

VELDPUBLICATIE #3
SPECIAAL ONDERWIJS

**PSYCHOSOCIALE
AANPASSING
CLUSTER-3 LEERLINGEN
IN REGULIER ONDERWIJS**

LANDELIJK
EXPERTISE CENTRUM
SPECIAAL ONDERWIJS

SPECIAAL ONDERWIJS
REEKS VELDPUBLICATIES

Colofon

Deze reeks veldpublicaties is bedoeld voor medewerkers in het speciaal onderwijs en wordt uitgegeven door het **Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs** (LECSO). Zij beoogt een bijdrage te leveren aan de verspreiding van en het toegankelijk maken van specifieke expertise op dit terrein.

Redactie veldpublicaties Speciaal Onderwijs

Drs. Albert Boelen	Onderwijscentrum Zuid Gelderland
Dr. Jan van der Burg	Radboud Universiteit/St. Maartenskliniek Nijmegen
Drs. Corine van Helvoirt	Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs Utrecht
Prof. Dr. Jan de Moor	Radboud Universiteit Nijmegen
Prof. Dr. Sip Jan Pijl	Rijks Universiteit Groningen



Ontwerp omslag Budelinc, solutions créatives
ISBN 978-90-819424-2-3
© LECSO Utrecht


Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd bestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



VELDPUBLICATIE #3
SPECIAAL ONDERWIJS




PSYCHOSOCIALE AANPASSING CLUSTER-3 LEERLINGEN IN REGULIER ONDERWIJS



Psychosociale aanpassing van leerlingen met lichamelijke
beperking of chronische ziekte in het regulier
basisonderwijs en de ondersteuningsbehoefte van de leraar



Dr. Jan van der Burg
Menda Jansen, MSc
Neomi Spierts, MSc
Dr. Jos Hendriksen
Prof. Dr. Jan de Moor



Voorwoord

Voor u ligt onze afstudeerscriptie die is geschreven in het kader van de afronding van onze masteropleiding Pedagogische Wetenschappen: afstudeerrichting Leren en Ontwikkeling met als specialisatie Lichamelijke Handicaps. Na intensieve samenwerking kunnen we zeggen dat we trots zijn op wat we het afgelopen jaar hebben bereikt. We hebben veel aan elkaar gehad en deze scriptie zorgt voor een mooie afsluiting van onze studieperiode.

Onze dank gaat allereerst uit naar Prof. Dr. Jan de Moor en Dr. Jan van der Burg. Zij hebben veelvuldig meegedacht en gediscussieerd over de vormgeving en uitvoering van dit onderzoek. Verder konden we altijd bij hen terecht voor vragen over en feedback op onze scriptie. Op vrijdag stond steevast de koffie klaar en kon een amusante vrijdagmiddagrap niet ontbreken.

Verder willen we Johan Traa, directeur van Kenniscentrum Flexinos en drs. Jan Huigen, orthopedagoog en coördinator ambulante dienst van Mytylschool Roosendaal, bedanken voor hun medewerking. Ook zij hebben actief meegedacht over de vormgeving en de uitvoering van het onderzoek en dankzij hen konden wij in contact komen met de vele leraren en ouders. Ook Dr. Jos Hendriksen mag in dit rijtje van bedankjes niet ontbreken. Dankzij hem mochten wij gebruikmaken van de Nederlandse versie van de vragenlijst, genaamd PARS-III, om zo de psychosociale aanpassing van de leerlingen in kaart te kunnen brengen.

Tot slot het thuisfront, in het bijzonder vrienden en familie. Zij steunden ons de afgelopen jaren volop. Dankzij hen zijn we zover gekomen.

Menda Jansen en Neomi Spierts

Januari 2012

Ten geleide

Geachte lezer,

Voor u ligt Veldpublicatie 3 van het *Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs* (LECSO, Cluster 3 en 4). Zoals de titel al suggereert, gaat de publicatie over de vraag in welke mate de groep leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte, die regulier onderwijs volgt, kampt met aanpassingsproblemen en of er van de zijde van de leraren een ondersteuningsbehoefte bestaat, ten einde effectief met deze problemen om te kunnen gaan.

Achtergrond

De invoering van *Passend Onderwijs* betekent in de praktijk dat steeds meer leerlingen met een beperking (LG-indicatie) of ziekte (LZK-indicatie) aan het regulier onderwijs zullen gaan deelnemen. Dit stelt eisen aan het aanpassingsvermogen op psychosociaal gebied van deze leerlingen. Ook de leraren staan voor een uitdaging. Immers, zij moeten deze leerlingen zo goed mogelijk begeleiden als er zich problemen voordoen.

Al in 2010 werd door leden van LECSO gesignaleerd dat participatie van leerlingen met een beperking aan het regulier onderwijs niet altijd soepel verloopt. Ambulant begeleiders (Cluster 3) rapporteerden tijdens de conferentie *Gewoon Meedoen* dat zij regelmatig werden geconfronteerd met vragen en zorgen van ouders en leraren over het sociaal-emotioneel functioneren van deze leerlingen. Maar wat toen nog ontbrak, waren gegevens over de aard, de ernst en de mate van voorkomen van zulke problemen in vergelijking met een normgroep van klasgenoten zonder een beperking, en dit zowel vanuit het perspectief van de school als van de ouders thuis. Ook was onduidelijk hoe de leraren van deze leerlingen met een LG- en LZK-indicatie deze psychosociale aanpassingsproblemen nu eigenlijk ervoeren en of zij ondersteuning wensten in de aanpak ervan. Dit was de aanleiding voor het onderzoek waarover in deze veldpublicatie wordt gerapporteerd.

Resultaten

In dit onderzoek werd door middel van de vragenlijst *Personal Adjustment and Role Skills Scale III* (PARS-III), aangevuld met een aantal ‘algemene vragen voor de leraar’ de psychosociale aanpassing in kaart gebracht van 94 leerlingen met een LG- of LZK-indicatie

in het regulier basisonderwijs en vergeleken met een klasgenoot zonder aandoening (leeftijd 4 tot 14 jaar). De belangrijkste resultaten waren:

- Leerlingen *met* een LG- of LZK-indicatie halen gemiddeld een lagere score op zowel de totale schaal van de PARS-III als de diverse subschalen, dit in vergelijking met leerlingen in dezelfde klas *zonder* een beperking of ziekte. Psychosociale aanpassingsproblemen bij leerlingen met een LG- of LZK-indicatie kwamen volgens de scores van hun leraren vooral naar voren in de PARS-III-subschalen Vriendschapsrelaties, Afhankelijkheid, Angstig/depressief gedrag en Teruggetrokken gedrag. Als het gaat om de omvang van de problematiek laten de gegevens voorts zien dat volgens de leraren 12.8% van de leerlingen *met* een LG- of LZK-indicatie psychosociale aanpassingsproblemen heeft. Dit is veel hoger dan het percentage in de normgroep, te weten 5.3%, maar tegelijk veel lager dan wat naar voren komt in de rapportage van de ouders, die zelfs tot 20.2% aanpassingsproblemen in de thuisomgeving komen. Er was ook een effect van de variabele geslacht op de scores, maar niet van leeftijd. Jongens met een LG- of LZK-indicatie hebben meer moeite met de psychosociale aanpassing dan meisjes;
- Uitgaande van de sectie ‘algemene vragen aan de leraar’ (zie vragenlijst) vertonen 25 van de 94 leerlingen met een LG- of LZK-indicatie (=26.6%) psychosociale problemen. Als we vervolgens kijken naar de scores van deze 25 leerlingen op de schalen van de PARS-III dan zien we het volgende beeld als het gaat om de door de leraar gescoorde ‘ervaren ernst’ (zie Tabel 11): acht leerlingen hebben matige tot ernstige problemen op gebied van Vriendschapsrelaties; acht leerlingen op het gebied van Afhankelijkheid; zes leerlingen op het gebied van Vijandigheid; vier leerlingen op het gebied van Productiviteit; zeven leerlingen vertoonden Angstig/Depressief gedrag en acht leerlingen Teruggetrokken gedrag. Vooral op de schaal Vriendschapsrelaties in combinatie met Teruggetrokken Gedrag werden bij deze leerlingen matige tot ernstige problemen ervaren.

Conclusie

Dit onderzoek maakt duidelijk dat leerlingen met een LG- of LZK-indicatie een groter risico lopen op het krijgen van psychosociale aanpassingsproblemen dan een normgroep van klasgenootjes zonder ziekte of beperking (12.8 - 26.6% versus circa 5%). De problemen lijken vooral naar voren te treden in de bemoeilijkte contactname met de omgeving: enerzijds

moeite hebben met de realisering van vriendschappen en anderzijds een vergrote kans op angst en depressiviteit en teruggetrokken gedrag. Oorzaak en gevolg zijn hier moeilijk van elkaar te onderscheiden.

Dit onderzoek toont bovendien aan dat bij de invoering van Passend Onderwijs er ook systematische aandacht moet zijn voor het aspect ‘sociaal-emotioneel functioneren’ van het kind met een LG- of LZK-indicatie, ook al is de ondersteuningsbehoefte van de leraar op dit punt gering. In de praktijk valt gelukkig te constateren dat, ook al is de behoefte gering, er in meer dan de helft van de 25 gerapporteerde gevallen sprake is van een specifiek plan van aanpak. Dat neemt echter niet weg dat in 40% van de gevallen een dergelijk plan niet aanwezig is en kennelijk ook niet nodig wordt geacht. Men kan zich afvragen of dit een terechte houding is tegenover zo’n belangrijk fenomeen.

Beleidsmatige vooruitblik

Een substantiële groep kinderen met een LG- of LZK-indicatie loopt in het regulier onderwijs op de basisschool een behoorlijk risico op psychosociale aanpassingsproblemen. Dat trekt een sterke wissel op de verdere ontwikkeling van sociale relaties, waaronder de totstandkoming van vriendschappen en andersoortige sociale contacten. Dit risico wordt breed bevestigd door de internationale onderzoeksliteratuur.

Behalve dat verder onderzoek naar factoren die voor de psychosociale ontwikkeling van deze doelgroep belastend of faciliterend zijn, belangwekkend is, is het goed zich te realiseren dat er momenteel in Nederland op dit terrein heel wat diagnostische instrumenten en begeleidingsprogramma’s voor onmiddellijk gebruik voorhanden zijn (zie *Veldpublicatie 1*, te downloaden via www.lecso.nl). Zorgvuldig diagnostisch onderzoek aan de hand van de in *Veldpublicatie 1* beschreven instrumenten kan de praktijkproblemen helpen verhelderen en richting geven aan het plan van aanpak waarvoor in *Veldpublicatie 1* eveneens voor de onderhavige doelgroep geschikte begeleidingsprogramma’s worden besproken.

De redactie

Inhoudsopgave

1. Inleiding	13
1.1 Recente historie van kinderen met een beperking in het regulier onderwijs	13
1.2 Psychosociale aanpassing van leerlingen met een beperking	16
1.3 Doel van het onderzoek	21
2. Methode	22
2.1 Onderzoeksgroep	22
2.2 Instrumentarium	27
2.3 Procedure	29
2.4 Data-analyse	29
3. Resultaten	30
3.1 Vergelijking psychosociale aanpassing van de onderzoeksgroep en de norm- groep voor zover beoordeeld door de leraar	31
3.2 Beoordeling psychosociale aanpassing van de onderzoeksgroep door leraren vergeleken met ouders	35
3.3 Samenhang tussen enkele leerlingvariabelen en de psychosociale aanpassing volgens de PARS-III	36
3.4 Leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen volgens de PARS-III	39
3.5 Leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen nader bekeken en de ondersteuningsbehoefte van de leraar	47
4. Discussie	50
4.1 Conclusies en reflectie op de onderzoeksbevindingen	50
4.2 Beperkingen van het onderzoek	53
4.3 Adviezen en implicaties voor de praktijk	54
Literatuur	55

1. Inleiding

Een belangrijke doelstelling van het huidige overheidsbeleid is het bevorderen van deelname aan het regulier onderwijs van leerlingen met een beperking. Om deze doelstelling te bereiken, worden leraren in het regulier onderwijs begeleid door professionals zoals ambulante begeleiders. De ambulante begeleiders van leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte signaleren dat sommige van deze leerlingen problemen hebben in hun psychosociaal functioneren (Gewoon Meedoen, 2010). Het begeleiden van deze leerlingen vereist gespecialiseerde psychosociale zorg die door leraren in het regulier onderwijs, maar ook door ambulante begeleiders, moeilijk te realiseren is. Deze handelingsverlegenheid kwam naar voren tijdens de werkconferentie *Gewoon Meedoen* (februari 2010), waarin de psychosociale zorgstructuur (zowel inhoud als organisatie) voor Cluster 3-leerlingen in het regulier onderwijs werd besproken. Naar aanleiding van deze conferentie werd besloten om op landelijk niveau een meerjarig onderzoek te doen waarvan het huidige onderzoek deel uitmaakt.

In onderhavig onderzoek zal worden nagegaan in hoeverre leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte verschillen van leerlingen *zonder* een beperking in de mate van psychosociale aanpassing. Er wordt in beide groepen onderzocht hoe vaak er problemen in de psychosociale aanpassing voorkomen, wat de ernst en aard van deze aanpassingsproblemen zijn en in hoeverre leerling-variabelen hierop van invloed zijn. Daarnaast stelt het onderzoek zich ten doel meer inzicht te verkrijgen in de ondersteuningsbehoefte van leraren die met psychosociale aanpassingsproblemen worden geconfronteerd. Tot slot wordt gekeken naar het verschil tussen leraren en ouders in de beoordeling van de psychosociale aanpassing van leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte.

In de inleiding wordt achtereenvolgens ingegaan op de recente historie van de deelname van kinderen met een beperking aan het regulier onderwijs (§1.1), de psychosociale aanpassing van kinderen met een beperking (§1.2) en tot slot worden het doel en de onderzoeksvragen van huidig onderzoek beschreven (§1.3).

1.1 Recente historie van leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs

Tot aan de achttiende eeuw volgden kinderen met beperkingen in Nederland vanwege beperkte fysieke en/of mentale mogelijkheden en/of een beperkt acceptatievermogen van de

kant van school, in principe geen onderwijs (Bakker, Noordman, & Rietveld-van Wingerden, 2006, p. 543). Aangepast onderwijs volgen was voor hen alleen mogelijk vanuit particulier initiatief van onder andere predikanten en pastoors (Bakker et al., 2006, p. 543). Mede onder invloed van de *Verlichting*¹ ontstonden door deze initiatieven steeds meer scholen voor speciaal onderwijs voor kinderen met een beperking. Zo werd er in 1790 een onderwijsinstituut voor dove kinderen opgericht en volgde er in 1810 een blindeninstituut. Vanaf het midden van de negentiende eeuw (1855) kwamen er ook scholen voor kinderen met een verstandelijke beperking (Bakker et al., 2006, p. 502 en p. 557). Het totaal aantal leerlingen op deze ‘speciale’ scholen beperkte zich aanvankelijk tot enkele honderden (Smeets & Rispens, 2008, p. 8). Vanaf de invoering van de leerplichtwet in 1901 nam dit aantal leerlingen sterk toe. Deze wet schreef immers voor dat alle kinderen, ook die met een beperking, vanaf het schooljaar dat ze zeven jaar werden en wel tot hun twaalfde jaar, gedurende zes jaar zes dagen per week naar school moesten. Door deze wet was het niet langer toegestaan om kinderen met een beperking thuis te houden (Bakker et al., 2006, p. 502 en p. 557).

In de twintigste eeuw nam het aantal en de diversiteit aan scholen voor speciaal onderwijs nog meer toe, ditmaal vanuit de overtuiging dat:

“... ernstig in hun ontwikkeling belemmerde kinderen een te zware belasting vormden voor het reguliere onderwijs en, mede met het oog op het vergroten van hun onderwijskansen, specifieke scholing in afzonderlijke klassen en scholen nodig hadden” (Doornbos, in Smeets & Rispens, 2008, p. 8).

Tot 1970 werd de groei van het speciaal onderwijs als een positieve ontwikkeling gezien. Immers, kinderen met problemen kwamen hier beter tot hun recht dan in het regulier onderwijs. Na 1970 kreeg men echter steeds meer oog voor de negatieve aspecten van de segregatie van leerlingen met een beperking, zoals stigmatisering en hoge kosten. Het gevolg was dat men in 1975 beleid ontwikkelde ten aanzien van de verwijzing naar het speciaal onderwijs. Dit beleid was erop gericht om minder kinderen - met name de leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en de moeilijk lerende leerlingen (MLK) - naar het speciaal basisonderwijs door te verwijzen en hen binnen het regulier onderwijs te houden. Om dit te bereiken moest het regulier onderwijs in staat worden gesteld om aan de leerlingen met deze specifieke problemen (LOM en MLK) betere zorg te geven. Hiertoe zouden reguliere scholen ten eerste verplicht (be)handelingsplannen dienen op te stellen waarin de specifieke behoeften van het individuele kind met een beperking centraal stonden. Deze

(be)handelingsplannen zouden voorstellen bevatten ten aanzien van diagnostiek en behandeling op grond van orthopedagogisch denken en handelen. Ten tweede zouden de reguliere scholen moeten gaan samenwerken met de speciale basisscholen. Op deze manier konden de reguliere scholen beschikken over adequate orthopedagogische hulp voor kinderen met specifieke problematiek. Dit beleid werd echter pas in 1985 formeel van kracht middels de *Interimwet op het Speciaal en Voortgezet Speciaal Onderwijs* (ISOVSO).

Ondanks de invoering van de ISOVSO nam de uitstroom van het regulier naar het speciaal onderwijs eerder nog toe dan af (Bakker et al., 2006, pp. 567-568). Om deze uitstroom toch terug te dringen en de deskundigheid met betrekking tot het onderwijzen van leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs te vergroten, werd in 1992 het beleid, getiteld *Weer Samen Naar School* (WSNS), ingevoerd. Er werden regionale WSNS-samenwerkingsverbanden opgericht waarin reguliere en speciale basisscholen verplicht moesten samenwerken. Dit beleid bleek gunstig voor de instroom van leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en moeilijk lerende kinderen (MLK) in het regulier onderwijs, maar had geen effect op de toestroom van leerlingen met relatief ernstige beperkingen: zij bleven veelal onderwijs volgen in het speciaal onderwijs. Pas in 1998, met de *Wet op de Expertisecentra* (WEC), werd het voor leerlingen met relatief ernstige beperkingen ook mogelijk om met specifieke ondersteuning regulier basisonderwijs te volgen. Ouders kregen de keuzevrijheid om hun kind regulier- dan wel speciaal onderwijs te laten volgen. De WEC onderscheidde vier categorieën leerlingen: visueel beperkte leerlingen (cluster 1), auditief beperkte leerlingen en/of leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (cluster 2), lichamelijk en meervoudig beperkte leerlingen, langdurig zieke- en zeer moeilijk lerende leerlingen (cluster 3) en leerlingen met psychiatrische- of gedragsproblemen (cluster 4) (Smeets & Rispens, 2008, p. 15). Op basis van deze categorieën kon een clusterindicatie worden aangevraagd, waardoor het mogelijk werd om bekostiging voor specifieke begeleiding voor een leerling te verkrijgen. Deze begeleiding kon naar de wens van ouders ofwel in het regulier onderwijs of op een speciale school worden ingezet. Reguliere scholen werden echter pas in 2003, met het van kracht worden van de regeling *Leerlinggebonden Financiering* (LGF), financieel in staat gesteld deze extra hulp en ondersteuning in de klas in te zetten in de vorm van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs, aangepast lesmateriaal, extra begeleiding en didactische ondersteuning.

1.2 Psychosociale aanpassing van leerlingen met een beperking

Door de LGF, ook bekend als ‘het rugzakje’, is betere onderwijskundige ondersteuning in het regulier onderwijs mogelijk. Hiermee is de sociale integratie van leerlingen met een beperking echter nog niet veilig gesteld. Zo bleek op de conferentie *Gewoon Meedoen* (februari 2010) dat ambulante begeleiders via de leraren worden geconfronteerd met problemen in het psychosociaal functioneren van leerlingen met een Cluster 3-indicatie (lichamelijk beperkte -, chronisch zieke-, zeer moeilijk lerende- en meervoudig beperkte kinderen) in het regulier onderwijs. Deze leerlingen hebben mogelijk specifieke problemen met de psychosociale aanpassing binnen de context van een reguliere school. Hieronder wordt het begrip psychosociale aanpassing nader toegelicht en de onderzoeksliteratuur besproken.

Begripsbepaling

In het onderzoek van Hendriksen et al. (2009) wordt de term psychosociale aanpassing van kinderen met een lichamelijke- of chronische beperking als gevolg van een ziekte als volgt gedefinieerd:

“Psychosocial adjustment can be defined as the adaptive task of managing upsetting feelings and frustrations aroused by the illness, and preserving an emotional balance (Moos & Tsu, in Hendriksen et al., 2009). It is the outcome of a process in which children attempt to meet the demands of their illness with their emotional/social resources and coping patterns” (Hendriksen et al., 2009).

In het onderzoek van Miller Smedema en Ebener (2010) wordt gesteld:

“Psychosocial adaption to disability is the process by which individuals respond to changes (e.g., functional, psychological, social) that occur subsequent to the onset of disability or chronic illness. The ultimate goal of adaptation is to achieve a state of overall adjustment” (Miller Smedema & Ebener, 2010).

Wallander en Varni (1998) beschrijven psychosociale aanpassing als een adaptatieproces van het kind en het gezin aan de lichamelijke- of chronische ziekte van het kind. Psychosociale aanpassing is volgens deze auteurs het kunnen omgaan met de lichamelijke stoornis zelf en de gevolgen ervan. Een beperkte psychosociale aanpassing kan leiden tot psychosociale aanpassingsproblemen. Psychosociale aanpassingsproblemen kunnen onder andere tot uiting komen in emotionele- en gedragsproblemen, symptomen van depressie en sociale problemen. Deze aanpassingsproblemen kunnen worden ingedeeld in zes domeinen: vriendschapsrelaties,

afhankelijkheid, vijandigheid, productiviteit, angstig/depressief gedrag en teruggetrokken gedrag (Hendriksen et al., 2009; Walker, Stein, Perrin, & Jessop, 1990).

Bespreking van de onderzoeksliteratuur

In de loop van de jaren is er onderzoek gedaan naar de psychosociale aanpassing van kinderen met beperkingen van verschillende aard (Nadeau & Tessier, 2006; Witt, Riley, & Coiro, 2003; Holmbeck et al., 2002; Sniekers, Grietens, & Maes, 2002; Peters, Huisman, & Van Emmerik-Levelt, 1999). Omdat onderhavig onderzoek zich alleen richt op de psychosociale aanpassing van kinderen met een lichamelijke beperking of een chronische ziekte werd nader literatuuronderzoek uitgevoerd specifiek gericht op deze doelgroep. Samenvattend laten de resultaten van wetenschappelijk onderzoek zien dat kinderen met een beperking meer risico lopen op een beperkte psychosociale aanpassing, dit in vergelijking met kinderen zonder een beperking. Dit uit zich onder andere in een hogere prevalentie van gedragsproblemen. Zowel factoren binnen het kind als het gezin spelen hierbij een rol. Enkele van deze onderzoeken zullen nader worden besproken.

Sniekers et al. (2002) deden onderzoek bij 4- tot 12-jarige kinderen met een motorische beperking in het regulier en speciaal onderwijs in Vlaanderen. Aan de hand van beoordelingen van leraren en ouders werd gekeken naar de prevalentie van gedragsproblemen en de invloed van een aantal variabelen, zoals leeftijd en geslacht, op deze problemen. Daarnaast keken de onderzoekers naar de ondersteuningsbehoefte van ouders in de omgang met mogelijke gedragsproblemen. Het onderzoek liet zien dat kinderen met een motorische beperking ruim tweemaal zoveel risico lopen op probleemgedrag in vergelijking met kinderen uit de normgroep. Zij lopen meer risico op ernstig internaliserend probleemgedrag, sociale problemen en denk- en aandachtsproblemen. Kinderen met een motorische beperking in het speciaal onderwijs hebben niet alleen meer, maar ook ernstigere tekorten in sociale competentie dan kinderen met een beperking in het regulier onderwijs. Voor deze problemen werd er geen leeftijdseffect gevonden. Dit betekent dat het genoemde probleemgedrag op alle leeftijden voorkomt: het is chronisch van aard en niet zomaar voorbijgaand. Opvallend was dat er wel een leeftijdseffect werd gevonden voor de ondersteuningsbehoefte van ouders: de behoefte aan gespecialiseerde hulp nam toe met de leeftijd van het kind, terwijl het percentage ouders dat daadwerkelijk hulp inschakelde, afnam.

Peters et al. (1999) hebben eveneens een hoge prevalentie van probleemgedrag gevonden bij leerlingen met een lichamelijke beperking op de mytylschool in Amsterdam. Zij vonden ook probleemgedrag bij leerlingen op de tytylschool in Amsterdam. De ouders en

leraren van deze leerlingen signaleren significant meer gedragsproblemen en emotionele problemen in vergelijking met leerlingen zonder een beperking. Bij 20 tot 25 procent van de leerlingen vallen deze problemen in de klinische range.

Terwijl Sniekers et al. (2002) en Peters et al. (1999) zich richtten op ‘algemeen’ probleemgedrag, kijken Holmbeck et al. (2002), Nadeau en Tessier (2006) en Witt et al. (2003) meer specifiek naar de (psycho)sociale aanpassing van leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte.

Holmbeck et al. (2002) onderzochten de ouderlijke overbescherming, autonomie en psychosociale aanpassing van 8-9-jarige kinderen met spina bifida. De resultaten van dit Amerikaanse onderzoek gaven aan dat in vergelijking met kinderen zonder beperking, ouders van kinderen met spina bifida meer overbeschermend reageren. Ouders van een kind met spina bifida ervaren volgens de auteurs spanning tussen hun verlangen om hun kind zelfstandigheid toe te kennen en hun verlangen om hun kind te beschermen. De auteurs suggereren dat de ouders mogelijk weinig autonomie toekennen aan het kind met spina bifida, waardoor de psychosociale aanpassing van het kind minder goed zou kunnen verlopen. Een beperkte psychosociale aanpassing kan zich volgens Holmbeck et al. (2002) uiten in zowel opstandigheid als depressief gedrag.

Witt et al. (2003) hebben onderzoek gedaan bij 6-17-jarige kinderen met en zonder een beperking. Zij vonden dat 11.1 procent van de kinderen met een beperking moeilijkheden ervaart in de psychosociale aanpassing. Deze kinderen nemen minder vaak deel aan activiteiten, onderhouden minder vriendschapsrelaties en vertonen meer externaliserend probleemgedrag dan kinderen zonder beperking.

Uit het onderzoek van Nadeau en Tessier (2006) bij 9-12 jarige kinderen met cerebrale parese (CP) die regulier onderwijs volgden in Canada, kwam naar voren dat meisjes met CP, in tegenstelling tot jongens, minder vriendschapsrelaties onderhielden, meer sociaal geïsoleerd waren, een lagere sociale status hadden en meer gepest werden. De auteurs stellen dat kinderen met een beperking ten gevolge van hun vaak afwijkende gedragingen en uiterlijk eerder worden afgewezen. Deze kinderen zijn zich hierdoor scherper bewust van hun afwijking, wat negatief van invloed kan zijn op hun psychosociale aanpassing.

Conceptueel model van de psychosociale aanpassing

Uit de besproken literatuur komt naar voren dat diverse factoren ten aanzien van het kind en het gezin van invloed zijn op de psychosociale aanpassing van een kind met een lichamelijke beperking of chronische ziekte. *Wallander and Varni's conceptual model of child adjustment*

to pediatric chronic physical disorders (Figuur 1) geeft een ordening in deze factoren en beschrijft de mogelijke onderlinge samenhangen ertussen (Wallander & Varni, 1998). In onderhavig onderzoek zal dit model als denkkader worden gehanteerd. Het model van Wallander en Varni (1998) onderscheidt drie risicofactoren die van invloed kunnen zijn op de psychosociale aanpassing: de aandoening/stoornis, de mate van functionele onafhankelijkheid en de aanwezigheid van psychosociale stress. Verder onderscheidt het model drie resistance-factoren die een rol kunnen spelen: de intrapersonlijke factoren, de sociaalecologische factoren en de stressverwerkingsfactoren.

Risicofactoren. Als eerste risicofactor wordt de aandoening/stoornis genoemd. De diagnose, de ernst en de zichtbaarheid van de beperking, de mate van hersenbeschadiging en het cognitief functioneren van het kind kunnen van invloed zijn op de mate van aanpassing van het kind aan zijn aandoening/stoornis. Als tweede risicofactor wordt de mate van functionele onafhankelijkheid genoemd. De mogelijkheid tot zelfverzorging en zelfredzaamheid en de afhankelijkheid van communicatiehulpmiddelen zijn volgens dit model van invloed op de mate van aanpassing van het kind aan zijn aandoening/stoornis. Als derde risicofactor noemen Wallander en Varni (1998) de aanwezigheid van psychosociale stress bij het kind. De handicapgerelateerde problemen, dagelijkse moeilijkheden en de belangrijke grote levensgebeurtenissen (life events) spelen volgens hen een rol bij de psychosociale aanpassing.

Resistance-factoren. De eerste resistance-factor betreft de intrapersonlijke factoren van het kind, zoals het temperament, de competentie, de motivatie en het probleemoplossend vermogen. De tweede resistance-factor omvat sociaal-ecologische factoren, zoals de omgevingsinvloeden, de sociale steun en de aanpassing van de gezinsleden (aan de handicapgerelateerde problemen van het kind en de wijze waarop het kind hiermee omgaat). De derde resistance-factor die mogelijk van invloed is op de psychosociale aanpassing is de mate van stressverwerking van het kind: handicapacceptatie en copingstrategieën.

Naast de directe invloed van zowel de risicofactoren als de resistance-factoren op de psychosociale aanpassing worden in het model ook indirecte invloeden beschreven. Zo is de risicofactor ‘aandoening/stoornis’ via de risicofactor ‘functionele onafhankelijkheid’ en ‘psychosociale stress’ indirect van invloed op de psychosociale aanpassing. Hierbij kan de factor ‘functionele onafhankelijkheid’ eveneens van invloed zijn op de risicofactor ‘psychosociale stress’. De resistance-factoren in ogenschouw genomen kan worden gezegd dat zowel de intrapersonlijke factoren als de sociaalecologische factoren mogelijk ook indi-

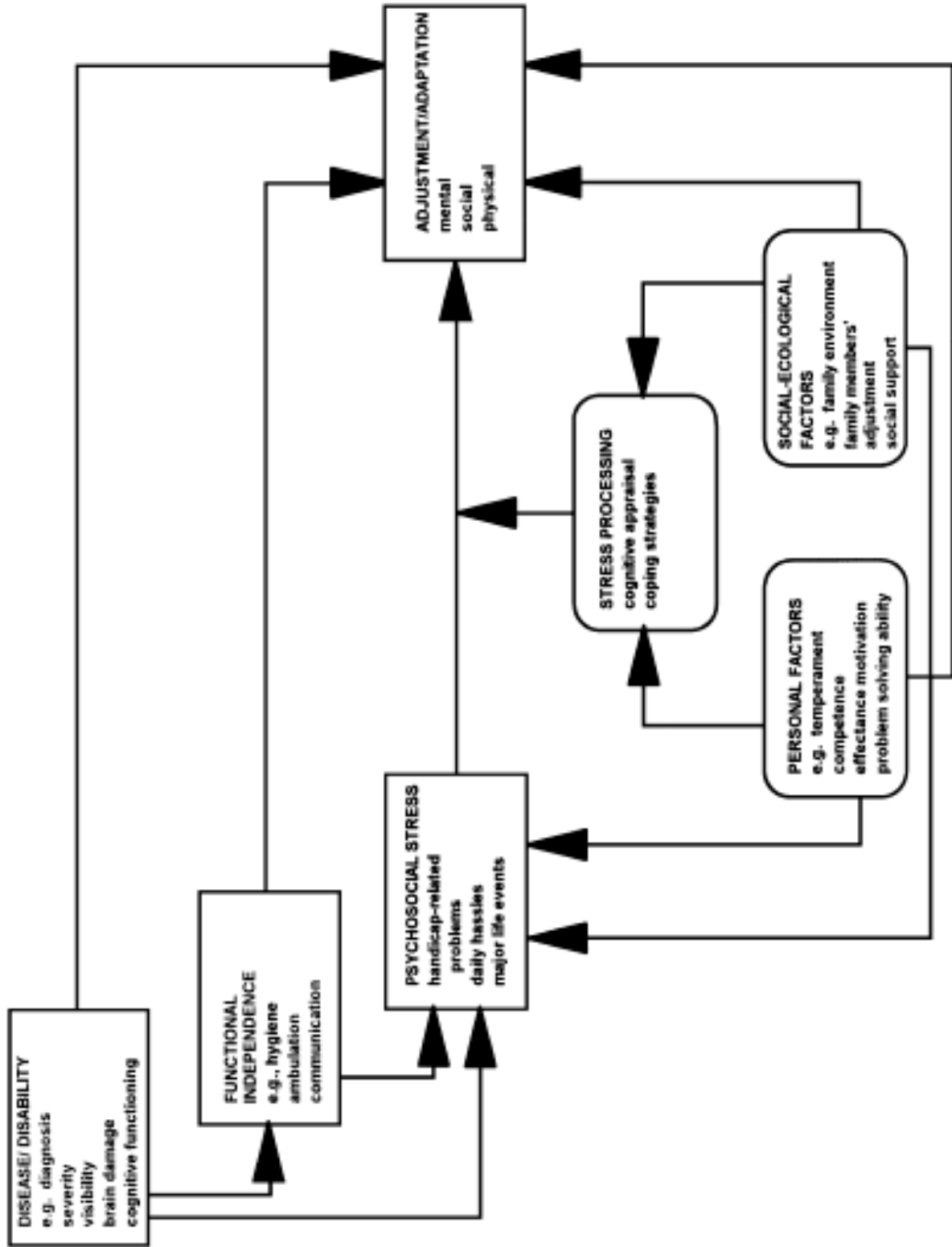


Figure 1. Wallander and Varmi's conceptual model of child adjustment to pediatric chronic physical disorders. Square-corner boxes indicate risk factors; round-corner boxes indicate resistance factors. Adapted from Wallander, Varmi, Babani, Bani, and Wilcox (1989).

rect via de risicofactor ‘psychosociale stress’ en de resistance-factor ‘stressverwerking’ van invloed zijn op de psychosociale aanpassing. Hierbij oefent de factor ‘stressverwerking’ een mediërende invloed uit op de relatie tussen psychosociale stress en psychosociale aanpassing. Figuur 1 geeft een overzicht van deze complexe verbanden.

Bovenstaande factoren en de onderlinge verbanden kunnen een verklaring zijn voor de individuele verschillen die bestaan in de mate van aanpassing aan een lichamelijke beperking of chronische ziekte. De kans op een goede psychosociale aanpassing is het grootst wanneer de risicofactoren zo weinig mogelijk hun invloed kunnen uitoefenen en de resistance-factoren de boventoon voeren. Er is dan sprake van een psychosociaal evenwicht (Wallander & Varni, 1998). Een dergelijk evenwicht is niet voor alle kinderen bereikbaar. Problemen in de psychosociale aanpassing ontstaan volgens de auteurs wanneer de risicofactoren een hoofdrol spelen en de resistance-factoren onvoldoende toereikend zijn. Mogelijke gevolgen zijn het hebben van problemen op de domeinen vriendschapsrelaties, afhankelijkheid, vijandigheid, productiviteit, angstig/depressief gedrag en teruggetrokken gedrag (Hendriksen et al., 2009; Walker et al., 1990).

1.3 Doel van het onderzoek

Hoewel ambulante begeleiders via leraren signaleren dat sommige leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte in het regulier onderwijs problemen hebben in hun psychosociaal functioneren, zijn over aantallen en percentages geen precieze gegevens bekend. Om een beeld te krijgen van de psychosociale aanpassingsproblematiek van deze leerlingen wordt onderhavig onderzoek uitgevoerd. Gezien de vraag van de ambulante begeleiders wordt het onderzoek gericht op leerlingen met een Cluster 3-indicatie in het regulier onderwijs en specifiek leerlingen met een lichamelijke beperking (LG-indicatie) of een chronische ziekte (LZK-indicatie). Omdat zeer moeilijk lerende leerlingen (ZMLK-indicatie) en leerlingen met een meervoudige beperking (MG-indicatie) beperkt deelnemen aan het regulier onderwijs, worden zij uitgesloten van deelname aan het onderzoek. In onderhavig onderzoek zal binnen een regionale steekproef allereerst in kaart worden gebracht of er een verschil is in de mate van psychosociale aanpassing van leerlingen *met* en *zonder* lichamelijke beperking of chronische ziekte. Verder zal worden gekeken naar de prevalentie, de aard en de ernst van de psychosociale aanpassingsproblemen. Er zal worden nagegaan in hoeverre enkele leerling-variabelen van invloed zijn op de psychosociale aanpassing. Daarnaast zal worden geïnventariseerd of leraren behoefte hebben aan ondersteuning in de

omgang met de psychosociale aanpassingsproblemen van deze leerlingen. Tot slot wordt er gekeken naar het verschil tussen leraren en ouders in de beoordeling van de psychosociale aanpassing van de leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte. Dit onderzoek zal zich richten op de volgende deelvragen:

1. “Verschillen leerlingen *met* en *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte in de mate van psychosociale aanpassing?”;
2. “Verschillen leraren en ouders in hun beoordeling van de psychosociale aanpassing van leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte?”;
3. “Zijn geslacht, leeftijd en type indicatie van invloed op de psychosociale aanpassing van leerlingen *met* en *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte?”;
4. “Wat is de ernst en de frequentie van voorkomen van psychosociale aanpassingsproblemen volgens leraren?”;
5. “Hebben de leraar behoefte aan ondersteuning in de omgang met deze psychosociale aanpassingsproblemen van leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte?”;
6. “Wat is de prevalentie van een beperkte psychosociale aanpassing bij leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte in de regio West-Brabant?”;
7. “Welke psychosociale problemen worden door leraren en ouders gesignaleerd bij kinderen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte?”.

2. Methode

2.1 Onderzoeksgroep

Instellingen

De respondenten werden benaderd via *Mytyschool Roosendaal* te Roosendaal en *Kenniscentrum Flexinos* te Breda. Beide instellingen hebben een zelfstandige afdeling Ambulante Begeleiding en beschikken over een bestand van Cluster 3-leerlingen die regulier onderwijs volgen in de regio. De respondenten van dit onderzoek zijn leraren uit het regulier onderwijs die een leerling met een LG- of LZK-indicatie in de klas hebben, en de ouders van deze leerlingen.

Selectiecriteria leerlingen

De criteria waaraan de leerlingen in de onderzoeksgroep moesten voldoen, waren: (1) het hebben van een LG- of LZK-indicatie; (2) het volgen van onderwijs op een reguliere basisschool; en (3) een kalenderleeftijd tussen de 4 en 14 jaar. Op basis van deze criteria

werden er 282 leerlingen geselecteerd voor deelname: 64 leerlingen van de *Mytylschool Roosendaal* en 218 leerlingen van *Kenniscentrum Flexinos*. Om de gegevens van de leerlingen *met* een LG- of LZK-indicatie te kunnen vergelijken met de gegevens van leerlingen *zonder* een clusterindicatie, werd er ook steeds een leerling uit dezelfde klas als de geïndiceerde leerling benaderd. Deze leerlingen *zonder* beperking vormden tezamen de normgroep. Om de normgroep samen te kunnen stellen, werd op basis van de achternaam van de leerling *met* een LG- of LZK-indicatie in de (alfabetische) leerlingenlijst steeds de eerstvolgende leerling gekozen die aan de volgende criteria voldeed: (1) geen clusterindicatie hebben; (2) hetzelfde geslacht als de geïndiceerde leerling; en (3) dezelfde kalenderleeftijd in jaren als de geïndiceerde leerling.

Respondenten: leraren en ouders

De leraren werden benaderd voor deelname aan het onderzoek vanwege hun betrokkenheid bij de geselecteerde leerlingen *met* een LG- of LZK-indicatie. Dit betrof de vaste leraar van de klas. In totaal werden 282 vragenlijsten onder deze leraren verspreid en 97 lijsten werden geretourneerd. Hiervan waren er 3 incompleet ingevuld (uitval), waardoor de valide respons op 33.3 procent (N = 94) uitkwam.

De ouders van de geselecteerde leerlingen werden via de leraar van hun kind benaderd om eveneens een vragenlijst in te vullen. Bij deze vragenlijst zat tevens een schriftelijke verklaring waarin ouders toestemming dienden te geven aan leraren voor het verstrekken van gegevens van hun kind ten behoeve van dit onderzoek. De ouders van leerlingen *zonder* clusterindicatie werden niet benaderd voor deelname. Er dienden via de leraren 282 vragenlijsten verspreid te worden onder de ouders. Hiervan werden er 97 geretourneerd. Vanwege 3 incomplete vragenlijsten van de leraren werden er 3 vragenlijsten van de ouders uitgesloten van deelname. De valide respons kwam daarmee uit op 33.3 procent (N = 94). De redenen van uitval zijn niet expliciet nagegaan, maar kunnen zijn: (1) de leraar heeft de vragenlijst niet aan de ouders gegeven; (2) de ouders hebben geen toestemming gegeven voor het verstrekken van gegevens; en (3) het late tijdstip in het schooljaar van verspreiding van de vragenlijsten, waardoor zowel de leraren als de ouders mogelijk geen tijd hebben gehad om de lijst in te vullen.

Kenmerken van de leerlingen

In Tabel 1 zijn de kenmerken van de leerlingen beschreven. De onderzoeksgroep van leerlingen *met* een indicatie bestaat uit 94 leerlingen. Het merendeel van hen zijn jongens (63.3%) en de gemiddelde leeftijd is 8;7 jaar (range: 4 - 13 jaar; *SD* = 2.48). Opvallend is dat

de groep leerlingen met een LG-indicatie ruim 3,5 keer groter is dan de groep leerlingen met een LZK-indicatie. Wat betreft het didactisch niveau (beneden gemiddeld, gemiddeld of boven gemiddeld) van lezen, schrijven en rekenen geven leraren aan dat 51 leerlingen (54.3%) op één of meerdere gebieden op een beneden gemiddeld niveau functioneren. Van deze groep leerlingen zitten maar liefst 10 leerlingen (19.6%) op een beneden gemiddeld niveau op zowel lezen, schrijven als rekenen, 17 leerlingen (33.3%) hebben een beneden gemiddeld niveau op twee van deze gebieden en 24 leerlingen (47.1%) op één gebied.

Tabel 1
Kenmerken van de Leerlingen uit de Onderzoeksgroep (N = 94) en de Normgroep (N = 94)

Leerlingvariabelen		Leerlingen met LG- of LZK-indicatie (Onderzoeksgroep)	Leerlingen zonder indicatie (Normgroep)
Geslacht	Mannelijk	57 (63.3%)	48 (58.5%)
	Vrouwelijk	33 (37.7%)	34 (41.5%)
	Onbekend	4	12
Leeftijd ¹	4-5 jaar	12 (13.8%)	9 (11.0%)
	6-8 jaar	25 (28.4%)	27 (32.9%)
	9-11 jaar	40 (46.0%)	39 (47.6%)
	12-14 jaar	10 (11.5%)	7 (8.5%)
	Onbekend	7	12
Indicatie	LG-indicatie	64 (79.0%)	-
	LZK-indicatie	17 (21.0%)	-
	Onbekend	13	-
Didactisch niveau lezen ²	Beneden gemiddeld	28 (34.6%)	8 (10.5%)
	Gemiddeld	38 (46.9%)	46 (60.5%)
	Boven gemiddeld	15 (18.5%)	22 (28.9%)
	Onbekend	13	18
Didactisch niveau schrijven ³	Beneden gemiddeld	37 (45.7%)	8 (10.8%)
	Gemiddeld	40 (49.4%)	53 (71.6%)
	Boven gemiddeld	4 (4.9%)	13 (17.6%)
	Onbekend	13	20
Didactisch niveau rekenen ⁴	Beneden gemiddeld	23 (28.0%)	6 (7.9%)
	Gemiddeld	42 (51.2%)	40 (52.6%)
	Boven gemiddeld	17 (20.7%)	30 (39.5%)
	Onbekend	12	18

¹ Leeftijd leerlingen onderzoeksgroep: $M = 8.64$, $SD = 2.48$, range: 4 - 13 jaar; Normgroep: $M = 8.63$, $SD = 2.33$, range: 4 - 14 jaar

² Didactisch niveau lezen leerlingen onderzoeksgroep: $M = 1.84$, $SD = 0.72$, range: 1 - 3; Normgroep: $M = 2.18$, $SD = 0.61$, range: 1 - 3

³ Didactisch niveau schrijven leerlingen onderzoeksgroep: $M = 1.59$, $SD = 0.59$, range: 1 - 3; Normgroep: $M = 2.07$, $SD = 0.53$, range: 1 - 3

⁴ Didactisch niveau rekenen leerlingen onderzoeksgroep: $M = 1.93$, $SD = 0.70$, range: 1 - 3; Normgroep: $M = 2.32$, $SD = 0.62$, range: 1-3

De normgroep leerlingen *zonder* indicatie bestaat eveneens uit 94 leerlingen. De meeste van hen zijn jongens (58.5%) en de gemiddelde leeftijd van deze normgroep is eveneens 8;7 jaar (range: 4 - 14 jaar; $SD = 2.33$). Wat betreft het didactisch niveau geven leraren aan dat van deze groep 18 leerlingen (19.1%) op één of meerdere gebieden op een

beneden gemiddeld niveau functioneren. Van deze normgroep zit één leerling (5.6%) op een beneden gemiddeld niveau op zowel lezen, schrijven als rekenen, 2 leerlingen (11.1%) zitten op een beneden gemiddeld niveau op twee van deze gebieden en 15 leerlingen (83.3%) op één gebied. Op basis van deze gegevens lijken leerlingen *met* indicatie op didactisch gebied slechter te presteren dan leerlingen *zonder* indicatie.

Kenmerken van de leraren

In Tabel 2 zijn de kenmerken van de leraren beschreven. De onderzoeksgroep van leraren bestaat uit 94 leraren. De gemiddelde leeftijd van de leraren is 42;6 jaar (range: 21 – 62 jaar; $SD = 12.56$) en ruim 80 procent van hen is vrouw. Het grootste deel van de leraren deed de PABO als vooropleiding (88.7%) en allen hebben werkervaring in het regulier onderwijs. Leraren in huidig onderzoek hebben gemiddeld 18;2 jaar werkervaring in het onderwijs (range: 2 – 42 jaar; $SD = 12.71$). Een aanzienlijk gedeelte van de leraren deed een aanvullende cursus/opleiding (47.2%), maar slechts een klein percentage van hen heeft werkervaring in het speciaal (basis)onderwijs (7.8%).

Kenmerken van de ouders

Van de ouders hebben er 97 de vragenlijst geretourneerd, waarvan er 94 bruikbaar waren voor analyse. De vragenlijsten werden door 68 moeders (97.1%) en 2 vaders (2.9%) ingevuld. Bij 24 vragenlijsten werd niet aangegeven wie de vragenlijst heeft ingevuld. Nadere achtergrondgegevens over de ouders van de leerlingen werden niet verzameld.

Tabel 2
Kenmerken van de Leraren (N = 94)

Leraarvariabelen		Aantallen
Geslacht	Mannelijk	17 (18.7%)
	Vrouwelijk	74 (81.3%)
	Onbekend	3
Leeftijd ¹	20-30 jaar	24 (26.4%)
	31-40 jaar	21 (23.1%)
	41-50 jaar	17 (18.6%)
	51-60 jaar	23 (25.3%)
	61-70 jaar	6 (6.6%)
	Onbekend	4
Opleidingsniveau	PABO	47 (52.8%)
	PABO + aanvullende cursus	18 (20.2%)
	PABO + HBO-opleiding	13 (14.6%)
	PABO + WO-opleiding	1 (1.1%)
	Anders	10 (11.2%)
	Onbekend	5
Diploma	Ja	78 (92.9%)
	Nee	6 (7.1%)
	Onbekend	10
Aantal rugzakleerlingen in de klas ²	1 leerling	58 (65.1%)
	2 leerlingen	27 (30.3%)
	3 leerlingen	3 (3.4%)
	4 leerlingen	1 (1.1%)
	Onbekend	5
Aantal leerlingen met LZK- of LG-indicatie in de klas ³	1 leerling	75 (84.3%)
	2 leerlingen	12 (13.5%)
	3 leerlingen	2 (2.2%)
	Onbekend	5
Werkervaring	Regulier onderwijs	94 (100.0%)
	Speciaal basisonderwijs	5 (5.6%)
	Speciaal onderwijs	2 (2.2%)
	Anders	3 (3.3%)
	Onbekend	0
Totaal aantal jaren werkervaring ⁴	1-5 jaren	19 (21.1%)
	6 -10 jaren	17 (18.9%)
	11-15 jaren	11 (12.2%)
	16-20 jaren	8 (8.9%)
	21-25 jaren	6 (6.7%)
	>25 jaren	29 (32.2%)
	Onbekend	4

¹ Leeftijd leraren: $M = 42.24$, $SD = 12.56$, range: 21 – 62 jaar

² Aantal rugzakleerlingen in de klas: $M = 1.39$, $SD = 0.63$, range: 1 – 4 leerlingen

³ Aantal LZK-, LG-indicaties in de klas: $M = 1.18$, $SD = 0.44$, range: 1 – 3 leerlingen

⁴ Totaal aantal jaren werkervaring: $M = 18.21$, $SD = 12.71$, range: 2 – 42 jaar

2.2 Instrumentarium

Vragenlijst leraar

De vragenlijst voor de leraar bestaat uit vijf delen.

Deel 1. Het eerste deel van de vragenlijst bevat 10 vragen over de leraar. Het betreft persoonsgegevens, opleidingsgegevens, gegevens over werkervaring en de huidige werksituatie. Deze gegevens staan beschreven in de vorige paragraaf.

Deel 2. Het tweede deel van de vragenlijst omvat 12 vragen. De eerste 4 vragen betreffen algemene gegevens over de leerling *met* indicatie, zoals geslacht, leeftijd en type indicatie. Vervolgens wordt gevraagd naar eventuele psychosociale problemen (ja, nee). Indien hiervan sprake is, worden vragen gesteld als: “Hoe uitte zich de psychosociale problemen bij deze leerling?” en “Zou u zelf meer hulp of begeleiding bij de aanpak van de psychosociale problemen van deze leerling willen krijgen?”.

Deel 3. De *Personal Adjustment and Role Skills Scale III* (PARS-III) vormt het derde deel van de vragenlijst en moet worden ingevuld voor de geïndiceerde leerling. De PARS-III is een gestandaardiseerde Amerikaanse vragenlijst ontwikkeld door Stein en Jessop (1990) en is gebaseerd op een eerdere versie: de PARS-I (Ellsworth, 1978). De PARS-III is ontwikkeld om het psychosociaal functioneren van kinderen met een chronisch fysieke beperking (zonder mentale beperking) in kaart te brengen (Stein, Westbrook, & Johnson Silver, 1998). Er werd gekozen voor deze vragenlijst omdat deze nauw aansluit bij zowel het onderwerp van onderzoek (het psychosociaal functioneren) als de doelgroep (leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte). De Engelstalige versie van de PARS-III is vertaald in het Nederlands door Hendriksen et al. (2009) en voor onderhavig onderzoek werd toestemming verkregen om deze Nederlandstalige versie van de PARS-III te gebruiken. De vragenlijst bevat 28 vragen waarop volwassenen die het kind goed kennen (zoals ouders en leraren) op een vierpuntsschaal met de schaalwaarden respectievelijk ‘niet of nauwelijks’, ‘soms’, ‘vaak’ en ‘altijd’ aangeven hoe vaak het kind een bepaalde gedraging in de afgelopen maand heeft vertoond. De vragenlijst kent een factorstructuur van zes factoren en levert informatie op een zestal domeinen: Vriendschapsrelaties, Afhankelijkheid, Vijandigheid, Productiviteit, Angstig/Depressief Gedrag en Teruggetrokken Gedrag. Enkele voorbeeldvragen zijn: “Werd driftig als hij/zij zijn zin niet kreeg?” en “Gedroeg zich bang of ongerust?”. Afhankelijk van de formulering van het item krijgen de schaalwaarden een score 1, 2, 3 of 4 toegekend. Op de schalen Vriendschapsrelaties en Productiviteit zijn de items positief geformuleerd en krijgt de schaalwaarde ‘niet of nauwelijks’ de score 1, ‘soms’ de score 2, ‘vaak’ de score 3 en ‘altijd’

de score 4. Op de schalen Afhankelijkheid, Vijandigheid, Angstig/Depressief Gedrag en Teruggetrokken Gedrag zijn de items negatief geformuleerd en krijgt de schaalwaarde ‘niet of nauwelijks’ de score 4, ‘soms’ de score 3, ‘vaak’ de score 2 en ‘altijd’ de score 1. Wanneer de scores van alle items worden opgeteld, wordt er een totaalscore verkregen die kan variëren van 28 tot en met 112. Schaalscores worden verkregen door de scores van de items per schaal op te tellen. De schalen Vriendschapsrelaties, Afhankelijkheid, Productiviteit en Teruggetrokken Gedrag bestaan elk uit vier items, waarbij de schaalscore kan variëren van 4 tot en met 16. De schalen Vijandigheid en Angstig/Depressief Gedrag bestaan elk uit 6 items, waarbij de schaalscore kan variëren van 6 tot en met 24. Hierbij geldt dat hoe hoger de totaal- en schaalscores zijn, hoe beter de psychosociale aanpassing is.

Voordat de analyses werden uitgevoerd, werd aan de hand van Cronbach's alpha nagegaan of de items op de schalen van de PARS-III voor de verschillende respondenten in dit onderzoek intern consistent zijn. In Tabel 3 is te zien dat de betrouwbaarheid van de schalen van ruim voldoende ($\alpha = 0.70$) tot zeer goed ($\alpha = 0.89$) loopt. Dit betekent dat de items op de verschillende schalen intern consistent zijn. De items behorende bij één schaal meten dus hetzelfde construct.

Tabel 3
Cronbach's Alpha per Schaal van de PARS-III uitgesplitst voor de Leerlingen uit de Onderzoeksgroep ($N = 94$) en de Normgroep ($N = 94$) beoordeeld door Leraren en Ouders

Schalen	Leerling zonder indicatie - leraren (α) (Normgroep)	Leerling met indicatie - leraren (α) (Onderzoeksgroep)	Leerling met indicatie - ouders (α) (Onderzoeksgroep)
Vriendschapsrelaties	0.81	0.89	0.81
Afhankelijkheid	0.78	0.79	0.74
Vijandigheid	0.85	0.72	0.75
Productiviteit	0.87	0.82	0.82
Angstig/depressief	0.82	0.73	0.79
Teruggetrokken gedrag	0.73	0.75	0.70
Totaal	0.87	0.89	0.88

De gevonden alpha's in huidig onderzoek komen sterk overeen met de gevonden alpha's in voorgaande onderzoeken die eveneens gebruik maakten van de PARS-III. Zo vonden Hendriksen et al. (2009) in hun studie bij jongens met de spierziekte van Duchenne alpha's tussen de 0.74 en 0.89. Walker et al. (1990) vonden alpha's tussen de 0.70 en 0.80 in hun onderzoek bij kinderen met chronisch fysieke aandoeningen. In huidig onderzoek is de Cronbach's alpha voor de totale vragenlijst zeer goed; deze varieert van 0.87 tot 0.89. Ook deze alpha komt zeer sterk overeen met de gevonden waarden in de onderzoeken van

Hendriksen et al. (2009), Witt et al. (2003) en Walker et al. (1990) die een alpha rapporteren van respectievelijk 0.91, 0.92 en 0.88-0.90.

Deel 4 en 5. De delen 4 en 5 van de vragenlijst komen overeen met respectievelijk de delen 2 en 3 en zijn gericht op de leerlingen *zonder* indicatie, met uitzondering van de vraag over de indicatie. Er is gekozen om eveneens vragen te stellen over leerlingen *zonder* een indicatie, omdat er voor de PARS-III nog geen representatieve normgegevens alsook geen COTAN-beoordeling beschikbaar zijn.

Vragenlijst ouders

De ouders van de leerlingen *met* een LG- of LZK-indicatie hebben alleen de vragenlijst PARS-III ingevuld. Verder dienden de ouders de vragenlijst te ondertekenen waarmee schriftelijk toestemming werd gegeven voor het verstrekken van gegevens van hun kind door de leraar. Tevens dienden ze aan te geven wie van de ouders de vragenlijst heeft ingevuld.

2.3 Procedure

Door medewerkers van de afdeling Ambulante Begeleiding van de *Mytylschool Roosendaal* en *Kenniscentrum Flexinos* werden alle leerlingen *met* een LG- en LZK-indicatie geselecteerd uit het actuele bestand van leerlingen in ambulante begeleiding. De vragenlijsten voor de leraren en de ouders werden samen met een begeleidende brief naar de betreffende reguliere scholen opgestuurd. De scholen werden verzocht per geselecteerde leerling de bijgevoegde vragenlijsten (één voor de leraar en één voor de ouders) aan de betreffende leraar te overhandigen. In een bijgaande brief werd de leraar verzocht de oudervragenlijst met de leerling mee naar huis te geven. Met het ingevuld retourneren van de oudervragenlijst naar school werd door de ouders expliciet toestemming gegeven aan de leraar om de leraarvragenlijst in te vullen. Ouders kregen een week de tijd om de vragenlijst in te vullen; leraren dienden vervolgens de leraarvragenlijst in te vullen en beide vragenlijsten binnen twee weken in de bijgeleverde retourenvelop terug te sturen naar de onderzoekers.

2.4 Data-analyse

De data-analyses zijn verricht op zowel totaal-, schaal- als itemniveau van de PARS-III, waarbij de gemiddelde scores en standaarddeviaties op deze niveaus zijn beschreven en verschillen op significantie zijn getoetst. De items op de PARS-III worden op een vierpuntsschaal gescoord, lopend van 'niet of nauwelijks' tot 'altijd'. Afhankelijk van de richting van de vraagstelling wordt aan de antwoorden een score 1, 2, 3 of 4 toegekend. De

scores 1 en 2 worden tezamen aangeduid met de kwalificatie ‘score laag’, omdat dit verwijst naar een lage mate van psychosociale aanpassing. De scores 3 en 4 worden aangeduid met de kwalificatie ‘score hoog’, omdat dit verwijst naar een hoge mate van psychosociale aanpassing.

Omdat een gedetailleerde bespreking van alle gegevens niet mogelijk is gezien de omvang van de dataset, werd ervoor gekozen om alleen de scores lager dan de helft van respectievelijk de maximale totaal-, schaal- en itemscore te bespreken. De gemiddelde totaalscores van de PARS-III worden besproken wanneer deze lager dan of gelijk aan 56 zijn. De gemiddelde schaalscores voor de schalen Vriendschapsrelaties, Afhankelijkheid, Productiviteit en Teruggetrokken Gedrag worden besproken wanneer deze lager dan of gelijk aan 8 zijn. Voor de schalen Vijandigheid en Angstig/Depressief Gedrag dient de schaalscore lager dan of gelijk aan 12 te zijn. De gemiddelde itemscores worden besproken wanneer deze lager zijn dan 2.5. De besproken scores wijzen in onderhavig onderzoek op een lage mate van psychosociale aanpassing. De percentages bij ‘score laag’ worden besproken wanneer deze groter dan 50 procent zijn. Dit betekent dat een aanzienlijk deel van de respondenten een ‘score laag’ heeft gegeven, wat eveneens wijst op een lage mate van psychosociale aanpassing.

Door middel van Independent-Samples t-Tests worden de verschillen tussen de scores van de leraar op de PARS-III voor de onderzoeksgroep en de normgroep getoetst. Daarna worden met One-Sample t-Tests de verschillen tussen leraren en ouders in de PARS-III scores van de onderzoeksgroep getoetst. Verder zal worden onderzocht in hoeverre enkele leerlingvariabelen samenhangen met de PARS-III scores van de leraar. De samenhang tussen deze variabelen wordt nagegaan met behulp van correlatiecoëfficiënten. Ten slotte zullen voor de groep leerlingen uit zowel de onderzoeksgroep als de normgroep met significante problemen in de psychosociale aanpassing (bepaald aan de hand van het criterium van Hendriksen et al. (2009): $PARS-III \text{ score} < M - 1 SD$) de bovengenoemde t-toetsen worden herhaald. Deze leerlingen zullen worden aangeduid met de term ‘leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen’.

3. Resultaten

In paragraaf 3.1 worden de verschillen in psychosociale aanpassing van de onderzoeksgroep en de normgroep, voor zover beoordeeld door leraren, besproken en getoetst. In paragraaf 3.2 worden de verschillen tussen leraren en ouders in PARS-III scores van de onderzoeksgroep

besproken en getoetst. In paragraaf 3.3 zal voor zowel de onderzoeksgroep als de normgroep worden ingegaan op de samenhang van enkele leerling-variabelen met de scores op de PARS-III van de leraar. In paragraaf 3.4 wordt bekeken welke leerlingen volgens de PARS-III psychosociale aanpassingsproblemen hebben en op welke gebieden de meeste problemen worden ervaren. Vervolgens wordt voor deze subgroep leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen eveneens gekeken naar verschillen in psychosociale aanpassing tussen de onderzoeksgroep en de normgroep (zoals in §3.1). Verder wordt er voor deze subgroep gekeken naar de frequentie van voorkomen van psychosociale aanpassingsproblemen en de ervaren ernst van deze problemen door de leraar. In paragraaf 3.5 wordt er tot slot ingegaan op de aanwezigheid van psychosociale aanpassingsproblemen volgens de leraar en de aard van deze problemen.

3.1 Vergelijking psychosociale aanpassing van de onderzoeksgroep en de normgroep voor zover beoordeeld door de leraar

Beschrijving

In Tabel 4 worden de gemiddelde scores, standaarddeviaties en percentages ‘score laag’ van de PARS-III weergegeven voor de onderzoeksgroep en de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, en de onderzoeksgroep beoordeeld door hun ouders. Tevens worden de t-waarden weergegeven.

Voor zowel de onderzoeksgroep als de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, geldt dat er geen gemiddelde totaalscores ≤ 56 , geen gemiddelde schaalscores ≤ 8 dan wel ≤ 12 , en geen percentages ‘score laag’ > 50 procent op de PARS-III werden gevonden. Op itemniveau zien we bij de onderzoeksgroep voor slechts twee items een gemiddelde score < 2.5 . Dit zijn op de schaal Vriendschapsrelaties de items 2 ‘Maakte vrienden zonder moeite?’ ($M = 2.47$; $SD = .84$) en 4 ‘Had veel verschillende vrienden?’ ($M = 2.17$; $SD = .97$). Op item 4 geeft 62.1 procent van de leraren een ‘score laag’ met de aanduiding ‘niet of nauwelijks’ of ‘soms’. Bij de normgroep zijn er geen gemiddelde itemscores < 2.5 en geen percentages ‘score laag’ > 50 procent gevonden.

Toetsing

Om te bepalen of de onderzoeksgroep en de normgroep significant verschillen in de mate van psychosociale aanpassing werden Independent-Samples t-Tests uitgevoerd. In Tabel 4 zijn de t-waarden hiervan weergegeven (t^a).

Tabel 4

Gemiddelde scores, Standaarddeviaties, Percentages en t-waarden voor Psychosociale Aanpassing (PARS-III) van Leerlingen uit de Onderzoeksgroep en de Normgroep beoordeeld door Leraren en Ouders

Nr	Item	Leraren										Ouders					
		Leerling zonder LG/LZK (Normgroep)					Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)					Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)					
		N	M	SD	Score laag ¹ (%)	Score laag ¹ (%)	N	M	SD	Score laag ¹ (%)	Score laag ¹ (%)	t ^a	N	M	SD	Score laag ¹ (%)	t ^b
Schaal 1: Vriendschapsrelaties² (range 4 – 16)																	
1	Bracht tijd door met vrienden?	80	11.96	2.01	5.0	87	10.17	2.88	34.5	85	10.12	2.55	29.4	0.36			
2	Maaakte vrienden zonder moeite?	81	3.19	.55	7.4	89	2.85	.79	30.3	87	2.68	.69	33.3	2.43*			
3	Zocht op eigen initiatief contact met anderen?	80	2.95	.63	17.5	88	2.47	.84	48.8	86	2.60	.77	43.0	-4.23*			
4	Had veel verschillende vrienden?	81	3.07	.54	11.1	89	2.69	.70	40.4	87	2.66	.73	37.9	-4.06*			
		80	2.73	.78	30.1	87	2.17	.97	62.1	86	2.19	.95	58.1	-4.08*			
Schaal 2: Afhankelijkheid³ (range 4 – 16)																	
5	Wilde hulp bij dingen die hij/zij zelf had kunnen doen?	80	14.00	2.09	1.3	89	12.96	2.44	4.5	84	12.06	2.24	6.0	-2.97*			
6	Was <u>niet</u> in staat om zelf beslissingen te nemen?	81	3.40	.74	9.9	90	3.11	.81	21.1	87	2.91	.74	29.8	-2.38			
7	Vroeg om hulp bij dingen die hij/zij zelf had kunnen uitzoeken?	81	3.64	.58	4.9	90	3.34	.75	14.4	87	3.26	.71	12.6	-2.92*			
8	Stelde onnodig vragen in plaats van zelfstandig door te werken?	81	3.42	.69	11.1	89	3.15	.79	20.2	87	2.89	.72	29.8	-2.40*			
		80	3.56	.67	7.6	89	3.36	.76	14.6	84	3.05	.79	26.2	-1.83			
Schaal 3: Vijandigheid² (range 6 – 24)																	
9	Deed dingen om aandacht te trekken ook al werd hij/zij ervoor gestraft?	79	22.75	2.46	1.3	88	22.69	1.94	0.0	83	21.02	2.60	1.2	-0.15			
10	Werd driftig als hij/zij zijn zin niet kreeg?	81	3.69	.65	7.4	89	3.78	.54	3.3	85	3.46	.70	9.4	0.92			
11	Raakte van streek als anderen het niet met hem/haar eens waren?	81	3.84	.49	2.4	89	3.85	.39	1.1	85	3.26	.74	17.6	0.22			
12	Negeerde waarschuwingen om onacceptabel gedrag te stoppen?	80	3.70	.64	5.0	89	3.57	.62	6.7	87	3.29	.75	12.6	-1.31			
		81	3.78	.59	3.7	88	3.78	.47	2.3	86	3.53	.63	4.7	0.08			
13	Vertelde leugens?	80	3.88	.33	0.0	88	3.86	.41	2.3	87	3.76	.53	2.2	-0.20			
14	Reageerde <u>niet</u> op straf?	80	3.86	.47	2.6	88	3.85	.54	3.4	87	3.72	.48	1.1	-0.13			

Vervolg Tabel 4

Hoe vaak heeft deze leerling in de afgelopen maand elk van de volgende gedragingen laten zien?

Nr	Item	Leerling zonder LG/LZK (Normgroep)				Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)				Ouders									
		Leerling zonder LG/LZK (Normgroep)		Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)		Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)		Ouders		Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)		Ouders							
		N	M	SD	Score laag ¹ (%)	N	M	SD	Score laag ¹ (%)	N	M	SD	Score laag ¹ (%)	N	M	SD	Score laag ¹ (%)	t ^a	t ^b
Schaal 4: Productiviteit² (range 4 – 16)																			
15	Bleef bezig met een opdracht of taak totdat die af was?	80	11.80	2.86	15.0	87	10.83	2.83	20.7	85	9.92	2.64	28.2	85	9.92	2.64	28.2	-2.21*	2.63*
16	Maakte optimaal gebruik van zijn/haar mogelijkheden?	81	2.86	.91	25.9	88	2.66	.90	37.5	86	2.49	.79	51.2	86	2.49	.79	51.2	-1.48	1.49
17	Deed werkjes zonder dat u moest aandringen of straffen?	80	3.10	.85	18.8	88	3.02	.87	22.7	87	2.48	.85	47.1	87	2.48	.85	47.1	-0.58	4.38*
18	Bleef bezig met een taak ook al was die moeilijk?	81	2.93	.82	24.7	89	2.51	.92	42.7	86	2.29	.81	62.8	86	2.29	.81	62.8	-3.16*	1.83
Schaal 5: Angstig/Depressief gedrag³ (range 6 – 24)																			
19	Klaagde over problemen?	80	3.76	.53	5.0	89	3.60	.60	5.6	85	21.35	2.69	2.4	85	21.35	2.69	2.4	-3.95*	1.63
20	Was rusteloos/gespannen?	80	3.73	.57	3.8	89	3.46	.69	9.0	87	3.44	.69	9.1	87	3.44	.69	9.1	-1.92	1.81
21	Zeide dat men niets om hem/haar gaf?	81	3.95	.27	1.2	88	3.94	.28	1.1	87	3.46	.64	5.7	87	3.46	.64	5.7	-2.71*	0.25
22	Maakte een verdrietige indruk?	81	3.91	.32	1.2	89	3.61	.62	4.5	86	3.74	.58	7.0	86	3.74	.58	7.0	-0.18	2.78*
23	Zeide dat hij/zij niets goed kon doen?	81	3.90	.30	0.0	89	3.67	.58	5.6	87	3.64	.55	3.4	87	3.64	.55	3.4	-4.13*	-0.51
24	Gedroeg zich bang of ongerust?	81	3.94	.24	0.0	89	3.72	.56	5.6	86	3.43	.74	15.1	86	3.43	.74	15.1	-3.25*	2.23*
Schaal 6: Teruggetrokken gedrag³ (range 4 -16)																			
25	Zat voor zich uit te staren zonder iets te doen?	81	15.19	1.39	0.0	88	14.18	2.05	2.3	85	14.67	1.64	0.0	85	14.67	1.64	0.0	-3.75*	-2.16*
26	Maakte een lusteloze en apathische indruk?	81	3.70	.54	3.7	88	3.40	.78	15.9	86	3.53	.66	9.3	86	3.53	.66	9.3	-2.99*	-1.55
27	Leek zich niet bewust van dingen die om hem/haar heen gebeurden?	81	3.93	.31	1.2	88	3.78	.49	3.4	87	3.83	.44	2.3	87	3.83	.44	2.3	-2.27*	-0.73
28	Toonde weinig interesse en moest aangespoord worden om aan een activiteit deel te nemen?	81	3.84	.40	1.2	88	3.61	.58	4.5	87	3.69	.56	4.6	87	3.69	.56	4.6	-2.98*	-1.19
28	Toonde weinig interesse en moest aangespoord worden om aan een activiteit deel te nemen?	81	3.72	.58	3.7	89	3.39	.81	15.7	86	3.62	.58	4.7	86	3.62	.58	4.7	-3.02*	-2.19*
Totaal (range 28 – 112)		78	98.77	7.81	0.0	83	92.96	9.75	0.0	78	89.27	9.52	0.0	78	89.27	9.52	0.0	-4.15*	2.94*

Noot 1: Een score laag¹ betreft het percentage leerlingen met een itemscore 1 of 2 of een schaalscore ≤ 8 dan wel ≤ 12 of een totaalscore ≤ 56.

Noot 2: Voor de items op deze schaal geldt dat score 1 = niet of nauwelijks; 2 = soms; 3 = vaak; en 4 = altijd.

Noot 3: Voor de items op deze schaal geldt dat score 1 = altijd; 2 = vaak; 3 = soms; en 4 = niet of nauwelijks.

Noot 4: Verschil leerlingen uit de onderzoeksgroep en normgroep, beoordeeld door de leraar.

Noot 5: Verschil beoordeling leraren en ouders over leerlingen uit de onderzoeksgroep.

*p < 0.05, tweezijdig.

De Independent-Samples t-Test laat zien dat de gemiddelde totaalscores op de PARS-III van de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, significant verschillen van de gemiddelde scores van de normgroep ($t(159) = -4.154, p = 0.000$): de leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte hebben een significant lagere score voor psychosociale aanpassing dan leerlingen *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte ($M = 92.96$ versus $M = 98.77$).

Op schaalniveau komt naar voren dat de gemiddelde schaalscores op de PARS-III voor de onderzoeksgroep en de normgroep, voor zover beoordeeld door leraren, significant van elkaar verschillen op alle schalen met uitzondering van de schaal Vijandigheid ($t(148) = -0.152, p = 0.877$). De leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte hebben een significant lagere score voor psychosociale aanpassing dan leerlingen *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte.

Op itemniveau is te zien dat de gemiddelde scores van alle items op de schalen Vriendschapsrelaties en Teruggetrokken Gedrag significant verschillend zijn voor de onderzoeksgroep en de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar. De leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte hebben een significant lagere score dan de leerlingen *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte. Op de schaal Afhankelijkheid zijn de items 6 ‘Was niet in staat om zelf beslissingen te nemen?’ en 7 ‘Vroeg om hulp bij dingen die hij/zij zelf had kunnen uitzoeken?’ significant verschillend voor de onderzoeksgroep en de normgroep. Op de schaal Productiviteit zijn de gemiddelde scores op de items 16 ‘Maakte optimaal gebruik van zijn/haar mogelijkheden?’ en 18 ‘Bleef bezig met een taak ook al was die moeilijk?’ significant verschillend voor de onderzoeksgroep en de normgroep en op de schaal Angstig/Depressief Gedrag gold dit voor alle items met uitzondering van item 19 ‘Klaagde over problemen?’ en 21 ‘Zei dat men niets om hem/haar gaf?’. Voor alle bovengenoemde items geldt dat leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte een significant lagere score hebben dan leerlingen *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte.

De toetsing laat zien dat er op totaal- en schaalniveau significante verschillen zijn tussen leerlingen *met* en *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte, voor zover beoordeeld door de leraar. Dit wil echter niet zeggen dat er daadwerkelijk sprake is van problemen in de psychosociale aanpassing. De gemiddelde itemscores representeren namelijk ‘score hoog’ (score 3 en 4), hetgeen wijst op een relatief hoge mate van psychosociale aanpassing.

3.2 Beoordeling psychosociale aanpassing van de onderzoeksgroep door leraren vergeleken met ouders

Beschrijving

Voor de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door leraren en ouders, geldt dat er geen gemiddelde totaalscores ≤ 56 en geen percentages 'score laag' > 50 procent op de PARS-III werden gevonden.

Op schaalniveau werden er geen gemiddelde scores ≤ 8 dan wel ≤ 12 gevonden. Slechts weinig leerlingen hebben een 'score laag' op de schalen toegekend gekregen. Alleen op de schaal Productiviteit geeft meer dan 50 procent van de ouders een 'score laag' (51.6%).

Op itemniveau werden bij de beoordeling door de leraar bij slechts twee items een gemiddelde score < 2.5 gevonden. Dit zijn op de schaal Vriendschapsrelaties de items 2 'Maakte vrienden zonder moeite?' ($M = 2.47$; $SD = .84$) en 4 'Had veel verschillende vrienden?' ($M = 2.17$; $SD = .97$) voor de onderzoeksgroep. Op item 4 geeft 62.1 procent een 'score laag' met de aanduiding 'niet of nauwelijks' of 'soms'. Op basis van het oordeel van de ouders zijn voor vier items de gemiddelde scores < 2.5 . Op de schaal Vriendschapsrelaties is dit eveneens item 4 ($M = 2.19$; $SD = .95$): 58.1 procent van de ouders kent dit item een 'score laag' toe. Op de schaal Productiviteit zijn de gemiddelde scores < 2.5 voor de items 15 'Bleef bezig met een opdracht of taak totdat die af was?' ($M = 2.49$; $SD = .80$), 17 'Deed werkjes zonder dat u moest aandringen of straffen?' ($M = 2.48$; $SD = .85$) en 18 'Bleef bezig met een taak ook al was die moeilijk?' ($M = 2.29$; $SD = .81$). Respectievelijk 51.2 procent en 62.8 procent van de ouders kent item 15 en 18 een 'score laag' toe met de aanduiding 'niet of nauwelijks' of 'soms'.

Toetsing

Om te bepalen of de gemiddelde PARS-III scores van leraren en ouders verschillen bij de onderzoeksgroep, werden One-Sample t-Tests uitgevoerd. In Tabel 4 zijn de t-waarden weergegeven (t^b).

De One-Sample t-Test voor de gemiddelde totaalscore op de PARS-III laat zien dat het oordeel van leraren en ouders significant van elkaar verschilt ($t(70) = 2.942$, $p = 0.004$). Ouders beoordelen de psychosociale aanpassing van leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte significant minder positief dan dat leraren dit doen ($M = 89.27$ versus $M = 92.96$).

Op schaalniveau komt naar voren dat het oordeel van de leraar significant verschilt van het oordeel van de ouders op de schalen Afhankelijkheid ($t(78) = 2.695$, $p = 0.009$),

Vijandigheid ($t(77) = 5.289, p = 0.000$), Productiviteit ($t(78) = 2.631, p = 0.010$) en Teruggetrokken Gedrag ($t(78) = -2.160, p = 0.034$). Op deze schalen, met uitzondering van de schaal Teruggetrokken Gedrag, beoordelen ouders de psychosociale aanpassing van leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte significant minder positief dan leraren.

Op itemniveau is te zien dat het oordeel van leraren en ouders significant van elkaar verschilt op de schaal Afhankelijkheid op item 7 ‘Vroeg om hulp bij dingen die hij/zij zelf had kunnen uitzoeken?’ en 8 ‘Stelde onnodig vragen in plaats van zelfstandig door te werken?’. Ouders beoordelen deze items significant minder positief dan leraren. Op de schaal Vijandigheid is er een significant verschil gevonden op alle items met uitzondering van item 14 ‘Reageerde niet op straf?’. Ook voor de items 9, 10, 11, 12 en 13 geldt dat ouders een significant minder positieve beoordeling geven dan leraren. Op de schaal Productiviteit is er een significant verschil gevonden op item 17 ‘Deed werkjes zonder dat u moest aandringen of straffen?’: ouders beoordelen dit item significant minder positief dan leraren. Op de schaal Teruggetrokken Gedrag beoordelen leraren item 28 ‘Toonde weinig interesse en moest aangespoord worden om aan een activiteit deel te nemen?’ daarentegen significant minder positief dan ouders. Tot slot beoordelen ouders item 1 ‘Bracht tijd door met vrienden?’ en item 21 ‘Zei dat men niets om hem/haar gaf?’ significant minder positief dan leraren dit doen.

De toetsing laat zien dat het oordeel van de leraar significant verschilt van het oordeel van de ouders op het niveau van de totaalscore en op schaalniveau (vier van de zes schalen). Over het algemeen beoordelen ouders de psychosociale aanpassing van hun kind minder positief dan de leraar; een minder positief oordeel is echter niet gelijk aan een negatief oordeel. Er hoeft geen sprake te zijn van problemen in de psychosociale aanpassing. De gemiddelde itemscores representeren de ‘score hoog’ (score 3 en 4), wat wijst op een relatief hoge mate van psychosociale aanpassing.

3.3 Samenhang tussen enkele leerlingvariabelen en de psychosociale aanpassing volgens de PARS-III

Om de samenhang tussen enkele leerlingvariabelen en de psychosociale aanpassing volgens de totaalscore op de PARS-III van alle leerlingen uit de onderzoeksgroep en de normgroep te onderzoeken, is gebruik gemaakt van de Independent-Samples t-Test en Spearman’s *Rho*. De leerlingvariabelen die zullen worden besproken zijn geslacht, indicatie en leeftijd. Achtereenvolgens zullen per leerlingvariabele de groepen met elkaar worden vergeleken. De

t-waarden en de *Rho*'s zijn in Tabel 5 weergegeven. De resultaten dienen vanwege een scheve verdeling van de groepen (meer jongens dan meisjes, meer leerlingen met een LG- dan met een LZK-indicatie en meer leerlingen in de leeftijdscategorie 9-11 jaar dan in de overige leeftijdscategorieën) met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Samenhang tussen geslacht van de leerling en psychosociale aanpassing volgens de PARS-III
Voor leerlingen uit de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er een significant verschil gevonden in de mate van psychosociale aanpassing op de totaalscore van de PARS-III voor jongens en meisjes ($t(81) = -2.500, p = 0.014$). Jongens hebben een significant lagere score dan meisjes ($M = 90.96$ versus $M = 96.32$). Op schaalniveau bleken jongens en meisjes op de schalen Vijandigheid en Productiviteit significant van elkaar te verschillen ($t(85) = -2.374, p = 0.020$; $t(85) = -3.470, p = 0.001$). Op beide schalen scoorden jongens lager dan meisjes op het gebied van de psychosociale aanpassing.

Voor de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door ouders, werd op de totaalscore van de PARS-III géén significant verschil gevonden tussen jongens en meisjes in de mate van psychosociale aanpassing ($t(72) = -0.107, p = 0.915$). Op schaalniveau zijn er eveneens geen significante verschillen gevonden tussen jongens en meisjes.

Voor leerlingen uit de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd op de totaalscore van de PARS-III geen significant verschil gevonden tussen jongens en meisjes in de mate van psychosociale aanpassing ($t(76) = -0.422, p = 0.674$). Op schaalniveau werd er wel een significant verschil gevonden tussen jongens en meisjes, namelijk op de schaal Productiviteit ($t(78) = -2.421, p = 0.018$). Jongens scoorden hierop lager dan meisjes.

Samenhang tussen indicatie van leerling en psychosociale aanpassing volgens de PARS-III
Voor leerlingen uit de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er geen significant verschil gevonden in de mate van psychosociale aanpassing op de totaalscore van de PARS-III voor leerlingen met een LG- of LZK-indicatie ($t(73) = 0.410, p = 0.683$). Ook op schaalniveau werden er geen significante verschillen gevonden.

Voor de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door ouders, werd er eveneens geen significant verschil gevonden in de mate van psychosociale aanpassing op de totaalscore van de PARS-III voor leerlingen met een LG- of LZK-indicatie ($t(66) = 0.620, p = 0.537$). Ook op schaalniveau werden er geen significante verschillen gevonden.

Tabel 5

T-waarden per Schaal van de PARS-III per Leerlingvariabele geslacht en indicatie voor de Onderzoeksgroep (N = 94) en de Normgroep (N = 94) beoordeeld door Leraren en Ouders

Leerling-variabelen	PARS-III schalen	Leraren		Ouders
		Leerling <i>zonder</i> LG/LZK (Normgroep)	Leerling <i>met</i> LG/LZK (Onderzoeksgroep)	Leerling <i>met</i> LG/LZK (Onderzoeksgroep)
Geslacht	Vriendschapsrelaties	-0.82	-1.36	-0.38
	Afhankelijkheid	-0.22	-1.96	0.53
	Vijandigheid	0.71	-2.37*	0.21
	Productiviteit	-2.42*	-3.47*	-0.56
	Angstig/depressief	1.70	-0.16	0.68
	Teruggetrokken gedrag	-0.14	-1.97	-0.91
	Totaal	-0.42	-2.50*	-0.11
Indicatie	Vriendschapsrelaties	-	0.37	-0.66
	Afhankelijkheid	-	-0.55	0.47
	Vijandigheid	-	1.33	1.70
	Productiviteit	-	0.33	0.22
	Angstig/depressief	-	0.84	0.82
	Teruggetrokken gedrag	-	-0.29	-0.18
	Totaal	-	0.41	0.62

* $p < 0.05$, tweezijdig

Samenhang tussen leeftijd van de leerling en de psychosociale aanpassing volgens de PARS-III

Voor leerlingen uit de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er geen significante samenhang gevonden tussen leeftijd van de leerling en de totaalscore op de PARS-III ($\rho(81) = .100$, $p > .05$). Verder hing leeftijd niet significant samen met de schaalscores op de PARS-III (zie Tabel 6).

Voor de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door ouders, werd er geen significante samenhang gevonden tussen de leeftijd van de leerling en de totaalscore op de PARS-III ($\rho(71) = .062$, $p > .05$). Op schaalniveau werd er wél een significante samenhang gevonden op de schaal Afhankelijkheid ($\rho(77) = .267$, $p < .05$). De gemiddelde scores op deze schaal zijn voor de jongere leerlingen (4 - 8 jaar) lager in vergelijking met de wat oudere leerlingen (9 - 13 jaar). De jongere leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte lijken een lagere psychosociale aanpassing te hebben dan de oudere leerlingen. Op de overige schalen was er geen significante samenhang tussen leeftijd en psychosociale aanpassing.

Voor leerlingen uit de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er geen significante samenhang gevonden tussen de leeftijd van de leerling en de totaalscore op de PARS-III ($\rho(78) = .016$, $p > .05$). Verder hing leeftijd niet significant samen met de schaalscores op de PARS-III.

Tabel 6

Spearman's Rho per schaal van de PARS-III voor de Leerlingvariabele Leeftijd voor de Onderzoeksgroep (N = 94) en de Normgroep (N = 94) beoordeeld door Leraren en Ouders

Schalen	Leerling zonder LG/LZK - leraren (ρ) (Normgroep)	Leerling met LG/LZK - leraren (ρ) (Onderzoeksgroep)	Leerling met LG/LZK - ouders (ρ) (Onderzoeksgroep)
Vriendschapsrelaties	0.15	-0.02	-0.12
Afhankelijkheid	0.05	0.13	0.27*
Vijandigheid	0.15	-0.07	0.04
Productiviteit	-0.11	0.08	0.10
Angstig/depressief	-0.01	-0.18	-0.17
Teruggetrokken gedrag	-0.03	0.13	0.03
Totaal	0.02	0.10	0.06

* $p < 0.05$, tweezijdig

3.4 Leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen volgens de PARS-III

Analyse op basis van de PARS-III (beneden 1 standaarddeviatie) Volgens de PARS-III kan worden gesproken van problemen in de psychosociale aanpassing (of op één of meerdere schalen) wanneer de totaalscore (of schaalscore) van een leerling lager dan één standaarddeviatie onder het totale gemiddelde (of schaalgemiddelde) ligt (Hendriksen et al., 2009; Witt et al., 2003; Pless et al., 1994). In onderhavig onderzoek is het gemiddelde gebaseerd op de scores van de onderzoeksgroep (de leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte), voor zover beoordeeld door leraren en ouders tezamen, dit vanwege het feit dat de cut-off score ook in de onderzoeksliteratuur wordt gebaseerd op onderzoekspopulaties met beperkingen (Hendriksen et al., 2009; Stein et al., 1998; Walker et al., 1990; Stein & Jessop, 1984). In onderhavig onderzoek is de gemiddelde totaalscore op de PARS-III voor de onderzoeksgroep 90.9 en de standaarddeviatie 7.8. De cut-off totaalscore om van problemen in de psychosociale aanpassing te kunnen spreken is daarmee 83.1. De cut-off schaalscores voor de schalen zijn achtereenvolgens voor Vriendschapsrelaties 7.8, Afhankelijkheid 10.6, Vijandigheid 20.0, Productiviteit 8.2, Angstig/Depressief Gedrag 19.8 en Teruggetrokken Gedrag 12.8. Scores onder deze grenswaardes wijzen op een lage mate van psychosociale aanpassing op één of meerdere domeinen. Na toepassing van deze grenswaarde op de totaalscores van de PARS-III kwam naar voren dat er volgens leraren 12 van de 94 leerlingen uit de onderzoeksgroep (12.8%) en volgens ouders 19 van de 94 leerlingen uit de onderzoeksgroep (20.2%) problemen hebben in de psychosociale aanpassing. Voor de normgroep gold dat volgens leraren 5 van de 94 leerlingen problemen hebben in de psychosociale aanpassing (5.3%).

Kenmerken van de leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen volgens leraren en ouders

Het merendeel van de 12 leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep zijn jongens en de gemiddelde leeftijd is 8;3 jaar (range: 4 – 12 jaar; $SD = 2.49$). Opvallend is dat slechts 1 op de 9 leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen een LZK-indicatie heeft. Dit in tegenstelling tot 1 op de 4 leerlingen in de gehele onderzoeksgroep ($N = 94$).

Tabel 7

Kenmerken van Subgroep Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen (beneden 1 standaarddeviatie) uit de Onderzoeksgroep en de Normgroep beoordeeld door Leraren en Ouders

Leerlingvariabele		Leraren		Ouders
		Leerling zonder LG/LZK (Normgroep) N = 5	Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep) N = 12	Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep) N = 19
Geslacht	Mannelijk	3 (60.0%)	10 (83.3%)	12 (66.7%)
	Vrouwelijk	2 (40.0%)	2 (16.7%)	6 (33.3%)
	Onbekend	0	0	1
Leeftijd ¹	4-5 jaar	1 (20.0%)	2 (16.7%)	2 (11.1%)
	6-8 jaar	2 (40.0%)	4 (33.3%)	7 (38.9%)
	9-11 jaar	1 (20.0%)	5 (41.7%)	8 (44.4%)
	12-14 jaar	1 (20.0%)	1 (8.3%)	1 (5.6%)
	Onbekend	0	0	1
Indicatie	LG-indicatie	-	9 (90.0%)	13 (86.7%)
	LZK-indicatie	-	1 (10.0%)	2 (13.3%)
	Onbekend	-	2	4

¹ Leeftijd leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen zonder LG/LZK volgens leraren: $M = 8.60$, $SD = 2.88$, range: 5 – 12 jaar; Leeftijd leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen met LG/LZK volgens leraren: $M = 8.25$, $SD = 2.49$, range: 4 – 12 jaar; Leeftijd leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen met LG/LZK volgens ouders: $M = 8.39$, $SD = 2.52$, range: 4 – 13 jaar.

Van de 5 leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep zijn er 3 jongens en 2 meisjes en de gemiddelde leeftijd is 8;7 jaar (range: 5 – 12 jaar; $SD = 2.88$). Volgens ouders hebben 19 leerlingen uit de onderzoeksgroep problemen in de psychosociale aanpassing. Deze groep leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen bestaat uit 12 jongens, 6 meisjes en van 1 leerling is de leeftijd onbekend. De gemiddelde leeftijd is 8;4 jaar (range: 4 – 13 jaar; $SD = 2.52$). Het merendeel van de leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit deze groep heeft een LG-indicatie.

Beschrijving en vergelijking van de psychosociale aanpassing voor de subgroep met aanpassingsproblemen voor zover beoordeeld door de leraar

Voor de onderzoeksgroep en de normgroep voor zover beoordeeld door de leraar, geldt dat er geen gemiddelde totaalscores ≤ 56 op de PARS-III zijn gevonden.

Op schaalniveau zijn de gemiddelde scores ≤ 8 voor de schalen Vriendschapsrelaties ($M = 7.08$, $SD = 1.56$) en Productiviteit ($M = 7.08$, $SD = 2.19$) voor de leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep. Voor de leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep zijn er geen gemiddelde schaalscores ≤ 8 dan wel ≤ 12 gevonden.

Op itemniveau zien we bij de leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep dat alle gemiddelde scores van de items < 2.5 zijn op de schalen Vriendschapsrelaties en Productiviteit. Verder zijn alle gemiddelde itemscores < 2.5 op de schaal Afhankelijkheid, met uitzondering van item 7 ‘Vroeg om hulp bij dingen die hij/zij zelf had kunnen uitzoeken?’. Ook item 28 ‘Toonde weinig interesse en moest aangespoord worden om aan een activiteit deel te nemen?’ heeft een gemiddelde itemscore < 2.5 . Op itemniveau zijn voor de leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep de gemiddelde itemscores < 2.5 op de items 2 ‘Maakte vrienden zonder moeite?’, 4 ‘Had veel verschillende vrienden?’, 11 ‘Raakte van streek als anderen het niet met hem/haar eens waren?’ en 20 ‘Was rusteloos/gespannen?’.

Om te bepalen of er significante verschillen zijn in de mate van psychosociale aanpassing tussen de onderzoeksgroep en de normgroep leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen, zijn er Independent-Samples t-Tests uitgevoerd. In Tabel 8 zijn de t-waarden weergegeven (t^a). De Independent-Samples t-Tests laten zien dat er voor de gemiddelde totaalscores op de PARS-III geen significante verschillen bestaan tussen leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep en de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar ($t(15) = -1.103$, $p = 0.287$).

Op schaalniveau bestaan daarentegen wel significante verschillen tussen deze groepen leerlingen op de schalen Afhankelijkheid ($t(15) = -2.596$, $p = 0.020$), Vijandigheid ($t(15) = 2.208$, $p = 0.043$), en Productiviteit ($t(15) = -2.572$, $p = 0.021$). De leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep hebben op de schalen Afhankelijkheid en Productiviteit een significant lagere score voor psychosociale aanpassing dan leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep. Voor de schaal Vijandigheid geldt het tegenovergestelde: leerlingen met psychosociale

Tabel 8
Gemiddelde scores, Standaarddeviaties en t-waarden voor Psychosociale Aanpassing (PARS-III) van Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen uit de Onderzoeksgroep en de Normgroep beoordeeld door Leraren

Nr	Item	Leraren						t ^a
		Leerling zonder LG/LZK (Normgroep)			Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)			
		N	M	SD	N	M	SD	
Schaal 1: Vriendschapsrelaties¹ (range 4 – 16)								
	Hoe vaak heeft deze leerling in de afgelopen maand elk van de volgende gedragingen laten zien?							
1	Bracht tijd door met vrienden?	5	8.40	2.19	12	7.08	1.56	-1.41
2	Maakte vrienden zonder moeite?	5	2.60	.55	12	2.17	.58	-1.43
3	Zocht op eigen initiatief contact met anderen?	5	1.60	.55	12	1.67	.65	0.20
4	Had veel verschillende vrienden?	5	2.60	.55	12	1.83	.39	-3.30*
		5	1.60	.55	12	1.42	.51	-0.66
Schaal 2: Afhanke²lijkheid² (range 4 – 16)								
5	Wilde hulp bij dingen die hij/zij zelf had kunnen doen?	5	12.80	1.64	12	9.75	2.38	-2.60*
6	Was <u>niet</u> in staat om zelf beslissingen te nemen?	5	3.40	.89	12	2.42	.90	-2.06
7	Vroeg om hulp bij dingen die hij/zij zelf had kunnen uitzoeken?	5	3.00	.71	12	2.50	.90	-1.10
8	Stelde onnodig vragen in plaats van zelfstandig door te werken?	5	3.00	1.22	12	2.42	.79	-1.18
Schaal 3: Vijandigheid² (range 6 – 24)								
9	Deed dingen om aandacht te trekken ook al werd hij/zij ervoor gestraft?	5	16.40	5.08	12	20.75	3.05	2.21*
10	Werd driftig als hij/zij zijn zin niet kreeg?	5	2.60	1.14	12	3.58	.90	1.90
11	Raakte van streek als anderen het niet met hem/haar eens waren?	5	2.80	1.30	12	3.50	.52	1.16
12	Negeerde waarschuwingen om onacceptabel gedrag te stoppen?	5	2.00	1.22	12	3.25	.97	2.26*
13	Vertelde leugens?	5	2.60	1.52	12	3.42	.79	1.14
14	Reageerde <u>niet</u> op straf?	5	3.40	.55	12	3.75	.62	1.09
		5	3.00	1.22	12	3.25	1.22	0.39

Vervolg Tabel 8

Nr	Item	Leraren										t ^a
		Leerling zonder LG/LZK (Normgroep)					Leerling met LG/LZK (Onderzoeksgroep)					
		N	M	SD			N	M	SD			
Schaal 4: Productiviteit¹ (range 4 – 16)												
15	Bleef bezig met een opdracht of taak totdat die af was?	5	10.20	2.49		12	7.08	2.19			-2.57*	
16	Maakte optimaal gebruik van zijn/haar mogelijkheden?	5	2.60	.55		12	1.75	.75			-2.27*	
17	Deed werkjes zonder dat u moest aandringen of straffen?	5	2.40	.89		12	1.92	.51			-1.42	
18	Deed werkjes zonder dat u moest aandringen of straffen?	5	2.60	.55		12	1.92	.79			-1.75	
19	Bleef bezig met een taak ook al was die moeilijk?	5	2.60	.55		12	1.50	.67			-3.21*	
Schaal 5: Angstig/Depressief gedrag² (range 6 – 24)												
20	Klaagde over problemen?	5	18.60	3.85		12	20.00	3.19			0.78	
21	Was rusteloos/gespannen?	5	2.60	.89		12	3.67	.65			2.77*	
22	Zei dat men niets om hem/haar gaf?	5	2.40	1.14		12	2.83	.94			0.82	
23	Maakte een verdrietige indruk?	5	3.20	.84		12	3.75	.42			1.78	
24	Zei dat hij/zij niets goed kon doen?	5	3.20	.84		12	3.25	.87			0.11	
25	Gedroeg zich bang of ongerust?	5	3.60	.55		12	3.25	.87			-0.83	
26	Gedroeg zich bang of ongerust?	5	3.60	.55		12	3.25	.75			-0.93	
Schaal 6: Teruggetrokken gedrag² (range 4 – 16)												
27	Zat voor zich uit te staren zonder iets te doen?	5	12.80	2.49		12	11.00	2.00			-1.58	
28	Maakte een lusteloze en apathische indruk?	5	3.20	.44		12	2.50	.67			-2.12	
29	Leek zich <u>niet</u> bewust van dingen die om hem/haar heen gebeurden?	5	3.60	.55		12	3.33	.79			-0.69	
30	Toonde weinig interesse en moest aangespoord worden om aan een activiteit deel te nemen?	5	3.20	.84		12	2.83	.72			-0.92	
31	Toonde weinig interesse en moest aangespoord worden om aan een activiteit deel te nemen?	5	2.80	.30		12	2.33	.89			-0.86	
Totaal (range 28 – 112)		5	79.20	4.97		12	75.67	6.36			-1.10	

Noot¹: Voor de items op deze schaal geldt dat score 1 = niet of nauwelijks; 2 = soms; 3 = vaak; en 4 = altijd.

Noot²: Voor de items op deze schaal geldt dat score 1 = altijd; 2 = vaak; 3 = soms; en 4 = niet of nauwelijks.

Noot³: Verschil leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep en de normgroep, beoordeeld door de leraar.

Noot⁴: Verschil beoordeling leraren en ouders over de leerling met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep.

*p<0.05, tweezijdig.

aanpassingsproblemen uit de normgroep hebben een significant lagere score voor psychosociale aanpassing op dit gebied.

Op itemniveau is te zien dat item 11 ‘Raakte van streek als anderen het niet met hem/haar eens waren?’ van de schaal Vijandigheid, 15 ‘Bleef bezig met een opdracht of taak totdat die af was?’ en 18 ‘Bleef bezig met een taak ook al was die moeilijk?’ van de schaal Productiviteit significant verschillend zijn voor leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep en de normgroep. Leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep hebben een significant lagere score op item 11 dan leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep. Voor de items 15 en 18 geldt het omgekeerde. Tot slot zijn er significante verschillen gevonden tussen de beide groepen op item 3 ‘Zocht op eigen initiatief contact met anderen?’ en item 19 ‘Klaagde over problemen?’. Leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep hebben een significant lagere score op item 3 dan leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep. Voor item 19 geldt het omgekeerde.

Analyse van de open vraag aan de leraar naar psychosociale aanpassingsproblemen en de ondersteuningsbehoefte

Beschrijving van de frequentie en de ervaren ernst van de aanpassingsproblemen

In Tabel 9 zijn de frequentie en de ernst van de psychosociale problemen van leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep en de normgroep, voor zover beoordeeld door leraren, weergegeven. De ernst van de psychosociale problemen van 6 van de 12 leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep wordt door de leraren aangeduid als ‘matig’. Voor 2 leerlingen geldt dat de problemen licht van aard zijn en bij 1 leerling zijn de problemen ernstig van aard. Voor 3 leerlingen is de mate van ernst onbekend. Bij 4 van de 12 leerlingen komen de psychosociale problemen wekelijks voor; bij eveneens 4 leerlingen komen de problemen meerdere keren per dag voor. Voor 1 leerling geldt dat de problemen één keer per dag voorkomen en bij 3 leerlingen is de mate van voorkomen onbekend.

Bij 2 van de 3 leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep wordt de ernst van de psychosociale problemen als ‘matig’ aangeduid. Voor 1 leerling geldt dat de problemen ernstig van aard zijn. Bij 2 leerlingen is de mate van ernst onbekend. Bij 2 van de 5 leerlingen komen de psychosociale problemen wekelijks voor; bij 1 leerling is dit meerdere keren per dag. Bij 2 leerlingen is de mate van ernst onbekend.

In Tabel 9 zijn tevens gegevens over de door de leraar gerapporteerde aanwezigheid van een plan van aanpak en de ondersteuningsbehoefte in de omgang met psychosociale problemen weergegeven. Bij leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep en de normgroep geeft het merendeel van de leraren aan dat er een plan van aanpak voorhanden is. Van de 12 leraren geven er 2 aan behoefte te hebben aan ondersteuning in de omgang met psychosociale problemen bij leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de onderzoeksgroep. Gezien de geringe omvang van de onderzoeksgegevens bij de groep leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen uit de normgroep is het niet mogelijk om betrouwbare uitspraken te doen over deze groep. Ook de onderzoeksgegevens van de onderzoeksgroep dienen vanwege de relatief geringe omvang met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Tabel 9
Frequentie en Ernst van Psychosociale Problemen van Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen uit de Onderzoeksgroep en de Normgroep en Plan van Aanpak en Ondersteuningsbehoefte van Leraren

Variabelen		Leerlingen met LG- of LZK-indicatie (Onderzoeksgroep) (N = 12)	Leerlingen zonder LG- of LZK-indicatie (Normgroep) (N = 5)
Frequentie	Minder dan een keer per maand	0	0
	Maandelijks	0	0
	Wekelijks	4	2
	Een keer per dag	1	0
	Meerdere keren per dag	4	1
	Onbekend	3	2
Ernst	Licht	2	0
	Matig	6	2
	Ernstig	1	1
	Onbekend	3	2
Plan van Aanpak	Ja	7	2
	Nee	2	1
	Onbekend	3	2
Ondersteuningsbehoefte	Ja	2	1
	Nee	7	0
	Onbekend	3	4

Samenhang tussen psychosociale aanpassingsproblemen en de ervaren ernst

Om de samenhang tussen frequentie van voorkomen (vraag 17 ‘Hoe vaak doen deze psychosociale problemen zich bij deze leerling voor?’) en de ervaren ernst (vraag 18 ‘Hoe ervaart u de problemen van deze leerling?’) te onderzoeken bij leerlingen uit de onderzoeksgroep en de normgroep, is gebruik gemaakt van Spearman’s *Rho*.

Voor leerlingen uit de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er een significante positieve samenhang gevonden tussen de frequentie van voorkomen en de ervaren ernst ($\rho(25) = 0.524, p < .05$). Dit betekent dat hoe vaker de leerling *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte psychosociale aanpassingsproblemen vertoont, hoe ernstiger deze worden ervaren door de leraar.

Voor leerlingen uit de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er geen significante samenhang gevonden tussen de frequentie en de ervaren ernst ($\rho(5) = -0.761, p > .05$).

Samenhang tussen psychosociale aanpassingsproblemen en de psychosociale aanpassing volgens totaal- en schaalscores op de PARS-III

Om te bepalen of de frequentie van voorkomen (vraag 17 ‘Hoe vaak doen deze psychosociale problemen zich bij deze leerling voor?’) samenhangt met de totaal- en schaalscores van de PARS-III, is gebruik gemaakt van Spearman’s *Rho*.

Voor leerlingen uit de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er een significante negatieve samenhang gevonden tussen de frequentie van voorkomen van de psychosociale aanpassingsproblemen en de totaalscore op de PARS-III ($\rho(23) = -0.557, p < .05$). Dit betekent dat hoe vaker de leerling *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte psychosociale aanpassingsproblemen vertoont, hoe lager de totaalscore op de PARS-III is. Op de schalen Vriendschapsrelaties, Angstig/Depressief Gedrag en Teruggetrokken Gedrag is eveneens een significante negatieve samenhang gevonden met de frequentie van voorkomen van de psychosociale aanpassingsproblemen (vraag 17) ($\rho(25) = -0.607, p < .05$; $\rho(24) = -0.500, p < .05$; $\rho(25) = -0.550, p < .05$). Dit betekent dat hoe vaker deze leerling psychosociale aanpassingsproblemen vertoont, hoe lager de schaalscores op de PARS-III zijn.

Voor leerlingen uit de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er geen significante samenhang gevonden tussen vraag 17 en de totaalscore op de PARS-III ($\rho(4) = -0.632, p > .05$). Ook op schaalniveau werd er géén significante samenhang gevonden.

Samenhang tussen de psychosociale aanpassing volgens totaal- en schaalscores op de PARS-III en de ervaren ernst van psychosociale aanpassingsproblemen door de leraar

Om te bepalen of de totaal- en schaalscores van de PARS-III samenhangen met de ervaren ernst door de leraar (vraag 18 ‘Hoe ervaart u de problemen van deze leerling?’), is gebruik gemaakt van Spearman’s *Rho*.

Voor leerlingen uit de onderzoeksgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er geen significante samenhang gevonden tussen de totaalscore op de PARS-III en de ervaren ernst door de leraar ($\rho(23) = -0.398, p >.05$). Op de schaal Angstig/Depressief Gedrag werd er wel een significante negatieve samenhang gevonden tussen de schaalscore op de PARS-III en vraag 18 ($\rho(24) = -0.594, p <.05$). Dit betekent dat hoe lager de schaalscore op Angstig/Depressief Gedrag is, hoe ernstiger de psychosociale aanpassingsproblemen van de leerling met een lichamelijke beperking of chronische ziekte worden ervaren door de leraar. Op de overige schalen werd er geen significante samenhang gevonden.

Voor leerlingen uit de normgroep, voor zover beoordeeld door de leraar, werd er eveneens géén significante samenhang gevonden tussen de totaalscore op de PARS-III en de ervaren ernst door de leraar ($\rho(4) = 0.000, p >.05$). Ook op schaalniveau werd er geen significante samenhang gevonden.

3.5 Leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen nader bekeken en de ondersteuningsbehoefte van de leraar

Aantal leerlingen en aard van de psychosociale aanpassingsproblemen

Om te bepalen wanneer er sprake is van psychosociale aanpassingsproblemen, werd er naast de scores van de leraar op de vragenlijst PARS-III ook gekeken naar de antwoorden van de leraren op vraag 15 ‘Vertoont de leerling psychosociale problemen?’.

Uit de antwoorden op vraag 15 komt naar voren dat volgens leraren 25 van de 94 leerlingen uit de onderzoeksgroep (26.6%) en 5 van de 94 leerlingen uit de normgroep (5.3%) psychosociale aanpassingsproblemen hebben. Tabel 10 geeft nader inzicht in de frequentie van voorkomen van psychosociale aanpassingsproblemen, de ernst van deze problemen, de aanwezigheid van een plan van aanpak en de ondersteuningsbehoefte van de leraar in de omgang met de psychosociale aanpassingsproblemen van een leerling. Tabel 11 en Tabel 12 tonen op het niveau van de totaalscore en de schaalscores van de PARS-III achtereenvolgens de mate van ernst en de frequentie van voorkomen van psychosociale aanpassingsproblemen van de leerlingen uit de onderzoeksgroep. Tabel 13 geeft inzicht in de verhouding tussen de frequentie van voorkomen en de mate van ernst van de psychosociale aanpassingsproblemen en Tabel 14 laat de verhouding zien tussen de aanwezigheid van een plan van aanpak en de ondersteuningsbehoefte van de leraar in de omgang met psychosociale aanpassingsproblemen. Uit tabellen 10 tot en met 14 kan worden afgelezen dat de psychosociale aanpassingsproblemen, vooral wekelijks of meerdere keren per dag voorkomen. Verder geeft

de leraar aan dat de problemen matig van ernst zijn. Er lijkt dus sprake te zijn van matig ernstige problemen die relatief vaak voorkomen in de klas. Het is zinvol om voor deze problemen een plan van aanpak voorhanden te hebben. Uit Tabel 14 komt echter naar voren dat er voor 10 van de 25 leerlingen met psychosociale aanpassingsproblemen geen plan van aanpak voorhanden is en er ook geen ondersteuningsbehoefte van de leraar is in de omgang met psychosociale aanpassingsproblemen. Een kanttekening bij deze bevinding is dat het niet duidelijk is in welke mate zij al hulp ontvangen bij deze problemen.

Tabel 10

Frequentie van Voorkomen en Ervaren Ernst van Psychosociale Aanpassingsproblemen van Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen uit de Onderzoeksgroep en de Normgroep volgens de Leraar en Plan van Aanpak en Ondersteuningsbehoefte van de Leraar

Variabelen		Leerlingen met LG- of LZK-indicatie (Onderzoeksgroep) (N = 25)	Leerlingen zonder LG- of LZK-indicatie (Normgroep) (N = 5)
Frequentie	Minder dan een keer per maand	5	0
	Maandelijks	1	1
	Wekelijks	11	2
	Een keer per dag	1	0
	Meerdere keren per dag	7	2
	Onbekend	0	0
Ernst	Licht	7	0
	Matig	15	3
	Ernstig	3	2
	Onbekend	0	0
Plan van Aanpak	Ja	15	2
	Nee	10	3
	Onbekend	0	0
Ondersteuningsbehoefte	Ja	4	2
	Nee	21	0
	Onbekend	0	3

Tabel 11

Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen uit de Onderzoeksgroep (N = 25) gemeten met de PARS-III: Mate van Ervaren Ernst beoordeeld door de Leraar

PARS-III	Ervaren ernst		
	Licht	Matig	Ernstig
Totaalscore	2	6	1
Vriendschapsrelaties	2	6	2
Afhankelijkheid	1	6	2
Vijandigheid	2	4	2
Productiviteit	2	2	2
Angstig/Depressief Gedrag	0	5	2
Teruggetrokken Gedrag	1	6	2

Tabel 12

Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen uit de Onderzoeksgroep (N = 25) gemeten met de PARS-III: Mate van Frequentie van Voorkomen beoordeeld door de Leraar

PARS-III	Frequentie van voorkomen				
	Minder dan een keer per maand	Maandelijks	Wekelijks	Een keer per dag	Meerdere keren per dag
Totaalscore	0	0	4	1	4
Vriendschapsrelaties	0	0	4	1	5
Afhankelijkheid	1	0	6	0	2
Vijandigheid	1	0	4	0	3
Productiviteit	0	0	3	1	2
Angstig/Depressief Gedrag	0	0	3	0	4
Teruggetrokken Gedrag	0	0	3	0	6

Tabel 13

Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen uit de Onderzoeksgroep (N = 25): Mate van Frequentie van Voorkomen en Mate van Ernst beoordeeld door de Leraar

Frequentie van voorkomen	Ervaren ernst		
	Licht	Matig	Ernstig
Minder dan een keer per maand	4	1	0
Maandelijks	0	1	0
Wekelijks	2	8	1
Een keer per dag	1	0	0
Meerdere keren per dag	0	5	2

Tabel 14

Leerlingen met Psychosociale Aanpassingsproblemen uit de Onderzoeksgroep (N = 25): Aanwezigheid van een Plan van Aanpak en Ondersteuningbehoefte van de Leraar

Aanwezigheid plan van aanpak	Ondersteuningbehoefte	
	Ja	Nee
Ja	4	11
Nee	0	10

Wanneer de antwoorden op vraag 15 worden vergeleken met de scores op de PARS-III, komt naar voren dat 66 van de 94 leerlingen uit de onderzoeksgroep en 87 van de 94 leerlingen uit de normgroep zowel volgens het antwoord op vraag 15 als de totaalscore op de PARS-III géén psychosociale aanpassingsproblemen hebben. Daarentegen hebben 9 van de 94 leerlingen uit de onderzoeksgroep en 3 van de 94 leerlingen uit de normgroep wel psychosociale aanpassingsproblemen volgens zowel vraag 15 als de PARS-III. Dit betekent dat een leerling zowel volgens de subjectieve beoordeling van de leraar als volgens de gestandaardiseerde vragenlijst PARS-III psychosociale aanpassingsproblemen heeft. Deze problemen komen vooral naar voren op de schaal Vriendschapsrelaties. Uit de onderzoeksgroep vertonen 7 van de 9 leerlingen en uit de normgroep 1 van de 3 leerlingen problemen op dit domein. Deze problemen komen voornamelijk voor in combinatie met Teruggetrokken Gedrag. Uit de onderzoeksgroep scoren 5 van de 7 leerlingen zowel laag op

Vriendschapsrelaties als op Teruggetrokken Gedrag. In de normgroep kwam deze combinatie niet voor. In totaal komt bij de onderzoeksgroep (N = 94) 79.8 procent van de beoordelingen van leraren op vraag 15 en op de totaalscore op de PARS-III overeen. Bij de normgroep (N = 94) komt 95.8 procent van de beoordelingen van leraren overeen.

Bij nadere analyse komt naar voren dat er een groep leerlingen is waarbij de leraar op vraag 15 heeft aangegeven dat deze leerlingen psychosociale problemen vertonen (onderzoeksgroep: N = 25 en normgroep: N = 5), maar waarbij de totaalscore op de PARS-III dit niet ondersteunt. Zij ervaren wel problemen op één of enkele domeinen. Dit geldt voor 16 van de 25 leerlingen uit de onderzoeksgroep en 2 van de 5 leerlingen uit de normgroep. Deze psychosociale aanpassingsproblemen liggen vooral op de schaal Afhankelijkheid. Uit de onderzoeksgroep hebben 4 van de 16 leerlingen problemen op het domein Afhankelijkheid. Daarnaast hebben 3 van de 16 leerlingen uit de onderzoeksgroep problemen op het domein Vriendschapsrelaties, 3 leerlingen op het domein Angstig/Depressief Gedrag en 3 leerlingen op het domein Teruggetrokken Gedrag. De normgroep bestaat uit slechts 2 leerlingen, waardoor inhoudelijke uitspraken over deze groep niet betrouwbaar zijn. Opvallend is dat driekwart van de 16 leerlingen uit de onderzoeksgroep problemen vertonen op slechts één domein. De leraren ervaren dit gedrag als problematisch, maar omdat dit slechts voor één domein geldt, komt dit niet tot uitdrukking in de totaalscore op de PARS-III.

4. Discussie

4.1 Conclusies en reflectie op de onderzoeksbevindingen

In onderhavig onderzoek komt naar voren dat naar het oordeel van de leraar leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte zich minder gemakkelijk psychosociaal aanpassen dan leerlingen *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte. De resultaten bevestigen de stelling van Wallander en Varni (1998) en Walker et al. (1990) dat leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte een groter risico lopen op moeilijkheden in de psychosociale aanpassing. Tyc (1992) stelt dat dit risico ruim twee keer zo groot is als bij leerlingen *zonder* een beperking. Meer specifiek geeft onderhavig onderzoek aan dat in geval van problemen met de psychosociale aanpassing bij leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte deze vooral tot uitdrukking komen in Vriendschapsrelaties, Afhankelijkheid, Productiviteit, Angstig/Depressief Gedrag en Teruggetrokken Gedrag.

Echter, het feit dat leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte lagere scores hebben op de vragenlijst voor psychosociale aanpassing (PARS-III) dan de normgroep, wil niet zeggen dat zij ook daadwerkelijk psychosociale aanpassingsproblemen hebben. Om wel van psychosociale aanpassingsproblemen te kunnen spreken, is in huidig onderzoek gekozen voor het algemeen aanvaarde criterium van een totaalscore of schaalscore die 1 standaarddeviatie beneden het gemiddelde ligt: leerlingen die hieraan voldeden, werden getypeerd als hebbende psychosociale aanpassingsproblemen. 12 van de 94 leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte (12.8%), voor zover beoordeeld door de leraar en 19 van de 94 leerlingen *met* een beperking (20.2%), voor zover beoordeeld door de ouders, behaalden een totaalscore die één standaarddeviatie beneden het totale gemiddelde lag (Hendriksen et al., 2009). Deze cijfers komen overeen met het percentage van 10 – 25 procent dat gevonden werd in het onderzoek van Varni en Setoguchi (1992) bij kinderen met een lichamelijke beperking.

De aard van de psychosociale aanpassingsproblemen van leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte liggen vooral op de domeinen Afhankelijkheid en Productiviteit. Een lage score op het domein Afhankelijkheid betekent dat deze leerlingen moeite hebben met het zelf nemen van beslissingen en meer hulp vragen dan dat zij in feite nodig hebben. Volgens een aantal auteurs kan deze houding zijn aangeleerd: ‘learned helplessness’. Dit ontstaat doordat mensen in de omgeving van de leerling met een lichamelijke beperking of chronische ziekte hulp geven, ongeacht de eigen wil en mogelijkheden van het kind (Meihuizen-de Regt, de Moor & Mulders, 2009, p. 85; Holmbeck et al., 2002). De hypothese is dat het kind hieraan gewend raakt en in toenemende mate zal steunen op deze hulp, wat resulteert in afhankelijk gedrag (De Moor, van Balen, Beers, de Vos, 1990, p. 42). In huidig onderzoek werd naast een lage score op het domein Afhankelijkheid ook een lage score gevonden op het domein Productiviteit. Het lijkt alsof er een samenhang bestaat tussen de domeinen Afhankelijkheid en Productiviteit, wat ook wordt gesuggereerd in de studie van De Moor et al. (1990). Zij stellen dat het aangeleerde afhankelijk gedrag sterk samenhangt met weinig productief gedrag in de klas: het niet voltooien van een taak en het snel stoppen wanneer een taak moeilijk wordt. De taak wordt vaak voorgestructureerd en herhaald door de leraar of klassenassistent, waardoor de leerling in beperkte mate leert om zélf zijn denkstappen te structureren (De Moor et al., 1990, p. 42).

Naast de lage scores op de domeinen Afhankelijkheid en Productiviteit is er juist een hogere score gevonden op het domein Vijandigheid. De hogere score van leerlingen met

psychosociale aanpassingsproblemen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte op het domein Vijandigheid betekent dat deze leerlingen conform de itemscores op deze schaal *minder* driftig en onacceptabel gedrag vertonen en wellicht als *minder* assertief worden beoordeeld in vergelijking met de subgroep leerlingen *zonder* een beperking. Meihuizen-de Regt et al. (2009) geven een verklaring voor de hogere score op het domein Vijandigheid: zij stellen dat leerlingen met een beperking in hun dagelijks functioneren meer afhankelijk zijn van hun sociale omgeving. Zo zijn zij bijvoorbeeld voor de lichamelijke verzorging vaak afhankelijk van volwassenen, waardoor ruzie maken of het tonen van verzet, driftig en onacceptabel gedrag niet wenselijk is wanneer zij op een later tijdstip aan dezelfde personen hulp moeten vragen.

Een opvallende bevinding in onderhavig onderzoek was het gegeven dat 25 leraren bevestigend antwoordden op de vraag of er sprake was van psychosociale aanpassingsproblemen bij de leerling *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte, terwijl dit bij 16 leerlingen niet tot uitdrukking kwam in de totaalscore op de PARS-III. Echter, uit de schaalscores van deze leerlingen, kwam naar voren dat zij wel problemen vertoonden op één of meerdere specifieke domeinen. Er werd bij deze 16 leerlingen nagegaan of er per leerling een correspondentie was tussen de verschillende domeinen, wat het geval bleek te zijn tussen de domeinen Vriendschapsrelaties en Teruggetrokken Gedrag. Het is mogelijk dat de leerlingen die teruggetrokken gedrag vertonen, moeite hebben met het aangaan en onderhouden van vriendschapsrelaties. Andersom zouden de leerlingen die weinig contact hebben met anderen, de neiging kunnen hebben om zich terug te trekken. In de literatuur geven Wallander en Varni (1998) en Cullinan, Sabornie en Crossland (1992) een verklaring voor de correspondentie tussen Vriendschapsrelaties en Teruggetrokken Gedrag. Zij stellen dat leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte vaak ook een beperkte (sociale) cognitie hebben. Kinderen die hun bedoelingen en gevoelens onvoldoende kunnen uiten en moeite hebben met het begrijpen en interpreteren van sociale situaties, zijn minder goed in staat sociale relaties aan te gaan en te onderhouden. Zij vertonen vaak ongepast sociaal gedrag (Meihuizen-de Regt et al., 2009, p. 129; Nadeau & Tessier, 2006; Cullinan et al., 1992). Daarnaast is het mogelijk dat deze leerlingen vanwege fysieke beperkingen niet altijd kunnen deelnemen aan (sociale) activiteiten, waardoor zij minder de kans krijgen om hun sociale vaardigheden te ontwikkelen (Witt et al., 2003; Wallander & Varni, 1998; Stevens et al., 1996; Cullinan et al., 1992).

Naast genoemde kindfactoren spelen omgevingsfactoren mogelijk ook een rol bij de eerder geconstateerde problemen. Kinderen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte zijn meer op volwassenen gericht dan op leeftijdsgenoten (Meihuizen-de Regt et al., 2009, p. 161; Stevens et al., 1996). Volwassenen kunnen compenserend inspelen op het beperkte (sociale) gedrag van de leerlingen, terwijl leeftijdsgenoten hiertoe minder in staat dan wel bereid zijn. Leeftijdsgenoten zijn meer gericht op hoe de leerling zich gedraagt en hoe hij eruit ziet. Het 'anders zijn' van leerlingen met een lichamelijke beperking of chronische ziekte bemoeilijkt de acceptatie door leeftijdsgenoten. Daarbij geldt dat leerlingen die regelmatig worden genegeerd en/of gepest door leeftijdsgenoten deelname aan activiteiten met leeftijdsgenoten uit de weg zullen gaan; zij vertonen meer introvert en sociaal teruggetrokken gedrag (Vroomen, 2008).

In onderhavig onderzoek is verder gekeken naar het verschil tussen leraren en ouders in de beoordeling van de psychosociale aanpassing van de leerling. Ouders beoordelen de psychosociale aanpassing van hun zoon of dochter *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte minder positief dan leraren, met name op de domeinen Afhankelijkheid, Vijandigheid, Productiviteit en Teruggetrokken Gedrag. Een mogelijke verklaring voor het verschil in oordelen zou enerzijds de setting kunnen zijn. De thuissituatie verschilt van de schoolsituatie in onder andere de personen die aanwezig zijn, de eisen die worden gesteld en de activiteiten die worden gedaan. Zo geven ouders in onderhavig onderzoek aan dat hun kind thuis weinig tijd met vrienden doorbrengt, terwijl leraren dit op school gunstiger beoordelen. Dit kan mogelijk verklaard worden door de aanwezigheid van leeftijdsgenoten op het schoolplein (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002). Anderzijds kan het zijn dat de leraar de psychosociale aanpassingsproblemen van de leerling onderschat, waardoor onderkenning en gepaste hulp uitblijven. Problemen zullen hierdoor blijven bestaan en mogelijk verergeren.

4.2 Beperkingen van het onderzoek

In onderhavig onderzoek is gebruik gemaakt van een schriftelijke vragenlijst. Voordelen van deze methode van onderzoek zijn de lage kosten, de grote groep respondenten die kan worden benaderd en de gewaarborgde anonimiteit. Nadelen van deze methode zijn echter het ontbreken van mondeling contact met de respondenten en de mogelijk geringe respons (Janssens, 1998). In huidig onderzoek was de respons gering, waardoor sommige analyses niet konden worden uitgevoerd. Een mogelijke verklaring voor deze geringe respons is het tijdstip van verspreiding van de vragenlijst: het laatste trimester van het schooljaar (april -

mei 2011). Leraren hebben het in deze periode van het jaar vaak druk, waardoor het invullen van een vragenlijst een extra belasting vormt.

De vragenlijsten zijn verspreid in de regio Breda – Roosendaal (REC West-Brabant). Dit onderzoeksgebied is mogelijk niet representatief voor geheel Nederland. Hiervoor zou een uitgebreider onderzoek binnen een groter onderzoeksgebied nodig zijn. Verder is gebleken dat de onderzoeksgroep scheef verdeeld is met betrekking tot geslacht, leeftijd en indicatietype. Hierdoor kunnen geen betrouwbare uitspraken worden gedaan over deze variabelen.

In de vragenlijst is géén vraag opgenomen over de diagnose van de leerling. Uit het onderzoek van Sniekers et al. (2002) is naar voren gekomen dat de diagnose van invloed is op de mate van (psychosociaal) probleemgedrag. In toekomstig onderzoek is het van belang deze vraag op te nemen om de groepen die extra risico lopen op psychosociale aanpassingsproblemen beter in beeld te brengen.

Ten slotte ontbreken in de vragenlijst voor ouders vragen over de gezinssituatie en de ondersteuningsbehoefte van ouders in de omgang met psychosociale aanpassingsproblemen. Juist omdat in onderhavig onderzoek een verschil is gevonden tussen leraren en ouders in de beoordeling van de psychosociale aanpassing van leerlingen *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte, is het van belang om in toekomstig onderzoek meer gezinsvariabelen te betrekken die dit verschil zouden kunnen verklaren.

4.3 Adviezen en implicaties voor de praktijk

Onderhavig onderzoek laat zien dat, ondanks de gevonden verschillen tussen leerlingen *met* en *zonder* een lichamelijke beperking of chronische ziekte, er slechts bij een kleine groep leerlingen daadwerkelijk sprake is van problemen in de psychosociale aanpassing volgens de totaalscores op de PARS-III. Deze groep leerlingen komt in dit onderzoek over het algemeen positief uit de bus, wat in overeenstemming is met het onderzoek van Tyc (1992). Dit is een logisch resultaat, aangezien daar waar (psychosociale) aanpassingsproblemen te groot worden of persisteren, leerlingen naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Wanneer er echter sprake is van voldoende algehele psychosociale aanpassing, maar desondanks op één of enkele domeinen problemen bestaan, is gerichte interventie noodzakelijk. Volgens de uitkomsten van dit onderzoek geldt dit vooral op de domeinen Vriendschapsrelaties, Afhankelijkheid, Vijandigheid en Productiviteit.

In huidig onderzoek beoordelen ouders de psychosociale aanpassing van hun kind *met* een lichamelijke beperking of chronische ziekte lager dan leraren. Het is de vraag of ouders het gedrag van hun kind kritischer beoordelen of dat het kind thuis daadwerkelijk meer problemen in de psychosociale aanpassing laat zien. Ambulant begeleiders kunnen een signalerende rol hebben door hier expliciet naar te vragen. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is meer gericht onderzoek nodig.

Op basis van huidig onderzoek kan worden gesteld dat kennis en deskundigheid van psychosociale aanpassingsproblemen op reguliere basisscholen van belang is ten behoeve van het effectief signaleren van problemen en het bieden van gepaste hulp en ondersteuning bij de omgang met psychosociale aanpassingsproblemen. Nu de overheid een stelselverandering en bezuinigingen in het onderwijs in het vooruitzicht heeft gesteld, is het van belang dat deze kennis en deskundigheid gewaarborgd wordt. De leraar en de orthopedagoog spelen hierin een belangrijke rol.

Literatuur

- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-Wingerden, M. van (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: idee en praktijk, 1500-2000*. Assen: Van Gorcum.
- Gewoon Meedoen (2010) <http://www.kinderrevalidatie.info/actueel/verslagen#dwzBhLOPnnviL5xp9lZqQ>
- Buyse, V., Goldman, B.D., & Skinner, M.L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-517.
- Cullinan, D., Sabornie, E.J., & Crossland, C.L. (1992). Social Mainstreaming of Mildly Handicapped Students. *The Elementary School Journal*, 92, 339-351.
- Hendriksen, J.G.M., Poysky, J.T., Schrans, D.G.M., Schouten, E.G.W., Aldenkamp, A.P., & Vles, J.S.H. (2009). Psychosocial Adjustment in Males with Duchenne Muscular Dystrophy: Psychometric Properties and Clinical Utility of a Parent-report Questionnaire. *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 69-78.
- Holmbeck, G.N., Johnson, S.Z., Wills, K.E., McKernon, W., Rose, B., Erklin, S., & Kemper, T. (2002). Observed and Perceived Parental Overprotection in Relation to Psychosocial Adjustment in Preadolescents With a Physical Disability: The Mediational Role of Behavioral Autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 96-110.

- Janssens, J.M.A.M. (1998). *Ogen doen onderzoek*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information
- Meihuizen-de Regt, M.J., Moor, J.M.H. de, & Mulders, A.H.M. (2009). *Kinderrevalidatie*. Assen: Van Gorcum
- Miller Smedema, S. & Ebener, D. (2010). Substance abuse and psychosocial adaptation to physical disability: analysis of the literature and future directions. *Disability and Rehabilitation*, 32(16), 1311-1319.
- Moor, J.M.H. de, Balen, H.G.G. van, Beers, K.A., Vos, L.A.J. de (1990). *Revalidatiepsychologie*. Assen: Van Gorcum.
- Nadeau, L., & Tessier, R. (2006). Social Adjustment of Children with Cerebral Palsy in Mainstream Classes: Peer Perception. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 331-336.
- Peters, P.A.F., Huisman, J., & Emmerik-Levelt, van, H.M.G. (1999). Gedragsproblemen en emotionele problemen bij kinderen in het Mytyl- en Tytylonderwijs. *Kind en Adolescent*, 20, 44-51.
- Pless, I.B., Dougherty, G., Willard, B., Feeley, N., Gottlieb, & Rowat, K. (1994). A Randomized Trial of a Nursing Intervention to Promote the Adjustment of Children with Chronic Physical Disorders. *Pediatrics*, 94, 70-75.
- Smeets, E.F.L., & Rispen, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal(basis)onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sniekers, K., Grietens, H., & Maes, B. (2002). Prevalentie van gedragsproblemen bij kinderen met een motorische handicap. *Tijdschrift Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 27, 162-175.
- Stein, R.E.K., & Jessop, D.J. (1984). Relationship Between Health Status and Psychological Adjustment Among Children with Chronic Conditions. *Pediatrics*, 73, 169-174.
- Stein, R.E.K., & Jessop, D.J. (1990). Manual for Personal Adjustment and Role Skills Scale III (PARS-III). Bronx: PACT papers.
- Stein, R.E.K., Westbrook, L.E., & Silver, E.J. (1998). Comparison of Adjustment of School-Age Children With and Without Chronic Conditions: Results from Community-Based Samples. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19, 267-272.

- Stevens, S.E., Steele, C.A., Jutai, J.W., Kalnins, I.V., Bortolussi, J.A., & Biggar, W.D. (1996). Adolescents With Physical Disabilities: Some Psychosocial Aspects of Health. *Journal of Adolescent Health, 19*, 157-164.
- Tyc, V.L. (1992). Psychosocial Adaptation of Children and Adolescents with Limb Deficiencies: A Review. *Clinical Psychology Review, 12*, 275-291.
- Varni, J. W., & Setoguchi, Y. (1992). Psychological Adjustment and Perceived Social Support in Children with Congenital/Acquired Limb Deficiencies. *Journal of Behavioral Medicine, 15*, 31-44.
- Vroomen, A. (2008). *Speciaal? Heel gewoon! Een onderzoek naar de sociale status van leerlingen met een fysieke beperking in het lager onderwijs (9-12 jaar) en het secundair onderwijs (12-20 jaar)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Walker, D.K., Stein, R.E.K, Perrin, E.C., & D.J. Jessop (1990). Assessing Psychosocial Adjustment of Children with Chronic Illnesses: A Review of the Technical Properties of PARS III. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 11*, 116-212.
- Wallander, J.L, & Varni, J.W. (1998). Effects of Chronic Physical Disorders on Child and Family Adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 29-46.
- Witt, W.P., Riley, A.W., & Coiro, M.J. (2003). Childhood Functional Status, Family Stressors, and Psychosocial Adjustment Among School-aged Children With Disabilities in the United States. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157*, 687-695.

