

Ontwikkeling van een zelfevaluatie-instrument voor de zelfstandigheidsbeleving van leerlingen met een verstandelijke beperking

Marcel Absil & René Butter

(verschijnt in september 2010 in Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen)

Samenvatting

Het Voortgezet Speciaal Onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden (VSO-ZML) heeft onder meer tot taak om leerlingen met een verstandelijke beperking zo *zelfstandig* en *zelfredzaam* mogelijk te maken nadat zij de school verlaten. Om leerlingen en leerkrachten hierbij praktisch te ondersteunen ontwikkelden wij de Zelf-Evaluatielijst voor het meten van Zelfstandigheid (ZEZ). Anders dan een aantal andere instrumenten die zelfredzaamheid meten, ligt bij de ZEZ het accent op het begrip *zelfstandigheid* vanuit het perspectief van de leerlingen zelf. Dit wordt uitgewerkt door de leerlingen te vragen in hoeverre zij zichzelf in staat achten om een aantal concrete, relevante taken uit te voeren. De ZEZ is tot stand gekomen op basis van een kwalitatief vooronderzoek onder leerlingen, leerkrachten en ouders. Hieruit bleek wat deze betrokkenen onder zelfstandigheid verstaan. Vervolgens is een kwantitatieve validatiestudie uitgevoerd. Daaruit bleek dat de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument redelijk zijn. Ook werd het instrument ervaren als bruikbaar voor de onderwijspraktijk.

Inleiding

De laatste jaren is er ook in Nederland veel aandacht voor het verhogen van de zelfstandigheid van leerlingen met een verstandelijke beperking (zie o.a. Scholten en Schuurman, 2008). Zelfstandigheid betekent daarbij de mate waarin het kind zichzelf autonoom en onafhankelijk van anderen voelt bij het uitvoeren van dagelijkse verrichtingen bij het wonen, werken, vrije tijdsbesteding en maatschappelijke participatie en deze 'op eigen kracht' en met zelfvertrouwen kan uitvoeren. In dit artikel kiezen wij de invalshoek dat het verhogen van zelfstandigheid impliceert dat we ook stilstaan bij hoe deze doelgroep zelf aankijkt tegen haar eigen zelfstandigheid. Dit maakt het nodig om het begrip "zelfstandigheidsbeleving" op een concrete, laagabstracte wijze te operationaliseren. De Zelf-Evaluatielijst voor het meten van Zelfstandigheid (ZEZ) beoogt dan ook de mate waarin leerlingen in het Voortgezet Speciaal Onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden (VSO-ZML) zichzelf in staat achten om een aantal relevante taken uit te voeren in kaart te brengen. Het accent ligt dus niet op datgene wat de omgeving vraagt of op wat er aan ondersteuning nodig is om *zelfredzaam* te kunnen zijn. In dit opzicht verschilt de ZEZ van bestaande instrumenten zoals de SRZ-P (De Sociale Redzaamheidschaal-Zelfstandigheid-Z-Plus, Kraijer & Kema, 2004), de VABS-Z (de Vineland Adaptive Behavior Scales-Z, De Bildt & Kraijer, 2003), de SIS (Support Intensity Scale; Nederlandse versie is de Schaal Intensiteit Ondersteuningsbehoeften, Thompson & Bryant, 2008) en de INVRA Wonen/Arbeid (de Inventarisatie Redzaamheid Aspecten, zie Scholten en Schuurman, 2008). Bij deze instrumenten wordt de score alleen of hoofdzakelijk bepaald door de omgeving van de cliënt: ouders, verzorgers, professionele begeleiders en niet primair door de cliënt zelf. De INVRA biedt wel de mogelijkheid de cliënt te betrekken bij de scoring en bij het nabespreken van de resultaten. De SIS richt zich met name op de ondersteuningsbehoefte om zo zelfstandig mogelijk te kunnen functioneren. Ook moet de scoring bij deze instrumenten gebeuren door getrainde professionele gedragsdeskundigen. De ZEZ bestaat daarentegen uit een vragenlijst die direct voorgelegd kan worden aan de doelgroep zelf. Tevens richten de andere instrumenten zich vooral op het wonen en werken, terwijl de ZEZ is afgestemd op de onderwijscontext. Samenvattend is het belangrijkste verschil met de andere instrumenten dat de ZEZ het accent primair legt op de zelfstandigheidsbeleving van de doelgroep zelf. Daarmee heeft de ZEZ dus een andere meetpretentie dan de overige instrumenten.

Het Voortgezet Speciaal Onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden (VSO-ZML-onderwijs) heeft onder meer tot taak om leerlingen zo *zelfstandig* mogelijk te laten zijn in hun functioneren tijdens en na de schoolperiode. Het onderwijsleeraanbod, de pedagogische begeleidingsstijl, instructiewijzen, methoden en middelen en de inrichting van het curriculum zouden daarop afgestemd moeten zijn. Dit principe past ook bij de uitgangspunten van het Adaptief Onderwijs (zie o.a. Houtveen, 2000; Stevens, 2004) waarin uitgegaan wordt van de drie basisbehoeften van leerlingen: relaties kunnen aangaan (en daarbinnen veiligheid kunnen ervaren), zich competent kunnen voelen (zelfvertrouwen) en autonomie kunnen ervaren. Omdat onderwijs aan zeer moeilijk lerenden bij uitstek adaptief is, is het met name in het ZML-onderwijs belangrijk om de leerling zo autonoom en competent mogelijk laten functioneren. Dit roept een aantal algemene vragen op. Wat betekent "*zelfstandigheid*" voor de (bijna schoolverlatende) VSO-ZML-leerling zelf?; hoe beleeft hij dat als hij zich in de laatste fase van de schoolcarrière bevindt? Wat vindt hij zelf belangrijk om dan te weten en te kunnen? Hoe beoordeelt de leerling zichzelf op thema's die hij zelf belangrijk vindt? Hoe verhouden deze zelfbeoordelingen zich tot beoordelingen van zijn leerkrachten en tot de wijze waarop het leercurriculum is samengesteld? Indien immers blijkt dat de leerling zijn *zelfstandigheid* op een bepaald aspect anders inschat dan de leerkracht kan dit niet genegeerd worden in een onderwijsconcept waar de leerling centraal staat en waarin vraaggestuurd wordt toegewerkt naar gemotiveerd, zelfstandig en zelfsturend leren (Boekaerts & Simons, 1995; De Koning, 1998; Ebbens & Ettekooven, 2005; Leenders, Naafs & Van den Oord, 2002; Verloop & Lowyck, 2003; Geerligts & Van der Veen, 1996). In dit onderzoek is getracht een antwoord te vinden op deze vragen en hier door het ontwikkelen van een instrument concreet op in te spelen. We gaan er in dit onderzoek van uit dat de schoolverlatende ZML-leerling, ondanks zijn verstandelijke beperking, moet worden gestimuleerd om zo onafhankelijk en zelfstandig mogelijk op basis van eigen keuzes te kunnen functioneren.

Doelstelling

Door dit onderzoek willen we ertoe bijdragen dat meer duidelijkheid ontstaat over wat verstandelijk beperkte leerlingen zelf onder zelfstandigheid verstaan, zodat daarmee rekening gehouden kan worden bij het onderwijsaanbod en het inrichten van de leeromgeving. Het doel is dan ook om een concreet meetinstrument, de ZEZ, te ontwikkelen waarmee nagaan kan worden hoe de verstandelijk beperkte leerling zijn zelfstandigheid beoordeelt op een aantal relevante rubrieken of dimensies.

Onderzoeksvragen

- Is er met de ZEZ een betrouwbare meting mogelijk van het niveau waarop verstandelijk beperkte leerlingen hun eigen zelfstandigheid inschatten? Meer specifiek gaat het om de vraag of de schalen van de ZEZ voldoende intern consistent zijn.
- Is er met de ZEZ een valide meting mogelijk van het niveau waarop verstandelijk beperkte leerlingen hun eigen zelfstandigheid beoordelen? Meer specifiek gaat het om de vraag of de constructvaliditeit en de criteriumvaliditeit adequaat zijn.
- Wat is de mening van de gebruikers (leerkrachten) over het instrument?

2 Methode

Aangezien er weinig over dit onderwerp bekend was onderzochten we in een kwalitatieve voorstudie wat leerlingen, ouders en leerkrachten verstaan *onder maximale zelfstandigheid*. Voordeel van een flexibel, kwalitatief onderzoeksdesign is dat de beleving van de respondenten niet gelijk aan de denkstructuur van de onderzoekers wordt onderworpen (zie ook Butter, 2008). In een eerste, open fase werd informatie verzameld bij leerlingen door onder andere gebruik te maken van de methodiek van Filosoferen met Kinderen (FMK: Anthone & Mortier, 2007; Anthone, Janssens, Vervoort & Knops, 2006). Ook hebben er interviews plaatsgevonden met enkele leerkrachten annex onderwijsassistenten en enkele ouders waarin de vraag gesteld is wat zij belangrijke thema's vinden als het gaat om 'de zelfstandige leerling'. Daarnaast is gekeken naar het bestaande onderwijs-leercurriculum, de leertaken, het onderwijsaanbod van de school en vooral dat van het Praktijkgericht Onderwijs (PO) en het stageprogramma. Op basis hiervan kwam een voorlopige checklist tot stand. Deze werd in een tweede, meer gesloten fase voorgelegd aan de drie partijen, zodat respondenten daarop konden aangeven in hoeverre zij de genoemde items van belang vonden als het gaat om zelfstandigheid. Uitsluitend de items die door alle drie de partijen genoemd werden, werden geselecteerd voor de pilot-versie van de ZEZ. Deze werden vervolgens kwantitatief geanalyseerd in de onderhavige validatiestudie. Leerlingen en hun leerkrachten konden daarop aangeven in hoeverre zij zichzelf, respectievelijk hun leerling competent achtten ten aanzien van de vastgestelde rubrieken en hun onderliggende items. De antwoorden werden vervolgens kwantitatief verwerkt met het statistisch programma SPSS (Van Dalen & De Leede, 2009).

2.1 Het instrument

Voorafgaande aan de definitieve afname van het instrument heeft er een pilot-onderzoek plaatsgevonden bij een 5 tal leerlingen. Dit leidde tot enige aanpassingen zoals het weglaten van een aantal afbeeldingen en het verkorten van de tekst bij bepaalde items.

Het instrument is ook voorzien van een heldere gebruikersinstructie (voor de leerkrachten of anderen die het instrument afnemen bij leerlingen). In het onderzoek is de instructie ook telefonisch of mondeling toegelicht aan de gebruikers.

De voorlopige versie van de ZEZ bestond uit een vragenlijst met 55 items die verwijzen naar topics (vaardigheden of competenties) die samenhangen met *zelfstandigheid*.

Deze werd in een leerkrachtenversie en een leerlingenversie aan de respondenten voorgelegd.

Beide versies bestonden uit items met 3-punts ratingscales. In de leerlingenversie werden de schaalpunten aangegeven met Smileys (1= 😞 kan ik (de leerling) nog niet, 2= 😐 kan ik (de leerling) een beetje, 3= 😊 kan ik (de leerling) goed). De praktijkervaring leert dat deze symbolen door de doelgroep goed begrepen worden. Wij hebben niet voor uitgebreide omschrijvingen van de schaalpunten gekozen omdat deze, door hun talige karakter, de begrijpelijkheid van de items voor deze doelgroep niet zouden vergroten. De leerlingenversie bevat items die behalve van korte teksten (omschrijvingen en woorden) ook voorzien zijn van pictogrammen en afbeeldingen om de duidelijkheid te vergroten. Het gebruik van pictogrammen is een onderdeel van de methodiek van Totale Communicatie die in het ZML-onderwijs gangbaar is (Oskam & Scheres, 2003) en komt ook voor in het Communicatiemodel van Shane (Shane, 1980; Shane & Yoder, 1981) als communicatie op symbolisch niveau, samen met gebruik van schriftelijke taal.

		1 	2 	3 
4 Lezen 	  Ik kan lezen			

Figuur 1. Voorbeelditem van de leerlingenversie van de ZEZ

De leerkrachtversie bestaat uit dezelfde items, maar dan aangeboden zonder pictogrammen. Daarnaast wordt op de leerkrachtversie ook een aantal achtergrondvariabelen over de leerlingen zoals geslacht, leeftijd en IQ-groep bevroegd. Ook is er naar elke leerkracht een vragenlijst meegestuurd gericht op hun oordeel over de bruikbaarheid van het instrument.

2.2 Steekproefsamenstelling

De ZEZ is bedoeld voor leerlingen van het VSO-ZML-onderwijs die participeren in de laatste (bovenbouw) fase van het VSO-onderwijs en die verondersteld worden binnen enige jaren van school te gaan. Dat wil zeggen dat zij doorgaans 16 à 17 jaar of ouder zijn. Zij worden ook verondersteld enig zicht te hebben op hoe hun leven na school eruit ziet binnen de domeinen *wonen, werken, vrije tijdsbesteding* en *maatschappelijk verkeer*, welke competenties zij daarbij nodig hebben en hoe zij daarbinnen zelf (zullen) functioneren. Dat impliceert ook dat zij een redelijk zelfbeeld hebben en (metacognitief) kunnen denken over het eigen functioneren. Dat geldt ook voor het kunnen begrijpen van de vragen. Afhankelijk van de klassensamenstelling op de deelnemende scholen zijn er hier en daar ook 15 jarigen betrokken bij het onderzoek en een enkele 14-jarige.

Het gaat veelal om leerlingen met een IQ tussen 50 en 70. In dit onderzoek wordt uitgegaan van een indeling in drie IQ-klassen (<55, 55-60, >60). Bij het werven van respondenten werden er 6 ZML-VSO-scholen binnen de Randstad benaderd. Daarbij werden de volgende criteria voor het (intern) werven van leerlingen voor het onderzoek gehanteerd: VSO-(midden- en) bovenbouw leerlingen van midden-hoog niveau die de kopklassen bezoeken, enige mate van zelfreflectie hebben, enigszins bekend zijn met het PO-onderwijs en (binnenkort) stage (gaan) lopen. Het eerste contact met de scholen werd telefonisch gelegd. Daarbij werd telefonisch en/of per e-mail uitgelegd wat de bedoeling is. Deelnemers kregen de voorlopige ZEZ en de instructie toegestuurd om zelf binnen de school de selectie te (kunnen) maken welke leerlingen in aanmerking komen. Daarmee werd de uiteindelijke selectie van de respondenten bij de scholen zelf gelegd. Dit heeft uiteraard gevolgen voor de representativiteit van de steekproef. Het aantal respondenten is uiteindelijk 106 leerlingen en 12 leerkrachten/klassenbegeleiders.

Op basis van de achtergrondgegevens is een nadere typering van de respondenten te maken. Van de leerlingen waren er 32 % vrouw, 68% man en was 35% van allochtone en 56% van autochtone afkomst. De leeftijdscategorieën 17- en 18- jarigen waren het hoogst vertegenwoordigd (34 % respectievelijk 23%). Bij 60 % van de leerlingen was geen sprake van een bijkomende stoornis naast de cognitieve beperking; enige vorm van autisme werd het meest genoemd als bijkomende stoornis (25%). Van de respondentengroep waren de leerlingen met geschat uitstroomprofiel 'middenniveau' het meest signaleerd (52%) en had 86 % enige vorm van praktijkgericht onderwijs gevolgd, respectievelijk 73 % stage gelopen. Van de 3 genoemde IQ-klassen waren de categorieën als volgt verdeeld: IQ < 55 (40%), 55-60 (37%) en >60 (24%). Er hebben 12 begeleiders meegewerkt aan het onderzoek, 11 vrouwen en 1 man.

2.3 Procedure

Op 4 van de 6 scholen legde de eerste auteur het instrument voor aan de leerlingen. Op de overige scholen nam een meewerkende leerkracht de vragenlijst zelf af, na verbale en geschreven toelichting op de instructie door de eerste auteur. Waar de tekst met afbeeldingen onvoldoende duidelijk was voor leerlingen werd de vraag nog eens verbaal toegelicht. De afname vond klassikaal plaats maar ook gedifferentieerde afnamen kwamen voor. Het merendeel van de leerlingen vulde dan zelfstandig de vragenlijst in terwijl een subgroepje extra uitleg en begeleiding kreeg. Een aantal van de leerkrachten die het instrument zelf afnamen, gaf aan dat een deel van de leerlingen (soms hele groepen) na een korte uitleg zelfstandig de vragen konden beantwoorden omdat de combinatie van tekst, de plaatjes en de picto's genoeg ondersteuning bood voor de leerlingen. Een vraag-voor-vraag-uitleg was volgens hen dan niet meer nodig. Veelal ging het dan om leerlingen die redelijk goed zijn in begrijpend lezen en in het algemeen ook op een redelijk hoog niveau functioneren. De afnamen die door de eerste auteur zelf verricht zijn leerden dat enkele leerlingen geneigd zijn sommige items niet te beantwoorden vanuit "het in staat zijn om activiteit uit te voeren", maar vanuit het "mogen (toestemming hebben om een activiteit uit te voeren)" of "daadwerkelijk uitvoeren van een activiteit in het dagelijks leven". (Bijvoorbeeld: zelfstandig boodschappen doen mag ik niet maar kan ik wel, een toilet schoonmaken kan ik wel maar dat doe ik thuis nooit dus dat doe ik later ook niet). Dat gaf soms enige verwarring en het vergde dan extra toelichting om uit te leggen wat de bedoeling is. Waar een uitgebreide (van vraag-naar-vraag-) begeleiding of toelichting nodig was duurde de afname ongeveer 45 minuten.

2.4 Analyse

Met behulp van een *Principale Componenten Analyse (PCA)* met varimax-rotatie gingen we na wat de factorstructuur was van de items. Hiermee werd tevens een eerste beeld van de constructvaliditeit van het instrument verkregen. Deze analyse laat immers zien welke (onafhankelijke) rubrieken of dimensies van het begrip zelfstandigheid naar voren komen op basis van de antwoorden van de respondenten.

Op de empirische clustering van items die uit de PCA voortkwamen, voerden we betrouwbaarheidsanalyses uit. Per dimensie werd Cronbach's α berekend om de mate van interne consistentie te bepalen. Na het vaststellen van de definitieve rubrieken/dimensies en de bijbehorende items werden per rubriek en over alle rubrieken heen somscores berekend als maat voor de 'beleefde mate van zelfstandigheid' binnen elke rubriek/dimensie en voor het totale instrument.

Vervolgens onderzochten we de criteriumvaliditeit door te kijken naar het correlatiepatroon tussen de leerlingenscores enerzijds en de leerkrachtenscores anderzijds. Door het berekenen van partiële correlaties is daarbij ook nagegaan of de leerling-kenmerken 'leeftijd' en 'IQ-klasse' de correlatie tussen de leerlingenscore en/of leerkrachtenscore beïnvloeden. Het zou immers kunnen dat oudere leerlingen zichzelf hoger inschatten dan terecht is. Ook zou het kunnen dat leerkrachten slimmere leerlingen hoger inschatten dan terecht is.

3 Resultaten

3.1 Principale Componenten-analyse (PCA).

De PCA op de leerlinggegevens reduceerde de ZEZ tot een instrument bestaande uit 40 items verdeeld over een aantal rubrieken die activiteiten en de daarbij behorende competenties meten met betrekking tot het begrip "zelfstandigheid". Op basis van de screeplot kwamen we tot 6

relevante dimensies/rubrieken. Deze oplossing verklaart iets meer dan 50% van de variantie. *Rubriek 1* (9 items) verwijst naar zelfkennis, zelfvertrouwen, zelfinzicht en metacognitie (domein *werken*). *Rubriek 2* (7 items) verwijst naar zelfstandig iets buiten de deur kunnen doen en veilig naar buiten (op straat) kunnen gaan (domein *maatschappelijke participatie*). *Rubriek 3* (7 items) verwijst naar het voor zichzelf kunnen zorgen; HDL (domein *wonen*). *Rubriek 4* (6 items) verwijst naar het gebruik van elektronische apparatuur, communicatiemiddelen, audiovisuele apparatuur, met name voor gebruik in de eigen *vrije tijd*. *Rubriek 5* (7 items) verwijst naar dienstverlenende taken in relatie tot huishoudelijk werk, koken en schoonmaken; *ADL en HDL* (domeinen *wonen* en *werken*). *Rubriek 6* (4 items) verwijst naar de meer algemeen cognitieve, schoolse vaardigheden zoals die nodig zijn bij het *wonen, werken* en *maatschappelijke participatie* maar ook *vrije tijdsbesteding*. Een PCA op de leerkrachtgegevens leverde een analoog beeld op. Voor de gedetailleerde inhoud van de rubrieken wordt verwezen naar Bijlage 1. Tabel 1 geeft voor de leerlinggegevens de correlaties tussen de rubrieken.

Tabel 1: correlaties tussen de rubrieken van de ZEZ op basis van de leerlinggegevens

Rubriek/Dimensie	1	2	3	4	5	6
1: competenties t.a.v. taakuitvoering; metacognitief	1					
2: competenties t.a.v. activiteiten buiten de deur en veilig deelnemen aan verkeer	.39**	1				
3: competenties t.a.v. voor zichzelf kunnen zorgen en eigen levensonderhoud en eerste levensbehoeften	.36**	.59**	1			
4: competenties t.a.v. omgang met digitale, elektronische (AV-)apparatuur m.n. in privésfeer	.35**	.44**	.37**	1		
5: competenties t.a.v. zelfzorgactiviteiten en m.n. huishoudelijk werk, koken en schoonmaken	.45**	.56**	.57**	.42**	1	
6: algemene, cognitieve, schoolse vaardigheden & competenties	.22*	.31**	.16	.29**	.22*	1

(** $p < .01$, * $p < .05$, tweezijdig)

Uit Tabel 1 blijkt de correlaties liggen tussen .16 (*n.s.*) tussen de rubrieken 3 en 6 en .59 ($p < .01$) tussen de rubrieken 2 en 3.

3.2 Betrouwbaarheidsonderzoek

Tabel 2 geeft de resultaten van het betrouwbaarheidsonderzoek voor de leerling- en leerkrachtscores

Tabel 2: Interne consistentie per rubriek voor de leerlingen- en leerkrachtscores

Rubriek/Dimensie	# items	α LL scores	α LK scores
1: competenties t.a.v. taakuitvoering; metacognitief	9	.81	.81
2: competenties t.a.v. activiteiten buiten de deur en veilig deelnemen aan verkeer	7	.84	.88
3: competenties t.a.v. voor zichzelf kunnen zorgen en eigen levensonderhoud en eerste levensbehoeften	7	.79	.79
4: competenties t.a.v. omgang met digitale, elektronische (AV-)apparatuur m.n. in privésfeer	6	.71	.83
5: competenties t.a.v. zelfzorgactiviteiten en m.n. huishoudelijk werk, koken en schoonmaken	7	.82	.85
6: algemene, cognitieve, schoolse vaardigheden & competenties	4	.62	.80
Totaal aantal items	40	.92	.94

Tabel 1 toont dat het instrument over het algemeen een goede interne consistentie heeft. Cronbach's alfa is immers gemiddeld .80 over de 12 schalen heen (zie Evers, 2001). In geen enkel geval bleek dat weglating van items noodzakelijk was. Wat opvalt is het verschil in α tussen de leerlingenscores en leerkrachtscores bij rubriek 6 (algemene cognitieve, schoolse vaardigheden). Kennelijk is de leerkrachtscore bij deze rubriek betrouwbaarder dan die van de leerlingen. Leerkrachten lijken bij deze rubriek dus een consistenter beeld te hebben van de leerlingcompetenties dan dat de leerlingen van zichzelf hebben.

3.3 Validiteitsonderzoek

Criteriumvaliditeit en constructvaliditeit

We onderzochten zowel de criteriumvaliditeit als de constructvaliditeit (zie, Meehl, 1955; Heukelom, 2009). Zoals eerder werd aangegeven, beschikten wij niet over (direct) vergelijkbare referentie-instrumenten. We baseerden ons in het validiteitsonderzoek daarom op de correlaties tussen de leerlingenscores en de leerkrachtscores. We beschouwen de leerkrachtscores dus als een extern criterium voor de zelfbeoordelingen van de leerlingen. Men kan de professionele leerkrachtbeoordelingen immers zien als reële ijkpunten voor de zelfbeoordelingen door deze leerlingen met een verstandelijke beperking. De correlaties in de diagonaal van de matrix geven een beeld van de mate waarin de leerlingenscores overeenkomen met de leerkrachtscores en daarmee van de criteriumvaliditeit. De buitendiagonale correlaties geven een beeld van de constructvaliditeit, omdat ze de samenhang tussen de verschillende dimensies van het instrument laten zien.

TABEL 3
Correlaties tussen de leerling- en leerkrachtscores

LK	Rubriek 1 leren leren/ metacognitie	Rubriek 2 zich buitens huis begeven	Rubriek 3 voor zichzelf kunnen zorgen	Rubriek 4 omgaan met elektronische apparatuur	Rubriek 5 dienstverlening en schoonmaken	Rubriek 6 schoolse vaardigheden
LL						
Rubriek 1 leren leren/ metacognitie	r = .04 (.12)	r = .10	r = .19	r = .10	r = .18	r = .04
Rubriek 2 zich buitens huis begeven	r = .18	r = 0.45** (.46**)	r = .31 **	r = .20 *	r = .37 **	r = .19
Rubriek 3 voor zichzelf kunnen zorgen	r = .29 **	r = .24 *	r = .35** (.37**)	r = .03	r = .29	r = .09
Rubriek 4 omgaan met elektronische apparatuur	r = -.0	r = .20 *	r = .10	r = .24 * (.30**)	r = .13	r = .01
Rubriek 5 dienstverlening en schoonmaken	r = .11	r = .15	r = .21 *	r = .04	r = .24 * (.27**)	r = -.01
Rubriek 6 schoolse vaardigheden	r = -.11	r = .18	r = .00	r = .21 *	r = .09	r = .35 ** (.44**)

(** $p < .01$, * $p < .05$, tweezijdig; tussen de haakjes in de diagonaal staan de partiële correlaties die zijn uitgezuiverd voor leeftijd en IQ)

Uit de diagonaal van Tabel 3 blijkt dat de correlaties tussen de leerling- en de bijbehorende leerkrachtscores niet hoog zijn. Hierbij kan meespelen dat de leerlingen hun zelfstandigheid wellicht te hoog inschatten (zie Tabel 4). Ook zijn de verschillen tussen de diagonale en buiten-diagonale correlaties aan de lage kant. Dit is waarschijnlijk voor een deel verklaarbaar doordat de correlaties tussen de rubrieken aan de leerlingkant ook soms hoog zijn (zie Tabel 1). De diagonale correlaties voor de rubrieken 2 t/m 6 zijn significant. Voor rubriek 2 is de correlatie het hoogst ($r = 0.45$, $p < .01$). Tevens blijkt dat de leerlingenscores per rubriek het hoogst correleren met de bijbehorende leerkrachtscore. Er lijkt dus sprake van een zekere criteriumvaliditeit en constructvaliditeit. Hierbij moet voor de goede orde wel gelijk de kanttekening worden geplaatst dat deze bevinding alleen geldt binnen de door ons in dit artikel gehanteerde operationalisering van de construct- en criteriumvaliditeit die uiteraard voor discussie vatbaar is. Alleen bij rubriek 1 (metacognitie) is er geen significante correlatie met de bijbehorende leerkrachtscores (noch met de andere leerkrachtscores). Dit roept vragen op over de validiteit van de zelfinschattingen door leerlingen op het gebied van metacognitie.

De leerlingenscores hangen niet samen met leeftijd en IQ. Bij de leerkrachtscores is dat wel het geval. Het bleek dat oudere kinderen significant lager beoordeeld werden op rubriek 1 ($r = -.21$, $p < .05$). Verder bleek dat er positieve correlaties zijn met IQ voor de rubrieken 1 ($r = .36$, $p < .01$), 3 ($r = .30$, $p < .01$), 4 ($r = .31$, $p < .01$), 5 ($r = .27$, $p < .01$) en 6 ($r = .36$, $p < .01$). Het is dus mogelijk dat de leerkrachten beïnvloed worden door hun perceptie ten aanzien van het IQ en (in mindere mate) de leeftijd van hun leerlingen. Uit de diagonaal van Tabel 3 blijkt dat de vertekening door leeftijd en IQ een drukkend effect kan hebben op de validiteit van de ZEZ-scores. In de afname-instructie wordt dan ook aangegeven dat men hierop alert moet zijn.

3.4 Vergelijking van de gemiddelde leerling- en leerkrachtscores per dimensie.

Om na te gaan in hoeverre de gemiddelden van de leerling-(totaal)scores significant verschillen van die van de leerkrachten voor de afzonderlijke rubrieken is de paarsgewijze t-toets gebruikt.

TABEL 4
t-toetsen van het verschil tussen de de leerlingsscores en de leerkrachtscores

Rubriek	LL- gemidd. / Sdv.	LK- gemidd. / Sdv.	Vershil tussen LL en LK gemiddelden
1 leren leren/ metacognitie	24.26 / 3.33	20.65 / 3.84	3.62**
2 zich buitenshuis begeven	17.70 / 3.50	14.05 / 4.07	3.65**
3 voor zichzelf kunnen zorgen	19.55 / 2.39	17.75 / 2.66	1.80**
4 omgaan met elektronische apparatuur	16.80 / 1.81	14.51 / 2.71	2.28**
5 dienstverlening en schoonmaken	17.92 / 3.21	13.77 / 3.63	4.15**
6 schoolse vaardigheden	10.65 / 1.51	9.70 / 2.18	0.95**

(** $p < 0.01$, tweezijdig)

Tabel 4 laat zien dat de gemiddelden van de leerlingenscores significant hoger zijn dan de leerkrachtscores.

3.5 Analyse van de leerkracht-tevredenheidsscores over de ZEZ

De leerkrachten beoordeelden het instrument op 6 criteria: (1) appèlwaarde van het instrument, (2) aantal vragen, (3) soort vragen en formulering van de vragen en rubrieken, (4) de haalbaarheid van de afname van het instrument, (5) mate waarin het instrument aangepast is aan de doelgroep en (6) bruikbaarheid. Tevens werd gevraagd naar "een algemeen eindoordeel" over het instrument. Per criterium en bij het eindoordeel konden de leerkrachten scoren op een 5 puntsschaal (1 = slecht t/m 5= uitstekend) en was er ruimte voor schriftelijk commentaar of toelichting. Tabel 5 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties van de leerkrachtoordelen.

Tabel 5**Gemiddeld leerkrachtenoordeel over het instrument (N=12)**

criterium	Gemiddelde	STD
1: Appèlwaarde	4	0.74
2: Aantal vragen	4.25	0.62
3: De soort en de formulering van de vragen en rubrieken	3.83	0.72
4: De haalbaarheid van de afname van het instrument	4.25	0.87
5: De mate waarin het instrument aangepast is aan de doelgroep	4.5	0.52
6: Bruikbaarheid van de ZEZ	4.42	0.52
Een algeheel eindoordeel over de ZEZ samengevat in één score	4.58	0.52

Gemiddelden gemeten op een 5-puntsschaal (1 = slecht t/m 5 = zeer goed)

De kwalitatieve reacties van de 12 meewerkende leerlingenbegeleiders leveren het volgende beeld op. Men vindt het instrument over het algemeen duidelijk en helder met name vanwege de combinatie van smileys, picto's, afbeeldingen en tekst. Met name leerlingen van "hoog niveau", die redelijk tot goed kunnen lezen, konden de vragen zelfstandig maken zonder een vraag-voor-vraag-uitleg en/of toelichting. Zij waren dan ook redelijk snel klaar met het invullen van de lijst. In het algemeen oordeelt men dus positief over de mate waarin het instrument aangepast is aan de doelgroep. Dit geldt met name voor de herkenbaarheid van de activiteiten waarnaar de items verwijzen en de mate waarin ze aansluiten bij de dagelijkse belevingswereld op school, stage en thuis. Men vindt het instrument vooral nuttig omdat het gebruikt kan worden als "spiegel" voor de leerling. Het maakt expliciet hoe de leerling aankijkt tegen het eigen functioneren als het om zelfstandigheid gaat en hoe dat verschilt of overeenstemt met het beeld van de leerkracht. Door de discrepanties tussen leerlingenscores en leerkrachtenscores in kaart te brengen kan men heldere leerdoelen stellen waaraan nog gewerkt moet worden. Men ziet ook meerwaarde van de ZEZ voor de leerkracht als hulpmiddel bij het stellen van groepsleerdoelen en het aanpassen van het leeraanbod. Ook werd genoemd dat de ZEZ-lijst (leerlingenversie) gebruikt zou kunnen worden als onderdeel van het leerlingvolgsysteem voor de persoonlijke ontwikkelingsvakken.

4 Samenvatting en conclusie

Gelet op onze resultaten in relatie tot de onderzoeksvragen zijn onze conclusies als volgt.

- Uit de resultaten van de PCA bleek dat het mogelijk is om tot een interpreteerbare empiristische clustering te komen van zelfstandigheidsvragen op basis van antwoorden van verstandelijk beperkte leerlingen. We komen tot 6 rubrieken die we kunnen beschouwen als een operationalisering van het begrip zelfstandigheid voor deze doelgroep.
- Het instrument is voldoende intern consistent.
- Voor de rubrieken 2 t/m 6 sprake is van een significante positieve correlatie tussen leerlingenscores en leerkrachtenscores die een indicatie geeft voor een redelijke criteriumvaliditeit.
- Men is in het algemeen tevreden tot zeer tevreden over de ZEZ. Het instrument is goed bruikbaar in de ogen van leerkrachten als hulpmiddel om leerdoelen helder te krijgen en bespreekbaar te maken en het onderwijsaanbod daarop af te kunnen stemmen.

5 Discussie

In dit onderzoek stond de validatie van een vragenlijst voor de meting van de zelfstandigheidsbeleving van VSO-ZML leerlingen centraal. De afgelopen jaren werd de invulling van het VSO-ZML onderwijs sterk bepaald door de leerkrachten. Omdat er nauwelijks voor de doelgroep geschikte lesmaterialen en methodes beschikbaar waren (en er doorgaans nog steeds niet zijn) had (nam) men de vrijheid naar eigen inzicht het onderwijs vorm te geven, vaak ook op basis van eigen uitgangspunten over waar men met de leerling uiteindelijk naar toe wilde als het om "*opleiden tot zelfstandigheid*" gaat. De laatste jaren is hierin een kentering gekomen en ondergaat het onderwijs een toenemende professionalisering. Vanuit de overheid wordt steeds meer de nadruk gelegd op een onderwijskundige verantwoording van het onderwijsaanbod en het curriculum. Het denken in termen van uitstroomprofielen en leerlijnen wordt daarbij steeds belangrijker. Met die ontwikkeling wordt het VSO-ZML-onderwijs ook geacht na te denken over haar maatschappelijke taakstelling: het begeleiden van de leerling naar *een zo zelfstandig mogelijk functioneren* tijdens en vooral na de schoolse periode door het bieden van een goed, op dat doel afgestemd, onderwijsaanbod. De inrichting van het onderwijs met praktijkgerichte vakken en stages, maar ook de invulling van de algemeen vormende onderdelen zouden er steeds meer op gericht moeten zijn de leerlingen te ondersteunen om zo zelfstandig mogelijk te worden. De Zelfevaluatievragenlijst voor het meten van Zelfstandigheid (ZEZ) zou dan een rol kunnen spelen bij de inrichting van het onderwijsaanbod, het curriculum, de leeromgeving en de leerroutes. Daarnaast kan de ZEZ gebruikt worden als onderdeel van het leerlingvolgsysteem van de scholen of als ondersteuning bij procesbegeleiding van leerlingen. Om een concreet voorbeeld te geven, vermelden we dat op de school waar de eerste auteur werkzaam is de ZEZ wordt ingezet bij het indelen van leerlingen voor praktijkgerichte vakken in de bovenbouw. Aan de hand van het profiel op de ZEZ wordt dan met de leerling besproken in welke vakken deze zich wil ontwikkelen met het oog op het uitstroomprofiel.

Het onderzoek heeft uiteraard een aantal beperkingen. Dat geldt met name voor het onderzoek naar de (criterium-)validiteit. Om de criterium en constructvaliditeit in kaart te brengen zijn de leerlingenscores vergeleken met die gegeven door de leerkrachten en niet, zoals gebruikelijk, met die op bestaande instrumenten zoals de SRZ-P, de VABS, de INVRA en de SIS. Hoewel de meetpretentie van de ZEZ afwijkt, verdient het aanbeveling om nader te onderzoeken in hoeverre de ZEZ alsnog vergeleken kan worden met deze instrumenten.

Met betrekking tot de constructvaliditeit werd vermeld dat de factorstructuur in de leerlingdata analoog is aan die in de leerkrachtdata. Dit duidt ons inziens vooralsnog op voldoende stabiliteit van de gevonden zes factoren. Hierbij wegen we ook mee dat het hier niet gaat om een summatief beoordelingsinstrument, maar om een formatief hulpmiddel bij procesbegeleiding. Nader onderzoek op basis van grotere data sets blijft echter aan te raden. Met behulp van confirmatorische factoranalyse kan dan de 6-factorstructuur nader worden getoetst.

Tevens hebben wij om de items voor de doelgroep begrijpelijk te houden gekozen voor eenvoudige rating scales zonder uitvoerige schaalankers. Dit is volgens ons aanvaardbaar omdat de ZEZ niet bedoeld is om het daadwerkelijke niveau van functioneren van leerlingen vast te stellen, maar uitsluitend hun "beleving van hun functioneren". Het blijft zo wel onduidelijk wat de respondenten precies verstaan onder "kan ik goed", "kan ik een beetje" en "kan ik nog niet". Het moet nader overwogen worden in hoeverre vervolgonderzoek naar de relatie tussen de schaalscores en het daadwerkelijke niveau van functioneren van leerlingen in de praktijk de gebruikswaarde van het instrument kan verhogen.

Waar het instrument bij andere ZML-scholen en hun leerlingen wordt ingezet kunnen de resultaten van de huidige respondenten mogelijk als indicatieve vergelijkingsgegevens dienen. De nodige voorzichtigheid is daarbij wel geboden. Hoewel de ZEZ bij een aantal verschillende scholen is afgenomen is het validatieonderzoek immers niet gebaseerd op een representatieve steekproef. Het is voor ons op dit moment de vraag in hoeverre dit in de praktijk een grote beperking is. De meerwaarde van de ZEZ is volgens ons namelijk eerder gelegen in het op basis van het individuele score profiel in gesprek gaan met de individuele leerling en het desgewenst aanpassen van de onderwijsbenadering aan de leerling dan in het maken van vergelijkingen tussen individuele leerlingsscores en normgegevens. Anderzijds verdient het aanbeveling om de normgroep verder te vergroten en in dat verband kan het vraagstuk van de representativiteit worden meegewogen. Hierbij kan ook nadere aandacht worden besteed aan de algemene geldigheid van de op basis van het kwalitatieve vooronderzoek gekozen operationaliseringen.

Tenslotte verdient het aanbeveling om de lijst in de toekomst ook voor te leggen aan ouders. Dit kan aanvullende informatie opleveren die van waarde kan zijn voor het nader in kaart brengen van "*de zelfstandige leerling*" en voor het validiteitsonderzoek.

Dit artikel is gebaseerd op de afstudeeropdracht van Marcel Absil voor de Master-studie Ecologische pedagogiek aan de Hogeschool Utrecht

LITERATUUR

- Anthone, F., & Mortier, F. (2007). *Socrates op de speelplaats; theorie en praktijk van het filosoferen met kinderen*. Leuven-Voorburg: Acco
- Anthone, R., Janssens, E., Vervoort, S. & Knops, J., (red.) (2006). *Peinzen, 49 filosofische vragen voor kinderen*. Leuven-Voorburg: Acco
- Boekaerts, M., & Simons, P.R-J. (1995). *Leren en instructie ; Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorkum 236-256.
- Butter, R. (2008). Dansen met structuur; Onderzoek in de Ecologische Pedagogiek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47 (2008), 531-532.
- Dalen J. Van, & Leede E. De, (2009). *Statistisch Onderzoek met 'SPSS for Windows'*. Den Haag: Lemma
- De Bildt, A.A. & Kraijer, D. W. (2003). Vineland-Z Sociale redzaamheidschaal voor kinderen en jeugdigen. met een verstandelijke beperking. Handleiding. Leiden: Pits.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief Leren; Basisboek*. Groningen / Houten: Wolters Noordhof. 143-162.
- Evers, A. (2001). The revised Dutch rating system for testquality. *International Journal of Testing*, J(2), 155-182.
- Geerligts, T., & Veen T. Van der. (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren*, Assen: Van Gorkum. 47-63.
- Heukelom, F. (2009). Origin and Interpretation of Internal and External Validity in Economics met verwijzing naar bijdragen van Crombach. *Nice Working Paper (August 2009)*.
- Houtveen, T. (2000). Succesvol adaptief onderwijs: handreikingen voor de praktijk. Groningen: Kluwer.
- Koning H. De (1998). *Leren zelfstandig leren; een didactische handleiding voor de leerkracht*. Baarn: Nijgh & Versluys
- Kraijer, D.W., & Kema G.N. (2004) SRZ-P | Sociale Redzaamheidsschaal-Z. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kraijer, D., & Plas, J. (2009). *Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid*. Amsterdam: Pearson. 219-223.
- Leenders, Y., Naafs, F., & Oord I. Van den. (2002). *Effectieve Instructie; leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS. 81-83.
- Meehl, L.J., & P.E. (1955). "Construct Validity in Psychological Tests". *Psychological Bulletin* 52: 281.
- Oskam, E., & Scheres W. (2003). *Totale Communicatie*. Maarsen: Elsevier Gezondheidszorg
- Scholten, B. A. J. M., & Schuurman, M. I. M. (2008). *Op eigen benen: een leermethodiek voor mensen met een verstandelijke beperking*. Wezep: Invra.
- Shane, H.C. (1980). *Approaches to assessing the communication of non-oral persons*.
- Shane H., & Yoder D. (1981), *Delivery of augmentative communication services: The role of the speech-language pathologist., Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 12.
- Stevens, L. (2004). *Artikel oktober 2004 in Toon (nu SpeZiaal) en (1997) Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. 's-Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs*.
- Verloop N., & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters Noordhof. 159-161, 309-316, 266- 275, 294-308.
- Thompson, J. R., & Bryant, B. R. (2008) Handleiding Schaal voor Ondersteuningsbehoeften: Nederlandse versie Support Intensity Scale [vert. W. H. E. Buntinx]. Utrecht: Vilans.

OVER DE AUTEURS

Marcel Absil is locatiemanager van ZML-school Bleyburgh te Sliedrecht en docent aan de Hogeschool InHolland. Daarnaast is hij als Master Pedagoog Ecologische Pedagogiek is hij ook Remediaal Specialist, deskundig op het gebied van reken(ortho)didactiek en begeleiding van leerlingen met ernstige rekenproblemen.

mabsil@hetnet.nl



dr. René Butter is methodoloog en is werkzaam als universitair docent op de Erasmus Universiteit Rotterdam. Daarnaast is hij verbonden aan de voltijd bachelor Pedagogiek van de Hogeschool Utrecht en heeft hij in Rotterdam een adviespraktijk op het gebied van onderzoeksmethoden, assessment, coaching en training (zie www.rbpa.nl). Email:

rene.butter@rbpa.nl



Summary

Development of a self-evaluation tool to assess the sense of independence of intellectually disabled children

Special secondary education for children with intellectual disabilities in The Netherlands (VSO-ZML) aims to enhance the pupils' independence and autonomy in order to optimally prepare them for life after school. In order to support both pupils and teachers in achieving this goal, the authors developed a self-evaluation instrument (ZEZ) to assess the children's perceived independence from their own perspective. In contrast to other instruments that measure autonomy in terms of skills, the ZEZ focuses on self-determination as perceived by the pupils themselves. The article describes the development and characteristics of the ZEZ and presents empirical data on reliability, validity and usefulness in practice.

Bijlage 1: de topics van de Zelf-Evaluatielijst voor het meten van Zelfstandigheid (ZEZ)

Rubriek 1: activiteiten en daarmee samenhangende competenties die nodig zijn voor werkgerichte activiteiten en taken die een beroep doen op zelfkennis, zelfvertrouwen, zelfinzicht en metacognitie.		Domein Werken
It.nr.	Omschrijving	
1	Kunnen omgaan met regels en afspraken	
2	Een goede werkhouding, werkattitude en werkmotivatie hebben	
3	Een goed beeld hebben van en vertrouwen op eigen kunnen (zelfbeeld, zelfvertrouwen)	
4	Over (voldoende) sociale- & communicatieve vaardigheden beschikken bij het uitvoeren van taken	
5	Taakgericht kunnen zijn, beschikken over zelfcontrole en doorzettingsvermogen bij taakuitvoering	
6	Om hulp kunnen/durven vragen bij taakuitvoering	
7	Flexibel kunnen zijn bij taakuitvoering	
8	Initiatief durven nemen bij taakuitvoering	
9	Concentratie hebben bij taakuitvoering	

Rubriek 2: activiteiten en daarmee samenhangende competenties (en vrijheden) die te maken hebben met zelfstandig iets buiten de deur kunnen/mogen doen en veilig naar buiten (op straat) kunnen gaan.		Domein: Maatschappelijke Participatie
It.nr.	Omschrijving	
10	Gebruik kunnen maken van het openbaar vervoer (interlokaal: trein etc.)	
11	Gebruik kunnen maken van het openbaar vervoer (lokaal: bus, tram, metro etc.)	
12	veilig als voetganger kunnen deelnemen aan het verkeer	
13	Zelfstandig een apotheek of drogist kunnen bezoeken (voor zelfmedicatie)	
14	Veilig als fietser kunnen deelnemen aan het verkeer	
15	Zelfstandig een kapper kunnen bezoeken	
16	Boodschappen kunnen doen/zelfstandig kunnen winkelen in de stad	

Rubriek 3: activiteiten en daarmee samenhangende competenties die verwijzen naar ‘voor zichzelf kunnen zorgen en m.n. eigen levensonderhoud’ eerste levensbehoefte’ zoals boodschappen kunnen doen en culinaire zelfzorgactiviteiten.		Domein: Wonen
It.nr.	Omschrijving	
17	Boodschappen kunnen doen (supermarkt e.a.) t.b.v. eigen levensonderhoud	
18	Tafel kunnen dekken en – afruimen	
19	Een keuken en/of aanrecht kunnen schoonmaken/schoonhouden	
20	Een broodmaaltijd/boterhammen kunnen klaarmaken	
21	De vaat kunnen doen: kunnen afwassen en afdrogen	
22	Een koelkast kunnen schoonmaken/schoonhouden	
23	Koffie en thee kunnen zetten	

Rubriek 4: activiteiten en daarmee samenhangende competenties t.a.v. het gebruik van elektronische apparatuur, communicatiemiddelen, audio-visuele apparatuur m.n. in de eigen vrije tijd of privésituaties.		Domein: Wonen, Werken Vrije Tijd
It.nr.	Omschrijving	
24	Vaardig zijn m.b.t. digitale tekstverwerking	
25	Internet kunnen gebruiken	
26	Een foto- of filmcamera kunnen bedienen	
27	Een computer (PC, laptop) kunnen gebruiken/bedienen	
28	Een telefoon kunnen bedienen/gebruiken	
29	Audio-Visuele apparatuur (radio, TV, DVD. Video-app. etc.) kunnen bedienen/gebruiken	

Rubriek 5: activiteiten en daarmee samenhangende competenties m.b.t. dienstverlenende taken in relatie tot huishoudelijk werk, koken en schoonmaken.		Domein: Wonen, Werken
It.nr.	Omschrijving	
30	Vuile kleding kunnen sorteren en wassen	
31	Schoon wasgoed kunnen strijken, opvouwen, opbergen in een kast	
32	Een leef/(werk)ruimte kunnen schoonmaken	
33	Eenvoudige hapjes, kleine gerechtjes, eenvoudig gebak kunnen klaarmaken, bakken, koken	
34	Een eenvoudig recept of kook-stroomschema kunnen hanteren/begrijpen	
35	Een bed kunnen verschonen	
36	Een complexe, samengestelde, complete maaltijd kunnen klaarmaken	

Rubriek 6: algemeen cognitieve, schoolse vaardigheden		Domein: Wonen, Werken, Maatschappelijke Participatie en Vrije Tijd
It.nr.	Omschrijving	
37	Met geld kunnen omgaan, geldherkenning en geldrekenen en betalingsverkeer	
38	Recreatief kunnen lezen (kunnen lezen ter ontspanning in eigen tijd en invulling van vrije tijd)	
39	Kunnen rekenen	
40	Kunnen lezen	