholen. Scholen zijn bang om hun marktpositie te verliezen als ze veel leerlingen met extra zorgvragen inschrijven in hun school (De Vroey & Mortier, 2002). Deze belemmerende factoren tonen aan dat er samengewerkt moet worden op alle niveaus van het onderwijs om kwalitatieve inclusie mogelijk te maken.

1.4.4 Randvoorwaarden van inclusie

Op niveau van het beleid moeten er voorwaarden gerealiseerd worden die inclusief onderwijs mogelijk maken. Ghesquière (2000) wijst erop dat de regelgeving aangepast moet worden en bestaande drempels weg genomen moeten worden. Voor de school zelf is er eveneens een belangrijke taak

weggelegd ter verwezenlijking van inclusief onderwijs. Indien er door de beleidsmakers een kader gecreëerd is dat inclusie mogelijk maakt, is het de taak van het schoolteam om dit vorm te geven. Inclusie brengt een fundamentele verandering teweeg in de gehele schoolorganisatie en -structuur. Om dit tot uitvoer te kunnen brengen, moet er binnen een school een mentaliteitswijziging gebeuren (Ghesquière, 2000). Louter aanpassingen op het macro- en mesoniveau zijn onvoldoende om voor leerlingen goed inclusief onderwijs te voorzien. In de klas zelf moeten er tevens diverse aanpassingen gebeuren om dit mogelijk te maken. Op dit niveau staat de leraar centraal, meer bepaald zijn attitude en zijn handelingen. De leerkracht is een sleutelfiguur in het implementatieproces van inclusie. Hundert, Mahoney en Hopkins (1993) toonden aan dat het niet zozeer de individuele begeleider van het kind met een beperking is die de belangrijkste rol heeft in het slagen van inclusie, maar wel de klasleerkracht.

De attitude van leerkrachten is een van de meest beïnvloedende factoren op het welslagen van inclusief onderwijs (Jobe, Rust, & Brissie, 1996). De theorie van 'planned behavior' van Ajzen (1991) wijst op het belang hiervan. Ons gedrag en onze handelingen worden rechtstreeks beïnvloed door onze intenties en onze attitude. Het is dus belangrijk dat leerkrachten een positieve attitude hebben over inclusief onderwijs. Deze attitude moet bestaan uit een sterk geloof in de mogelijkheden van al de leerlingen (De Vroey & Mortier, 2002). De leerkracht moet de verschillen erkennen en positief waarderen. De grondhouding van de leraar moet er één zijn van onvoorwaardelijke acceptatie van alle leerlingen (Jansen, 2009). Om inclusief onderwijs te realiseren dient een leraar bereid te zijn tot zelfreflectie en stil te staan bij zijn handelen (Jansen, 2009). Hij moet zijn klaspraktijk in vraag stellen en durven te veranderen (De Vroey & Mortier, 2002).

Een positieve houding gestoeld op gelijkwaardigheid en acceptatie is essentieel voor inclusief onderwijs. Leerkrachten staan immers model voor hun leerlingen. Het multiplicatie-effect leert ons dat de manier waarop de juf of meester omgaat met de leerling met een beperking bepalend is voor het gedrag van de peers (De Vroey & Mortier, 2002). De attitude van de medeleerlingen ten opzichte van de leerlingen met een beperking is een tweede basisvoorwaarde voor inclusie op microniveau. Het is de taak van de volwassenen om de kinderen te helpen bij het ontwikkelen van een positieve omgang met de medeleerlingen met een beperking. Dit moet op verschillende manieren ondersteund worden. De ouders en leerkrachten moeten als model het goede voorbeeld geven. Daarnaast is het tevens belangrijk om kinderen te leren omgaan met verschillen (Gussen & van Lakerveld, 2009). Hier kan binnen de klascontext expliciet en impliciet aan gewerkt worden. Uit onderzoeken naar het effect van inclusief onderwijs op leerlingen met een beperking kwam steeds het belang van de peers als verklarende factor voor positieve effecten naar voren (Brady, Martin, Williams, & Burta, 1991; De

Vroey & Mortier, 2002). Bijgevolg is het de taak van de leerkrachten om hen hierin te ondersteunen. De Vroey en Mortier (2002) lijsten enkele interventies op om positieve peer interacties mogelijk te maken, bijvoorbeeld: partnersystemen, 'circle of friends', aanbieden van interactieve middelen en activiteiten, aanleren van sociale en spelvaardigheden en het scheppen van een positief klasklimaat. Via deze activiteiten komen de kinderen met elkaar in contact en doen ze samen ervaringen op. Dit heeft een positief effect op hun attitude (de Boer, n.d.). Tot slot heeft onderzoek aangetoond dat kennis en voldoende juiste informatie over de leerling met een beperking de attitude en de omgang van de peers met de leerling met een beperking positief beïnvloedt (Keller & Sterling-Honig, 1993; Shevlin & Mona O'Moore, 2000; Sale & Carey, 1995). Negatieve attitudes komen vaak voort uit onvoldoende kennis (De Vroey & Mortier, 2002). Het is een belangrijke taak voor de leerkrachten en de ouders om de kinderen op een aangepaste manier de nodige kennis te verstrekken.

Binnen de klas is het belangrijk dat de leerkracht en leerlingen een positieve houding aannemen. Dit is echter niet voldoende. Op het niveau van de klas moeten aanpassingen gebeuren waardoor inclusief onderwijs mogelijk is. Dit is een derde randvoorwaarde op het klasniveau. Er zijn verschillende pedagogische en didactische elementen die aangepast moeten worden. Een geïndividualiseerd leertraject is een onmisbaar element in de klaspraktijk (De Vroey & Mortier, 2002). Dit wil echter niet zeggen dat de leerlingen afzonderlijk les krijgen. Bij een zelfde les of activiteit kunnen leerlingen immers aan diverse leerdoelen werken. Er vindt een evolutie plaats van leerstofgericht naar leerlinggericht onderwijs (De Vroey & Mortier, 2002). Dit impliceert veranderingen op verschillende andere vlakken. Het curriculum, de doelen en de evaluatiesystemen moeten worden aangepast en vooral flexibel worden gehanteerd om te kunnen tegemoet komen aan de verschillende noden (De Vroey & Mortier, 2002; Ghesquière, 2002; King, 2003). Het ecologisch model, waarbij participatie in de omgeving centraal staat, moet het uitgangspunt vormen voor de leerdoelen en het curriculum (Brown & Lehr, 1993; De Vroey & Mortier, 2002). Wolfe en Hall (2003) wijzen erop dat participatie niet inhoudt dat de leerling volledig op hetzelfde niveau moet functioneren als zijn peers. Een kind kan ook gedeeltelijk leren van een zelfde activiteit. Dit is de theorie van gedeeltelijke participatie (Ferguson & Baumgart, 1990). De instructie en de taken van de leerkrachten zullen moeten mee evolueren met deze veranderingen. Een didactiek waarin louter klassikaal-frontaal wordt lesgegeven, maakt inclusie niet mogelijk (Gussen & van Lakerveld, 2009). Er zijn diverse effectieve onderwijsmethodieken nodig. Een belangrijke methode binnen inclusief onderwijs is het coöperatief leren waarbij heterogene en divers samengestelde groepen samenwerken en van elkaar leren (Johnson & Johnson, 1999). Binnen inclusief onderwijs is de functieomschrijving van de leerkracht grondig hervormd. De belangrijkste taak van de leerkracht is flexibel inspelen op individuele vragen en noden van leerlingen (De Fever, 2000). De leerkracht moet zijn leerlingen stimuleren en begeleiden in hun individuele leerproces (De Fever &

Flament, 2005). Een laatste belangrijke taak voor de leerkracht is het bewaken van het welbevinden van de leerlingen. Dat de leerlingen zich goed voelen, is ongetwijfeld de meest centrale voorwaarde om inclusie waar te maken (Gussen & van Lakerveld, 2009). Voor leerlingen met een beperking is het belangrijk dat er niet alleen aanpassingen zijn aan de manier van lesgeven, maar dat ook de sociale integratie wordt ondersteund (Beine, 2004). Er moeten kansen gecreëerd worden voor het kunnen ontstaan van relaties en vriendschappen (De Vroey & Mortier, 2002). Zonder een sociaal netwerk is inclusie immers niet geslaagd.

Tot slot moet er ook aandacht besteed worden aan de praktische kant van inclusie. Praktische aanpassingen op klasniveau is een vierde voorwaarde. Er zullen technische aanpassingen moeten gebeuren aan de klas (De Fever, 2000; De Vroey & Mortier, 2002). Deze zullen verschillen afhankelijk van de noden van de leerlingen in de klas. Tevens moet er gedacht worden aan communicatieve hulpmiddelen die de leerling de kans geven deel te nemen aan het klasgebeuren (De Vroey & Mortier, 2002). Een klasleerkracht zal deze nieuwe klasgroep in inclusief onderwijs niet alleen kunnen begeleiden. Er is ondersteuning en assistentie nodig van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs, therapeuten en paramedici (De Vroey & Mortier, 2002). Het is belangrijk dat deze personen de volledige klas ondersteunen en niet louter de leerling met een beperking of met specifieke onderwijsnoden (Zambelli & Bonni, 2004). Inclusie vertrekt immers van het idee dat elke leerling verschillend is en andere noden heeft, niet alleen de leerling met een beperking. Bovendien heeft dit positieve effecten voor de contacten tussen de kinderen met een beperking en hun peers. Hundert, Mahoney en Hopkins (1993) bemerkten in hun onderzoek meer peer interacties als de persoonlijke begeleiders tijdens de activiteit een groepje begeleidden.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet

2.1 Inleiding

In het tweede hoofdstuk van deze masterproef wordt toelichting gegeven bij de opzet van het onderzoek naar peer interacties bij kinderen met EMB in inclusieve settings. Vooreerst komt de probleemstelling aan bod, gevolgd door de onderzoeksvragen. Vervolgens wordt er een beeld geschetst van de onderzoeksgroep van het onderzoek. Aansluitend worden de gehanteerde onderzoeksmethoden besproken. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een bespreking van de wijze van data-analyse.

2.2 Probleemstelling

Binnen de zorg voor personen met een beperking komt inclusie meer naar voren. De eerste jaren was dit voornamelijk zo voor personen met een lichte beperking. De laatste jaren zijn ook personen met ernstigere en meervoudige beperkingen in de aandacht gekomen van het debat omtrent inclusie (Inclusion Europe, 2003). In Vlaanderen is er nog heel weinig bekend over inclusie voor deze specifieke doelgroep. Uit verschillende hoeken wordt de vraag naar effectieve praktijkvoorbeelden van inclusie voor deze doelgroep en verder onderzoek hierover gesteld (Arthur-Kelly, Foreman, Bennett, & Pascoe, 2008). Een goed praktijkvoorbeeld en de bekendmaking ervan kan bijdragen aan het bevorderen van inclusie voor kinderen met EMB (Van Rompu, Mardulier, De Coninck, Van Beeumen, & Exter, 2007). Bijgevolg is een eerste belangrijke focus van deze masterproef zicht krijgen op praktijkvoorbeelden van inclusie voor kinderen met EMB. Deze exploratieve studie tracht een beeld te krijgen van hoe voorzieningen vorm en invulling geven aan inclusie.

De tweede focus van dit onderzoek zal liggen op de sociale component van inclusie. De keuze hiervoor is gestoeld op twee elementen. Ten eerste is sociale integratie voor ouders vaak de hoofdreden om voor inclusieve opvang of onderwijs te kiezen voor hun kind met een beperking (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999). De ouders vinden het belangrijk dat hun kinderen contacten hebben met normaal ontwikkelende peers uit hun omgeving. Ouders gaan er immers vanuit dat dit een positief effect zal hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009). Ten tweede wijzen heel wat onderzoeken op de positieve invloed van inclusie op het sociale domein, met name betrokkenheid, sociale interacties en sociale vaardigheden (Alquraini & Gut, 2012; Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, & King, 2004; Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, & Goetz, 1994). Uit de literatuurreview van Nijs en Maes (2014) blijkt dat de meeste onderzoeken naar de peer interacties bij personen met EMB gebeuren binnen een experimentele onderzoeksopzet. Deze onderzoeken tonen aan dat er meer peer interacties zijn tussen personen met EMB en normaal ontwikkelende peers dan

tussen personen met EMB onderling. Bovendien hebben de peer interacties een positief effect op het gelukgevoel van de kinderen met EMB. Het is echter ook belangrijk om kennis te ontwikkelen over peer interacties in een natuurlijke inclusieve context. Het doel van dit onderzoek is via observatie een beeld te krijgen van de peer interacties van kinderen met EMB zoals ze zich voordoen binnen een inclusieve voorziening.

Onder het mom van inclusie is de realiteit er vaak nog één van exclusie en een inclusie met vele gebreken (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2009). Onderzoek heeft aangetoond dat louter fysieke integratie van leerlingen in een gewone klas onvoldoende is. Er moet expliciet aandacht besteed worden aan de voorwaarden voor volwaardige inclusie (Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Ghesquière, Moors en Maes (2002) stelden bij een studie naar de implementatie van inclusie in het Vlaams basisonderwijs vast dat er in vele scholen slechts zeer beperkte aanpassingen waren aan de klascontext en de onderwijsleeractiviteiten. Om inclusie voor meer kinderen met EMB te kunnen realiseren, is het belangrijk om een zicht te krijgen op wat er nodig is om inclusie te bewerkstelligen. Er is nood aan onderzoek dat stilstaat bij het ontstaan en de beïnvloedende factoren van peer interacties tussen kinderen met EMB en hun normaal ontwikkelende peers (Nijs & Maes, 2014). Een derde focus van dit onderzoek ligt op het beschrijven van de factoren binnen de setting en de activiteiten die bijdragen tot peer interacties tussen de kinderen met EMB en hun peers.

2.3 Onderzoeksvragen

In het onderzoek naar peer interacties bij kinderen met EMB in een inclusieve setting worden onderstaande vijf vragen beantwoord.

- Onderzoeksvraag 1: wat is de verhouding in tijd van de georganiseerde inclusieve activiteiten ten opzichte van de andere dagbesteding?
- Onderzoeksvraag 2: wat is de frequentie en de aard van het peergericht gedrag bij de kinderen met EMB tijdens de georganiseerde inclusieve activiteiten?
 - Onderzoeksvraag 2a: is er een verschil in de frequentie van het peergericht gedrag bij de kinderen met EMB tussen de twee settings die worden betrokken in het onderzoek?
- Onderzoeksvraag 3: wat is de frequentie en de aard van het peer interactie beïnvloedend gedrag bij de persoonlijke begeleider tijdens de georganiseerde inclusieve activiteiten?
 - Onderzoeksvraag 3a: is er een verschil in de frequentie van het social scaffolding gedrag bij de persoonlijke begeleider tussen de twee settings die worden betrokken in het onderzoek?

- Onderzoeksvraag 4: op welke manier worden de inclusieve activiteiten vormgegeven?
- Onderzoeksvraag 5: welke kenmerken van de setting en de activiteiten kunnen de eventuele verschillen in gedragingen bij kinderen, begeleiders en de hoeveelheid inclusieve georganiseerde activiteiten mogelijks verklaren?

2.4 Onderzoeksgroep

Om een onderzoeksgroep samen te stellen, werd er op zoek gegaan naar leerlingen met EMB die voltijds- of deeltijds onderwijs volgen in een gewone lagere of kleuterschool. Om in aanmerking te komen, werden als inclusiecriteria gesteld: het hebben van een motorische beperking enerzijds en een ernstige of diep verstandelijke beperking anderzijds. De oproep naar participanten voor dit onderzoek werd digitaal en op papier gepubliceerd door Grip VZW, Inclusie Vlaanderen, Ouders voor Inclusie, Katholieke Vereniging Gehandicaptten (KVG), Gezin en Handicap, Multiplus, Klasse, EMG Platform en het Balanske. Daarnaast is de oproep gelanceerd op de Inclusiedag in mei 2013 georganiseerd door Ouders voor Inclusie. De verantwoordelijke voor inclusief onderwijs van het Vlaams Secretariaat voor het Katholiek Onderwijs (VSKO) is gecontacteerd met de vraag naar participanten. Tot slot zijn alle scholen die inclusief onderwijs aanbieden in Vlaanderen telefonisch of via e-mail bevroegd naar mogelijke deelnemers. Op basis van deze oproep werden geen leerlingen met EMB in het gewoon onderwijs aangemeld.

In de tweede fase van het zoekproces is het zoekgebied uitgebreid naar Nederland. In Nederland werd het project Klas op Wielen uit Alkmaar bereid gevonden om deel te nemen aan het onderzoek. Om de doelgroep verder te kunnen uitbreiden stelden we het onderzoek open voor kinderdagverblijven. Villa Clementina uit Zemst heeft op die manier onze onderzoeksgroep aangevuld. De ouders van de kinderen met EMB, de ouders van de medeleerlingen of peers en de medewerkers kregen een brief waarin ze hun toestemming voor het onderzoek konden bevestigen (zie bijlage 1 tot en met 6).

De eerste organisatie 'Klas op Wielen' is gevestigd in Alkmaar. Klas op Wielen is opgestart in september 2011. Het is een dagcentrum gelegen in de St. Matthiasschool, een school voor gewoon onderwijs. Er wordt opvang geboden aan zeven leerlingen met EMB. Vier van deze leerlingen namen deel aan het onderzoek. De overige drie leerlingen hadden geen toestemming tot deelname aan het onderzoek. De deelnemende leerlingen zijn tussen zeven en negen jaar oud. Sommige leerlingen komen voltijds en andere halftijds. Elke leerling heeft een aandachtsbegeleider die zijn evolutie mee opvolgt en tevens begeleiding in de thuissituatie voorziet. Iedere dag is er voor elk kind individuele begeleiding voorzien. De begeleiders zijn vaste werknemers, stagiairs en vrijwilligers. In samenwerking met de leerkrachten van de St. Matthiasschool is er mogelijkheid tot deelname aan lessen en activiteiten. De coördinator

van Klas op Wielen bekijkt bij het begin van het schooljaar de mogelijkheden voor inclusie voor elke leerling. Hierbij wordt aandacht besteed aan de mogelijkheden van de leerling en zijn voorkeursactiviteiten. Op woensdag werkt Klas op Wielen samen met het buurthuis. De leerlingen nemen deel aan de georganiseerde activiteiten. Dit biedt Klas op Wielen de kans om breed ingebed te zijn in de buurt. Ze bekijken inclusie ruimer dan louter de onderwijsomgeving. Er wordt getracht voornamelijk kinderen uit Alkmaar in te schrijven om inclusie in hun eigen omgeving mogelijk te maken. Het idee is dat de kinderen moeten kunnen naar school gaan in hun eigen buurt en niet kilometers verderop. Dit kan leiden tot andere inclusieve activiteiten in de buurt.

Villa Clementina is een inclusieve kinderopvang gelegen in Zemst. Het project is opgestart in januari 2013. In tegenstelling tot Klas op Wielen zitten de kinderen met een beperking niet in een eigen lokaal. Ze maken deel uit van de vaste groepen. Er wordt opvang geboden aan dertig kinderen waarvan tien kinderen met een beperking. Hiervan zijn er vijf kinderen met EMB, waarvan er twee deelnemen aan het onderzoek. De overige drie leerlingen waren afwezig op de dagen van het onderzoek of hadden geen toestemming tot deelname. De leeftijd van de deelnemers ligt tussen twee en drie jaar. Elke kind met een beperking wordt opgevolgd door een aandachtsbegeleider en een coördinerende orthopedagoog. De kinderen met een beperking krijgen hetzelfde aanbod als de andere kinderen, aangevuld met kinesitherapie. De dagelijkse zorg gebeurt door vaste werknemers en stagiairs. In Villa Clementina is geen individuele begeleiding voorzien. Er zijn twee leeftijdsgroepen die elk begeleid worden door drie à vier begeleiders.

Na de toestemmingsprocedure en praktische overwegingen bestaat de onderzoeksgroep uit vier leerlingen uit de Klas Op Wielen en twee kinderen uit Villa Clementina. Aan de hand van vragenlijsten zijn er gegevens verzameld over de participanten, zowel de kinderen als de begeleiders. Deze worden samengevat weergegeven in tabel 1 en 3 voor Villa Clementina en tabel 2 en 4 voor Klas op Wielen.

Tabel 1

Belangrijkste kenmerken van de deelnemende kinderen uit Villa Clementina

	1	2
Geslacht	Man	Man
Leeftijd	2j 5m	3j 4m
Hoofddiagnose	Ernstige ontwikkelingsvertraging	Ernstige ontwikkelingsvertraging
Nevendiagnose	Autisme	Epilepsie
Verstandelijke beperking	Ontwikkelsleeftijd <24m	Ontwikkelsleeftijd <24m
Motorische beperking	Motorische ontwikkeling vertraagd	Verlamming bovenste en onderste ledematen, spasticiteit, beperkte mogelijkheid tot hoofdbeweging
Sensorische beperking	Overgevoeligheid aan geluid	Geen
Actieve gerichtheid op omgeving	Zwak	Zwak
Basale communicatievaardigheden	Matig	Zwak
Persoonlijke gerichtheid op de ander	Zwak	Matig

Tabel 2

Belangrijkste kenmerken van de deelnemende kinderen uit Klas op Wielen

	3	4	5	6
Geslacht	Vrouw	Man	Vrouw	Vrouw
Leeftijd	9j	7j 6m	8j 11m	7j 5m
Hoofddiagnose	Hersenbeschadiging ten gevolge van hersenvliesontsteking (op 12 dagen)	Ernstige ontwikkelingsvertraging ten gevolge van verdrinking	Ernstige ontwikkelingsvertraging	Ernstige ontwikkelingsvertraging
Nevendiagnose	Epilepsie	Epilepsie	Geen	Epilepsie
Verstandelijke beperking	Ontwikkelingsleeftijd <24m	Ontwikkelingsleeftijd <24m	KID-N (2010): leervermogen 3m	Ontwikkelingsleeftijd <24m
Motorische beperking	Hypotonie	Verlamming bovenste en onderste ledematen, spasticiteit, beperkte mogelijkheid tot hoofdbeweging	Verlamming bovenste en onderste ledematen, spasticiteit	Verlamming bovenste en onderste ledematen, spasticiteit
Sensorische beperking	Ver zicht is bemoeilijkt	Geen	Problemen verwerking visuele prikkels	Visuele beperking
Actieve gerichtheid op omgeving	Zwak	Matig	Matig	Zwak
Basale communicatievaardigheden	Matig	Zwak	Redelijk sterk	Matig
Persoonlijke gerichtheid op de ander	Matig	Matig	Matig	Matig

Tabel 3

Belangrijkste kenmerken van de deelnemende begeleiders uit Villa Clementina

	1	2
Leeftijd	27j	32j
Geslacht	Man	Vrouw
Opleiding	Orthopedagogie	Kinesitherapie
Functie	Kinderverzorger	Zelfstandige kinesitherapeut verbonden aan Villa Clementina
Ervaring met personen met EMB	1j	2j
Tewerkstelling binnen voorziening	1j	1j

Tabel 4

Belangrijkste kenmerken van de deelnemende begeleiders uit Klas op Wielen

	3	4	5	6
Leeftijd	20j	48j	19j	57j
Geslacht	Vrouw	Vrouw	Vrouw	Man
Opleiding	Sociaal Pedagogische Hulpverlening	Verpleegkunde	Sociaal Pedagogische Hulpverlening	Fysiotherapie
Functie	Stagiaire (derdejaars) 4 dagen/week	Senior cliëntbegeleider, coördinator verpleegkundige zorg	Stagiaire (tweedejaars), 1 dag/week	Senior Cliëntbegeleider, fysiotherapeut, directeur
Ervaring met personen met EMB	3m	28j	3m	37j
Tewerkstelling binnen de voorziening	3m	2j	3m	3j

2.5 Onderzoeksmethoden

De gehanteerde methoden om het onderzoek tot uitvoer te brengen zijn tweeledig. Ten eerste vond er een video-observatie plaats. Daarnaast werd er relevante achtergrondinformatie verzameld, gebruik makend van vragenlijsten.

2.5.1 Video-observatie

Observatie wordt door Murphy, Dingwall, Greatbatch, Parker en Watson (1998) omschreven als de gouden standaard in kwalitatief onderzoek. Het brengt vaak aspecten van sociale situaties aan het licht waar noch de onderzoeker, noch de onderzochte van op de hoogte waren (Endacott, 2005). Dit verantwoordt de keuze voor observatie. De registratie kan op verschillende manieren gebeuren. Video-observatie is omwille van diverse redenen een geschikte observatiemethodiek voor dit onderzoek.

De methode van video-observatie is zeer geschikt voor de analyse van sociale interacties (Knoblauch & Tuma, 2011). Deze methode wordt bijgevolg ook frequent gebruikt voor dit soort onderzoek (Knoblauch, Schnettler, & Raab, 2006). Ten eerste biedt videoregistratie de kans om rijke gegevens te verzamelen in de natuurlijke context van inclusie (Knoblauch, 2012; Pearce, Arnold, Phillips, & Dwan, 2010). Het schetst een breed beeld met aandacht voor de complexiteit van de sociale situatie (Plowman & Stephen, 2008). Het is een manier om gedragingen zoals ze zich manifesteren in de realiteit vast te leggen, zo min mogelijk geïmponeerd door de aanwezigheid van de onderzoeker. Ten tweede is de dichtheid van de informatie hoger (Pearce, Arnold, Phillips, & Dwan, 2010). Er worden veel diverse elementen gevat dankzij opname met een camera. Gebruikmakend van video-observatie slaagt de onderzoeker er in om zo min mogelijk gegevens te laten verloren gaan. De verzamelde gegevens zijn bijgevolg zeer gedetailleerd van aard. Gezien de idiosyncratische communicatie en specifieke manier van interageren van personen met EMB biedt dit een groot voordeel (Petry & Maes, 2005). Lindahl (2001) bevestigt de mogelijkheid om de subtiele en complexe interactieprocessen tussen personen met EMB en hun peers te onderzoeken met behulp van een camera. Een derde voordeel van observaties gebruik makend van een camera is de permanentie van de data (Pearce, Arnold, Phillips, & Dwan, 2010). De beelden kunnen meermaals herbekeken worden waarbij fragmenten kunnen stopgezet en vertraagd worden om meer in detail te kijken (Velthausz, 1987). Zonder opname is het voor de onderzoeker onmogelijk om alle gebeurtenissen die zich gelijktijdig voordoen tijdens de activiteit te registreren (Jordan & Henderson, 1995). Dankzij de video-opnames vermindert de kans op het over het hoofd zien van peergerichte gedragingen. Ten vierde wijzen Pearce, Arnold, Phillips en Dwan (2010) erop dat de flexibiliteit van de data groter is waardoor de mogelijkheden tot analyse en manipulatie van de data uitbreiden. Tot slot kan dankzij video-opnames

de bias die voorkomt bij een interview waaronder de geheugenbias en de neiging tot sociale wenselijkheid voorkomen worden. Video-observatie biedt de kans als onderzoeker zelf de realiteit te kunnen waarnemen, in plaats van je te baseren op de verhalende informatie van de participant. Het is voor begeleiders immers moeilijk om zich precies te kunnen herinneren welke specifieke gedragingen de kinderen en zij zelf stelden tijdens een activiteit.

2.5.2 Verloop van de observaties

Het onderzoek duurde vier dagen in Villa Clementina en vijf dagen in Klas op Wielen. Tijdens deze dagen werd het aantal uur dat de participant aanwezig was in de voorziening genoteerd en het aantal uur dat de participant deelnam aan georganiseerde inclusieve activiteiten. De activiteit die werd opgenomen, was gebaseerd op de planning van de voorziening. De activiteit die zij op de dag van het onderzoek aanboden voor het kind met EMB en zijn peers werd opgenomen. Voor vijf participanten werd er gedurende de onderzoeksdagen maar één activiteit georganiseerd die kon worden opgenomen. Deze activiteit werd bijgevolg automatisch opgenomen in het onderzoek. Aan de andere activiteiten namen kinderen deel die geen toestemming hadden om te mogen worden gefilmd. Bij de participant die deelnam aan twee activiteiten werd de activiteit gekozen waar ze als enige leerling van Klas op Wielen aanwezig was.

De procedure voor het opnemen van de activiteiten in dit onderzoek verliep in volgende stappen. Voor de opnames vond er een briefing plaats met de begeleiders van de activiteit. Het doel en de praktische uitvoering van het onderzoek werden hen toegelicht. De opstelling van de camera's werd met hen besproken. Daarnaast beschreven de begeleiders de activiteit die gepland was. Er werd benadrukt dat ze zich niet moesten aanpassen aan de aanwezigheid van een onderzoeker, maar zo natuurlijk mogelijk de activiteiten moesten doorlopen. Tot slot werd hen nogmaals gewezen op de anonimiteit van het onderzoek. Daarnaast vond er een testopname plaats met de kinderen met EMB. Dit bood hen de kans te wennen aan de camera. De activiteit werd opgenomen gebruikmakend van twee digitale camera's. Voor de start van de activiteit werden deze reeds geïnstalleerd. Een camera werd op een statief geplaatst en gepositioneerd zodat een breed overzicht van de ruimte in beeld was. Deze camera was statisch en werd niet bediend gedurende de activiteit. De tweede camera werd manueel bediend om op die manier een meer gedetailleerd beeld te verkrijgen van het kind met EMB. Deze camera focuste op het kind met EMB en de gebeurtenissen en personen in zijn directe omgeving. Op deze manier werden zowel de individuele gedragingen als de context zoveel mogelijk in beeld gebracht. Voor aanvang van de activiteit werden de peers ingelicht over het onderzoek. Dit helpt hen om zich zo natuurlijk mogelijk te gedragen (Schuck & Kearney, 2006). Tijdens de activiteit werd oogcontact tussen onderzoeker en participanten zoveel mogelijk vermeden om de situatie niet te beïnvloeden. Na

afronding van de activiteit vond er een debriefing plaats met de begeleiders waarbij hen werd gevraagd of ze nog vragen of opmerkingen hadden.

2.5.3 Vragenlijsten

Om de observaties verkregen aan de hand van de video-opnames beter te kaderen, werden twee vragenlijsten afgenomen. De eerste werd ingevuld door de begeleider van de activiteit (zie bijlage 7). Deze vragenlijsten gaven enerzijds een zicht op de functie en de opleiding van de begeleider. Anderzijds verkregen we op die manier informatie over hun ervaring met de doelgroep en werkervaring in de voorziening. Onderzoek toont immers aan dat voldoende kennis hebben over personen met EMB en ervaring met hun manier van interageren bepalend is voor social scaffolding gedragingen van de begeleider (Hundert & Hopkins, 1992). De begeleider is steeds de persoonlijke begeleider van het kind met EMB. In Klas op Wielen was er steeds nog een andere begeleider van de klas of groep aanwezig die de activiteit organiseerde. In Villa Clementina was dit niet het geval. De tweede vragenlijst peilde naar kenmerken van het kind (zie bijlage 8). Deze werd ingevuld door de aandachtsbegeleiders in Klas op Wielen en door de orthopedagoog in Villa Clementina. Het eerste deel omvat vragen over de leeftijd, de diagnose, het intellectueel niveau en de aard van de motorische en sensorische beperkingen. Het tweede deel verschaftte meer informatie over het functioneren van het kind in sociale interacties. Hiervoor werden drie factoren uit de Inventarisatielijst Kindkenmerken (Tadema & Vlaskamp, 2004) opgenomen. De bevraagde domeinen zijn: 'actieve gerichtheid op de omgeving en mogelijkheden om gebeurtenissen, beelden en geluiden uit de omgeving te herkennen en hierop te reageren', 'beheersen van basale communicatievaardigheden' en 'persoonlijke gerichtheid op de ander en contact zoeken en reageren op contact'. De ruwe scores voor deze drie domeinen werden berekend en gekoppeld aan de percentielscores. Op deze manier kon voor elk domein worden ingeschaald of het kind zwak, matig redelijk sterk of sterk scoorde binnen de referentiegroep van personen met EMB. De resultaten van beide vragenlijsten worden weergegeven in tabel 1 tot en met 4. De vragenlijsten waren een hulpmiddel voor de codering van de videofragmenten. De verworven gegevens konden als achtergrondinformatie dienen om de gedragingen van de kinderen met EMB beter te begrijpen en juist te coderen. De vragenlijsten werden ingevuld de laatste dag waarop de opnames van de activiteiten plaats vond.

2.6 Data-analyse

De video-observaties zijn het startpunt van de data-analyse. Beeldmateriaal is op zichzelf echter geen data, maar wel een bron voor de dataconstructie (Erickson, 2006). Om hanteerbare data te verkrijgen, werden de video-observaties gecodeerd. Dit onderdeel behelst een toelichting van de codeerschema's en de procedure van codering en verwerking.

2.6.1 Codeerschema

Voor de codering van de videofragmenten kon gebruik worden gemaakt van de codeerschema's opgesteld door Sara Nijs (zie bijlage 9 en 10). Deze zijn eerder gebruikt in een studie naar de groepsinteracties tussen kinderen met EMB (Nijs, Vlaskamp, & Maes, submitted).

Codeerschema met betrekking tot peer georiënteerd gedrag van een kind met EMB

Om een code toe te kennen, wordt een beslisboom doorlopen. Allereerst wordt nagegaan of het kind met EMB gedrag stelt. Indien het antwoord op deze vraag negatief is, wordt de code 'niet alert, slaperig, in zichzelf gekeerd' (a) of 'onvoldoende in beeld' (b) toegekend. Vervolgens wordt gekeken naar de aard van het gedrag. Wanneer het gedrag wordt omschreven als anders dan peer georiënteerd kunnen drie codes worden toegekend. De eerste code (c) wordt toegekend als het gedrag gericht is op het eigen object of op de omgeving. Ten tweede kan het kind gericht zijn op de begeleider die de activiteit aanbiedt of op een persoon die binnenkomt (d). De derde code (v) geldt voor gedrag dat gericht is op interactie of samenspel tussen de begeleider en een peer. Indien het geobserveerde gedrag wel gericht is op de peer, wordt er een onderscheid gemaakt tussen enkelvoudig of meervoudig peer georiënteerd gedrag. Enkelvoudige gedragingen worden omschreven als gedrag dat gerelateerd is aan de peer, maar er niet actief op is gericht. Er is sprake van alertheid van het kind met EMB ten aanzien van de peer. Er wordt echter geen gedrag gesteld waarmee een kind zichtbaar een boodschap wil overbrengen of een reactie wil ontlokken. Meervoudig peer georiënteerd gedrag is steeds tweeledig. Er is een duidelijke actieve gerichtheid op de peer, zich uitend in kijken, hoofd of lichaam wenden naar de peer. Aangezien visuele beperkingen frequent voorkomen bij de doelgroep, geldt het hoofd of oor wenden naar de peer ook als gerichtheid op de peer. Dit moet steeds gecombineerd worden met ander gedrag om te spreken van meervoudig peer georiënteerd gedrag. Het kind met EMB wil met zijn gedrag een boodschap overbrengen of de aandacht van de peer trekken.

Het peergericht gedrag, zowel enkelvoudig als meervoudig, wordt in het codeerschema verder geconcretiseerd. Ten eerste kan het kind kijken naar of in de richting van de peer (e). Voor kinderen met een visuele beperking kan dit het oor richten naar de peer zijn. Deze code valt onder enkelvoudig peergericht gedrag. De andere gedragsmodaliteiten komen zowel voor in de categorie van enkelvoudig

als in de categorie van meervoudig peer georiënteerd gedrag. De te onderscheiden gedragingen zijn: vocalisaties met de stem (f, n), geluiden maken anders dan de stem (g, o), beweging in de richting van de peer (h, p), gebaren (i, q), mimiek of gezichtsexpressie (j, r), object gerelateerd gedrag (k, s), aanraken peer of rolstoel peer (l, t), combinatie van meerdere bovengenoemde gedragingen (m, u). De codes 'f' tot en met 'm' staan voor enkelvoudig peer georiënteerd gedrag. Dit betekent dat het kind met EMB gedrag stelt gerelateerd aan de peer zonder zich er actief op te richten. Bij de codes 'n' tot en met 'u' is er wel sprake van actieve gerichtheid op de peer. Dit bestaat uit het kijken naar de peer of het lichaam wenden naar de peer afgewisseld of gelijktijdig met het gedrag. Deze codes vallen onder het meervoudig peer georiënteerd gedrag. Tot slot zijn er nog twee belangrijke bemerkingen bij het codeerschema. Ten eerste moeten de gedragingen van het kind met EMB zelf komen. Een tweede bemerking die geldt voor dit codeerschema is dat alle codes mutueel exclusief zijn. Er kan steeds maar een code worden toegekend.

Codeerschema met betrekking tot sociaal ondersteunend gedrag van een begeleider

Dit codeerschema gaat na of de begeleider social scaffolding gedragingen stelt om de kinderen te richten op elkaar. In dit codeerschema wordt opnieuw gebruik gemaakt van een beslissingsboom. Allereerst moet er een onderscheid worden gemaakt tussen peer interactie beïnvloedend gedrag en ander gedrag. Indien er geen sprake is van peer interactie beïnvloedend gedrag zijn er vier alternatieven. De begeleider kan onvoldoende duidelijk in beeld zijn (A) om op een correcte manier een code toe te kennen. Daarnaast kan de begeleider bezig zijn met het organiseren van de activiteit (B). Hij is dan gericht op de hele groep. Praktische handelingen zoals bijvoorbeeld materiaal klaarzetten vallen hier tevens onder. Ook wanneer het kind ondersteuning wordt geboden om deel te nemen aan de activiteit, wordt er voor deze code gekozen. Wanneer de begeleider in interactie is met één kind (C), valt zijn gedrag onder een andere gedragscluster. Dit kan zowel in interactie zijn met het kind met EMB, als met een peer. De vijfde categorie wordt toegekend wanneer de begeleider peer interactie opmerkt, maar hier niet in tussen komt (D). De begeleider observeert de interactie zonder erop in te gaan. Bij toekenning van deze laatste code moet er sprake zijn van peer interactie bij het kind met EMB en zijn peer. De gedragingen die de peer interactie wel beïnvloeden, worden onderverdeeld in twee groepen. De eerste groep zijn afleidende gedragingen. Dit houdt in dat de begeleider de interactie opmerkt, maar dat hij de kinderen al dan niet bewust afleidt. Binnen deze groep kunnen vijf codes worden toegekend. De begeleider kan het kind verplaatsen (a), het object verplaatsen (b), de aandacht trekken op iets in de omgeving, het kind zelf of een ander object (c), de aandacht op zichzelf vestigen (d) of ander afleidend gedrag dan de vier genoemde stellen (e). Onder de tweede noemer vallen de social scaffolding gedragingen. De begeleider ondersteunt de kinderen om met elkaar in interactie te treden. Hiervoor moet er niet reeds een peer interactie gaande zijn. De begeleider kan een nieuwe

peer interactie initiëren of een reeds bestaande verder zetten. De social scaffolding gedragingen worden onderverdeeld in acht codes, gegroepeerd in vier overkoepelende groepen. De eerste groep zijn codes gericht op het ondersteunen om interacties aan te gaan. Dit kan gaan om 'instrueren of benoemen van sociale handelingen' (f) of 'begeleiden of benoemen van samenspel' (g). In de tweede groep zijn de codes: 'een kind rekruteren in de peergroep' (h) en 'initiëren van nabijheid' (i). Het doel van deze gedragingen is het samenbrengen van de kinderen. Communiceren over de peer omvat de derde groep. In deze categorie zitten drie codes: 'communiceren over de peer in het algemeen' (j), 'communiceren over objecten van de peer' (k) en 'communiceren over de gevoelens en intenties van de peer' (l). Tot slot is er nog een restgroep voor andere social scaffolding gedragingen (m). Alle codes in het codeerschema zijn mutueel exclusief.

2.6.2 Verwerking

De eerste stap van de verwerking bestond uit het monteren van de videofragmenten. Met behulp van het programma Adobe Premiere Elements werden de beelden van de twee camerastandpunten samengevoegd tot een fragment met twee beelden. Dit biedt de kans om de gedragingen van dichtbij en in de bredere context synchroon te kunnen bekijken. De codering van de fragmenten gebeurde met het programma MediaCoder 2008 ontworpen door de Universiteit van Groningen (Bos & Steenbeek, 2008). Vooraleer de codering van de videofragmenten van het onderzoek uit te voeren, vond er een training plaats. Dit liet toe om ervaring op te doen met de codeerschema's en het programma. De training bestond uit toelichting en inoefening van twee fragmenten. Na goedkeuring over de codering van deze fragmenten startte de codering van de zes geselecteerde videofragmenten. Voor aanvang van de codering, werd steeds de vragenlijst over de kindkenmerken doorgenomen om op de hoogte te zijn van de aard van de beperkingen en de specifieke interactiemogelijkheden. Er werd gekozen voor de methode van continue codering. Dit houdt in dat aan elke seconde van het fragment een code wordt toegekend. Indien een gedrag langere tijd hetzelfde is, wordt de code aangehouden, bij verandering wordt een nieuwe code toegekend. Het voordeel is dat er zo weinig mogelijk informatie verloren gaat. Gedragingen die slechts zelden voorkomen, zouden bij intervalcodering kunnen worden gemist. Dit wordt vermeden bij continue codering. De codering werd uiteindelijk geëxporteerd als Excel-bestand. Hiervan werd per observatie een format gemaakt met de relevante gegevens voor zowel het kind als de begeleider. Deze werden vervolgens geanalyseerd met het programma SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences). De duur van elke toegekende code werd berekend. Aangezien de zes fragmenten een verschillende duur hebben, werd er gecontroleerd voor de tijd. Dit resulteerde in percentages per code. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werden de percentages beschreven in tabellen en figuren. Bij de resultaten van de tweede en derde onderzoeksvraag werd als beschrijvende statistiek het gemiddelde berekend.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksresultaten

3.1 Inleiding

In het derde hoofdstuk van de masterproef worden de onderzoeksresultaten besproken. De onderzoeksvragen worden één voor één beantwoord waarbij de resultaten worden ondersteund door tabellen en grafieken. De resultaten van de eerste drie onderzoeksvragen zijn kwantitatief van aard. De twee andere onderzoeksvragen worden kwalitatief beantwoord. Om vergelijking mogelijk te maken staan de gegevens van beide settings samengevoegd in tabellen. Om de anonimiteit te garanderen zijn de namen van de participanten vervangen door nummers. Nummer een en twee zijn de observaties uit Villa Clementina. De vier overige observaties zijn afkomstig uit Klas op Wielen. De begeleider en de activiteit krijgen steeds hetzelfde nummer als de participant zodat de resultaten kunnen gekoppeld worden aan elkaar. Voor de leesbaarheid van de tabellen wordt voor de organisaties een afkorting gebruikt. Villa Clementina wordt afgekort tot 'VC' en Klas op Wielen tot 'KOW'.

3.2 Onderzoeksvraag 1

Wat is de verhouding in tijd van de georganiseerde inclusieve activiteiten ten opzichte van de andere dagbesteding?

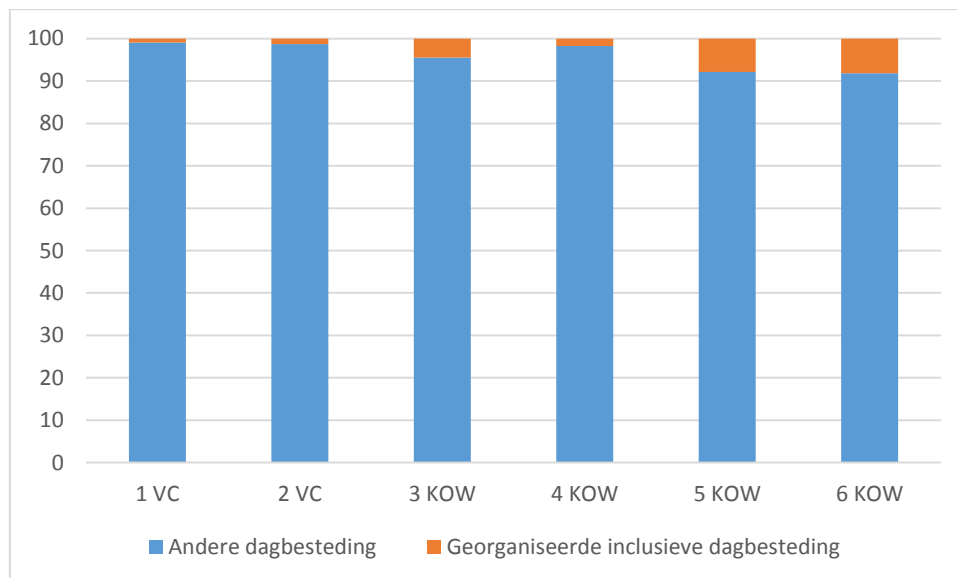
In Villa Clementina nam het onderzoek vier dagen in beslag. In Klas op Wielen duurde het onderzoek vijf dagen. Gedurende de aanwezigheid in beide organisaties werden er niet voortdurend inclusieve activiteiten georganiseerd. Dit is bepalend voor de kansen tot peer interacties met normaal ontwikkelende peers aangezien begeleiders op deze momenten de interacties kunnen ondersteunen. Om deze vraag te beantwoorden is per participant in kaart gebracht hoeveel uren hij of zij aanwezig was tijdens de observatiedagen en hoeveel uren daarvan een inclusieve activiteit werd georganiseerd. Activiteiten die inclusief van aard zijn, maar niet georganiseerd worden zoals bijvoorbeeld speeltijd of spontaan samenspel zijn niet opgenomen bij de georganiseerde inclusieve activiteiten. De andere dagbesteding bestaat uit alle overige activiteiten, bijvoorbeeld: individuele begeleiding, vrij spel, therapie en dagelijkse verzorging. Tabel 5 toont aan dat tijd die wordt gependend aan inclusieve georganiseerde activiteiten zeer beperkt is in vergelijking met de tijd die overige dagbesteding inneemt. Het percentage inclusief georganiseerde activiteiten varieerde voor elk van de participanten in beide settings tussen 0.95% en 8.21%.

Tabel 5

Verhouding georganiseerde inclusieve activiteiten en andere dagbesteding per participant (in uren)

	1 VC	2 VC	3 KOW	4 KOW	5 KOW	6 KOW
Andere dagbesteding	20.80	20.72	26.75	27.5	6.45	12.85
Georganiseerde inclusieve activiteiten	0.20	0.28	1.25	0.50	0.55	1.15

Figuur 1 geeft een visuele weergave van de percentages van de verdeling tussen inclusieve georganiseerde activiteiten en andere daginvulling. Vergelijking tussen Klas op Wielen en Villa Clementina toont aan dat er in Villa Clementina minder inclusieve activiteiten worden georganiseerd. Bij de participanten uit Villa Clementina is het percentage inclusieve activiteiten 0.95% en 1.33%. In Klas op Wielen bedragen de percentages georganiseerde inclusieve activiteiten respectievelijk 4.46%, 1.79%, 7.86% en 8.21%.



Figuur 1. Verhouding georganiseerde inclusieve activiteiten en andere dagbesteding per participant (in percentage)

3.3 Onderzoeksvraag 2

Wat is de frequentie en de aard van het peergericht gedrag bij de kinderen met EMB tijdens de georganiseerde inclusieve activiteiten?

In het codeerschema worden drie gedragsclusters onderscheiden. De eerste gedragscluster omvat de eenvoudige peergerichte gedragingen. De tweede gedragscluster zijn de meervoudige peergerichte gedragingen. Daarnaast zijn er vier coderingen die kunnen worden toegekend als het gedrag niet gericht is op de peer. Deze vallen binnen de categorie: 'ander gedrag'. Aangezien niet elk kind even

lang geobserveerd is, werd voor elke participant het percentage van de tijd berekend dat een bepaalde code werd toegekend. De resultaten zijn weergegeven in tabel 6.

De eerste participant uit Villa Clementina was gedurende het merendeel van de tijd (57.37%) gericht op de begeleider die de activiteit aanbood. Voor 24.22% van de tijd stelde het kind met EMB gedrag dat gericht was op een peer. Het grootste aandeel hierin was het enkelvoudig peergericht gedrag, met 18.03%. Dit cijfer bestaat voor het grootste deel uit 'kijken naar een peer' (15.08%). Gedurende 6.19% van de tijd stelde het kind met EMB meervoudige peergerichte gedragingen. Deze waren voornamelijk object gerelateerd (4.12%), maar ook het aanraken van de peer (1.92%) en vocalisaties (0.15%) kwamen voor. De gerichtheid op de omgeving en op de interactie tussen begeleider en peer was beperkter. Dit was respectievelijk 9.32% en 9.09%. De participant was steeds voldoende alert tijdens de activiteit. De code 'niet alert' is bijgevolg niet toegekend. Hetzelfde geldt voor de code 'onvoldoende in beeld'.

Voor de tweede participant uit Villa Clementina ligt de verdeling van de codes anders. De overgrote meerderheid van de tijd werd peergericht gedrag geobserveerd. Het peergericht gedrag besloeg 77.21% van de tijd. Gedurende 72.66% van de tijd was de participant aan het kijken naar of in de richting van de peer. Het overige peergericht gedrag was deels gerelateerd aan het object waar hij en de peer samen mee aan het spelen waren zonder dat hij keek naar de peer. Dit duurde slechts 2.05% van de gehele activiteit. Tot slot werden er nog drie korte ketens van meervoudige peer georiënteerde gedragingen geobserveerd. Ten eerste lachte de participant naar de peer gedurende 1.36% van de tijd. Ten tweede was er aanraking te observeren, geïnitieerd door het kind met EMB gedurende 0.76% van de tijd. Het laatste peer georiënteerd gedrag dat de participant stelde, was object gerelateerd met een duidelijke gerichtheid naar de peer. Dit was slechts van korte duur en vond 0.38% van de tijd plaats. De overige tijd was het gedrag van het kind verdeeld over de cluster 'ander gedrag'. Gedurende 16.79% van de tijd was het kind gericht op de omgeving om zich heen. Daarnaast was hij 5.16% van de tijd onvoldoende in beeld om het gedrag in te schalen. Dit kwam door een verplaatsing van de peer waardoor de begeleider zich voor hem bevond. Tot slot was het kind met EMB gedurende slechts 0.84% van de tijd gericht op de begeleider van de activiteit. Er was geen gerichtheid op de interactie tussen de begeleider en de peer. Het kind was gedurende de activiteit steeds voldoende alert.

De volgende vier participanten komen uit Klas op Wielen. De derde participant stelde het minst peergericht gedrag, slechts 0.19% van de tijd. Gedurende deze korte periode keek zij naar een peer. Zij was voor 57.75% van de tijd in zichzelf gekeerd en niet alert gedurende de activiteit. Dit is te wijten aan haar frequente epileptische aanvallen en absences. Daarnaast was ze gedurende 41.48% van de

tijd gericht op de omgeving. In dit geval bestond de omgeving uit de andere kinderen en de leerkracht die aan verschillende tafeltjes zaten. De gerichtheid op de persoonlijke begeleider werd waargenomen gedurende 0.58% van de tijd.

Het gedragspatroon van de vierde participant vertoonde nauwelijks variatie. Hij was gedurende 99.35% van de tijd die de activiteit besloeg, gericht op de omgeving. De omgeving was een turnzaal waarin de peers in een kring zaten en liedjes zongen. Deze participant observeerde de gebeurtenissen in de zaal. De overige 0.65% van de tijd stelde de participant peer georiënteerd gedrag. Gedurende dit tijdsinterval keek hij naar een peer.

De vijfde participant was eveneens frequent gericht op de omgeving. 92.67% van de tijd werd gerichtheid op de omgeving gecodeerd. De activiteit vond plaats in een grote sporthal waar de peers een balspel speelden. Gerichtheid op de omgeving bestond vaak uit het bekijken van wat er allemaal gebeurde. Gedurende 5.93% van de tijd was de leerling van Klas op Wielen specifiek gericht op haar peers. Deze gerichtheid uitte zich in kijken naar de peers. De participant was niet gericht op de begeleider of op interactie tussen de begeleider en de peer. De overige tijd was ze niet alert (1.07%) en zeer kortdurend niet in beeld (0.33%).

De laatste participant stelde gedragingen binnen verschillende clusters. Gedragingen gericht op de omgeving kwamen 74.35% van de tijd voor. De tweede cluster zijn de peergerichte gedragingen gedurende 11.79% van de activiteit. Net zoals de ander participanten uit Klas op Wielen bestond de gerichtheid op de peers uit kijken naar de peers. Gedurende 5.55% van de tijd kon een gerichtheid op de begeleider worden waargenomen. Dit meisje heeft tevens epilepsie met frequente aanvallen. Hierdoor was ze 3.71% van de tijd slaperig en in zichzelf gekeerd. De overige 4.60% werd gecodeerd als onvoldoende in beeld wegens de frequente verplaatsingen in de turnzaal.

Over al de participanten heen valt een grote variatie op. Het percentage peer georiënteerd gedrag heeft een zeer brede range. De resultaten variëren van 0.19% tot 77.21% van de tijd. Ter conclusie over de aard van het peer georiënteerd gedrag over de participanten heen valt op dat het kijken naar de peer de frequentst voorkomende categorie is. Indien er slechts beperkt peergericht gedrag is, is dit vaak het enige aanwezige gedrag. Na deze categorie komen gedragingen gerelateerd aan het object of het aanraken van de peer het meest voor.

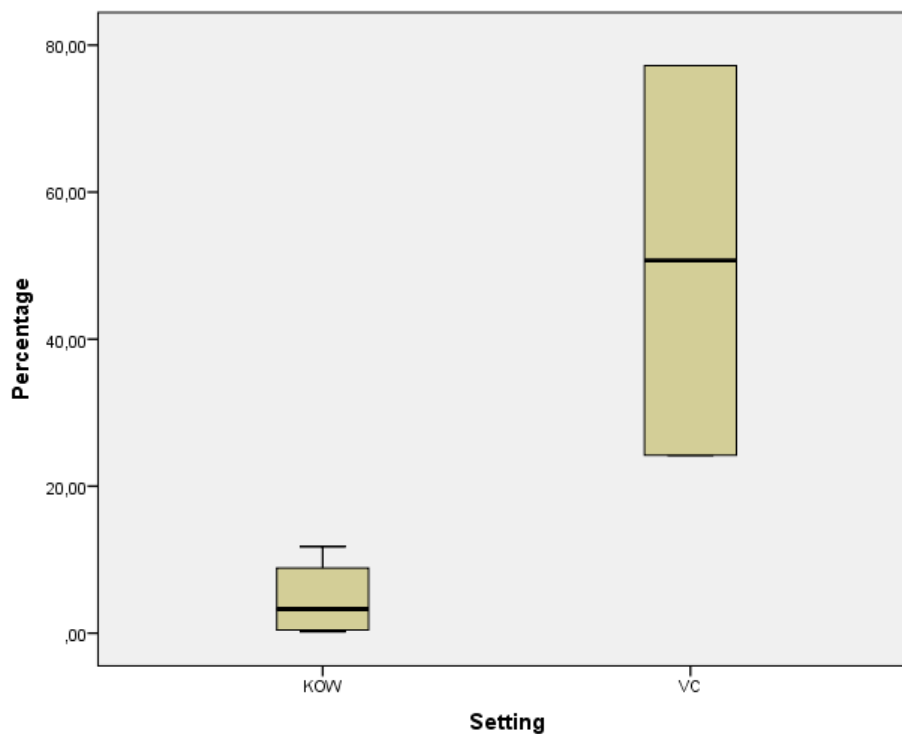
Tabel 6

Verhouding van de verschillende categorieën van kindgedragingen per participant (in percentage)

	1 VC	2 VC	3 KOW	4 KOW	5 KOW	6 KOW
Ander gedrag	75.78	22.79	99.81	99.35	94.07	88.21
Niet alert	0.00	0.00	57.75	0.00	1.07	3.71
Onvoldoende in beeld	0.00	5.16	0.00	0.00	0.33	4.60
Gericht op de omgeving	9.32	16.79	41.48	99.35	92.67	74.35
Gericht op de begeleider	57.37	0.84	0.58	0.00	0.00	5.55
Gericht op interactie begeleider en peer	9.09	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Enkelvoudig peergericht gedrag	18.03	74.71	0.19	0.65	5.93	11.79
Kijken naar peer	15.08	72.66	0.19	0.65	5.93	11.79
Vocalisaties	0.26	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Geluiden	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Beweging	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Gebaren	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Mimiek/gezichtsexpressie	0.39	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Object gerelateerd	1.83	2.05	0.00	0.00	0.00	0.00
Aanraken peer	0.47	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Meervoudig peergericht gedrag	6.19	2.50	0.00	0.00	0.00	0.00
Vocalisaties	0.15	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Geluiden	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Beweging	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Gebaren	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Mimiek/gezichtsexpressie	0.00	1.36	0.00	0.00	0.00	0.00
Object gerelateerd	4.12	0.38	0.00	0.00	0.00	0.00
Aanraken peer	1.92	0.76	0.00	0.00	0.00	0.00

Is er een verschil in de frequentie van het peergericht gedrag bij de kinderen met EMB tussen de twee settings die worden betrokken in het onderzoek?

Om een zicht te hebben op de werkzame elementen in inclusieve praktijken is het nuttig beide voorzieningen te vergelijken. Figuur 2 geeft een weergave van de verdeling van de data van beide settings. In Klas op Wielen variëren de percentages van het peer georiënteerd gedrag tussen 0.19% en 11.79%. In Villa Clementina werd tussen 24.22% en 77.21% van de tijd peergericht gedrag geobserveerd. In Villa Clementina scoren de participanten hoger op peer georiënteerd gedrag. Hoewel in deze setting de spreiding tussen de kinderen groter is, scoren alle twee de participanten hoger dan de participanten uit Klas op Wielen. In Villa Clementina tonen de kinderen gemiddeld 50.72% van de tijd peergericht gedrag. In Klas op Wielen is dit slechts 4.64% van de tijd. Er is een groot verschil in percentage van het peergericht gedrag tussen Villa Clementina en Klas op Wielen.



Figuur 2. Verdeling percentages peergericht gedrag per setting.

Indien we terugkijken naar tabel 6 valt tevens op dat er een groot verschil is tussen beide voorzieningen wat betreft de aard van het peergericht gedrag. In Villa Clementina is de variatie van peer georiënteerd gedrag groter. In Klas op Wielen blijft het peergerichte gedrag beperkt tot kijken naar de peer. In beide settings werd de code 'kijken naar de peer' het meest gecodeerd.

3.4 Onderzoeksvraag 3

Wat is de frequentie en de aard van het peer interactie beïnvloedend gedrag bij de persoonlijke begeleider tijdens de georganiseerde inclusieve activiteiten?

Vergelijkbaar met het codeerschema van het kind met EMB onderscheiden we in het codeerschema van de begeleider van de activiteit eveneens drie gedragsclusters. Ten eerste kan de begeleider gedrag stellen dat de kinderen afleidt van de peer interactie. De begeleider kan dit bewust of onbewust doen. Ten tweede kan de begeleider social scaffolding gedrag stellen. Deze gedragingen ondersteunen de kinderen om in interactie met elkaar te gaan of de interactie verder te zetten. Onder deze categorieën zijn er verschillende mogelijkheden van handelingen die de begeleider stelt. De gedragingen die niet in deze clusters thuishoren, vallen binnen de categorie 'ander gedrag'. Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is het percentage berekend van de tijd dat een begeleider gedrag stelt dat thuis hoort in een van de categorieën. Tabel 7 geeft de percentages voor elke categorie weer. De begeleider die werd gecodeerd is steeds de persoonlijke begeleider die aanwezig was tijdens de activiteit om het kind te begeleiden.

Geen enkele van de begeleiders was onvoldoende in beeld om een code toe te kennen. Voor alle begeleiders is het percentage voor deze categorie 0.00%. De eerste begeleider uit Villa Clementina was voornamelijk bezig met het organiseren van de activiteit (43.94% van de tijd) en interageren met een kind (46.22% van de tijd). De één-op-één interactie was zowel met het kind met EMB als met een peer. Gedurende 6.99% van de tijd stelde hij peer interactie beïnvloedend gedrag. Tijdens 0.60% van de tijd leidde de begeleider het kind af door het te verplaatsen, weg van de peer. Dit was de enige begeleider bij wie afleidend gedrag werd geobserveerd. De ander vijf begeleiders stelden enkel social scaffolding gedrag. De overige gedragingen van de eerste begeleider vallen binnen de categorie van social scaffolding. De begeleider benoemt sociale handelingen (2.33% van de tijd) en begeleidt het samenspel (0.63% van de tijd). Daarnaast praat hij over de peer in het algemeen (1.45%). Tot slot initieerde de begeleider 1.98% van de tijd nabijheid door een peer te verplaatsen dichterbij het kind met EMB. De resterende 2.85% van de tijd observeerde hij de interacties tussen de kinderen zonder erop in te gaan.

De tweede begeleider uit Villa Clementina was het grootste deel van de tijd (69.75%) bezig met het organiseren van de activiteit voor de groep kinderen. De overige tijd was redelijk gelijk verdeeld over drie andere categorieën: interactie met één kind (8.80%), merkt peer interactie op zonder erop in te gaan (10.04%) en peer interactie beïnvloedend gedrag (11.41%). Deze begeleider stelde het grootste percentage peer interactie beïnvloedend gedrag in vergelijking met de andere begeleiders. Net zoals

de vorige begeleider zorgde zij ook dat er nabijheid gecreëerd werd tussen het kind met EMB en de peer. Dit deed ze gedurende 5.54% van de tijd. De overige social scaffolding gedragingen waren gericht op communicatie. De begeleidster communiceerde over de peer in het algemeen (4.21%), bijvoorbeeld: "Wie is dat nu, komt hij mee spelen?". Daarnaast praatte ze over het speelgoedje waar de peer mee aan het spelen was (1.26% van de tijd). Tot slot sprak de begeleider nog kort over de gevoelens van de peer wanneer de peer begon te wenen.

De volgende vier begeleiders zijn de individuele begeleiders van de participanten uit Klas op Wielen. Ze begeleiden het kind bij de deelname aan activiteiten in een klas van de St. Matthiasschool. De derde begeleider was gedurende de activiteit voornamelijk bezig met het praktisch ondersteunen van de participant uit Klas op Wielen. Bijgevolg is 98.55% van de tijd de code 'organiseert de activiteit' toegekend. De overige 1.45% stelde de begeleider peer interactie beïnvloedend gedrag. Dit bestaat uit de categorie 'initiëren van nabijheid' en 'communiceren over de peer in het algemeen'.

Begeleiders vier en vijf stelden geen gedrag gericht op de ondersteuning van interacties tussen het kind met EMB en de peers. De vierde begeleider was het merendeel van de tijd bezig met het organiseren van de activiteit (83.86%). Dit bestond in dit geval voornamelijk uit 'aanwezig' zijn naast de peer. Gedurende 16.14% van de tijd was de begeleider in interactie met het kind met EMB. De vijfde begeleider heeft gedurende de gehele activiteit naast de peer gestaan in de sporthal waar de activiteit plaats vond. Gezien we spreken van fysieke begeleiding die niet gericht is op peer interacties is hier 100.00% van de tijd de code 'organiseert de activiteit' toegekend.

De laatste begeleider vertoont ander begeleidingsgedrag. Hij was gedurende 64.67% van de tijd in interactie met het kind met EMB. Daarnaast was hij 29.96% van de tijd het kind aan het ondersteunen om deelname aan de activiteit mogelijk te maken. Tot slot stelde de begeleider 5.37% van de tijd gedrag dat interactie met peers kan beïnvloeden. Hij ondersteunde peer interacties door samenspel te begeleiden (2.07%) en door het benoemen van sociale handelingen bij het afscheid nemen (0.53%). Daarnaast zorgde hij ervoor dat de afstand tussen het kind met EMB dat hij begeleidt en de peers zo klein mogelijk was. Dit was niet evident gezien de aard van de activiteit een turnles was. Hij besteedde hier 0.88% tijd aan. Het overige percentage (1.89%) bestaat uit peer interactie beïnvloedend gedrag gericht op communicatie over de peer in het algemeen.

Wanneer we de gehele tabel overzien, valt op dat de begeleiders de meeste tijd besteden aan het organiseren van de activiteit enerzijds en het interageren met een kind anderzijds. De percentages van peer interactie beïnvloedend gedrag variëren van 0.00% tot 11.41% van de tijd.

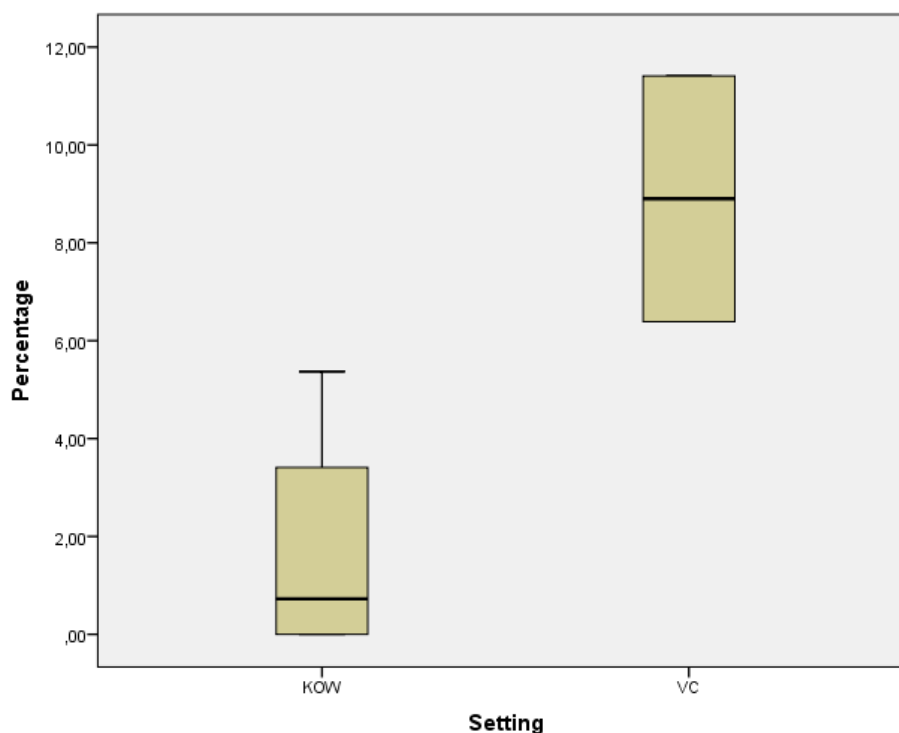
Tabel 7

Verhouding van de verschillende categorieën van begeidergedrag per participant (in percentage)

	1 VC	2 VC	3 KOW	4 KOW	5 KOW	6 KOW
Ander gedrag	93.01	88.59	98.55	100.00	100.00	94.63
Onvoldoende in beeld	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Organiseert de activiteit	43.94	69.75	98.55	83.86	100.00	29.96
Focust op één kind	46.22	8.80	0.00	16.14	0.00	64.67
Merkt peer interactie op zonder erop in te gaan	2.85	10.04	0.00	0.00	0.00	0.00
Afleidend gedrag	0.60	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Kind verplaatsen	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Object verplaatsen	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Aandacht op iets in de omgeving, het kind zelf, of ander object vestigen	0.60	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Aandacht op zichzelf vestigen	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Social scaffolding gedrag	6.39	11.41	1.45	0.00	0.00	5.37
Instrueren of benoemen van sociale handelingen	2.33	0.00	0.00	0.00	0.00	0.53
Benoemen of begeleiden van samenspel	0.63	0.00	0.00	0.00	0.00	2.07
Kind rekruteren in de peergroep	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Initiëren van nabijheid	1.98	5.54	0.95	0.00	0.00	0.88
Communiceren over de peer in het algemeen	1.45	4.21	0.50	0.00	0.00	1.89
Communiceren over objecten van de peer	0.00	1.26	0.00	0.00	0.00	0.00
Communiceren over gevoelens en intenties van de peer	0.00	0.40	0.00	0.00	0.00	0.00

Is er een verschil in de frequentie van het social scaffolding gedrag bij de persoonlijke begeleider tussen de twee settings die worden betrokken in het onderzoek?

Wanneer we de percentages social scaffolding gedrag uitzetten in een boxplot voor beide voorzieningen resulteert dat in figuur 3. Hierin is te zien dat de resultaten van Villa Clementina hoger liggen dan die van Klas op Wielen. De gegevens van Klas op Wielen liggen lager, op een uitschieter na. Deze komt in de buurt van het minimum van Villa Clementina. Net zoals bij de peer gerichte gedragingen is er een verschil in het gemiddelde social scaffolding gedrag observeerbaar. Het gemiddelde percentage social scaffolding gedrag bedraagt 8.90% in Villa Clementina en 1.71% in Klas op Wielen.



Figuur 3. Verdeling percentages social scaffolding gedrag per setting.

3.5 Onderzoeksvraag 4

Op welke manier worden de inclusieve activiteiten vormgegeven?

Aangezien het doel van het onderzoek is om de situatie van inclusie in de realiteit te exploreren, zijn de activiteiten allemaal zeer verschillend. De begeleiders kregen geen instructies over welke vorm de activiteiten moesten aannemen. Dit biedt de kans om een beeld te vormen over de activiteiten die worden aangeboden in inclusieve settings voor kinderen met EMB. De verschillen tussen de activiteiten kunnen tevens relevant zijn voor de gevonden verschillen in peergericht en social

scaffolding gedrag bij de kinderen met EMB en de begeleiders. De activiteiten worden samengevat weergegeven in tabel 8.

De eerste activiteit is een muziekactiviteit. Deze duurde ongeveer 12 minuten. Er waren twee begeleiders aanwezig. Ze organiseerden samen de activiteit. De activiteit bestond uit het exploreren van verschillende muziekinstrumentjes. De begeleiders lieten bepaalde dingen horen en de kinderen kregen tevens de kans zelf te spelen met het materiaal. Een van de begeleiders was voornamelijk bezig met het kind met EMB en de peers naast hem. De andere begeleider begeleidde een ander deeltje van de kring. Naast het kind met EMB waren er nog vier andere peers aanwezig. De leeftijd van de peers varieerde tussen één jaar en vier jaar. De kinderen zaten in een afgesloten deel van de speelruimte in een kring op een mat. Het kind met EMB zat mee in de kring.

Tijdens de tweede activiteit in Villa Clementina werd door de kinesitherapeut een therapie sessie voor het kind met EMB in samenspel met een ander kind georganiseerd. De peer was vijf maanden oud. Het kind met EMB was drie jaar en vier maanden. De activiteit bestond uit stretching van de benen van het kind met EMB. Terwijl de begeleidster dit deed, zorgde ze voor afleiding door met een speelgoedje te spelen of door de kinderen naar elkaar te laten kijken. De peer speelde het grootste deel van de tijd met een speelgoedje. Beide kinderen lagen of zaten dicht bij elkaar op de mat. De therapie sessie duurde ongeveer 18 minuten.

De volgende vier activiteiten werden opgenomen in Klas op Wielen. De activiteiten vonden steeds plaats in samenwerking met de St. Matthiasschool. De activiteiten stonden vast gepland in de week en de leerlingen van Klas op Wielen konden er met begeleiding naar toe gaan. De derde participant ging als inclusieve activiteit mee een tienuurtje eten in een klas. De klas bestond uit 12 leerlingen tussen vier en vijf jaar. De kinderen zaten in groepjes aan een tafeltje. Het kind met EMB zat in haar rolstoel aan een eigen tafeltje samen met haar begeleider. Hierdoor was het kind met EMB beperkt in de mogelijkheden tot peer interactie. Ze kon enkel kijken naar de kinderen door haar hoofd te draaien. De klasleerkracht vertelde verhaaltjes terwijl de kinderen hun koek of fruit opaten. De begeleidster van de Klas op Wielen hielp de participant met het opeten van haar fruit. De duur van deze activiteit was ongeveer een kwartier.

De vierde participant nam deel aan een muziekactiviteit samen met 15 peers tussen zes en zeven jaar. Tijdens de activiteit was er naast de muziekleerkracht nog een klasleerkracht en de begeleider van Klas op Wielen aanwezig. De kinderen kregen liedjes aangeleerd, ondersteund met gebaren en bewegingen. De activiteit ging door in een kleine turnzaal waar alle kinderen op bankjes in een kring

zaten. Het kind met EMB zat in zijn rolstoel in de kring. Deze activiteit duurde iets meer dan tien minuten voor het kind met EMB.

De vijfde activiteit was een balspel in een grote sporthal. Hieraan namen 11 kinderen deel tussen negen en elf jaar. De activiteit werd georganiseerd door de turnleerkracht en duurde ongeveer 33 minuten. De participant zat gedurende de hele activiteit in haar rolstoel in de zaal naast een turntoestel waar de andere leerlingen over moesten springen. Er was een begeleidster van Klas op Wielen aanwezig om de participant te begeleiden.

De laatste activiteit was eveneens een sportieve activiteit. Een klas van 12 leerlingen tussen vier en vijf jaar moest een parcours afleggen en speelde met hoepels. De activiteit werd begeleid door de turnleerkracht. Een kind met EMB uit Klas op Wielen was samen met haar persoonlijke begeleider aanwezig. Haar begeleider probeerde haar zoveel als mogelijk de activiteiten te laten meedoen. De duur van de activiteit was ongeveer 40 minuten.

Na toelichting van de activiteiten valt op dat er grote verschillen zijn tussen de activiteiten. Deze verschillen situeren zich op verschillende domeinen. De activiteiten zijn nooit echte onderwijsleeractiviteiten. De kinderen met EMB participeren aan randactiviteiten zoals sport en muziek.

Tabel 8

Belangrijkste kenmerken van de activiteiten

	1 VC	2 VC	3 KOW	4 KOW	5 KOW	6 KOW
Activiteit	Begeleid vrij spel met muziek-instrumenten	Therapiesessie: stretching in samenspel met peer	Een tienuurtje eten en luisteren naar twee verhaaltjes	Muziekles: liedjes zingen en uitbeelden	Turnles: baseball met hindernissen	Turnles: hindernissenparcours en spelen met hoepels
Duur	12'18	17'45	15'59	11'22	33'19	39'36
Locatie	Spelruimte peuters	Spelruimte baby's	Klaslokaal	Kleine turnzaal	Sporthal	Kleine turnzaal
Positie	Zit zelfstandig in een kring met de andere peers	Ligt en zit met ondersteuning op de mat naast de peer	Zit in rolstoel aan een tafeltje, peers zitten aan andere tafeltjes	Zit in rolstoel in de kring, peers zitten op bankjes	Zit in rolstoel en staat in de zaal aan het turntoestel waar de peers over moeten springen, de peers lopen verspreid rond	Zit of staat ondersteund door begeleider waar de peers zich bevinden
Begeleiding	1) Aandachts-opvoeder van kind met EMB 2) Kinderverzorger	1) Kinesitherapeut van kind met EMB	1) Begeleidster van kind met EMB (stagiaire) 2) Klasleerkracht	1) Begeleidster van kind met EMB 2) Muzieklerares 3) Klasleerkracht	1) Begeleidster van kind met EMB (stagiaire) 2) Turnleerkracht	1) Begeleider van kind met EMB (coördinator Klas Op Wielen) 2) Turnleerkracht
Aantal peers	4	1	12	15	11	12
Leeftijd peers	1-4j	5m	4-5j	6-7j	9-11j	4-5j

3.6 Onderzoeksvraag 5

Welke kenmerken van de setting en de activiteiten kunnen de eventuele verschillen in gedragingen bij kinderen, begeleiders en de hoeveelheid inclusieve georganiseerde activiteiten mogelijks verklaren?

De twee voorzieningen die deelnamen aan het onderzoek verschillen sterk van elkaar. Het is nuttig de kenmerken van de setting te kennen. Deze staan naast elkaar weergegeven in tabel 9. Villa Clementina biedt kinderopvang aan aan kinderen van nul tot zes jaar met en zonder een beperking. Klas op Wielen daarentegen is gericht op een oudere doelgroep van vier tot dertien jaar. Het is een dagcentrum dat inclusie in de onderwijscontext mogelijk maakt. De kinderen in Villa Clementina zitten gedurende de hele dag samen in de groep met normaal ontwikkelende peers. In Klas op Wielen zitten de kinderen in een leefgroep met de andere kinderen van Klas op Wielen. Al deze kinderen hebben een ernstig meervoudige beperking. Inclusie krijgt er vorm in activiteiten in samenwerking met de school voor gewoon onderwijs.

Tabel 9

Belangrijkste kenmerken van de deelnemende voorzieningen

	Villa Clementina	Klas op Wielen
Sector	Kinderopvang	Onderwijs
Inclusie	Continue inclusie	Inclusieve activiteiten
Doelgroep	Kinderen met en zonder een beperking	Kinderen met EMB
Leeftijd doelgroep	0-6 jaar	4-13 jaar
Omvang doelgroep	20 kinderen zonder beperking 10 kinderen met beperking	7 kinderen
Begeleiding	3 à 4 per leeftijdsgroep	Individuele begeleiding

De resultaten van de eerste onderzoeksvraag tonen een verschil aan in de hoeveelheid van inclusieve georganiseerde activiteiten. In Villa Clementina vonden minder inclusieve georganiseerde activiteiten plaats dan in Klas op Wielen. Diverse kenmerken van de setting kunnen hiervoor mogelijks als verklaring dienen. Ten eerste kan de bezetting van de begeleiding een invloed hebben. De activiteiten moeten in Villa Clementina worden georganiseerd door de begeleiders zelf. Deze personen moeten tevens alle kinderen in hun groep eten geven, verzorgen en in bed leggen. Dit maakt dat er vaak weinig tijd rest om activiteiten op poten te zetten. In Klas op Wielen daarentegen is er voor elk kind een individuele begeleider aanwezig. Deze persoon kan steeds het kind met EMB begeleiden bij de activiteiten in de school. De begeleider staat hier niet zelf in voor het voorbereiden en organiseren van de activiteiten. Ten tweede kan de intensiteit van inclusie een rol spelen. In Klas op Wielen zijn de

georganiseerde activiteiten, afgezien van de speeltijd, de enige momenten dat er sprake is van inclusie. In Villa Clementina is er voortdurend contact en interactie mogelijk tussen de kinderen met EMB en hun peers. Dit gebeurt doorheen heel de dag. Deze momenten zijn echter niet opgenomen in de berekening. Hierin telden enkel de georganiseerde inclusieve activiteiten.

De vergelijking van het percentage van het peergericht gedrag toont aan dat er een groot verschil is tussen beide settings. Tijdens de activiteiten georganiseerd in Villa Clementina werd meer peergericht gedrag geobserveerd dan in Klas op Wielen. Dit kan mogelijks verklaard worden door kenmerken van de setting enerzijds en door kenmerken van de activiteiten anderzijds. De jongere doelgroep van Villa Clementina kan een eerste verklaring zijn. De jongere leeftijd maakt dat de kloof tussen de ontwikkelingsleeftijd van de kinderen met EMB en de normaal ontwikkelende peers kleiner is in vergelijking met Klas op Wielen. Hun jonge leeftijd zorgt er tevens voor dat de manier van communiceren en interageren van de peers nog dichter aanleunt bij het niveau van communiceren van de kinderen met EMB. Tot slot kan de leeftijd van de peers een rol spelen in het proces van acceptatie. Ten tweede zou de vorm die inclusie in beide settings aanneemt een beïnvloedende factor kunnen zijn. In Villa Clementina zitten de kinderen de hele tijd samen in een groep. Dit brengt met zich mee dat ze elkaar beter kennen. Bovendien vinden de activiteiten in Villa Clementina plaats in de vertrouwde omgeving. In Klas op Wielen gaan de activiteiten door in lokalen die minder gekend zijn voor de kinderen met EMB en meer nieuwe prikkels bevatten.

Naast de twee kenmerken van de setting zijn er mogelijks kenmerken van de activiteiten mede bepalend voor het percentage peer georiënteerd gedrag. Binnen de kenmerken van de activiteiten kunnen vier potentieel verklarende elementen onderscheiden worden. Ten eerste is er een groot verschil in groeps grootte van de activiteiten. Zoals toegelicht in onderzoeksvraag vier zijn de groepen in Villa Clementina kleiner. Dit kan de sociale situatie voor kinderen met EMB overzichtelijker maken en de drempel tot peergericht gedrag verlagen. Bovendien zitten de kinderen dichter bij elkaar doordat ze met minder zijn. De positie van de kinderen met EMB is een tweede factor die mogelijks een beïnvloedende rol speelt. De kinderen van Klas op Wielen zaten, op één na, allemaal in hun rolstoel. Dit brengt met zich mee dat ze vaak hoger zaten dan de medeleerlingen. De afstand tussen de kinderen met EMB en hun peers was groter dan in Villa Clementina, waar de kinderen met EMB zaten of lagen naast de peers. In Klas op Wielen veranderden de peers vaak van plaats en bewogen ze vrij in de ruimte waardoor de kinderen met EMB afhankelijk waren van de begeleider voor nabijheid. Ten derde is de soort activiteiten verschillend in beide settings. In Villa Clementina zijn de activiteiten minder gestructureerd. Ze bestaan eerder uit het aanbieden van materiaal en vrij spelen. In Klas op Wielen zijn de activiteiten, gezien de leeftijd van de peers en de onderwijscontext, complexer en meer

gestructureerd. De activiteiten kaderen in een les. Er dienen bijgevolg bepaalde doelen bereikt te worden tijdens die les. Dit maakt dat het tempo van de activiteiten hoger ligt. De leeftijd van de peers speelt tevens een rol in de aard van de activiteiten. De activiteiten in Villa Clementina sluiten meer aan bij de ontwikkelingsleeftijd van de kinderen met EMB. Ze liggen minder vast waardoor er soepeler kan worden ingespeeld op de noden van de kinderen met EMB. Ten vierde kan de duur van de activiteiten een rol spelen in de peergerichtheid van de kinderen met EMB. In Villa Clementina waren de activiteiten relatief kort. In Klas op Wielen waren er twee activiteiten die langer duurden dan een half uur. Hierdoor kan de alertheid van de kinderen met EMB gedaald zijn waardoor hun gerichtheid op de peers mogelijks verminderde.

Naast de kenmerken van de setting en de activiteiten kan mogelijks de begeleiding ook een rol spelen in het peer georiënteerd gedrag van de kinderen met EMB. In Villa Clementina zijn de begeleiders van de activiteit eveneens de begeleiders van de kinderen met EMB. Hierdoor kunnen ze hun activiteiten meer afstemmen op de noden van de kinderen met EMB. In Klas op Wielen worden de activiteiten georganiseerd door de klasleerkrachten. De begeleiders van de kinderen met EMB hebben enkel een ondersteunende rol voor de kinderen met EMB. Dit zorgt ervoor dat de activiteiten minder aangepast zijn aan de kinderen met EMB. De resultaten uit de tweede onderzoeksvraag tonen aan dat de begeleiders in Villa Clementina een groter percentage van de tijd social scaffolding gedragingen stelden. Dit kan een positief effect hebben op de peergerichte gedragingen van de kinderen met EMB in Villa Clementina.

Deze verschillen in kenmerken van de setting, activiteiten en begeleiding kunnen een mogelijke verklaring bieden voor het verschil in het percentage peergericht gedrag tussen Villa Clementina en Klas op Wielen. Daarnaast kunnen ze mogelijks een verklaring bieden voor het verschil in de aard van het peergericht gedrag. In Klas op Wielen bleef het peergericht gedrag beperkt tot kijken naar de peer. De kenmerken van de activiteit zoals de positionering van het kind met EMB en de aard van de activiteit maakten het vaak niet mogelijk om andere peergerichte gedragingen te stellen.

Een derde deel van de onderzoeksvraag peilt naar een mogelijk verband tussen de kenmerken van de setting en de verschillen in peer interactie beïnvloedend gedrag bij de begeleider. Vergelijking tussen beide settings maakt duidelijk dat er in Klas op Wielen een lager percentage peer interactie beïnvloedend gedrag werd geobserveerd dan in Villa Clementina. Een eerste mogelijke verklaring voor dit verschil kan liggen in de kenmerken van de begeleiders. Twee van de vier begeleiders in Klas op Wielen waren stagiairs die slechts enkele dagen in de week aanwezig waren in de voorziening. Ze hadden op het moment van opname slechts drie maanden ervaring met de doelgroep van kinderen

met EMB. Dit kan een rol spelen in het lagere percentage van peer interactie beïnvloedend gedrag. Daarnaast waren de begeleiders van Klas op Wielen niet de personen die de activiteiten organiseerden. Hierdoor is het moeilijker om kansen te ontwikkelen voor peer interactie. De begeleiders van Klas op Wielen hadden niet de mogelijkheid om de activiteiten zoals bijvoorbeeld een muzikles aan te passen zodat er meer mogelijkheden tot interactie waren. Dit leidde er toe dat ze vaak louter fysieke ondersteuning konden bieden.

Hoofdstuk 4: Discussie

4.1 Inleiding

Dit laatste afsluitend hoofdstuk omvat vier onderdelen. In het eerste onderdeel worden de resultaten van het onderzoek samengevat. Het tweede deel omvat een kritische reflectie op het onderzoek zelf. Tot slot volgen suggesties voor vervolgonderzoek en wordt de relevantie voor de praktijk toegelicht.

4.2 Conclusie onderzoeksvragen

In dit deel worden de resultaten met betrekking tot elke onderzoeksvraag samengevat. Deze worden gekoppeld aan de literatuur uit het eerste hoofdstuk en eigen kritische bedenkingen. De resultaten van de vijfde onderzoeksvraag zullen niet afzonderlijk worden besproken, maar gekoppeld worden aan de andere onderzoeksvragen. Ter afsluiting wordt een algemeen besluit getrokken uit alle onderzoeksvragen.

4.2.1 Onderzoeksvraag 1

Wat is de verhouding in tijd van de georganiseerde inclusieve activiteiten ten opzichte van de andere dagbesteding?

De resultaten tonen aan dat de percentages georganiseerde inclusieve activiteiten relatief laag zijn. Dit kan mogelijk verklaard worden door de grote zorgwaarde van kinderen met EMB. De verzorging en voeding van deze kinderen neemt veel tijd in beslag. Hierdoor is de tijd om andere activiteiten te organiseren beperkt. In Klas op Wielen werd een hoger percentage georganiseerde inclusieve activiteiten geobserveerd in vergelijking met Villa Clementina. Deze activiteiten zijn echter de enige inclusieve momenten in Klas op Wielen. In Villa Clementina zitten de kinderen met EMB en de normaal ontwikkelende kinderen in dezelfde leefgroep. Hierdoor zijn er tussen de activiteiten door ook kansen tot peer interactie.

Uit de definitie van inclusie van van Houten (2004), die in het eerste hoofdstuk staat uitgeschreven, komt naar voren dat inclusie betekent volwaardig deel uitmaken van de samenleving in al zijn facetten. Wanneer we deze definitie koppelen aan de manier waarop inclusie wordt vormgegeven in beide settings, kunnen we zeggen dat Villa Clementina het dichtst hierbij aanleunt. Hier maken de kinderen volledig deel uit van de kinderopvang en niet, zoals in Klas op Wielen, tijdens afgebakende activiteiten. Finlay, Antaki, Walton en Stribling (2008) benadrukken dat inclusie meer is dan fysiek aanwezig zijn. Inclusie streeft ernaar dat mensen erbij horen en verbonden zijn met elkaar. Tijdens de observaties in Klas op Wielen viel het op dat de kinderen met EMB vaak louter aanwezig waren tijdens de activiteit.

Ze maakten niet echt deel uit van het geheel van de activiteit en de klas. Dit is een nadeel verbonden aan slechts gedeeltelijke inclusie. In Villa Clementina waar de kinderen wel deel uitmaken van de kinderopvang viel tijdens de vrije momenten eveneens op dat de kinderen met EMB vaak enkel fysiek aanwezig waren. Dit wijst erop dat er meer nodig is dan fysieke integratie om te spreken van inclusie. Voor beide voorzieningen zijn er nog groei mogelijkheden om tot volwaardige participatie te komen.

4.2.2 Onderzoeksvraag 2

Wat is de frequentie en de aard van het peergericht gedrag bij de kinderen met EMB tijdens de georganiseerde inclusieve activiteiten?

De resultaten tonen een grote variatie in het percentage peer georiënteerd gedrag tussen de participanten. Sommige participanten vertoonden nauwelijks gedragingen gericht naar een peer, anderen meer dan 70% van de tijd. Met uitzondering van één participant zijn de scores algemeen genomen laag. Dit bevestigt dat de groep van kinderen met EMB een kwetsbare groep is op vlak van sociale interacties (Deferme, 2012). Het blijkt niet vanzelfsprekend te zijn voor kinderen met EMB om peer interacties te hebben in een inclusieve context. Wanneer deze resultaten meer in detail worden bekeken, valt op dat één categorie 'kijken naar de peer' het meeste voorkomt. Sommige participanten vertoonden enkel dit peergerichte gedrag. De twee andere meest voorkomende peergerichte gedragingen zijn gerelateerd aan het object en het aanraken van de peer. De percentages van deze categorieën komen echter niet in de buurt van het kijken naar de peer. Dit is te verwachten aangezien het kijken naar een peer eenvoudig uit te voeren is en het minste fysieke inspanning vergt van het kind met EMB.

Uit vergelijking van de resultaten van beide settings komt naar voren dat Villa Clementina hoger scoort op peer georiënteerd gedrag dan Klas op Wielen. Bovendien is het geobserveerde peergericht gedrag meer variabel in Villa Clementina. In Klas op Wielen blijft het beperkt tot kijken naar de peer. Uit de resultaten van onderzoeksvraag vier komt naar voren dat verschillende elementen een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de verschillen op vlak van peer georiënteerd gedrag tussen beide settings. Deze verklaringen zijn echter hypothetisch. In dit onderzoek zijn de mogelijke verklaringen enkel geëxploreerd. De onderzoeksopzet laat niet toe te stellen dat deze factoren werkelijk de verklaring zijn voor de gevonden verschillen. De potentieel beïnvloedende factoren bevinden zich op drie niveaus, meer bepaald de setting, de activiteiten en de begeleiding.

De jongere doelgroep en de aard van inclusie kunnen mogelijk een verklaring bieden op niveau van de setting. De kloof tussen de ontwikkelingsleeftijd van de normaal ontwikkelende kinderen en de kinderen met EMB was kleiner in Villa Clementina dan in Klas op Wielen. Bijgevolg ligt hun manier van interageren en contact zoeken nog dichterbij elkaar. Daarnaast kan de leeftijd van de peers een rol spelen in de aanvaarding van de kinderen met EMB. De baby's en peuters in Villa Clementina zijn zich nog niet zozeer bewust van het anders zijn van de kinderen met een beperking. Ze treden in interactie zoals ze dat met andere kinderen ook doen. Dit is een voelbaar verschil met Klas op Wielen waar de peers tussen vier en elf jaar zijn. Ze zijn zich zeer bewust van het verschil en gaan bijgevolg anders om met de kinderen met EMB. Tijdens de observaties viel op dat de jongere kinderen in de school weinig contact legden met het kind met EMB. Guralnick, Conner, Hammond, Gottman en Kinnish (1995) verklaren dit door de voorkeur die kinderen hebben om om te gaan met kinderen die op hetzelfde niveau functioneren. De oudere leerlingen zorgden graag voor het kind met EMB door bijvoorbeeld de rolstoel te duwen. Wanneer de activiteit echter begon, betrokken ze de leerling met EMB niet meer. Het kind met EMB werd hier, in tegenstelling tot Villa Clementina, minder als een gelijke gezien. Een hypothese is dat dit een rol speelt in het tot stand komen van peer interacties tussen kinderen met EMB en hun normaal ontwikkelende leeftijdgenoten.

Ten tweede speelt de aard van de inclusie een rol in de vertrouwdheid van de kinderen met EMB met hun peers en de omgeving van de activiteit. Bekend zijn met de peers heeft een positieve invloed op peer interacties (Hartup, 1983). In Villa Clementina zijn de peers meer vertrouwd met elkaar, doordat ze de hele dag in dezelfde leefgroep zijn. Bovendien voelt het kind met EMB zich meer vertrouwd tijdens de activiteiten. Deze vinden immers plaats in de gekende omgeving met de peers die ze dagelijks zien. In Klas op Wielen is er minder vertrouwdheid tijdens de inclusieve activiteiten. De peers en de omgeving zijn minder gekend voor hen. Deze nieuwe prikkels kunnen er mogelijks voor zorgen dat een kind met EMB zich minder veilig voelt om peer gerichte gedragingen te stellen. Dit kan een verklaring bieden voor het lager percentage aan peer georiënteerd gedrag in Klas op Wielen.

Op vlak van de activiteiten zijn er vier mogelijke verklaringen. De eerste mogelijke verklaring is de grootte van de peergroep die deelneemt aan de activiteit. Hartup (1983) benadrukt het belang van de groeps grootte als bepalende factor voor peer interacties. Het kind bij wie de peergroep het kleinste was, stelde het hoogste percentage peergericht gedrag. Op basis van deze observatie kan geen algemene conclusie getrokken worden. Dit wijst wel in de richting van een positief effect van een kleine peergroep.

De positie van de kinderen met EMB kwam naar voren als een tweede verklarende factor op niveau van de activiteit. Dit bevestigt de literatuur naar sociale interacties die de positionering van het kind met EMB als belangrijke voorwaarde erkent voor succesvolle peer interacties (McEwen, 1992). Dit zou mogelijks kunnen verklaren waarom de kinderen uit Villa Clementina meer peergerichte gedragingen stelden. Ze zaten immers dichterbij elkaar waardoor er meer kansen tot peer interactie waren. Bij de analyse van de gegevens van Klas op Wielen viel op dat er hoge percentages werden gecodeerd als gericht op de omgeving. De activiteiten vonden meestal plaats in klaslokalen of turnzalen. Hierdoor zaten de kinderen met EMB vaak ver weg van hun peers. Wanneer ze keken naar de omgeving was dit vaak gericht op de activiteit die werd aangeboden voor de kinderen. De leerlingen van Klas op Wielen observeerden de situaties. Door de grote afstand was het voor hen vaak niet mogelijk om expliciet te kijken naar de peers. Het is dus mogelijk dat de resultaten een onderschatting zijn van het peergericht gedrag. In Villa Clementina zaten de kinderen veel dichterbij elkaar. Dit biedt meer kansen tot diverse peergerichte gedragingen. Bigby en Iacono (2012) toonden in hun onderzoek aan dat de meeste peer interacties observeerbaar zijn als peers elkaar kunnen zien en aanraken. De resultaten uit het onderzoek van deze masterproef kunnen dit onderschrijven.

Ten derde kunnen we veronderstellen dat de aard van de activiteit bepalend is voor de frequentie en de kwaliteit van de peer interacties. Op basis van de analyse van de kenmerken kwam naar voren dat de activiteiten in Villa Clementina, waar het percentage peer gericht gedrag het hoogste was, bestonden uit basale stimulatie. De activiteiten kenden een ongestructureerd verloop. De kinderen kregen de kans zelf materialen te exploreren. In Klas op Wielen waren de activiteiten complexer en gericht op een oudere doelgroep. Deze bevindingen kunnen erop wijzen dat de invulling van de activiteiten een invloed heeft op de kansen tot peer interactie.

De duur van de activiteit is de vierde mogelijke verklarende factor. In Villa Clementina waren de activiteiten relatief kort. In Klas op Wielen waren twee van de vier activiteiten langer dan een half uur. Een van de kinderen met EMB begon na een half uur te wenen. Hieruit zouden we kunnen afleiden dat een lange activiteit leidt tot verminderde alertheid en welbevinden. Dit zou mogelijks een rol kunnen spelen in het percentage peergerichte gedragingen.

Tot slot zijn er nog twee mogelijke verklarende factoren op vlak van de begeleiding. Onderzoek toont aan dat social scaffolding gedrag bij begeleiders geassocieerd is met peergericht gedrag bij kinderen met EMB (Nijs, Vlaskamp, & Maes, submitted). Dit verband wordt eveneens vastgesteld in dit onderzoek. In de voorziening met het grootste percentage social scaffolding gedrag bij de begeleiding stelden de kinderen het meeste peergericht gedrag. Daarnaast speelt de functie van de begeleider in

de activiteiten mogelijk een rol in het peer georiënteerd gedrag. De participanten van de begeleiders die zelf mee de activiteiten konden vorm geven, vertoonden meer gedrag gericht op de peers. Zambelli en Bonni (2004) benadrukken dat het belangrijk is dat de begeleider van een kind met een beperking niet exclusief met dat kind werkt, maar wel met heel de klas. In Villa Clementina was er geen individuele begeleider aanwezig voor het kind met EMB, maar vertoonden de participanten wel meer gerichtheid op de peers.

De verschillende factoren die een rol spelen in het tot stand komen van peer interacties kunnen echter niet los van elkaar gezien worden. Een combinatie van meerdere elementen zal ervoor zorgen dat de kinderen met EMB peer georiënteerd gedrag stellen in inclusieve settings.

4.2.3 Onderzoeksvraag 3

Wat is de frequentie en de aard van het peer interactie beïnvloedend gedrag bij de persoonlijke begeleider tijdens de georganiseerde inclusieve activiteiten?

Het voorkomen van peer interactie beïnvloedend gedrag bij de begeleiders is relatief laag. Er zijn begeleiders die geen gedrag stellen gericht op het ondersteunen van peer interacties. Deze uitkomsten zijn treffend aangezien het hebben van sociale interacties met normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten een doelstelling is van de inclusieve werking van de settings. De begeleiders besteden gedurende de activiteit het meeste tijd aan het organiseren van de activiteit en het interageren met één kind. Binnen de peer interactie beïnvloedende gedragingen komt het social scaffolding gedrag het meeste voor. Alle begeleiders die social scaffolding gedrag stelden, initieerden eerst nabijheid tussen het kind met EMB en de peers. Het initiëren van nabijheid zou je een eerste voorwaarde voor peer interactie kunnen noemen. Dit verwijst terug naar het belang van een goede positionering van het kind met EMB. De kinderen moeten in staat zijn elkaar te zien en aan te raken (Bigby & Iacono, 2012). Dit is echter onvoldoende om peer interacties tot stand te brengen. De andere peer interactie beïnvloedende gedragingen van de begeleiders waren onderverdeeld in twee groepen. Een deel van de begeleiders communiceerde voornamelijk over de peers. Het ander deel trachtte meer actief de peer interacties te ondersteunen.

De vergelijking tussen de twee deelnemende voorzieningen leert ons dat de begeleiders uit Villa Clementina meer social scaffolding gedrag stellen dan de begeleiders uit Klas op Wielen. Op basis hiervan kunnen we mogelijk stellen dat het geen voordeel is als de begeleider enkel het kind met EMB begeleidt. Dit biedt de begeleider minder kansen om de activiteit zo vorm te geven dat er meer kansen zijn tot peer interactie. Hiermee wordt de conclusie uit het onderzoek van Hundert, Mahoney en

Hopkins (1993) bevestigd. Ze bemerkten meer peer interacties als de persoonlijke begeleiders tijdens de activiteit een groepje begeleidden.

De kinderen met EMB zijn erg afhankelijk van hun begeleiding, niet alleen voor dagelijkse verzorging, maar ook voor het tot stand komen van peer interacties. McCollum en Hemmeter (1997) wijzen op het belang van een begeleider die hier actief aan werkt. Het onderzoek van deze masterproef toonde aan dat niet alle begeleiders erin slagen om dit te realiseren. Dit vraagt een bewustmaking van de begeleider om het belang van peer interacties en hun rol hierin te zien. Daarnaast is voor Klas op Wielen een goede samenwerking en afspraken met de St. Matthiasschool noodzakelijk om kansen tot peer interacties tijdens de activiteiten te creëren. Tot nu toe ging het steeds over de persoonlijke begeleiders van de participanten. In Klas op Wielen waren er steeds klasbegeleiders aanwezig die de activiteit begeleiden. Tijdens de observaties viel op dat zij geen enkel peer interactie beïnvloedend gedrag stelden. Voor hen is er echter eveneens een belangrijke taak weggelegd in het begeleiden van hun leerlingen in het omgaan met het kind met EMB. Hundert, Mahoney en Hopkins (1993) toonden aan dat de individuele begeleiders niet het meest bepalend zijn voor peer interacties tussen het kind met EMB en hun peers. De rol van de klasleerkracht of begeleider heeft een grotere invloed op de peer interacties.

4.2.4 Onderzoeksvraag 4

Op welke manier worden de inclusieve activiteiten vormgegeven?

Uit de analyse van de activiteiten komt naar voren dat de activiteiten onderling sterk verschillen. Deze verschillen situeren zich op verschillende vlakken zoals de duur, de groepsgrootte, de begeleiding en de soort activiteit. De activiteiten zijn nooit echte onderwijsleeractiviteiten. Het zijn eerder randactiviteiten zoals muziek- of turnles. Tussen de voorzieningen vallen enkele verschilpunten op. De activiteiten in Villa Clementina zijn meer basale activiteiten gericht op ontwikkelingsstimulering. In Klas op Wielen daarentegen zijn de activiteiten meer complex en ligt het tempo hoger. De kloof in ontwikkelingsleeftijd is groter tussen de peers en de kinderen met EMB in Klas op Wielen in vergelijking met Villa Clementina. Hierdoor sluiten de activiteiten minder aan bij de kinderen met EMB. Daarnaast zijn de activiteiten van Villa Clementina minder actief. In Klas op Wielen zijn er activiteiten zoals een turnles die motorische vaardigheden vereisen waarover de leerlingen met EMB niet beschikken. Dit bemoeilijkt participatie aan de activiteit. Tot slot is de begeleiding verschillend. In Klas op Wielen begeleiden de klasleerkrachten de activiteit. De begeleiders van Klas op Wielen zijn hierdoor meer deelnemers dan begeleiders. In Villa Clementina worden de activiteiten georganiseerd door de begeleiders zelf. Dit leidt ertoe dat de inhoud van de activiteit kan worden afgestemd op het kind met

EMB. Bovendien kan men het moment dat de activiteit doorgaat kiezen. Dit biedt de kans om het moment te kiezen dat het kind met EMB het meest alert is. In Klas op Wielen konden de begeleiders het moment niet zelf kiezen. Ze waren afhankelijk van de planning van de klasleerkracht. Hierdoor waren er twee participanten met epilepsie die niet voldoende alert waren op het moment van de activiteiten. Dit kan de resultaten beïnvloed hebben. De activiteiten die plaatsvonden in Villa Clementina lijken zich omwille van deze redenen meer te lenen tot peer interacties.

De resultaten van de tweede onderzoeksvraag benadrukken het belang van de activiteit voor het tot stand komen van peer gerichte gedragingen. Niet alle activiteiten lenen zich hier even goed toe. Een belangrijke voorwaarde voor het slagen van inclusie zijn de aanpassingen aan het aangeboden curriculum (De Vroey & Mortier, 2002). In de aanpassingen moet participatie aan de activiteiten centraal staan (Brown & Lehr, 1993). Sommige van de kinderen met EMB waren wel aanwezig in de omgeving, maar participeerden niet. Er was eerder sprake van integratie dan inclusie. Dit wijst erop dat noodzakelijke randvoorwaarden nog vervuld dienen te worden vooraleer er sprake kan zijn van inclusie.

4.2.5 Algemeen besluit

Een belangrijke vaststelling van dit onderzoek is dat inclusief onderwijs of inclusieve opvang voor kinderen met EMB nog heel erg zeldzaam is. De lange zoektocht naar participanten heeft aangetoond dat inclusie voor deze doelgroep nog lang geen realiteit is. Dit bevestigt de visie van Nakken en Vlaskamp (2007) dat de doelgroep van mensen met EMB vaak nog genegeerd wordt in het recht op inclusie. Er is slechts een zeer kleine groep van personen met EMB die zorg en onderwijs ontvangt binnen een inclusieve setting. De twee voorzieningen uit het onderzoek zijn een mooi voorbeeld van inclusie voor de doelgroep.

Hanline (1993) stelt dat een inclusieve setting veel kansen biedt voor kinderen met EMB tot deelname aan peer interacties. Bij sommige kinderen met EMB werd in dit onderzoek meer peergericht gedrag geobserveerd dan bij andere. Dit verschil kan verbonden worden aan de randvoorwaarden voor inclusie. Bij de participanten die een lager percentage peer georiënteerd gedrag stelden, waren de randvoorwaarden van de inclusieve activiteit mogelijks minder bevorderlijk voor peer interacties. Dit onderzoek wijst, net zoals De Vroey en Mortier (2002), op het belang van het realiseren van de noodzakelijke voorwaarden. De resultaten tonen aan dat louter fysieke integratie onvoldoende leidt tot peer interacties met leeftijdsgenoten. De randvoorwaarden uit de literatuur over inclusief onderwijs, meer bepaald aangepaste regelgeving, schoolbeleid, curriculumaanpassingen en praktische hulpmiddelen zijn voor kinderen met EMB zeker noodzakelijk. De antwoorden op de onderzoeksvragen

tonen aan dat er voor inclusie van kinderen met EMB ook andere, meer basale, voorwaarden minstens even belangrijk zijn. Op basis van de vergelijking van de kenmerken van de twee settings zijn enkele hypothetische verklaringen gevonden voor het verschil in percentage van het peergericht gedrag. Ten eerste speelt de vorm die inclusie aanneemt mogelijks een rol in het peergericht gedrag. De grootte van de groep en de positie van het kind met EMB zijn eveneens mogelijke beïnvloedende factoren. Daarnaast moeten ook de aard en de duur van de activiteiten goed overwogen worden bij het vormgeven aan inclusie. Tot slot is de taak van de begeleider binnen de activiteit en de mate van peer interactie beïnvloedend gedrag bij de begeleider mogelijks bepalend voor de peer interactie in een inclusieve setting.

In dit onderzoek komt naar voren dat de kenmerken van de setting, de activiteiten en de begeleiding in Villa Clementina meer bevorderlijk waren voor peer interacties bij kinderen met EMB in een inclusieve setting. Om inclusie te implementeren in een onderwijssetting zijn er mogelijks meer drempels die moeten overwonnen worden en dienen er meer aanpassingen te gebeuren.

4.3 Kritische reflectie op het onderzoek

Het uitgevoerde onderzoek heeft enkele methodologische beperkingen. Deze worden in dit onderdeel toegelicht. Ten eerste is de omvang van de doelgroep beperkt. Er zijn slechts zes participanten. Dit is te wijten aan het feit dat er niet meer kinderen met EMB in inclusieve settings gevonden werden. Hierdoor is het niet mogelijk de conclusies te generaliseren naar de volledige populatie. Bovendien zijn de deelnemers afkomstig uit twee voorzieningen. Deze zijn niet representatief voor het gehele inclusieve onderwijs- en zorglandschap. Een sterkte aan het onderzoek is echter wel dat de voorzieningen verschillend zijn wat betreft doelgroep, sector en regio. Dit biedt de kans om een vergelijking mogelijk te maken en de resultaten breder te kunnen interpreteren.

Een tweede beperking van het onderzoek is het moment van opname. De onderzoeker was slechts enkele dagen aanwezig in de voorziening. Voor elke participant is er slechts één activiteit opgenomen. Mogelijks is dit een vertekend beeld van de realiteit, bijvoorbeeld indien een kind een zware epileptische aanval had voor de activiteit. De opnames die gebruikt zijn voor het onderzoek zijn slechts een momentopname. Bovendien was de duur van de observaties verschillend tussen de participanten. Hierdoor kunnen de resultaten van de eerste onderzoeksvraag naar de hoeveelheid inclusieve activiteiten snel over- of onderschat worden.

Ten derde brengt het gebruik van een videocamera naast voordelen ook nadelen met zich mee. Het biedt de kans de natuurlijke situatie te observeren (Knoblauch, 2012). De activiteiten waren immers

niet speciaal georganiseerd in opdracht van het onderzoek. Hoewel dit nadelen met zich mee bracht bij de vergelijking, verrijkte dit de gegevensverzameling. De participanten konden worden geobserveerd in hun vertrouwde omgeving. Een nadeel is echter de intrusiviteit van de onderzoeker en de camera's in de natuurlijke situatie (Schuck & Kearney, 2006). De invloed die uitgaat van de aanwezigheid van de videotecnologie wordt 'reactivity' genoemd (Knoblauch, Schnettler, & Raab, 2006). Dit trekt de aandacht van de participanten en brengt het risico met zich mee dat ze zich anders gedragen. Om dit zoveel mogelijk te vermijden, werden de kinderen voor de activiteit reeds gefilmd om gewenning mogelijk te maken. Bogdan en Biklen (1998) toonden ook aan dat de aandacht voor de onderzoeker snel verzwakt waardoor er gewenning optreedt en mensen terug hervallen in hun normale gedrag. Een ander nadeel verbonden aan het gebruik van videocamera's is de mogelijke sociale wenselijkheid in het gedrag van de begeleiders. Bovendien waren de begeleiders op de hoogte van het doel van het onderzoek. Dit leidde er toe dat ze soms zeer doelbewust bepaalde handelingen stelden, gericht op resultaat voor het onderzoek. Ze benoemden dit tijdens de activiteiten ook, bijvoorbeeld: 'Dit moet je hebben hé?'. De onderzoeker trachtte hier zo weinig mogelijk op in te gaan. Sommige activiteiten vonden plaats in grote ruimtes waar de deelnemers zicht frequent verplaatsten. Er werd gebruik gemaakt van twee camera's. Dit biedt het voordeel dat de hele context en situatie in beeld kon worden gebracht. Het nadeel van deze grote ruimtes is dat de onderzoeker een keuze moest maken in de focus van de camera. Het is immers niet mogelijk om alle gebeurtenissen in een grote ruimte tegelijkertijd in beeld te brengen (Jordan & Henderson, 1995). De keuze voor wat je filmt en op welke manier is echter niet neutraal (Schuck & Kearney, 2006). De keuze voor de focus, de hoek van de camera en de mate van inzoomen zijn keuzes die vaak subjectief beïnvloed worden.

Voor de verwerking van de onderzoeksgegevens kon worden gebruik gemaakt van een codeerschema dat reeds meermaals is gebruikt in ander onderzoek. De bruikbaarheid is reeds aangetoond. Bovendien gebeurde de codering met een zeer goed bruikbaar en hanteerbaar programma. Dit maakte het mogelijk om continue codering te doen van de gegevens. Hierdoor werd elk gesteld gedrag in kaart gebracht. Tijdens het coderen werd steeds getracht zo objectief mogelijk de gedragingen te coderen. Dit is echter niet steeds eenduidig. Zeker tussen de twee voorzieningen waren er verschillen. In Klas op Wielen hield 'kijken naar de omgeving' vaak in dat het kind met EMB wel gericht was op de handelingen van de peers en de begeleiders. De afstand was echter te groot om de code 'kijken naar peers' toe te kunnen kennen. Dit wijst op een beperking in het gebruik van het codeerschema. Om de resultaten te optimaliseren, had een aanpassing van het codeerschema aan de specifieke situatie van de inclusieve activiteiten mogelijks tot betere resultaten geleid. Het coderen werd voorafgegaan door een training om een zo groot mogelijke objectieve codering te bekomen. Hierdoor werden onduidelijkheden en verkeerde interpretaties van het codeerschema reeds voor de start van het

onderzoek uitgeklaard. De interpretatie van het gedrag is niet eenduidig wegens het idiosyncratische karakter van de communicatie en interactie van personen met EMB. Om verkeerde interpretaties zoveel mogelijk te vermijden, werd de vragenlijst omtrent de kindkenmerken steeds doorgenomen voor de aanvang van het coderen. Dit kan echter niet voorkomen dat er vertekeningen door de persoonlijke keuze van de onderzoeker in sluipen. Een grote beperking aan het onderzoek is het ontbreken van een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De videofragmenten zijn niet gecodeerd door een onafhankelijk onderzoeker. Dit had voorgaande beperking kunnen verbeteren.

Een laatste beperking van het onderzoek is het kwalitatieve onderdeel van de gegevensverwerking. Dit gaf de kans om een beter zicht te hebben op de resultaten. De kwantitatieve gegevens konden worden aangevuld met een mogelijke verklaring en bijkomende toelichting. Het nadeel is echter dat de kwalitatieve verwerking meer gebaseerd was op achtergrondkennis die de onderzoeker had opgedaan tijdens de observatiedagen. Hierdoor is het risico op subjectiviteit van de gegevens groter.

Ondanks de beperkte generaliseerbaarheid van de resultaten en de andere methodologische beperkingen, geeft het onderzoek toch een goed eerste beeld van de situatie van inclusie voor personen met EMB. Het onderzoek is er in geslaagd om een eerste exploratie van de praktijk te doen. Verder onderzoek is echter aangewezen.

4.4 Suggesties voor verder onderzoek

Op basis van de beperkingen van het onderzoek is het mogelijk suggesties te formuleren voor toekomstig onderzoek naar personen met EMB in een inclusieve setting. Ten eerste zou een uitbreiding van de doelgroep, die nu zeer beperkt was, in vervolgonderzoek een meerwaarde kunnen betekenen voor de resultaten. Dit zou de generaliseerbaarheid van de bekomen bevindingen ten goede komen. Bovendien zou toekomstig onderzoek de doelgroep kunnen verbreden naar inclusie voor volwassenen met EMB. Het in kaart brengen van bestaande initiatieven en de resultaten ervan zou een belangrijk onderwerp voor verder onderzoek kunnen zijn. Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat er nog zeer weinig bekend is over inclusie in de kinderopvang. De meeste studies onderzoeken het inclusief onderwijs. Verder onderzoek naar de inclusieve kinderopvang is zeker een belangrijke piste in de studie naar inclusie.

Ten tweede kwam uit de kritische reflectie van het onderzoek de beperkte validiteit van het kwalitatieve luik van het onderzoek naar voren. Om de kwalitatieve resultaten verder uit te diepen zou het nuttig kunnen zijn om de begeleiders te bevragen over hun ideeën omtrent inclusie. Het

beluisteren van de door hen genoemde bevorderende en belemmerende factoren van inclusie voor personen met EMB kan zeer leerrijk zijn.

In het onderzoek van deze masterproef is enkel de mate van peergericht gedrag dat de personen met EMB stelden onderzocht. Een derde suggestie voor verder onderzoek is om de interacties tussen de kinderen met EMB en de peers te onderzoeken. Dit geeft een meer gedetailleerd beeld dan louter de peergerichte gedragingen. Het kan inzicht geven in de dynamieken van actie en reactie die zich afspelen tussen het kind met EMB en de peers. Bovendien biedt het de kans om te zien wie de interacties initieert en hoe de kinderen reageren op interacties.

Ten vierde zou vervolgonderzoek de hypothesen omtrent de kenmerken van de setting, de activiteiten en de begeleiding als verklarende factoren voor de hoeveelheid en kwaliteit van het peergericht gedrag verder kunnen onderzoeken. In deze studie werd er enkel een eerste exploratie gedaan.

Dit onderzoek ging enkel de invloed van een inclusieve setting na op het peergerichte gedrag. De literatuurstudie toonde positieve effecten van inclusie aan op zeer verschillende domeinen. Toekomstig onderzoek zou het onderzoekdomein kunnen uitbreiden naar de invloed op alertheid, betrokkenheid en welbevinden. Deze laatste speelt een belangrijke rol in de keuze voor inclusie voor deze doelgroep.

Tot slot is een gemis in het huidige onderzoek het bestuderen van de informele momenten. In beide voorzieningen zijn er eveneens niet georganiseerde momenten waarin er zich kansen tot peer interactie voor doen. Het zou nog veel bijkomende informatie opleveren om deze momenten mee te nemen in de studie naar inclusie voor de doelgroep van personen met EMB.

4.5 Relevantie van het onderzoek voor de praktijk

De deelnemende voorzieningen waren zelf sterk op zoek naar wetenschappelijke onderbouwing van hun project en onderzoek naar de resultaten. Gezien beide projecten relatief nieuw waren, kan deze exploratieve studie een eerste stap zijn in het wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van deze settings op de personen met EMB. De zoektocht naar participanten voor het onderzoek toonde aan dat inclusie voor kinderen met EMB nog lang geen realiteit is. Het onderzoek naar peergerichte gedragingen in de inclusieve settings toonde positieve resultaten. Hopelijk kan dit onderzoek bijdragen aan het verder uitbouwen van inclusieve zorg en onderwijs voor de doelgroep van personen met EMB.

De onderzoeksresultaten wezen op de impact van het gedrag van de begeleider op de peergerichte gedragingen van de kinderen met EMB. De gedragingen van de begeleider kunnen als hefboom dienen om peer interactie tot stand te brengen. Niet alle begeleiders toonden echter evenveel peer interactie beïnvloedende gedragingen. Het is belangrijk dat begeleiders in de praktijk hier voldoende bij stilstaan en hun handelen aanpassen. Hierin is eveneens een taak weggelegd voor de coördinatoren van de projecten om het team hierin te coachen. Beide coördinatoren gaven tijdens de kennismaking ook aan met de resultaten van het onderzoek voor hun voorziening aan de slag te willen gaan om de inclusieve werking te verbeteren.

Uit de analyse van de gegevens kwam naar voren dat ook de kenmerken van de setting niet onbelangrijk zijn. Verschillende praktische elementen van de setting hebben een invloed op het slagen van inclusie. Het is belangrijk dat men hier als voorziening aandachtig voor is en voldoende bij stilstaat. Deze randvoorwaarden kunnen echter niet louter op organisatieniveau gerealiseerd worden. Hierin ligt ook een belangrijke taak weggelegd voor het beleid om voorzieningen de nodige middelen te geven om de positieve resultaten van inclusie te realiseren.

Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alquraini, T., & Gut., D. (2012). Critical components of succesfull inclusion of students with severe disabilities. Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 1-18.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Arthur, M. (2004). Patterns amongst behavior states, sociocommunicative, and activity variables in educational programs for students with profound and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(2), 125-149.
- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D., & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities. Towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161–166.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of dilusion*. Londen: Institute of Education.
- Beine, A. (2004). Inclusief onderwijs via blended learning. In R. Boonen (Red.), *Kinderrechten aanpakken* (pp. 91-93). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Berk, L. E. (2010). *Development through the lifespan*. Boston: Pearson.
- Bielecki, J., & Swender, S. L. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental Retardation. A review. *Behavior Modification*, 28(5), 694-708.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bos, J., & Steenbeek, H. W. (2008). *MediaCoder 2008. A simple application for coding behaviour within media files*. [Computer software and dutch manual]. University of Groningen, Faculty of Behavioural and Social Sciences, Groningen.
- Brady, M. P., Martin, S., Williams, R. E., & Burta, M. (1991). The effects of fifth graders' socially directed behavior on motor and social responses of children with severe multiple handicaps. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 1-16.

- Bromley, S. M. (2000). Smell and taste disorders. A primary care approach. *American Family Physician*, 61, 427-438.
- Butterfield, N., & Arthur, M. (1995). Shifting the focus. Emerging priorities in communication programming for students with a severe intellectual disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 41-50.
- Campbell, J. J., Lamb, M. E., & Hwang, C. P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1 ½ and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4, 166-175.
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., Luze, G. J., Cline, G., & Kuntz, S. (2004). Developing a general outcome measure of growth in social skills for infants and toddlers. *Journal of Early Intervention*, 26(2), 91-114.
- Casear, K., & Ranschaert, I. (2001). Op weg naar inclusie. Gewoon en buitengewoon onderwijs samen een nieuwe toekomst. *Perspectieven*, 63(3), 2-11.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teacher's attitudes towards their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, D. (2004). Academic programs of students with across inclusive and traditional setting. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities. A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25, 340-351.
- Crow, L. (1996). Including all of our lives. Reviewing the social model of disability. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Exploring the divide. Illness and disability* (pp. 55-73). Leeds: The Disability Press.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation. Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 565-579.
- de Boer, A. A. (n.d.). *De Brede School: mogelijkheden voor integratie. Onderzoek naar de attitudes van ouders en leerlingen ten opzichte van kinderen met lichamelijke, verstandelijke en meervoudige beperkingen* (Ongepubliceerd manuscript). Rijksuniversiteit Groningen, Afdeling Orthopedagogiek, Groningen.
- Deferme, L. (2012). *Sociale interacties tussen kinderen met ernstige meervoudige beperkingen. Een exploratief onderzoek* (Ongepubliceerde Masterproef). Katholiek Universiteit Leuven, Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen, Leuven.

- De Fever, F. (2000). Inclusief onderwijs in Vlaanderen, een moeizame weg. In R. Fransen, & M. Frederix (Red.), *Inclusie en onderwijs. De uitdagingen aangaan* (pp. 158-171). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- De Fever, F., & Flament, I. (2005). De school voor allen. In H. Grietens, J. Vanderfaeillie, & W. Hellinckx (Red.), *Handboek orthopedagogische hulpverlening 2. Nieuwe ontwikkelingen in het zorgveld* (pp. 235-270). Leuven: Acco.
- den Otter, M. (2009). Perspectief op inclusief... een passende uitdaging. In J. van Lakerveld & M. den Otter (Red.), *Perspectief op inclusief. Vruchten van een praktijkonderzoeker* (pp. 15-37). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Davis, P. K., Young, A., Cherry, H., Dahman, D., & Rehfeldt, R. A. (2004). Increasing the happiness of individuals with profound multiple disabilities. Replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 531-534.
- De Vroey, A., & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie*. Leuven: Acco.
- Didden, R., Collin, P., & Curfs, L. (2008). Psychopathologie bij mensen met een verstandelijke beperking. In W. Vandereycken, C. A. L. Hoogduin, & P. M. G. Emmelkamp (Eds.), *Handboek psychopathologie: deel 1* (pp. 613-637). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Division for Early Childhood/National Association for the Education for Young Children. (2009). *Early childhood inclusion. A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education for Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McMaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of Society of Research in the Child Development, 52*(2), 213.
- Došen, A. (1990). *Psychische en gedragsstoornissen bij zwakzinnigen. Een ontwikkelingsdynamische benadering*. Meppel: Boom.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families. A conceptual model. *Infants and Young Children, 9*, 23-35.
- Eckerman, C. O., & Didow, S. (1996). Nonverbal imitation and toddlers' mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology, 14*, 141-152.

- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Endacott, R. (2005). Clinical research 4. Qualitative data collection and analysis. *Intensive and Critical Care Nursing, 21*, 123-127.
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape. Some research procedures and their rationales. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 177–205). Mahwah: Erlbaum.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 17*, 205-212.
- Evenhuis, H., Theunissen, M., Denkers, I., Verschuure, H., & Kemme, H. (2001). Prevalence of visual and hearing impairment in a Dutch institutionalised population with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*, 457-464.
- Ferguson, D. L., & Baumgart D. (1990). Partial participation revisited. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 16*(4), 218-227.
- Finlay, W. M. L., Antaki, C., Walton, C., & Stribling, P. (2008). The dilemma for staff in 'playing a game' with a person with profound intellectual disabilities. Empowerment, inclusion and competence in interactional practice. *Sociology of Health and Illness, 30*(4), 531-549.
- Foreman, P. (2005). *Inclusion in action*. Melbourne: Thomson Learning.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., & King, B. S. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings. An Australian perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(3), 183-193.
- Franke, R. (2008). *Passend inclusief onderwijs: doen. Invoeringsprogramma*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*, 259-269.

- Ghesquière, P. (2000). Kritische succesfactoren bij inclusief onderwijs als innovatieproces. In R. Fransen, & M. Frederix (Red.), *Inclusie en onderwijs. De uitdagingen aangaan* (pp. 44-54). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ghesquière, P., Moors, G., & Maes, B. (2002). Implementation of inclusive education in Flemish primary schools. A multiple case study. *Educational Review*, 54(1), 47-56.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2004). The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Language, Speeck, and Hearing Services in School*, 35, 254-268.
- Grove, N., Bunning, K., Porter, J., & Olsson, C. (1999). See what I mean. Interpreting the meaning of communication by people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12, 190-203.
- Guralnick, M. J., Conner, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on social interactions and social integration in pre-school children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore: Brookes.
- Gussen, I., & van Lakerveld, J. (2009). Resultaten van het opvattingenonderzoek. In J. van Lakerveld & M. den Otter (Red.), *Perspectief op inclusief. Vruchten van een praktijkonderzoeker* (pp. 45-72). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion. Survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of pre-schoolers with profound disabilities. An analysis of children's interactions. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28-35.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology Volume 4. Socialization, Personality, and Social Development*, pp. 103-196. New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.

- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-104.
- Hile, M. G., & Walbran, B. B. (1991). Observing staff-resident interactions. What staff do, what residents receive. *Mental Retardation, 29*, 35-41.
- Hinde, R. A. (1976). Relationships and social structure. *Man, 11*, 1-17.
- Hogg, J., & Sebba, J. (1986). *Profound retardation and multiple impairment*. London: Croom-Helm.
- Hostyn, I., & Daelman, M. (2011). Kwaliteitsvolle interacties. In B. Maes, C. Vlaskamp, & A. Penne (red.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 179-198). Leuven: Uitgeverij Acco.
- Hostyn, I., & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners. A literature review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34*(4), 296-312.
- Hostyn, I., Petry, K., Lambrechts, G., & Maes, B. (2011). Evaluating the quality of the interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and direct support staff. A preliminary application of three observation scales from parent-infant research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24*, 407-420.
- Houghton, J., Bronicki, G. J. B., & Guess, D. (1987). Opportunities to express preferences and make choices among students with severe disabilities in classroom settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 12*(1), 18-27.
- Hundert, J., & Hopkins, B. (1992). Training supervisors in a collaborative team approach to promote peer interactions of children with disabilities in integrated preschools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 385-400.
- Hundert, J., Mahoney, W. J., & Hopkins, B. (1993). The relationship between the peer interaction of children with disabilities in integrated preschools and resource and classroom teacher behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(3), 328-343.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19*, 200-214.

- Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene-environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, 65, 112-127.
- Inclusion Europe. (2003). *Inclusion of people with severe and profound disability*. Retrieved May, 2, 2014 from http://inclusion-europe.org/images/stories/documents/Publications/Publications_website/Inclusion_of_people_with_severe_and_profound_EN.pdf
- International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities. (2013). *Profound intellectual and multiple disabilities*. Retrieved February 11, 2013, from <https://iassid.org/pmdmain>
- Jahnukainen, M., & Korhonen, A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system. Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169-180.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2006). *Social relationships and peer support*. Baltimore: Brookes.
- Jansen, J. (2009). Die ene leerling past ons allemaal. Over inclusie en mentaliteit. In J. van Lakerveld & M. den Otter (Red.), *Perspectief op inclusief. Vruchten van een praktijkonderzoeker* (pp. 75-84). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C., & Iacono, T. (2012). Social interaction with adults with severe intellectual disability. Having fun and hanging out. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 329-341.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis. Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Journal of Intellectual Disability Research. (2004). Toward mutual understanding person, environment, community. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 283-518.
- Karelina, K., & De Vries, A. (2011). Modelling social influences in human health. *Psychosomatic Medicine*, 73, 67-74.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.

- Keller, D., & Sterling-Honig, A. (1993). Curriculum to promote positive interactions of preschoolers with disabled peer introduced into the classroom. *Early Child Development and Care*, 96, 27-34.
- Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional children*, 64, 31-47.
- King, I. C. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner centered principles. *Theory into Practice*, 42, 151-158.
- Knoblauch, H. (2012). Introduction to the special issue of qualitative research. Video-analysis and videography. *Qualitative Research*, 12(3), 251-254.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., & Raab, J. (2006). Video analysis. Methodological aspects of interpretive audiovisual data analysis in social research. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raan, & H. G. Soeffner (Eds.), *Video analysis methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (pp. 9-28). New York: Peter Lang.
- Knoblauch, H., & Tuma, R. (2011). Videography. An interpretative approach to video-recorded micro-social interaction. In M. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The sage handbook of visual methods* (pp. 414-430). Thousand Oaks: Sage.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group. A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Lancioni, G. E., O' Reilly, M. F., & Doretta, O. (2002). Engagement in cooperative and individual tasks: Assessing the performance and preference of persons with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 50-53.
- Lindahl, K. M. (2001). Methodological issues in family observational research. In P.K. Kerig & K.M. Lindahl (Eds.), *Family observational coding systems. Resources for systemic research* (pp. 23-32). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Logan, K. R., Jacobs, H. A., Gast, D. L., Murray, A. S., Daino, K., & Skala, C. (1998). The impact of typical peers on the perceived happiness of students with profound multiple disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 309-318.

- Maes, B., Lambrechts, G., Hostyn, I., & Petry, K. (2007). Quality-enhancing interventions for people with profound intellectual and multiple disabilities. A review of the empirical research literature. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 32*(2), 163-178.
- Mardulier, T. (2000). De rol en de taken van het buitengewoon onderwijs is inclusief perspectief. In R. Fransen, & M. Frederix (Red.), *Inclusie en onderwijs. De uitdagingen aangaan* (pp. 122-130). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- McCollum, J. A., & Hemmeter, M. L. (1997). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 549-576). Seattle: Brooks.
- McConkey, R., Morris, I., & Purcell, M. (1999). Communications between staff and adults with intellectual disabilities in naturally occurring settings. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*, 194-205.
- McEwen, I. R. (1992). Assistive positioning as a control parameter of social-communicative interactions between students with profound multiple disabilities and classroom staff. *Physical Therapy, 72*(9), 634-644.
- Mondada, L. (2003). Working with video. How surgeons produce video records of their actions. *Visual Studies, 18*(1), 58-72.
- Mueller, E. C., & Cooper, C. R. (1986). *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.
- Murphy, E., Dingwall, R., Greatbatch, D., Parker, S., & Watson, P. (1998). Qualitative research methods in health technology assessment. A review of the literature. *Health Technology Assessment, 2*(16), 1-274.
- Nakken, H. (2011). Personen met ernstige meervoudige beperkingen: Een doelgroepafbakening. In B. Maes, C. Vlaskamp, & A. Penne (Red.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 13-24). Leuven: Uitgeverij Acco.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools. A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education, 6*(2), 47-61.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2002). Joining forces. Supporting individuals with profound multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review, 7*, 10-15.

- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83-87.
- Nijs, S., & Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities. A literature review. *Education and training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 153-165.
- Nijs, S., Vlaskamp, C., & Maes, B. *Peer interactions among children with profound intellectual and multiple disabilities during group activities*. Submitted for publication.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities. A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2003). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides. Parents views on inclusion of their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Pearce, C., Arnold, M., Phillips, C., & Dwan, K. (2010). Methodological considerations of digital video observation. Beyond conversation analysis. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4, 90-99.
- Penne, A. (2011). Dagbesteding. Bewust worden van mogelijkheden. In B. Maes, C. Vlaskamp, & A. Penne (Red.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 229-247). Leuven: Uitgeverij Acco.
- Petry, K., & Maes, B. (2005). De ondersteuningsbehoeften van kinderen en jongeren met diep verstandelijke en meervoudige beperkingen aan de hand van het AAMR-model. Een literatuurstudie. *Nederlands tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 31(2), 87-107.
- Petry, K., Maes, B., & Demuynck, J. (2004). *Geen beter leven dan een goed leven. Ouders en begeleiders over het leven van personen met ernstige meervoudige beperkingen*. Leuven: Acco.
- Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2005). Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities. The perspective of parent and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 35-46.

- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2008). The big picture? Video and the representation of guided interaction. *British Educational Research Journal*, 34(4), 541-565.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2002). *De handicap van de samenleving. Over mogelijkheden en beperkingen van Community Care*. Den Haag: RMO.
- Reezigt, G., & Pijl, S. J. (1998). Adaptief onderwijs nog lang geen gemeengoed. Leerkrachten zijn te snel tevreden. *Didactief en School*, 7, 28-29.
- Robertson, J., Emmerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Kessissoglou, S., Hallam, A., et al. (2001). Social networks of people with mental retardation in residential settings. *Mental Retardation*, 39, 201-214.
- Roemer, M. & van Dam, L. (2004). *Verstaanbaar maken. Communicatie met mensen met een zeer ernstig verstandelijke (meervoudige) handicap. Inventarisatie en overdracht van ervaringskennis* (Ongepubliceerd doctoraatsproefschrift). Universiteit van Maastricht, Maastricht.
- Rogers, J. (1993). The inclusion revolution. *Phi Delta Kappan*, 11(4), 1-6.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (pp. 571-645). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ryndak, D. L., & Fisher, D. (2003). *The foundations of inclusive education. A compendium of articles on effective strategies to achieve inclusive education*. Baltimore: TASH.
- Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Schalock, R., & Verdugo, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates. The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.

- Schuck, S., & Kearney, M. (2006). Using digital video as a research tool. Ethical issues for researchers. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15(4), 447-463.
- Shevlin, M., & Mona O' Moore, A. (2000). Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 206-217.
- Sloper, T., & Tyler, S. (1992). Integration of children with severe learning difficulties in mainstream schools. Evaluation of a pilot study. *Educational and Child Psychology*, 9, 34-45.
- Snell, M. E. (2002). Using dynamic assessment with learners who communicate nonsymbolically. *Augmentative and Alternative Communication*, 18, 163-176.
- Snell, M. E., & Eichner, S. J. (1989). Integration for students with profound disabilities. In F. Brown & D. H. Lehr (Eds.), *Persons with profound disabilities. Issues and practices* (pp. 109-138). Baltimore: Brookes.
- Tadema, A.C. & Vlaskamp, C. (2004). *Inventarisatielijst kindkenmerken deel 1. Vragenlijst ten behoeve van kinderen met een ontwikkelingsperspectief tot 24 maanden en bijkomende problematiek*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- United Nations (1993), *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. Retrieved, May 2, 2014 from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- Van der Maat, S. (1992). *Communicatie tussen personen met een diep mentale handicap en hun opvoeders*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van Gennep, A. (2000). Naar een nieuw paradigma in de visie op zorg. In R. Fransen & M. Frederix (Red.), *Inclusie en onderwijs. De uitdagingen aangaan* (pp. 12-18). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van Gennep, A., & Smit, B. (1999). *Netwerken van mensen met een verstandelijke handicap*. Utrecht: NIZW.
- van Houten, D. (2004). *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Van Hove, G. (1999). *Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen*. Leuven/Amersfoort: Acco.

- Van Rompu, W., Mardulier, T., De Coninck, C., Van Beeumen, L., & Exter, E. (2007). *Leerzorg in het onderwijs*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Velthausz, F. J. M. (1987). *Sociaal gedrag, sociale interactie en communicatie bij diepzwakzinnigen. Een observatie-onderzoek* (Doctoraatsproefschrift). Rijksuniversiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Utrecht.
- Vlaskamp, C. (1993). *Een kwestie van perspectief. Methodieontwikkeling in de zorg voor mensen met ernstig meervoudige beperkingen*. Assen: Van Gorcum.
- Vlaskamp, C. (2011). Kijken naar ontwikkeling. In B. Maes, C. Vlaskamp, & K. Petry, *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven*, (pp. 59-73). Leuven: Acco.
- Vlaskamp, C., & Oxener, G. (2002). Communicatie bij mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Een overzicht van assessment en interventie methoden. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 28(4), 226-237.
- Wilcox, M. J., Kouri, T. A., & Caswell, S. (1990). Partner sensitivity to communication behavior of young children with developmental disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 55, 679-693.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions. Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 251-266.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The development of peer interaction in infancy. Exploring the dyadic processes. *Social development*, 19(2), 348-368.
- Wolfe, P. S., & Hall, T. E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 56-61.
- World Health Organisation. (2001). *The international classification on functioning, disability and health*. Geneve: World Health Organisation.
- Zambelli, F., & Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students. A Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 351-366.
- Zijlstra, H. P., & Vlaskamp, C. (2005). The impact of medical health conditions of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 151-161.

Bijlagen

Bijlage 1: Brief voor ouders Klas op Wielen

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSGROEP GEZINS- EN ORTHOPEDAGOGIEK
LEOPOLD VANDERKELENSTRAAT 32 BUS 3765
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Geachte Mijnheer/Mevrouw,

Vanuit de opleiding Orthopedagogiek aan de KU Leuven (België) voer ik in het kader van mijn masterproef een onderzoek naar kinderen met een ernstige meervoudige beperking die schoollopen in het gewone onderwijs. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van Prof. Dr. Bea Maes en Sara Nijs van de onderzoekseenheid voor Gezins- en Orthopedagogiek. Het doel van het onderzoek is om door middel van observaties een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve onderwijssetting op de sociale interacties van de leerlingen.

Ik hoop om via mijn masterproef bij te dragen aan een meer inclusieve onderwijsomgeving voor alle kinderen.

In België is het aanbod voor deze leerlingen binnen het gewoon onderwijs quasi onbestaande. In mijn zoektocht ben ik in contact gekomen met 'Klas op Wielen' waar uw zoon/dochter voltijds/deeltijds inclusief onderwijs volgt. Ik zou graag kennis en ervaringen opdoen om mee te nemen naar België. Daarom zou ik U graag willen vragen of U en uw zoon/dochter bereid zijn om deel te nemen aan dit onderzoek dat plaats vindt tussen 28 oktober en 1 november 2013. Dit houdt in dat we de leerling gedurende een inclusiemoment en een moment in hun eigen klas zullen observeren.

Ik verzeker U een anonieme verwerking van de gegevens. De beelden zullen louter dienen als onderzoekgegevens van mijn masterproef en voor geen andere doeleinden gebruikt worden.

Indien u nog vragen of bemerkingen heeft, aarzel dan niet om me te contacteren via flo.stalmans@student.kuleuven.be, telefonisch via 0032479499997 of via Roeland Vollaard.

Uw toestemming voor het onderzoek kan U bevestigen via onderstaand formulier. U kan elk moment uw toestemming voor het onderzoek intrekken.

Flo Stalmans.

Ik begrijp dat het doel van dit onderzoek is:

Een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve onderwijssetting op de sociale interacties van kinderen met ernstige meervoudige beperkingen.

Ik weet dat mijn zoon/dochter zal deelnemen aan de volgende proeven of testen:

Klasobservatie gedurende twee activiteiten.

Ikzelf of anderen vinden eventueel baat bij dit onderzoek op volgende wijze:

De klascontext waarin mijn kind schoolloopt, kan beter afgestemd worden zodat een meer inclusieve onderwijsomgeving kan worden gecreëerd.

Ik neem uit vrije wil deel aan dit onderzoek.

De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden.

Mijn naam of deze van mijn zoon/dochter worden daarbij niet gepubliceerd en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.

Ik behoud het recht om op elk moment mijn deelname aan het onderzoek stop te zetten.

Voor eventuele vragen, klachten, verdere opvolging, weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij Flo Stalmans;

Hierbij geef ik, (naam en voornaam van de ondergetekende),

aan de school/voorziening (naam van de school)

waar mijn kind (naam en voornaam van kind)

verblijft, de toestemming deel te nemen aan het onderzoek van Flo Stalmans.

Datum

Handtekening

Mogen de gefilmde beelden gebruikt worden voor opleidingsdoeleinden aan derden?

Ja

Neen

Handtekening

Bijlage 2: Brief voor ouders Villa Clementina

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSGROEP GEZINS- EN ORTHOPEDAGOGIEK
LEOPOLD VANDERKELENSTRAAT 32 BUS 3765
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Geachte Mijnheer/Mevrouw,

Vanuit de opleiding Orthopedagogiek aan de KU Leuven voer ik in het kader van mijn masterproef een onderzoek naar kinderen met een ernstige meervoudige beperking die onderwijs volgen of opvang krijgen binnen een inclusieve setting. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van Prof. Dr. Bea Maes en Sara Nijs van de onderzoekseenheid voor Gezins- en Orthopedagogiek. Het doel van het onderzoek is om door middel van observaties een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve setting op de sociale interacties van de kinderen. Daarnaast willen we ook een zicht krijgen op de voorwaarden die vervuld dienen te zijn om van inclusie te spreken.

Ik hoop om via mijn masterproef bij te dragen aan een meer inclusieve omgeving voor alle kinderen.

We zijn in contact gekomen met Villa Clementina, een mooi project waar kinderen met en zonder een beperking samen kunnen spelen, leren en ontdekken. Ik zou U graag willen vragen of U en uw zoon/dochter bereid zijn om deel te nemen aan dit onderzoek. Dit houdt in dat we uw kindje zullen filmen gedurende een activiteit.

Ik verzeker U een anonieme verwerking van de gegevens. De beelden zullen louter dienen als onderzoekgegevens van mijn masterproef en voor geen andere doeleinden gebruikt worden.

Indien u nog vragen of bemerkingen heeft, aarzel dan niet om me te contacteren via flo.stalmans@student.kuleuven.be, telefonisch via 0479499997 of via Mieke De Strooper.

Uw toestemming voor het onderzoek kan U bevestigen via onderstaand formulier. U kan elk moment uw toestemming voor het onderzoek intrekken.

Flo Stalmans.

Ik begrijp dat het doel van dit onderzoek is:

Een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve setting op de sociale interacties van kinderen met ernstige meervoudige beperkingen.

Ik weet dat mijn zoon/dochter zal deelnemen aan de volgende proeven of testen:

Klasobservatie gedurende een activiteit.

Ikzelf of anderen vinden eventueel baat bij dit onderzoek op volgende wijze:

De setting waarin mijn kind opgevangen wordt, kan beter afgestemd worden zodat een meer inclusieve omgeving kan worden gecreëerd.

Ik neem uit vrije wil deel aan dit onderzoek.

De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden.

Mijn naam of deze van mijn zoon/dochter worden daarbij niet gepubliceerd en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.

Ik behoud het recht om op elk moment mijn deelname aan het onderzoek stop te zetten.

Voor eventuele vragen, klachten, verdere opvolging, weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij Flo Stalmans;

Hierbij geef ik, (naam en voornaam van de ondergetekende),
aan de school/voorziening (naam van de school)
waar mijn kind (naam en voornaam van kind)
verblijft, de toestemming deel te nemen aan het onderzoek van Flo Stalmans.

Datum

Handtekening

Mogen de gefilmde beelden gebruikt worden voor opleidingsdoeleinden aan derden?

Ja

Neen

Handtekening

Bijlage 3: Brief voor medeleerlingen Klas op Wielen

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSGROEP GEZINS- EN ORTHOPEDAGOGIEK
LEOPOLD VANDERKELENSTRAAT 32 BUS 3765
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Geachte Mijnheer/Mevrouw,

Vanuit de opleiding Orthopedagogiek aan de KU Leuven (België) voer ik in het kader van mijn masterproef een onderzoek naar kinderen met een ernstige meervoudige beperking die schoollopen in het gewone onderwijs. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van Prof. Dr. Bea Maes en Sara Nijs van de onderzoekseenheid voor Gezins- en Orthopedagogiek. Het doel van het onderzoek is om door middel van observaties een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve setting op de sociale interacties van de leerlingen. Ik hoop om via mijn masterproef bij te dragen aan een meer inclusieve onderwijsomgeving voor alle kinderen.

In België is het aanbod voor deze leerlingen binnen het gewoon onderwijs quasi onbestaande. In mijn zoektocht ben ik in contact gekomen met 'Klas op Wielen'. Ik zou graag kennis en ervaringen opdoen om mee te nemen naar België. Mijn onderzoek vindt plaats tussen 28 oktober en 1 november 2013. Dit houdt in dat we de leerlingen van 'Klas op Wielen' gedurende een inclusiemoment en een moment in hun eigen klas zullen observeren. De focus van het onderzoek ligt op het functioneren van de leerling in de verschillende omgevingen. Aangezien uw zoon/dochter samen les volgt met een leerling van 'Klas op Wielen' is het mogelijk dat hij/zij ook in beeld komt tijdens het opnemen van de beelden. Ik zou hiervoor graag uw toestemming willen vragen. Het onderzoek focust op deze leerling en dus zeker niet op uw zoon/dochter.

Ik verzeker U een anonieme verwerking van de gegevens. De beelden zullen louter dienen als onderzoekgegevens van mijn masterproef en voor geen andere doeleinden gebruikt worden.

Indien U nog vragen of bemerkingen heeft, aarzel dan niet om me te contacteren via flo.stalmans@student.kuleuven.be, telefonisch via 0032479499997 of via Roeland Vollaard.

Uw toestemming voor het onderzoek kan U bevestigen via onderstaand formulier. U kan elk moment uw toestemming voor het onderzoek intrekken.

Flo Stalmans.

Hierbij geef ik, (naam en voornaam van de ondergetekende),
aan de school/voorziening (naam van de school)
waar mijn kind (naam en voornaam van kind)
verblijft, de toestemming te mogen worden gefilmd in kader van het onderzoek van Flo Stalmans.

Datum

Handtekening

Mogen de gefilmde beelden gebruikt worden voor opleidingsdoeleinden aan derden?

Ja

Neen

Handtekening

Bijlage 4: Brief voor peers Villa Clementina

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSGROEP GEZINS- EN ORTHOPEDAGOGIEK
LEOPOLD VANDERKELENSTRAAT 32 BUS 3765
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Geachte Mijnheer/Mevrouw,

Vanuit de opleiding Orthopedagogiek aan de KU Leuven voer ik in het kader van mijn masterproef een onderzoek naar kinderen met een ernstige meervoudige beperking die onderwijs volgen of opvang krijgen binnen een inclusieve setting. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van Prof. Dr. Bea Maes en Sara Nijs van de onderzoekseenheid voor Gezins- en Orthopedagogiek. Het doel van het onderzoek is om door middel van observaties een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve setting op de sociale interacties van de kinderen. Daarnaast willen we ook een zicht krijgen op de voorwaarden die vervuld dienen te zijn om van inclusie te spreken. Ik hoop om via mijn masterproef bij te dragen aan een meer inclusieve omgeving voor alle kinderen.

We zijn in contact gekomen met Villa Clementina, een mooi project waar kinderen met en zonder een beperking samen kunnen spelen, leren en ontdekken. Het onderzoek houdt in dat we de kinderen met een beperking in Villa Clementina gedurende een activiteit zullen filmen. De focus van het onderzoek ligt op het functioneren van het kind met een beperking in de inclusieve kinderopvangsetting. Aangezien uw zoon/dochter in dezelfde kinderopvang verblijft, is het mogelijk dat hij/zij ook in beeld komt tijdens het opnemen van de beelden. Ik zou hiervoor graag uw toestemming willen vragen. Het onderzoek focust op dit kind en dus zeker niet op uw zoon/dochter.

Ik verzeker U een anonieme verwerking van de gegevens. De beelden zullen louter dienen als onderzoekgegevens van mijn masterproef en voor geen andere doeleinden gebruikt worden.

Indien U nog vragen of bemerkingen heeft, aarzel dan niet om me te contacteren via flo.stalmans@student.kuleuven.be, telefonisch via 0479499997 of via Mieke De Strooper.

Uw toestemming voor het onderzoek kan U bevestigen via onderstaand formulier. U kan elk moment uw toestemming voor het onderzoek intrekken.

Flo Stalmans.

Hierbij geef ik, (naam en voornaam van de ondergetekende),
aan de school/voorziening (naam van de school)
waar mijn kind (naam en voornaam van kind)
verblijft, de toestemming te mogen worden gefilmd in kader van het onderzoek van Flo Stalmans.

Datum

Handtekening

Mogen de gefilmde beelden gebruikt worden voor opleidingsdoeleinden aan derden?

Ja

Neen

Handtekening

Bijlage 5: Brief voor medewerkers Klas op Wielen

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSGROEP GEZINS- EN ORTHOPEDAGOGIEK
LEOPOLD VANDERKELENSTRAAT 32 BUS 3765
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Geachte Mijnheer/Mevrouw,

Vanuit de opleiding Orthopedagogiek aan de KU Leuven (België) voer ik in het kader van mijn masterproef een onderzoek naar kinderen met een ernstige meervoudige beperking die schoollopen in het gewone onderwijs. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van Prof. Dr. Bea Maes en Sara Nijs van de onderzoekseenheid voor Gezins- en Orthopedagogiek. Het doel van het onderzoek is om door middel van observaties een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve onderwijssetting op de sociale interacties van de leerlingen. Ik hoop om via mijn masterproef bij te dragen aan een meer inclusieve onderwijsomgeving voor alle kinderen.

In België is het aanbod voor deze leerlingen binnen het gewoon onderwijs quasi onbestaande. In mijn zoektocht ben ik in contact gekomen met 'Klas op Wielen'. Ik zou graag kennis en ervaringen opdoen om mee te nemen naar België. Mijn onderzoek vindt plaats tussen 28 oktober en 1 november 2013. Dit houdt in dat we de leerlingen van 'Klas op Wielen' gedurende een inclusiemoment en een moment in hun eigen klas zullen observeren. De focus van het onderzoek ligt op het functioneren van de leerling in de verschillende omgevingen. Aangezien U werkt binnen 'Klas op Wielen' of via het inclusieve onderwijs met hen werkt, is het mogelijk dat U ook in beeld komt tijdens het opnemen van de beelden. Ik zou hiervoor graag uw toestemming willen vragen. Het onderzoek focust op de leerling en dus zeker niet op U en uw omgang met de leerling.

Ik verzeker U een anonieme verwerking van de gegevens. De beelden zullen louter dienen als onderzoeksgegevens van mijn masterproef en voor geen andere doeleinden gebruikt worden.

Indien U nog vragen of bemerkingen heeft, aarzel dan niet om me te contacteren via flo.stalmans@student.kuleuven.be, telefonisch via 0032479499997 of via Roeland Vollaard.

Uw toestemming voor het onderzoek kan U bevestigen via onderstaand formulier. U kan elk moment uw toestemming voor het onderzoek intrekken.

Flo Stalmans.

Hierbij geef ik, (naam en voornaam van de ondergetekende),
aan de school/voorziening (naam van de school)
de toestemming te mogen worden gefilmd in het kader van het onderzoek van Flo Stalmans.

Datum

Handtekening

Mogen de gefilmde beelden gebruikt worden voor opleidingsdoeleinden aan derden?

Ja

Neen

Handtekening

Bijlage 6: Brief voor medewerkers Villa Clementina

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSGROEP GEZINS- EN ORTHOPEDAGOGIEK
LEOPOLD VANDERKELENSTRAAT 32 BUS 3765
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Geachte Mijnheer/Mevrouw,

Vanuit de opleiding Orthopedagogiek aan de KU Leuven voer ik in het kader van mijn masterproef een onderzoek naar kinderen met een ernstige meervoudige beperking die onderwijs volgen of opvang krijgen binnen een inclusieve setting. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van Prof. Dr. Bea Maes en Sara Nijs van de onderzoekseenheid voor Gezins- en Orthopedagogiek. Het doel van het onderzoek is om door middel van observaties een beeld te krijgen van de invloed van een inclusieve setting op de sociale interacties van de kinderen. Daarnaast willen we ook een zicht krijgen op de voorwaarden die vervuld dienen te zijn om van inclusie te spreken. Ik hoop om via mijn masterproef bij te dragen aan een meer inclusieve omgeving voor alle kinderen.

We zijn in contact gekomen met Villa Clementina, een mooi project waar kinderen met en zonder een beperking samen kunnen spelen, leren en ontdekken. Het onderzoek houdt in dat we de kinderen met een beperking zullen filmen gedurende een activiteit. De focus van het onderzoek ligt op het functioneren van de kinderen binnen de inclusieve kinderopvangsetting. Aangezien U werkzaam bent binnen Villa Clementina is het mogelijk dat U ook in beeld komt tijdens het opnemen van de beelden. Ik zou hiervoor graag uw toestemming willen vragen. Het onderzoek focust op het kind en dus zeker niet op U en uw omgang met de kinderen.

Ik verzeker U een anonieme verwerking van de gegevens. De beelden zullen louter dienen als onderzoekgegevens van mijn masterproef en voor geen andere doeleinden gebruikt worden. Indien U nog vragen of bemerkingen heeft, aarzel dat niet om me te contacteren via flo.stalmans@student.kuleuven.be, telefonisch via 0479499997 of via Mieke De Strooper.

Uw toestemming voor het onderzoek kan U bevestigen via onderstaand formulier. U kan elk moment uw toestemming voor het onderzoek intrekken.

Flo Stalmans.

Hierbij geef ik, (naam en voornaam van de ondergetekende),
aan de school/voorziening (naam van de school)
de toestemming te mogen worden gefilmd in het kader van het onderzoek van Flo Stalmans.

Datum

Handtekening

Mogen de gefilmde beelden gebruikt worden voor opleidingsdoeleinden aan derden?

Ja

Neen

Handtekening

Bijlage 7: Vragenlijst begeleider

VRAGENLIJST BEGELEIDER

Naam + Voornaam:

Geboortedatum:

Geslacht: man / vrouw

Opleiding:

Functie:

Aantal maanden/jaren ervaring met personen met EMB:

Aantal maanden/jaren ervaring binnen de voorziening:

Bijlage 8: Vragenlijst kind

VRAGENLIJST KIND/JONGERE MET EMB

Naam + Voornaam:

Geboortedatum:

Geslacht: man / vrouw

Hoofddiagnose:

Nevendiagnose(s):

Epilepsie: ja / neen

VERSTANDELIJKE BEPERKING

Is het IQ van het kind gekend? ja / neen

- Meest recente cijfergegevens:
- Naam van de test:
- Datum afname:

Is de ontwikkelingsleeftijd van het kind gekend? ja / neen

- Meest recente cijfergegevens:
- Naam van de test:
- Datum afname:

SENSORISCHE BEPERKING

Heeft het kind een visuele beperking? ja / neen / niet onderzocht of gekend

Zo ja: blind / slechtziend

Heeft het kind een auditieve beperking? ja / neen / niet onderzocht of gekend

Zo ja: doof / slechthorend

Heeft het kind een andere sensorische beperking? ja / neen / niet onderzocht of gekend

Zo ja, omschrijf welke:

MOTORISCHE BEPERKING

Heeft het kind motorische beperkingen?

ja / neen

	Ja	Neen	Niet onderzocht of gekend
Verlamming onderste ledematen			
Verlamming bovenste ledematen			
Mogelijkheid tot hoofdbeweging			
Spasticiteit			
Hypotonie (verminderde spierspanning)			
Misvorming en/of vergroeiing			
Andere? Zo ja, omschrijf welke:			

PSYCHISCHE PROBLEMEN

Heeft het kind psychische problemen?

ja / neen / niet onderzocht of gekend

	Ja	Neen	Niet onderzocht of gekend
Depressie			
Autismespectrumstoornis			
Andere? Zo ja, omschrijf welke:			

ACTIEVE GERICHTHEID OP DE OMGEVING EN MOGELIJKHEDEN OM GEBEURTENISSEN, BEELDEN EN GELUIDEN UIT DE OMGEVING TE HERKENNEN EN HIEROP TE REAGEREN

	Ja	Neen	Soms
Het kind reageert op zijn naam			
Het kind is zich bewust van de mensen om hem heen			
Het kind herkent mensen uit zijn directe omgeving			
Het kind is zich bewust van de plek waar hij zich bevindt, als hij in de groep/klas is			
Het kind werkt mee, als iets van hem verwacht wordt			
Het kind is nieuwsgierig naar alles wat er om hem heen gebeurt			
Het kind richt zijn aandacht op de begeleider als deze hem aanspreekt			
Het kind draait zijn hoofd of zijn ogen in de richting van een geluidsbron			
Het kind draait zijn hoofd of zijn ogen van de ene naar de andere geluidsbron			
Het kind neemt voorwerpen en/of personen waar die zich op meer dan 1 meter van het kind bevinden			
Het kind kan een voorwerp met zijn ogen fixeren			
Het kind neemt grote contrasten in kleur waar			
Het kind neemt kleine contrasten in kleur waar			
Het kind reageert op harde geluiden			
Het kind reageert op zachte geluiden			
Het kind kan een persoon volgen met zijn ogen wanneer deze zich in het blikveld van het kind bevindt			
Het kind neemt grote voorwerpen waar			
Het kind neemt kleine voorwerpen waar			
Het kind maakt gedurende de dag één of meerdere geluiden, anders dan huilen			
Als het kind vocaliseert (geluiden maakt) gaat het om verschillende klanken			
Als het kind vocaliseert gaat het om gevarieerde klankenreeksen			
Als het kind vocaliseert gaat het om betekenisvolle klanken			
Het kind begrijpt lichaamstaal en mimiek			

	Ja	Neen	Soms
Het kind maakt oogcontact met de begeleider als deze hem aanspreekt			
Het kind toont betrokkenheid bij anderen			

BEHEERSEN VAN BASALE COMMUNICATIEVAARDIGHEDEN

	Ja	Neen	Soms
Het kind kan de aandacht trekken van de begeleider			
Het kind kan een boodschap overbrengen met behulp van zijn lichaamstaal/mimiek			
Het kind kan een boodschap overbrengen door middel van wijzen en rijken			
Het kind kan een boodschap overbrengen door middel van geluiden			
Het kind kan een boodschap overbrengen door middel van gebaren			
Het kind bekijkt visueel aantrekkelijk spel materiaal			

PERSOONLIJKE GERICHTHEID OP DE ANDER EN CONTACT ZOEKEN EN REAGEREN OP CONTACT

	Ja	Neen	Soms
Het kind zoekt minstens één keer per dag contact met een begeleider			
Wanneer er een onbekende persoon binnenkomt, zoekt het kind hier contact mee			
Het kind toont een reactie wanneer de begeleider contact zoekt met het kind			
Het kind toont een reactie wanneer een andere leerling contact zoekt met het kind			
Het kind toont een reactie wanneer een onbekende persoon contact zoekt met het kind			

SOCIALE GERICHTHEID EN (ON)TEVREDENHEID

Wanneer het kind sociaal geïnteresseerd is in de ander (begeleider of peer) draait het kind zijn lichaam/hoofd/beide (schrappen wat niet past) in de richting van de ander?

Ja / neen / niet gekend

Zo neen, hoe toont het kind dat het gericht is op of geïnteresseerd is in de ander:

Op welke manier toont het kind dat het niet geïnteresseerd is in de ander?

Op welke manier toont het kind dat het tevreden is?

Op welke manier toont het kind dat het ontevreden is?

Wat is een voorkeursobject van het kind? Met welk materiaal, object of speelgoed speelt het kind graag?

Wat is de voorkeursactiviteit van het kind? Welke activiteit of spel doet het kind graag?

Bijlage 9: Codeerschema kind

CODEERSHEMA KIND MET EMB

Stelt de persoon gedrag; is de persoon actief?

NEEN

a: De persoon is slaperig, niet alert of in zichzelf gekeerd

b: De persoon is niet of onvoldoende in beeld

Ja, is het gedrag peer gerelateerd?

NEEN

Wanneer het gedrag niet peer gericht of peer gerelateerd is, wordt er niet verder gecodeerd.

c: Het gedrag is gericht op het eigen object (niet het object van de peer of een object waarmee ze samen spelen) **of de omgeving**

d: Het gedrag is gericht op de begeleider die de activiteit aanbiedt.

Wanneer de persoon gericht is op iemand die in de omgeving rondloopt coderen we dit als c. Bij de observaties met enkel twee kinderen wordt dit gecodeerd wanneer de begeleider of onderzoeker binnenkomt en de observatie onderbreekt.

v: Gericht op interactie, samenspel tussen begeleider en peer.

Deze code wordt enkel gebruikt bij de observaties waarbij de begeleider een activiteit aanbiedt.

Ja, is het gedrag actief of non-actief

Peer directed socially non-active

Het gedrag van de persoon is gerelateerd aan de peer, maar hij is er niet actief op gericht. De persoon moet niet in de richting van de peer kijken, maar het gedrag houdt wel verband met de peer. Het zijn gedragingen waarmee het kind niet zichtbaar een boodschap wil overbrengen aan de peer of reactie uitlokken van de peer, maar waarbij er wel sprake is van een alertheid ten aanzien van de peer of het object van een peer.

Peer directed socially active

Williams (2010) heeft dit gedefinieerd als “a look that stopped and focused on the peer”. Vandell (1980) gebruikte een minder strenge definitie “a discrete act accompanied by a look to the head of the peer”. Echter geen van deze definities is onmiddellijk bruikbaar binnen de groep van mensen met EMB.

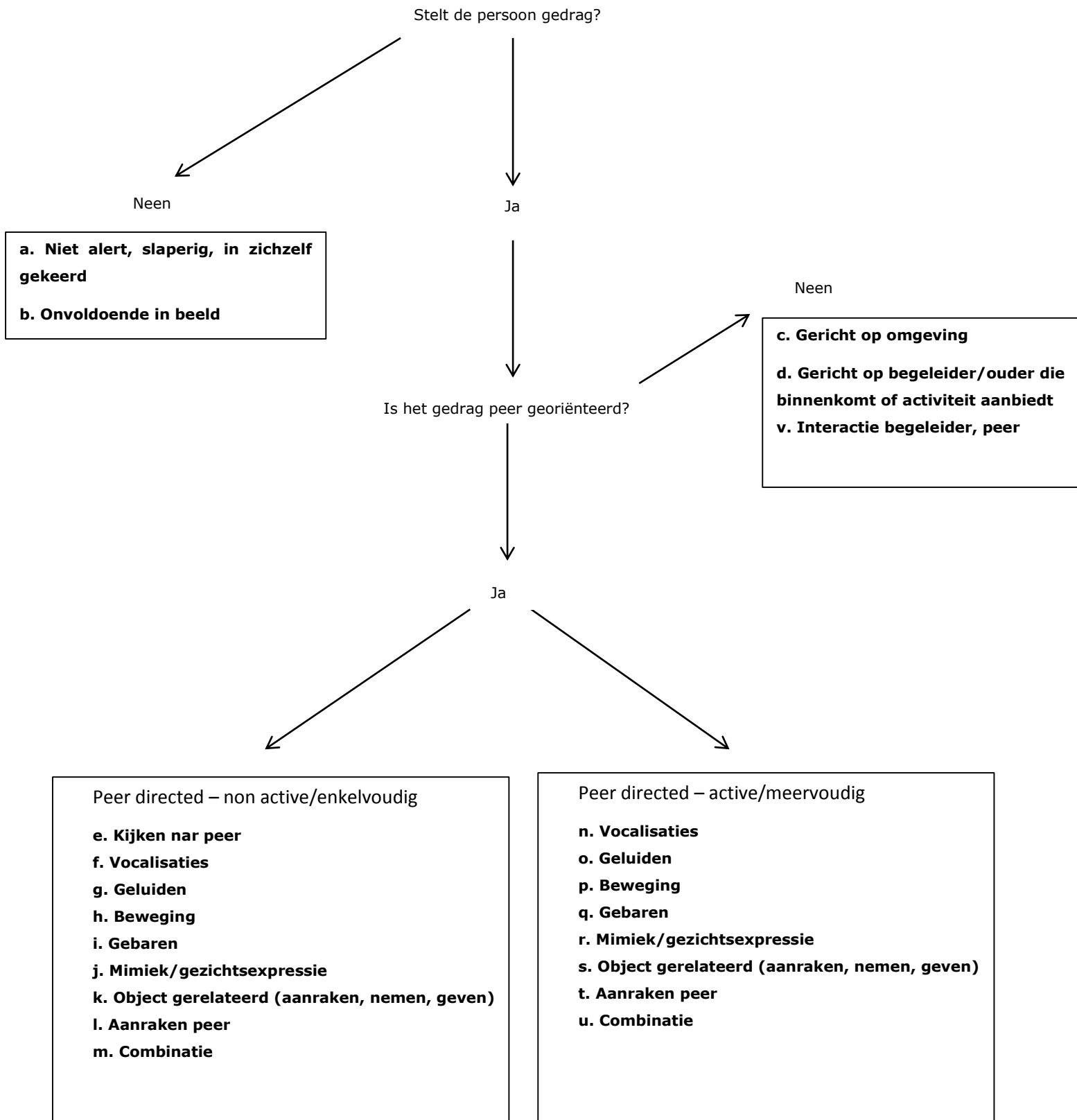
Gecoördineerd kijken naar de andere en hierbij nog gedrag stellen vraagt coördinatie en fysieke mogelijkheden. Wij spreken van peer-directed socially active behavior en definiëren dit als "the behavior is actively directed towards the peer when the participant looks at or turns his head or body towards the peer in combination with other behavior." Het zijn gedragingen waarmee het kind iets wilt uitdrukken aan een peer of de aandacht wilt van een peer. Dit blijkt uit het samengaan van gedragingen met een blik, draairichting van het hoofd of het lichaam richting de peer. Bij kinderen met een visuele beperking wordt deze gerichtheid ook geobserveerd wanneer zij duidelijk hun hoofd zo draaien dat ze hun oor richten op de peer.

	Non-active/Enkelvoudig (E)	Active/Meervoudig (F)
Kijken naar peer, hoofd draaien in de richting van de peer	e Observeren, kijken in de richting van de peer (niet naar het object – zie object gerelateerd) Bij kinderen met een visuele beperking: oor richten naar de peer wanneer deze geluid maakt	/
Vocalisaties (geluiden, zingen, lachen, huilen, schreeuwen, jammeren)	f Geluiden maken die de aandacht van de peer trekken zonder de peer aan te kijken of zich expliciet te richten naar de peer	n Geluiden maken terwijl men zich duidelijk richt op de peer door naar de peer te kijken of afwisselend te kijken en geluiden te maken
Geluiden maken (met handen op tafel slaan, met voeten stampen,...)	g Geluiden maken die de aandacht van de peer trekken zonder de peer aan te kijken of zich expliciet te richten naar de peer	o Geluiden maken terwijl men zich duidelijk richt op de peer door naar de peer te kijken of afwisselend te kijken en geluiden te maken
Beweging in de richting van de peer (met het hele lichaam naar de peer toegaan, loskomen uit de rolstoel of deze bewegen in de richting van de peer.	h Bewegen in de richting van de peer, zonder de peer aan te kijken of zich duidelijk in de richting van de peer te draaien	p Zich in de richting van de peer bewegen terwijl men de peer aankijkt of afwisselend kijkt en beweegt in de richting van de peer

Wanneer enkel het hoofd wordt gedraaid in de richting van de peer is dit kijken naar)		
Gebaren (wuiven, wijzen, knikken,...)	i Gebaren maken die de aandacht van de peer trekken zonder de peer aan te kijken of zich expliciet te richten naar de peer	q Gebaren maken terwijl men zich duidelijk richt op de peer door naar de peer te kijken of afwisselend te kijken en geluiden te maken
Mimiek/gezichtsexpressie (glimlachen, boos kijken, lippen tuiten,...)	j Lachen, boos zijn,... omwille van iets dat de peer deed of gerelateerd aan de peer maar niet duidelijk gericht naar peer	r Lachen, boos kijken naar peer, afwisselend kijken en mimiek/gezichtsexpressie tonen
Object gerelateerd (aanbieden, wegnemen, object peer aanraken, vragen, naar zich toetrekken)	k Zonder kijken of zich te richten naar peer het object waarmee peer bezig is aanraken, wegnemen of het eigen object aanbieden, kijken naar het object van de peer	s Kijken of draaien naar peer en object aanraken, aanbieden,... Afwisselend kijken en gedrag stellen
Aanraken peer of rolstoel peer	l De peer aanraken zonder aan te kijken of te bewegen in de richting van de peer,	t Kijken naar de peer of bewegen in de richting van de peer en de peer aanraken of afwisselend kijken en gedrag stellen
Combinatie	m NIET: kijken + gedrag	u NIET: kijken + gedrag

Deze gedragingen komen vanuit de persoon zelf. Bijvoorbeeld het aanraken van het object van de peer wordt niet gecodeerd wanneer de peer of begeleider de handen van de persoon op het object legt. Wanneer de persoon nadien met het object speelt kan deze code wel toegekend worden

Al deze codes zijn mutueel exclusief.



Bijlage 10: Codeerschema begeleider

CODEERSHEMA BEGELEIDER INTERVENTIE

Volwassenen dagen kinderen uit om steeds nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Gebaseerd op de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978, p.86) introduceerde Bruner (1990) het concept 'scaffolding'. *"Scaffolding involves offering suggestions, giving gentle feedback, and altering the environment in order to facilitate learning opportunities"* (Williams et al., 2010, p.252). Ook binnen sociale situaties komt scaffolding voor. Volwassenen begeleiden kinderen tijdens interacties met zichzelf, andere volwassenen of peers. Dit wordt social scaffolding genoemd: *"Scaffolding may also take place within other cultural developmental contexts, such as social interaction. Adults may scaffold young children's social experiences with their peers, through involvement in peer interactions ... Adults provide structure for young children's social experiences in a variety of ways. For instance, they arrange children's play groups and supervise their peer interactions".. "Adult caregivers may also teach or coach social skills more explicitly by providing guidance and feedback during peer Interaction"* (Williams et al., 2010, p.252).

Met dit codeerschema wordt nagegaan welke social scaffolding gedragingen de begeleider stelt wanneer twee of meerdere kinderen samen worden gebracht.

De begeleider:

A. Is onvoldoende in beeld om te coderen

B. Is bezig met de activiteit.

De begeleider biedt een activiteit aan alle kinderen samen aan: lezen, liedje zingen, materiaal zoeken,... voor alle kinderen samen. Wanneer de begeleider zich specifiek richt op 1 van de kinderen coderen we als C: interactie met één kind.

Ook wanneer de begeleider materiaal zoekt voor de activiteit of bezig is met het organiseren van de activiteit wordt deze code gebruikt.

C. Is in interactie met één kind

D. Merkt een peer interactie of peer gericht gedrag op, maar gaat hier niet op in.

Op hetzelfde moment moet bij minstens één persoon met EMB peer directed behavior gecodeerd worden. De begeleider kijkt dus naar de personen met EMB die gericht zijn op elkaar, maar komt hier niet in tussen, de begeleider wacht af.

E. De begeleider merkt het peer directed behavior op, maar leidt de kinderen af (bewust of onbewust)

Er is bij minstens één van de deelnemers met EMB peer gericht gedrag. Het gedrag van de begeleider moet geen gevolg hebben voor het gedrag van de personen met EMB. Ook wanneer het kind volhard in zijn peer directed behavior kan afleidend gedrag van de begeleider worden gecodeerd:

- a. Door het kind te verplaatsen, weg van de peer. Vaak om peer-conflict te vermijden, maar ook om andere redenen.
- b. Door een object te verplaatsen wanneer bijvoorbeeld twee kinderen samen spelen, of hier samen de aandacht op vestigen, vaak als er conflict is.
- c. De aandacht op iets in de omgeving, iets anders of het kind zelf te vestigen: wijzen, praten over iets anders, een ander object aanbieden, een object aan te wijzen,...
- d. Door de aandacht op zichzelf (begeleider) te vestigen door in de handen te klappen, een liedje te zingen, een één op één interactie aan te gaan,...
- e. Andere

F. De begeleider ondersteunt de kinderen om met elkaar in interactie te gaan. Hiervoor hoeft er vooraf geen sociaal gedrag van de kinderen te zijn.

Ondersteunen om interacties aan te gaan

- f. Instrueren of benoemen van sociale handelingen: de begeleider geeft de persoon met EMB instructies over hoe het moet interageren met peers (vb. “Wuif eens goeiedag naar Thomas”), beschrijft sociale regels (vb. “We slaan geen andere kinderen”) of benoemt een sociale handeling (vb. “We gaan eens naar Bart”).
- g. Begeleiden of benoemen van samenspel: de begeleider maakt samenspel tussen twee personen met EMB mogelijk. De begeleider helpt de personen met EMB om samen te spelen (de begeleider neemt het kind vast om een bal naar het andere kind te rollen) of benoemt (vb. “We spelen samen een spel”, “Gaan we de bal naar Raf rollen?”) het samenspel.

Samenbrengen

- h. Een kind rekruteren in de peergroep: de begeleider nodigt actief de peer uit in een interactie die bestaat tussen hem en een persoon met EMB (vb. “Kom je meedoen?”).
- i. Initiëren van nabijheid: de begeleider verplaatst de peers dichter bij elkaar.

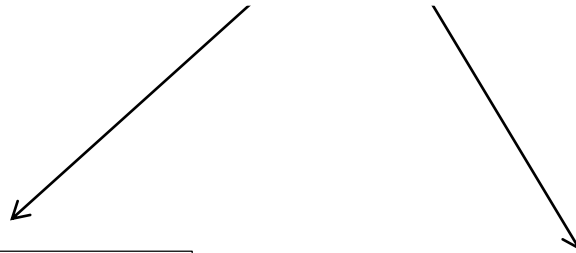
Communiceren over de peer

- j. Communiceren over de peer in het algemeen: de begeleider vertelt tegen de persoon met EMB over de peers. Zoals wijzen op de aanwezigheid van de peers (vb. “Kijk daar is Bilie!”) of vertellen wat een peer aan het doen is (vb. “Mary wuift naar jou”).
- k. Communiceren over eigenschappen of objecten van de peer: de begeleider vertelt het kind over een object van een peer (vb. “Sally heeft een gitaar vast”) of over kledij van een peer (vb. “Kijk, er staat een hond op Sally haar trui”).
- l. Communiceren over de gevoelens en intenties van de peer: de begeleider praat over de gevoelens of intenties van een peer (vb. “Ik denk dat Jan boos is dat je zijn bal hebt genomen”) of over de gevoelens of intenties van de persoon met EMB zelf (vb. “Was je Thibaut een knuffel aan het geven?”). Het bevat ook meer algemene beschrijvingen van de emoties van de peers (vb. “Kijk, Bart lijkt een beetje verdrietig”).

Andere

- m. Andere

De begeleider:



- A. Is onvoldoende in beeld**
- B. Organiseert de activiteit**
- C. Focust op één kind**
- D. Merkt de peer interactie op
zonder erop in te gaan**

Peer interactie beïnvloedend gedrag

D. Afleiden

- a. Door het kind te verplaatsen**
- b. Door een object verplaatsen**
- c. Door aandacht op iets in de omgeving,
het kind zelf, of ander object**
- d. Door de aandacht op zichzelf
(begeleider) te vestigen**
- e. Andere**

F. Social scaffolding

- f. Instrueren of benoemen van sociale handelingen**
- g. Benoemen of begeleiden van samenspel**
- h. Een kind rekruteren in de peergroep**
- i. Initiëren van nabijheid**
- j. Communiceren over de peer in het algemeen**
- k. Communiceren over de objecten van de peer**
- l. Communiceren over de gevoelens en intenties
van de peer**
- m. andere**

