



# SELF-IN

SELF-MANAGEMENT  
LEARNING PROGRAMS (SLP),  
QUALITY OF LIFE,  
METACOGNITIVE PROCESSES  
AND MOTIVATIONAL ORIENTATION  
FOR PEOPLE WITH  
INTELLECTUAL DISABILITIES

**Workbook for course designers and trainers**

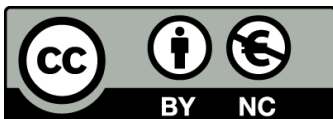


Co-funded by  
the European Union

2021-1-ES01-KA220-ADU-000033660

**Coördinator:** Jose Manuel Gil Guzmán.

**Auteurs:** Jose Manuel Gil Guzmán, Johan Warner, Cinta Isabel Escalera Nieves, Sara Santilli, Cristina Ginevra en Loes Van Cluysen.



Met deze licentie kunnen anderen uw werk niet-commercieel remixen, aanpassen en erop voortbouwen, en hoewel hun nieuwe werken u ook moeten erkennen en niet-commercieel moeten zijn, hoeven ze hun afgeleide werken niet onder dezelfde voorwaarden in licentie te geven.

## EU-DISCLAIMER

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie houdt geen goedkeuring in van de inhoud, die alleen de mening van de auteurs weergeeft, en de Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor enig gebruik dat kan worden gemaakt van de informatie die erin is opgenomen.

## Tevreden

INTRODUCTIE.	6
DIDACTISCHE EENHEID 1	9
Zelfmanagement, QoL-model en onafhankelijkheid van PwID: een theoretische benadering	9
1.1. DOELSTELLINGEN VAN DE EENHEID	10
1.2. INLEIDING	11
1.3. HET ZELFMANAGEMENT EN HET KWALITEITS- EN KWALITEITSMODEL: ONAFHANKELIJKHEID, ZELFSTANDIG WONEN, SOCIALE INCLUSIE EN ZELFBESCHIKKING.	14
1.4. DE INVLOED VAN DE CONTEXT VAN PWID OP HET LEERPROCES MET BETREKKING TOT ZELFMANAGEMENT	22
1.5. ZELFVERDEDIGING	24
1.6. COMPETENTIES OM DEEL TE NEMEN AAN ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA'S: LIFECOMP-KADER.	27
Persoonlijke área	29
Sociaal gebied	30
Leer-om-te-leren gebied	32
1.7. INSTRUMENT VOOR DE EVALUATIE VAN COMPETENTIES: ZELF-INCA-INSTRUMENT.	35
1.8. REFERENTIES	37
DIDACTISCHE EENHEID 2	50
Implementatie van zelfmanagementleerprogramma's (SLP): een praktische aanpak	50
2.1. DOELSTELLINGEN VAN DE EENHEID	51
2.2. INLEIDING.	52
2.3. GESCHIEDENIS VAN DE PROGRAMMA'S VOOR ZELFBEHEER EN HET VERBAND MET ANDERE TRANSNATIONALE INSTRUMENTEN.	57
2.4. METACOGNITIEVE METHODOLOGIEËN EN ANDERE STRATEGIEËN OM DE VAARDIGHEDEN MET BETREKKING TOT ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA'S TE ONTWIKKELEN.	58
2.5. FASEN VAN EEN ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA	59
2.5.1. Voorbereiding/ontwerp	60
2.5.2. Rollen van organisaties, professionals en families/juridische begeleiders.	61
2.5.3. Profiel en selectieproces van PwID die deelneemt aan het programma.	64
2.5.4. Doelstellingen van zelfmanagementprogramma's.	69
2.5.5. Voordelen: deelnemers, opvoeders en organisaties	70
2.5.6. Uitvoering: activiteiten en methoden die in een SLP moeten worden gebruikt.	72
2.5.7. Toezicht op en evaluatie van zelfmanagementprogramma's	76
2.5.8. Verspreiding van programma's voor eigen beheer.	82

2.5.9. Integratie van SLP in het educatief plan van het centrum.	83
2.6. BIBLIOGRAFIE	84
DIDACTISCHE EENHEID 3.	85
METACOGNITIE EN MOTIVATIE VOOR SUCCESVOL EN DUURZAAM ZELFMANAGEMENT.	85
3.1. DOELSTELLINGEN VAN DE EENHEID	86
3.2. INLEIDING	87
3.3. METACOGNITIEVE VAARDIGHEDEN: ORIËNTATIE, MONITORING EN REFLECTIE BIJ PROBLEEMOPLOSSING, OVERDRACHT, BESLUITVORMING EN ZELFMANAGEMENT.	90
3.3.1. Zelfbeheer	90
3.3.2. Metacognitie en probleemoplossende cyclus in het algemeen	92
3.3.3. Probleemoplossingscyclus in detail –3 fasen en 7 subfasen	93
3.3.4. De rol van zelfregulering in de probleemoplossingscyclus	95
3.3.5. Visuele hulpmiddelen	96
3.3.6. Inhoud en werkwijze	98
3.4. MOTIVERENDE ORIËNTATIE: GROEIMINDSET EN INTRINSIEKE MOTIVATIE.	99
3.4.1. Intelligentie, cognitie en motivatie.	99
3.4.2. Extrinsieke versus intrinsieke motivatie - vaste versus groeimindset	101
3.4.3. Een groeimindset	102
3.5. METACOGNITIE EN MOTIVERENDE ORIËNTATIE BIJ PWID	105
3.6. DE ROL VAN METACOGNITIE EN MOTIVERENDE ORIËNTATIE IN ZELFMANAGEMENTBENADERINGEN	109
3.7. INSTRUCTIESTRATEGIEËN EN ECOLOGISCHE OMSTANDIGHEDEN OM METACOGNITIEVE EN MOTIVERENDE PROCESSEN VOOR ZELFMANAGEMENT TE VERBETEREN.	110
3.7.1. Inleiding - voorwaarden	110
3.7.2. Cognitieve verrijking: het creëren van gemedieerde leerervaringen volgens de Structural Cognitive Modifiability-theorie van R. Feuerstein	113
3.7.3. Metacognitieve reflectie	117
3.7.4. Het vormgeven van een veranderende omgeving en het creëren van een laboratorium voor leren.	130
3.8. REFERENTIES	132
BIJLAGE 1. ZELF-INCA GEREEDSCHAP	136
BIJLAGE 2. BESTUDEER CASES.	141
STUDIE CASUS 1.	142
IVASS Zelfmanagement programma.	142
BESTUDEER CASUS 2.	162



## INTRODUCTIE.

SELF-IN (een leermodel voor zelfmanagement ter bevordering van de onafhankelijkheid van mensen met een verstandelijke handicap) is een project "Samenwerking voor innovatie en uitwisseling van goede praktijken" dat is ontwikkeld in het kader van de kernactiviteit "Volwasseneneducatie" van het Erasmus+-programma. De vereniging voor de coöperatie wordt gevormd door drie partners: GROEP UBUNTU (België); Universiteit van Padua (Italië); en het Valenciaanse Instituut voor Sociale Diensten - IVASS (Spanje).

Dit leermiddel (Werkboek) is bedoeld als didactische ondersteuning voor opvoeders op het gebied van verstandelijke beperkingen bij het ontwerpen, implementeren en evalueren van zelfmanagementprogramma's vanuit een meta-cognitieve benadering. Dat wil zeggen, het SELF-IN-project bevordert de verbetering van de onafhankelijkheid, zelfbeschikking en sociale inclusie van mensen met een verstandelijke beperking (PwID) door het ontwerpen en implementeren van innovatieve zelfmanagementprogramma's.

Daartoe behandelt dit werkboek in de eerste twee delen de relevantie en reikwijdte van het concept van zelfmanagement op het gebied van verstandelijke beperkingen, zowel vanuit theoretisch als praktisch oogpunt. De derde didactische eenheid richt zich op de opname van de metacognitieve benadering, als onderwijsmethodologie, binnen zelfmanagementprogramma's.

Zelfmanagementprogramma's zijn ruimtes waar PwID elkaar ontmoet, bespreekt en leert hoe deel te nemen aan onze samenleving. Evenzo verwijst het concept van zelfmanagement (Sandjojo, 2019) naar alle cognities en acties van een persoon die opzettelijk zijn of haar gedrag beïnvloeden met als doel eerder geselecteerde resultaten te bereiken.

De didactische eenheid 1 "Zelfmanagement, het Quality of Life-model en onafhankelijkheid van PwID" verdiept zich, vanuit een theoretisch perspectief, op die elementen van het Quality of Life-model van Schalock en Verdugo (2002 en 2012) met een grotere link naar het concept van zelfmanagement (onafhankelijkheidsfactor en dimensies van zelfbeschikking en sociale inclusie). Daarnaast worden andere relevante concepten in het kader van zelfmanagement toegelicht, zoals de context waarin iemand deelneemt, de verschillen tussen zelfmanagement en zelfverdediging of het concept van zelfstandig wonen. Evenzo worden aan de hand van "The European Framework for Personal, Social, and Learning to Learn Key Competence" (LifeComp, Europese

Commissie, 2020) de sleutelcompetenties besproken die nodig zijn (leren leren, groeimindset, empathie, communicatie...) om mensen met een verstandelijke beperking in staat te stellen volledig deel te nemen aan zelfmanagementprogramma's. Ten slotte worden in eenheid 1 de verschillende methodologieën voor de evaluatie van zelfmanagementprogramma's en verworven competenties onderzocht, **met inbegrip van een instrument voor de evaluatie van competenties dat door het project zelf wordt ontwikkeld (bijlage 1. SELF-INCA-tool).**

De didactische eenheid 2 gaat dieper in op het concept van een zelfmanagementprogramma vanuit een praktische benadering, waarbij de verschillende fasen van de implementatie van een zelfmanagementprogramma worden toegelicht en twee echte casestudy's worden opgenomen (bijlage 2. Casestudy's IVASS en Cercioeiras)

De belangrijkste vernieuwing van dit project komt aan bod in de didactische unit 3 en ligt in de integratie van metacognitiemethodieken als pedagogische versterkingen binnen de zelfmanagementprogramma's met als doel het verbeteren van de sleutelcompetenties die PwID nodig heeft om deel te nemen aan de voornoemde activiteiten. Het concept van metacognitie wordt opgevat als het vermogen van een persoon om zijn of haar voorkennis te gebruiken om een strategie te plannen om een taak uit te voeren; het toepassen van de nodige stappen om het probleem op te lossen; reflecteren op en evalueren van de resultaten; en zo nodig de gehanteerde persoonlijke benadering aan te passen (Flavell, 1976).

Ten slotte moet eraan worden herinnerd dat dit educatieve hulpmiddel (PR1) een aanvulling is op de andere 3 SELF-IN-producten waarvan de belangrijkste kenmerken zijn samengevat in de volgende tabel en gratis kunnen worden gedownload op de website van het project: [https://www.ivass.gva.es/es/Erasmus\\_SELF-IN/Educative\\_resources.html](https://www.ivass.gva.es/es/Erasmus_SELF-IN/Educative_resources.html).

**Tabel 0. Kaart van alle intellectuele producten van het SELF-IN project.**

Naam	Functies	Doelgroep	Talen
<p><b>PR1</b> Zelfmanagementleerprogramma's (SLP), kwaliteit van leven, metacognitieve processen en motiverende oriëntatie voor mensen met een verstandelijke beperking.</p>	<p>Twee secties:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Theoretische en praktische inhoud over het concept van zelfmanagement en metacognitie.</li> <li>● Groepsdynamiek.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Opvoeders en andere directe zorgprofessionals op het gebied van verstandelijke beperkingen.</li> <li>● Ontwerpers en coördinatoren van trainingsacties en -programma's.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Engels.</li> <li>● Spaans.</li> </ul>
<p><b>PR2</b> SELF-IN cursus voor mensen met een verstandelijke beperking.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 20 oefeningen om de vaardigheden te verbeteren die nodig zijn om deel te nemen aan zelfmanagementprogramma's. Verschillende oefeningen die in het kader van meta-cognitie zijn ontwikkeld, zijn opgenomen.</li> <li>● Handleiding voor de ontwikkeling van een cursus van 25 uur aan de hand van de 20 oefeningen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mensen met een verstandelijke beperking.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Engels.</li> <li>● Spaans.</li> <li>● Vlaams.</li> </ul>
<p><b>PR3</b> SELF-IN conclusies.</p>	<p>Resultaten van de impact van het project op de deelnemers, mensen met een verstandelijke beperking.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ontwerpers en coördinatoren van trainingsacties en -programma's.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Engels.</li> </ul>
<p><b>PR4</b> MOOC (Massive Open Online Course)</p>	<p>Opgenomen lessen en andere leermiddelen geproduceerd door het SELF-IN-project over zelfmanagement en metacognitie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Opvoeder en verzorger.</li> <li>● Maatschappelijk werkers.</li> <li>● Ergotherapeuten.</li> <li>● Psychologen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Engels.</li> </ul>

**Bron: SELF-IN-project.**

DIDACTISCHE EENHEID 1

Zelfmanagement, QoL-model en onafhankelijkheid van PwID: een  
theoretische benadering

Universiteit van Padua

## 1.1. DOELSTELLINGEN VAN DE EENHEID

1. Uitwerken van het zelfmanagement- en QoL-model: zelfstandigheid, zelfstandig wonen, sociale inclusie en zelfbeschikking.
2. Het definiëren van de invloed van de context van PwID in het leerproces met betrekking tot zelfmanagement (zelfstandigheid, zelfbeschikking en sociale inclusie).
3. Het definiëren van de competenties van PwID die nodig zijn om deel te nemen aan SLP. Framework (LifeComp: flexibiliteit, groeimindset, kritisch denken en managen van leren).
4. Uitwerken van de evaluatiemethodologie en -instrumenten om de competenties van PwID te beoordelen.
5. Uitwerken van de SELF-INCA competenties assessment tool van PwID.
6. Specificeren van de referenties.

## 1.2. INLEIDING

De EU-strategie voor de rechten van personen met een handicap 2021-2030 stelt de noodzaak om bij te dragen aan de ondersteuning van personen met een verstandelijke handicap (PwID) om hun onafhankelijkheid te maximaliseren. Bovendien staat in het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap het respect voor individuele autonomie en onafhankelijkheid, met inbegrip van de vrijheid om eigen keuzes te maken, om de sociale inclusie te vergroten.

Met betrekking tot handicaps, maar niet beperkt tot, wordt de overgang van assimilatie- en integratiemodellen naar sociale inclusiemodellen steeds meer benadrukt door verschillende wetenschappers en professionals in het veld (Nota & Soresi, 2017). Integratie is benadrukt vanuit het idee van 'assimilatie' van personen met een handicap in reguliere scholen en werkcontexten. Integratie betekent "dit samen doen met en betrekken van diensten en specifieke professionals om de duurzaamheid van mensen met moeilijkheden in de dagelijkse levenscontext te ondersteunen, met respect voor de kenmerken van mensen met een handicap. De sociaal-economische veranderingen die gepaard gaan met de toenemende globalisering en multidiversiteit van de meeste samenlevingen leiden tot de overtuiging dat een nieuwe verandering van tempo en de noodzaak om te evolueren naar processen van sociale inclusie nodig zijn (Soresi, Nota & Wehemeyer, 2011).

Het nieuwe sociale paradigma van inclusie onderstreept de noodzaak om na te denken over de competenties die nodig zijn om de effectieve, eerlijke en coöperatieve inclusie van PwID in hun verschillende en natuurlijke levenscontexten te bereiken, en tegelijkertijd discriminatie en vormen van isolatie te vermijden (Soresi et al., 2011). De aandacht wordt ook gericht op de contextuele kenmerken en variabelen die, in de interactie met de uniciteit van elk individu, verschillende niveaus van sociale, burgerlijke en professionele participatie kunnen bepalen (Shogren, Wehmeyer, Schalock, & Thompson, 2016). Inclusie richt zich in dit perspectief op de context: het gaat om het vermogen om te leven in een omgeving die iedereen in staat stelt actief deel te nemen en een bevredigend leven te leiden (Soresi et al., 2011).

Het concept van inclusie is gerelateerd aan dat van waardigheid. Inclusie impliceert de erkenning van de menselijke waardigheid in al haar uitingen, zoals wordt gesteld in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, aangenomen door de Algemene

Vergadering van de Verenigde Naties op 10 december 1948. De preambule stelt dat de "erkenning van de inherente waardigheid en de gelijke en onvervreembare rechten van alle leden van de menselijke familie het fundament is van vrijheid, gerechtigheid en vrede in de wereld." Daarom is menselijke waardigheid de fundamentele waarde van de wereldorde, met als gevolg dat alle lidstaten verplicht zijn om de eerbiediging van ieders grondrechten te bevorderen (Griffo & Mascia, 2019). Het toepassen van de principes en waarden van inclusie van mensenrechten impliceert dat elke persoon, zonder onderscheid en valorisatie van zijn/haar uniciteit, alle rechten en fundamentele vrijheden kan bezitten en exploiteren die worden onderstreept door de internationale rechten en de democratische grondwetten. Er is de betrokkenheid van burgerlijke, politieke, economische, sociale en culturele rechten, van het recht op leven tot gelijkheid, vrijheid van gedachte, geweten en religie, werk, gezondheid, onderwijs, enzovoort.

Zoals Shogren en Shaw (2016) stellen, moeten sociale inclusieprocessen de nadruk leggen op de noodzaak om de participatie, keuzevrijheid en keuzevrijheid van alle individuen in de verschillende levenscontexten te bevorderen, zodat ze de kwaliteit van leven, gezondheid en interpersoonlijke relaties kunnen ervaren. Bovendien vereisen sociale inclusieprocessen voor deze auteurs een zorgvuldige analyse van de sterke punten van elk individu, zoals die capaciteiten en vaardigheden die kunnen worden gebruikt en geïmplementeerd door interactie tussen persoon en omgeving. Dergelijke sterke punten kunnen resultaten bevorderen die verband houden met participatie die niet langer worden opgevat als de loutere aanwezigheid van PwID in verschillende contexten, maar eerder als hun tevredenheid met de ervaring van actieve deelname in hun levenscontext.

Binnen dit perspectief zou het vergroten van de mogelijkheden van PwID om hun zaken zelfstandig te beheren hun kwaliteit van leven, sociale inclusie en participatie kunnen verbeteren (Dollar, Fredrick, Alberto, & Luke, 2012). Bovendien zou het gedragsproblemen kunnen verminderen (García-Villamizar, Dattilo, & Matson, 2013) en de behoefte aan ondersteuning van professionals en familieleden die zich vaak overbelast voelen (Hermsen, Embregts, Hendriks & Frielink, 2014).

**Figuur 1.1. Inclusie- en zelfbeschikkingsproces.**



*Inclusie is een complex proces dat het volgende inhoudt :*

- Zorgen voor de deelname van mensen met een handicap aan gemeenschapsactiviteiten.
- Het bevorderen van het vermogen van alle mensen met kwetsbaarheden om discriminatie te doorbreken.
- Het faciliteren van de inclusie van mensen met kwetsbaarheden in gemeenschapsinstellingen.

*Zelfbepaald gedrag zorgt ervoor dat mensen:*

- Besef dat de werkelijkheid op geen enkele manier kan worden gecontroleerd;
- Een zekere mate van controle ervaren over de gebeurtenissen die hen overkomen;
- Merk in dat alleen anderen kunnen bepalen wat er met hen gebeurt.

*Over het algemeen geldt: hoe meer een persoon zelfbepaald is:*

- Hoe meer het ernaar streeft om persoonlijke doelen te bereiken;
- Hoe meer hij zich inzet om anderen te laten zien hoeveel hij zich inzet;
- Hoe meer hij ernaar streeft prestige en macht te verwerven.

*Zelfmanagement verwijst naar het volgende:*

- Voelen zich protagonisten van hun eigen toekomst;
- Te denken dat je alles kunt doen wat je wilt;
- Aan het feit dat maar heel weinig mensen kunnen bereiken wat ze willen.

**Bron: eigen uitwerking uit verschillende bronnen**

### **1.3. HET ZELFMANAGEMENT EN HET KWALITEITS- EN KWALITEITSMODEL: ONAFHANKELIJKHEID, ZELFSTANDIG WONEN, SOCIALE INCLUSIE EN ZELFBESCHIKKING.**

Zoals hierboven vermeld, is er, om de sociale inclusie en participatie van PwID te vergroten, bijzondere nadruk en aandacht besteed aan de constructen van zelfmanagement, zelfbeschikking en kwaliteit van leven.

#### **Zelfmanagement.**

Het concept van zelfmanagement verwijst "naar een verscheidenheid aan activiteiten die verband houden met het opzettelijk veranderen of handhaven van gedrag om zelfgekozen resultaten te bereiken" (Sandjojo et al., 2018, p. 841). Het kan worden geconceptualiseerd als een overkoepelende term met betrekking tot zelfbeschikking, autonomie, onafhankelijkheid en zelfredzaamheid.

Zelfbeschikking en autonomie zijn gecentreerd rond het hebben van persoonlijke controle over het maken van keuzes en beslissingen om iemands leven te leiden volgens iemands interesses, vrij van invloeden van buitenaf (bijv. Tonkens & Weijers, 1999; Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996). Onafhankelijkheid en zelfredzaamheid omvatten het vermogen om acties te ondernemen om zijn zaken te regelen en voor zichzelf te zorgen, waarbij je vertrouwt op je inspanningen, middelen, beoordelingsvermogen en capaciteiten zonder hulp en steun van anderen nodig te hebben (Sandjojo et al., 2018).

Zelfmanagement omvat zowel het maken van zelfgekozen keuzes als het vermogen om iemands gedrag vorm te geven om de persoonlijk gewenste resultaten te bereiken. Wat voor PwID waardevol is op het gebied van zelfsturing is dat ze meer zelf moeten leren doen, waardoor ze zelfstandiger worden. Dit zou het hoofddoel moeten zijn, omdat dit hun algehele kwaliteit van leven en hun participatie en inclusie in sociale contexten zou kunnen verbeteren (Dollar et al., 2012; Sandjojo et al., 2018).

#### **Zelfbeschikking.**

Zelfmanagement is sterk gerelateerd aan het concept van zelfbeschikking, waarbij je persoonlijke controle hebt over het maken van keuzes en beslissingen om je leven te leiden

volgens je voorkeuren zonder volledig onderworpen te zijn aan invloeden van buitenaf (Sandjojo et al., 2020).

Zoals Cottini (2016) meldde, zijn er momenteel verschillende definities van zelfbeschikking in de literatuur te vinden. Een van de eerste werd geleverd door Deci en Ryan (1985). Ze definieerden zelfbeschikking als het vermogen van een individu om keuzes te maken na het overwegen van verschillende vooruitzichten en het gebruik van hun keuzes om hun acties te bepalen. Deci en Ryan (1985, 2000) beweerden dat voor het vermogen om zelfbeschikking te bereiken een 'behoefte' is aan onafhankelijkheid, competentie en verbondenheid waaraan moet worden voldaan, en om te worden bereikt, vereist niet alleen dat een individu over een reeks vaardigheden beschikt, maar ook over een gunstige context en een reeks sociale ondersteuning. Het belang van het overwegen van persoonlijke en contextuele aspecten van zelfbeschikking werd ook gehandhaafd door Wehmeyer en Bolding (2001). Door zijn aandacht te richten op de zelfbeschikking van individuen met en zonder handicap, definieerde Wehmeyer (2006) zelfbepaald gedrag als "wilshandelingen die iemand in staat stellen op te treden als de primaire veroorzaker in zijn leven en zijn kwaliteit van leven te behouden of te verbeteren" (p. 117). Zelfbepaald gedrag komt tot uiting in verschillende gebieden (toekomstige beslissingen, dagelijkse activiteiten, het uiten van gevoelens en ideeën) en contexten (werk, school, thuis, ziekenhuis) van het leven van een individu (Nota et al., 2007). Ten slotte definieerden Shogren et al. (2015) zelfbeschikking als de neiging om op te treden als de veroorzaker in iemands leven in dienst van eigen doelen.

Onderzoekers legden een verband tussen zelfbepaald gedrag en de uitkomsten van het volwassen leven, waaronder de kwaliteit van leven. Lachapelle et al. (2005) ontdekten bijvoorbeeld dat de essentiële kenmerken van zelfbeschikking de kwaliteit van leven voorspelden bij 182 PwID uit vier verschillende landen (Canada, de Verenigde Staten, België en Frankrijk). Nota et al. (2007) bevestigden dit verband ook voor de Italiaanse bevolking, die 141 PwID bestudeerde en positieve correlaties aantoonde tussen zelfbeschikking, sociale vaardigheden en kwaliteit van leven. Shogren et al. (2015), waarbij 779 jongvolwassenen met een handicap betrokken waren, ontdekten dat zelfbeschikking positieve resultaten voorspelde bij het bereiken van werkgelegenheid en toegang tot de gemeenschap. Wehmeyer en Palmer (2003) merkten in een onderzoek met 94 jongvolwassenen met een verstandelijke en verstandelijke beperking op dat deelnemers met een hogere mate van zelfbeschikking beter omgingen met meerdere levenscategorieën,

waaronder werk (in termen van toegang en type contract, parttime of fulltime), financiële onafhankelijkheid en zelfstandig wonen. Wehmeyer en Schwartz (1997) toonden aan dat jongeren met een verstandelijke beperking en een verstandelijke beperking die een hoger niveau van zelfbeschikking vertoonden, waarschijnlijk sneller werk zouden vinden en meer zouden verdienen dan leeftijdsgenoten met een lager niveau van zelfbeschikking.

### **Zelfstandig wonen.**

Om het concept van zelfstandig wonen te kunnen begrijpen, moeten we terugkijken naar hoe het begon als een sociale beweging. In de jaren 1970 gingen Ed Roberts en andere mensen met een handicap naar de Universiteit van Californië, Berkeley. Deze mensen misten enkele van de privileges die andere niet-gehandicapte studenten hadden, en als gevolg van deze oneerlijkheid richtte Ed het centrum voor zelfstandig wonen op met het federale fonds dat hij kreeg en ontwikkelde het via zijn werk tot een beweging voor onafhankelijk wonen. Vanuit historisch oogpunt kan het concept van zelfstandig wonen worden gedefinieerd als een beweging die ontstond in de late jaren 1960 en vroege jaren 1970 toen mensen met een handicap een grotere rol begonnen te spelen in de problemen en besluitvormingsmechanismen die hun leven op lokaal, nationaal en internationaal niveau beïnvloedden. Wanneer we de term 'zelfstandig leven' gebruiken, moeten we in gedachten houden dat het verschillende dingen en betekenissen kan betekenen voor verschillende mensen, organisaties en disciplines. Het veld van zelfstandig wonen (IL) is er een die personen met een handicap in staat stelt zelfstandig te wonen en hun eigen leven te regelen. Het concept en de aanpak hebben toepassingen in revalidatie, onderwijs en andere disciplines van menselijke dienstverlening. Het concept houdt in dat mensen met een ernstige handicap hun eigen leven moeten beheersen om onafhankelijk te worden. Hoewel het de vrijheid van een persoon benadrukt, verwijst het niet alleen naar de beslissingen of acties van het individu, maar ook naar de relevantie van de samenleving en omgeving van de persoon. (Budde en Bachelder, 1986). Zelfstandig wonen wordt steeds belangrijker als een eis van gehandicaptenbewegingen over de hele wereld. Tarrant (2022) suggereert dat zelfstandig wonen een aanvulling vormt op het sociale model van handicaps om ervoor te zorgen dat het 'wij' van de beweging voor mensen met een handicap in staat is om zich te blijven richten op het 'ik' van het individu; en benadrukt het werk van verzet en identiteitsreconstructie dat Independent Living uitvoert. Tarrant (2022) stelt dat een fundamenteel aspect van zelfstandig leven de creatie is van 'gerepareerde' sociale

identiteiten voor mensen met een handicap die zich verzetten tegen dominante verhalen over anders-zijn, deficiëntie en afhankelijkheid en de keuzevrijheid van mensen bevrijden.

### **Kwaliteit van leven.**

In de afgelopen twee decennia heeft het concept van kwaliteit van leven een essentiële rol gespeeld in studies over PwID, evenals een constructie die het mogelijk maakt om sociaal beleid, programma-ondersteuning voor individuen en groepen en openbare dienstverlening te verifiëren (Schalock et al., 2002). Bovendien helpt het bij het ontwikkelen van omgevingen die alle mensen in staat stellen toegang te krijgen tot reguliere contexten en bronnen, waarbij de cruciale rol van de werkcontext wordt benadrukt (Schalock et al., 2002). Wat de betekenis van het begrip kwaliteit van leven betreft, beschouwden Schalock et al. (2002) de term "kwaliteit" als gerelateerd aan menselijke waarden, bijvoorbeeld geluk, tevredenheid en gezondheid, en de term "leven" als verwijzend naar de essentiële aspecten van het menselijk bestaan, bijvoorbeeld gezondheid, gezin en werk.

Het QoL-concept omvat waarden met betrekking tot gelijkheid, empowerment, zelfbeschikking en inclusie (Schalock & Verdugo, 2012). Ook dit concept is persoonsgericht. Vanuit dit perspectief: (a) Kwaliteit van leven moet met de persoon worden besproken (Reinders & Schalock, 2014); (b) persoonlijke ontwikkeling heeft niet alleen betrekking op gerealiseerde resultaten, maar ook op de betrokken processen (Sen et al., 1997); en (c) niemand wordt uitgesloten van het QoL-verbeteringsproces op basis van cognitieve stoornissen (Brown et al., 2013; Mansell & Beadle-Brown, 2012; Nussbaum, 2006, 2009).

Met betrekking tot het concept van kwaliteit van leven, zoals vermeld in het Consensusdocument (2000), is er een gebrek aan consensus onder onderzoekers over een universele definitie van kwaliteit van leven (Brown & Keith, 2000); de meeste definities van kwaliteit van leven hebben echter deze gemeenschappelijke kenmerken: algemene gevoelens van welzijn, gevoelens van positieve sociale betrokkenheid en mogelijkheden

om persoonlijk potentieel te bereiken. Traditioneel zijn domeinen die vaak worden gebruikt om kwaliteit van leven te definiëren, onder meer lichamelijk welzijn; emotionele, psychologische of geestelijke gezondheid/welzijn; sociale relaties; productiviteit; sociale inclusie en rechten (Brown & Keith, 2000; Schalock, 2004).

Volgens Schalock, Verdugo en Braddock (2002) is kwaliteit van leven een multidimensionaal fenomeen. Het omvat acht dimensies: persoonlijke ontwikkeling, zelfbeschikking, interpersoonlijke relaties, sociale inclusie, rechten, emotioneel welzijn, fysiek welzijn en materieel welzijn. Bovendien identificeren ze dankzij cross-culturele gegevens (Wang et al., 2010) en gegevens verkregen uit Spanje (Gomez, Verdugo, Arias, & Arias, 2011) drie hogere-orde factoren. Dit zijn onafhankelijkheid (bestaande uit persoonlijke ontwikkeling en zelfbeschikking: bijv. activiteiten van het dagelijks leven, keuzes, beslissingen, persoonlijke doelen), sociale participatie (bestaande uit interpersoonlijke relaties, sociale inclusie en rechten: bijv. sociale netwerken, vriendschappen, sociale inclusie/betrokkenheid bij de gemeenschap, mensenrechten), en welzijn (gevormd door emotioneel, fysiek en materieel welzijn: bijv. veiligheid en beveiliging, gezondheids- en voedingsstatus, financiële status, werkgelegenheid).

### **Figuur 1.2. Conceptueel model van individuele kwaliteit van leven**



Figure 1. A conceptual model of individual quality of life.

**Bron: overgenomen uit Schalock et al., 2016a**

Het conceptuele model van de QoL-theorie veronderstelt een contextueel begrip van handicap als een aandoening die het gevolg is van op elkaar inwerkende individuele en omgevingsfactoren. Deze benadering noemt twee soorten factoren: modereren en bemiddelen. Een moderatorvariabele is een kwalitatieve (bijv. geslacht of ras) of kwantitatieve (bijv. IQ of SES) variabele die de richting of sterkte van de relatie tussen een voorspeller en een uitkomst beïnvloedt (Baron & Kenny, 1986). Terwijl een mediatorvariabele de associatie tussen een onafhankelijke variabele en een resultaat beïnvloedt en indirecte causaliteit, verbinding of relatie vertoont (Baron & Kenny, 1986). De derde component van dit conceptuele model omvat verbeteringsstrategieën. Ze omringen het ontwikkelen van persoonlijke talenten, het maximaliseren van persoonlijke betrokkenheid, het bieden van persoonlijke ondersteuning en het faciliteren van individuele groeimogelijkheden.

Het QoL-raamwerk benadrukt de noodzaak om het systeemperspectief te integreren (Bronfenbrenner, 1979) omdat mensen in verschillende systemen leven (micro, meso en macro) die de ontwikkeling van hun waarden, overtuigingen en attitudes beïnvloeden (Schalock, 2004). Het microsysteem verwijst naar de directe sociale context: familie, thuis, leeftijdsgenoten en de werkplek, die rechtstreeks van invloed is op het leven van één persoon. Het mesosysteem omvat de buurt, de gemeenschap, dienstverlenende instanties en organisaties die rechtstreeks van invloed zijn op het functioneren van het microsysteem. Ten slotte weerspiegelt het macrosysteem de enorme culturele patronen van culturele, sociaal-politieke en economische systemen. Alleen als we op al deze drie gebieden werken, kunnen we ons doel bereiken: het verbeteren van de kwaliteit van leven van PwID.

Onlangs stelde ook Wehmeyer (2013) dat de kwaliteit van leven een multidimensionale constructie is, geconceptualiseerd in dezelfde factoren en relaties daartussen, en in subjectieve en objectieve componenten, die verwijzen naar de mogelijkheid om aan de behoeften van mensen te voldoen en de mogelijkheid om verbeteringen na te streven in een omgeving met grote levensactiviteiten. Deze conceptualisering kan worden toegepast op alle mensen, zelfs op mensen met een verstandelijke beperking. In dit project kijken we in het bijzonder naar de subjectieve component van kwaliteit van leven, d.w.z. tevredenheid met het leven.

Tevredenheid met het leven verwijst naar "een beoordelingsproces, waarin individuen de kwaliteit van hun leven beoordelen op basis van hun eigen unieke set criteria" (Pavot & Diener, 1993). Hoewel het niet de multidimensionale aard van het concept weergeeft, is tevredenheid met het leven een gebruikelijke maatstaf voor de kwaliteit van leven en een middel om het relatieve belang van individuele domeinen van de kwaliteit van leven te beoordelen (Schalock & Felce, 2004).

Stabiele en duurzame levensomstandigheden kunnen van invloed zijn op de tevredenheid met het leven (Diener & Biswas-Diener, 2002). Toch hebben belangrijke en recente levensgebeurtenissen, zoals het verliezen van een baan, meer kans om een sterke invloed te hebben op de tevredenheid met het leven (Lucas, 2004). Daarnaast bleek uit de literatuur over tevredenheid met het leven dat het hebben van een gunstig cognitief oordeel over het eigen leven positief gerelateerd is aan een betere emotionele, sociale en gedragsmatige gezondheid, verbeterde sociale relaties en sociale participatie en inclusie (Sun & Shek, 2013).

Gelukkig zijn de maatschappelijke opvattingen over de mensenrechten van PwID de afgelopen 40 jaar aanzienlijk veranderd. In 2006 heeft het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap de standaardregels (UNCRPD; Verenigde Naties 2006). Deze wetten geven de sociaal-politieke voorwaarden aan voor het bereiken van gelijkheid, autonomie, non-discriminatie, participatie en inclusie in de samenleving. Vóór het UNCRPD waren er andere verdragen die probeerden de rechten van mensen met een handicap opnieuw te bevestigen, maar deze werden nooit internationale verdragen en waren niet juridisch bindend.

In feite is dit verdrag van cruciaal belang omdat het oproept tot revalidatie, zelfstandig wonen, onderwijs, gezondheid, werk en werkgelegenheid, en andere maatregelen om de onafhankelijkheid en kwaliteit van leven van mensen met een handicap te bevorderen. Het is in overeenstemming met het ecologische model van handicaps voorgesteld door de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAISS; Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010). Het conceptuele en meetkader voor kwaliteit van leven biedt dat sjabloon en stelt organisaties en systemen in staat om kwaliteitsgerelateerde verbeteringsstrategieën te implementeren die van invloed zijn op de gewenste resultaten van de verdragen. Het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap moedigt ook een krachtig monitoringmechanisme aan om ervoor te zorgen dat verantwoording wordt afgelegd voor passende programma- en beleidsplanning.

**Figuur 1.3. Zinnen van voldoening in het leven.**

<p><i>Hieronder volgen enkele zinnen die verband houden met tevredenheid in het leven. Er zijn geen goede of foute antwoorden; Gelieve uitsluitend uw mening te geven.</i></p> <p><i>Lees elke stelling goed door en geef aan of u het ermee eens of oneens bent.</i></p>	
<p>1. Vaak ligt het leven van volwassenen met een handicap met wie ik werk dicht bij hun levensideaal.</p>	<p>MEE EENS ONEENS</p> <p>Waarom?</p>
<p>2. De omstandigheden van volwassenen met een handicap met wie ik opereer zijn uitstekend.</p>	<p>MEE EENS ONEENS</p> <p>Waarom?</p>
<p>3. De meeste volwassenen met een handicap met wie ik opereer, zijn tevreden met hun leven.</p>	<p>MEE EENS ONEENS</p> <p>Waarom?</p>
<p>4. De meeste volwassenen met een handicap met wie ik tot nu toe werk, hebben de belangrijke dingen die ze uit het leven willen halen.</p>	<p>MEE EENS ONEENS</p> <p>Waarom?</p>
<p>5. Voor de meeste volwassenen met een handicap met wie ik werk, geldt dat als ze hun leven opnieuw zouden kunnen beleven, ze bijna niets zouden veranderen.</p>	<p>MEE EENS ONEENS</p> <p>Waarom?</p>

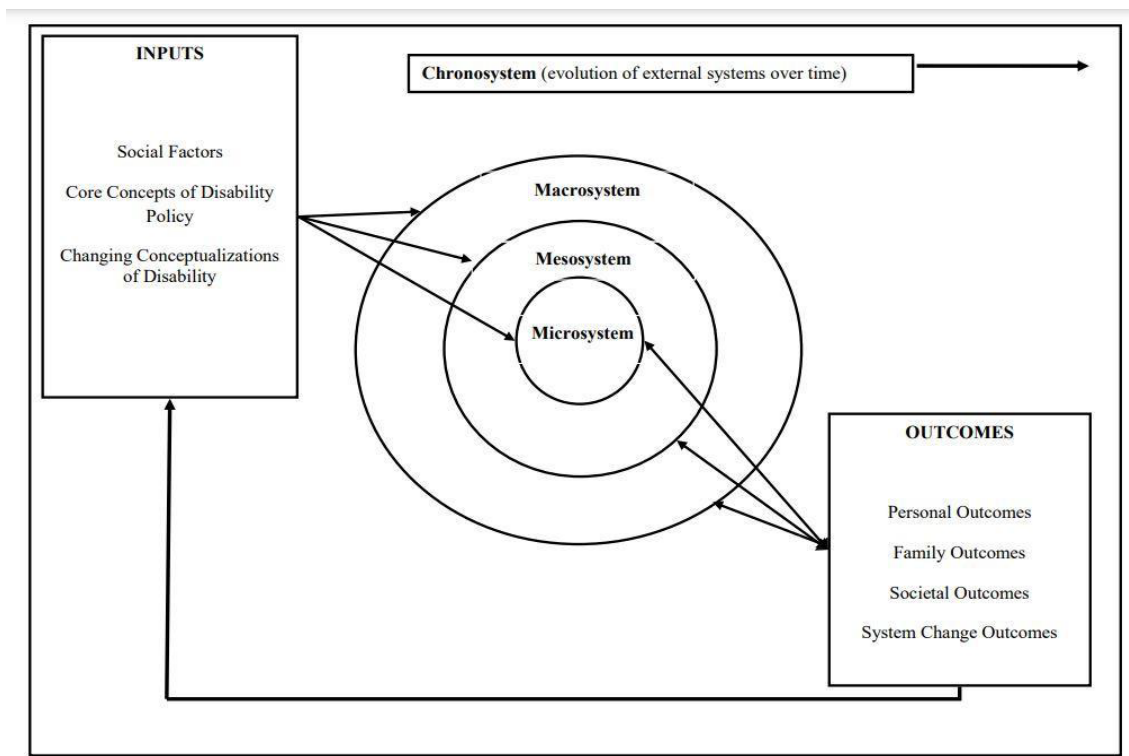
**Bron: eigen uitwerking.**

#### **1.4. DE INVLOED VAN DE CONTEXT VAN PWID OP HET LEERPROCES MET BETREKKING TOT ZELFMANAGEMENT**

Hoewel er een groeiende opvatting is dat mensen met een verstandelijke beperking net zo volledig moeten deelnemen als andere leden van de samenleving, wordt onze samenleving ook complexer. Sociale ontwikkelingen, zoals hogere eisen op het werk, de digitalisering van onze samenleving, globalisering, de recente COVID-19-pandemie, milieurisico's, enz., houden verband met de toenemende moeilijkheid van PwID om zelfstandig te functioneren en kunnen een negatieve invloed hebben op hun vermogen om een zinvol actief leven te leiden binnen hun gemeenschap (Fesko et al., 2012; Sociaal en Cultureel Planbureau, 2014). Al met al vereist dit betrokkenheid van de context om hen onafhankelijker en zelfbepalender te maken. Onlangs stelden Shogren, Luckasson en Schalock (2012) een consensusdefinitie van context voor, in de hoop richting te geven aan het systematisch gaan nadenken over de invloed van context op het menselijk functioneren. De definitie luidt: *"Context is een concept dat de totaliteit van omstandigheden integreert die het milieu van het menselijk leven en menselijk functioneren vormen. Context kan worden gezien als een onafhankelijke en interveniërende variabele. Als onafhankelijke variabele omvat de context persoonlijke en omgevingskenmerken die gewoonlijk niet worden gemanipuleerd, zoals leeftijd, taal, cultuur en etniciteit, geslacht en familie. Als interveniërende variabele omvat de context organisaties, systemen en maatschappelijk beleid en praktijken die kunnen worden gemanipuleerd om het functioneren te verbeteren. Als integratief concept biedt context een kader voor het beschrijven en analyseren van aspecten van menselijk functioneren, zoals persoonlijke en omgevingsfactoren, en ondersteunt het planning en beleidsontwikkeling"* (Shogren et al., 2014).

In dit project richten we ons op het ondersteunen van personeel om zelfsturing in PwID te bevorderen. Er is inderdaad een gebrek aan onderzoek naar hoe ondersteunend personeel kan worden opgeleid om het niveau van zelfmanagement en de kwaliteit van leven van hun cliënten te verbeteren. Stel bijvoorbeeld dat ondersteunend personeel cliënten stimuleert om dingen zelf te doen in plaats van het over te nemen. In dat geval zou dit de afhankelijkheid, passiviteit en "aangeleerde hulpeloosheid" van cliënten kunnen verminderen (Sigafos et al., 2005), ongeacht of iemand een lichte of ernstige verstandelijke beperking heeft (Ramdoss et al., 2012).

**Figuur 1.4. Context van menselijk functioneren: inputs en outputs.**



**Bron: Opgehaald door Shogren (2013).**

## 1.5. ZELFVERDEDIGING

In de afgelopen decennia is speciale aandacht besteed aan het vermogen van mensen met een verstandelijke beperking om sociale verandering te bereiken door middel van zelfverdediging, contrasterende onderdrukking en discriminatie die zij ervaren (Capri & Swartz, 2018; Goodley, 2000).

Van Reusen et al. (1995) definieerden zelfverdediging als "het vermogen van een individu om effectief te communiceren, over te brengen, te onderhandelen of zijn belangen, verlangens, behoeften en rechten te doen gelden. De term veronderstelt het vermogen om weloverwogen beslissingen te nemen. Het betekent ook verantwoordelijkheid nemen voor die beslissingen" (p. 6). Meer recent beschreven Stodden et al. (2003) zelfverdediging als het vermogen om iemands behoeften te herkennen en te communiceren en te kiezen hoe deze te bereiken. Misschien hangt de ontwikkeling van zelfverdediging samen met het vermogen om beslissingen te nemen, onafhankelijk te zijn en verantwoordelijkheid te nemen (Ryan & Griffiths, 2015). Het wordt ook geassocieerd met zelfmanagement en zelfbeschikking, omdat het een basis is om actieve deelname in sociale contexten te bevorderen (Burke et al., 2020; Shogren et al., 2022).

Uitgaande van de definitie van self-advocacy, gaven Test et al. (2005) vier componenten van dit construct aan: *zelfkennis; kennis van persoonlijke en gemeenschapsrechten; het vermogen om zijn interesses, verlangens, behoeften en rechten kenbaar te maken; Vermogen om een leider te zijn*. Wat betreft de *kennis van het zelf*, verwijst naar de kennis van iemands handicap in termen van sterke punten en beperkingen, aangezien vanuit dit bewustzijn een persoon met een handicap redeneringen zou moeten formuleren om zijn of haar wensen te bereiken (Hartman, 1993). Het is dus een zelfgestuurd besluitvormingsproces: het individu weet wat hij of zij wil en hoe hij of zij dat kan bereiken. Wat betreft de *kennis van persoonlijke en gemeenschapsrechten*, door op te komen voor zichzelf en anderen in dezelfde levensomstandigheden, is zelfverdediging door mensen met een verstandelijke handicap gericht op het herstellen van ongelijkheden en discriminatie (Beart et al., 2004). Wat betreft het *vermogen om belangen, behoeften en rechten te communiceren*, kunnen mensen met een verstandelijke beperking die van zich laten horen, met respect worden behandeld omdat ze laten zien dat ze in staat zijn om na te denken over hun leven, keuzes te maken en meningen te uiten (Callus et al., 2022; Mineur et al., 2017). Bovendien bevordert zelfverdediging het vermogen om leiding te *geven* aan mensen met

een verstandelijke beperking en vergemakkelijkt het het creëren van een veilige ruimte waar mensen samen kunnen zijn, elkaar kunnen ondersteunen en positieve verandering kunnen creëren (Caldwell, 2010; Ellem et al., 2021).

Beauchamp en Kiewra (2004) wezen erop dat 'zelfverdedigingsvaardigheden erg belangrijk zijn voor studenten met een handicap en essentieel zijn voor studenten om succesvol te zijn in het leven na de middelbare school' (p. 165). Inderdaad, self-articacy wordt bestudeerd sinds de middelbare school of middelbare schoolperiode (Barrie & McDonald, 2002; Slag, Dickens-Wright, & Murphy, 1998; Zickel & Arnold, 2001); in de loop van de tijd hebben studies aangetoond dat zelfverdediging correleert met academisch succes, prestaties, doorzettingsvermogen en hogere niveaus van aanpassing aan de universiteit (Adams & Proctor, 2010; Getzel & Thoma, 2008; Hadley, 2006; Murray et al., 2014; Thoma & Wehmeyer, 2005). Self-advocacy heeft ook invloed op de subjectieve perceptie van welzijn en, in het bijzonder, op hun externe omstandigheden in termen van nieuwe vriendschappen en uitgebreide sociale netwerken, mogelijkheden voor betaald of niet-betaald werk en toegang tot informatie en middelen (Tilley et al., 2020). Bear et al. (2004) richtten zich op nieuwe vriendschappen en sociale netwerken en ontdekten dat de positieve sociale omgeving die wordt geboden door zelfverdediging het creëren van nieuwe relaties bevordert en een nieuwe bron van emotionele steun wordt voor mensen met een verstandelijke beperking. Bovendien kan zelfverdediging mensen helpen om met moeilijke fasen in hun leven om te gaan, door een ondersteunend netwerk te bieden (Power & Bartlett, 2018).

Self-advocacy evolueert in de loop van de tijd, afhankelijk van externe factoren die betrekking hebben op contexten en de beschikbaarheid van geschikt personeel (Henderson & Bigby, 2016). Een van de problemen die veel mensen met een verstandelijke beperking ervaren, is de behoefte aan ondersteuning bij het doen van wat ze graag zouden willen doen (Callus et al., 2022). In het bijzonder Daly-Cano et al. (2015) ontdekten dat de basis van zelfverdedigingsvaardigheden familie, opvoeders en leeftijdsgenoten zijn. Verschillende auteurs ondersteunen de hypothese dat de ontwikkeling van zelfverdediging kan worden bevorderd door het gezin (Dowrick et al., 2005; Murray et al., 2014; Murray & Naranjo, 2008). De invloed van het gezin kan positief zijn en de student aanmoedigen om te slagen, maar het kan ook het bereiken van doelen ontmoedigen als gevolg van overbescherming (Dowrick et al., 2005; Janiga & Costenbader, 2002). In een studie van Murray en Naranjo

(2008) met studenten met een handicap, onderstreepten de resultaten ook de invloed van docenten op de ontwikkeling van zelfverdediging.

In navolging van het sociale model van handicaps (Oliver & Barnes, 1998) worden mensen die een handicaplabel hebben gekregen gezien als de meest capabele mensen om de effecten van een invaliderende samenleving uit te leggen en op deze manier wordt zelfverdediging een voortdurend progressieve en emancipatorische activiteit (Goodley, 1997). Het horen van de ervaringen van andere mensen met een handicap die bepaalde acties en activiteiten hebben uitgevoerd, is inderdaad een belangrijk aspect van zelfverdediging (Callus et al., 2022).

In dit kader kunnen de peer groups de ontwikkeling van self-advocacy beïnvloeden, door het observeren van patronen (Dowrick et al., 2005). In een onderzoek ontdekten Anderson en Bigby (2017) dat deelname aan zelfverdedigingsgroepen groepsleden in staat stelt respectvolle relaties, interessante activiteiten en een gevoel van verbondenheid en controle te hebben. Gerelateerd aan dit aspect, stelt zelfverdediging mensen met een verstandelijke beperking in staat om meer controle over hun leven te hebben (Callus et al., 2022). Verder is waargenomen dat zelfverdedigers stereotypen kunnen uitdagen door middel van een machtsverschuiving en door meer controle uit te oefenen over verhalen die worden verteld over mensen die worden toegeschreven aan het label van verstandelijke beperking (Fenn & Scior, 2019). Op deze manier zou er een overloopeffect kunnen zijn dat het sociale stigma dat gepaard gaat met een verstandelijke beperking doorbreekt (Anderson & Bigby, 2017). Ten slotte bieden zelfverdedigingsgroepen een veilige psychologische ruimte voor mensen met een handicap, die verschillende sociale identiteiten, collegiale ondersteuning en mogelijkheden voor teamwerk kunnen ervaren, wat een gevoel van verbondenheid ondersteunt (Fenn & Scior, 2019; Goodley, 1997; Strnadova et al., 2018).

## **1.6. COMPETENTIES OM DEEL TE NEMEN AAN ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA'S: LIFECOMP-KADER.**

Persoonlijke en sociale competenties, zoals samenwerking en actieve participatie, door de WHO (Wereldgezondheidsorganisatie) Life Skills genoemd, komen ook voor in het kader voor sleutelcompetenties voor een leven lang leren, dat in 2018 is bijgewerkt in de aanbeveling van de Europese Raad (EU, 2018). Daarom werden de kaders van digitale competenties (DigComp), competenties voor ondernemerschap (EntreComp) en individuele, sociale en lerende competenties (LifeComp) ontwikkeld. Het opstellen van het LifeComp-raamwerk begon met een diepgaande verkenning van het raamwerk van toekomstgerichte competenties om om te gaan met complexiteit, onzekerheid en verandering in mondiale contexten die een aantal definities hadden: levensvaardigheden, zachte vaardigheden, sociaal-emotionele en niet-cognitieve vaardigheden, transversale vaardigheden, 21e-eeuwse vaardigheden, vaardigheden voor 2030. Bovendien is voor de definitie van LifeComp een voorlopige inventarisatie uitgevoerd van de gemeenschappelijke basis van de verschillende definities met betrekking tot de aanbeveling van de Raad van 2018, inclusief het identificeren van overlappingen met DigComp en EntreComp (Caena, 2019).

Het LifeComp-raamwerk verwijst naar individuele, sociale en leervaardigheden die als geheel worden opgevat en van toepassing zijn op alle gebieden van het leven. Competenties die kunnen worden verworven door ervaringen met formeel, informeel en niet-formeel leren en die de groei van burgers van de 21e eeuw kunnen bevorderen (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020). Dit kader omvat drie gebieden die bestaan uit drie competenties waaraan evenveel indicatoren zijn toegewezen (Masseroni&Ravotto, 2021) (figuur 1.5.).

In het bijzonder beschrijft het raamwerk negen competenties (P1-3, S1-3, L1-3) die zijn gestructureerd in 3 met elkaar verweven competentiegebieden (Caena 2019; Sala et al. 2020):

- Persoonlijk
- Sociaal, en
- Leren leren.

Persoonlijke, sociale en lerende competentie kan breed worden gedefinieerd als het vermogen om op zichzelf te reflecteren, effectief om te gaan met tijd en informatie, op een constructieve manier met anderen samen te werken, veerkrachtig te blijven en zijn leer- en loopbaan te beheren.

Wat betreft de onderlinge afhankelijkheid van LifeComp-kadergebieden en -componenten, is de sleutelcompetentie Persoonlijk, Sociaal en Leren om te leren gebaseerd op een positieve, veerkrachtige houding ten opzichte van iemands persoonlijk, sociaal en fysiek welzijn (persoonlijk gebied) en een leven lang leren (leer-om-te-leren) (Sala et al. 2020). Dit vereist kennis over wat zorgt voor een gezonde geest, lichaam en levensstijl (persoonlijk gebied), en bewustzijn van de eigen leerbehoeften en -processen (leergebied). Het omvat het identificeren en plannen van doelen (leer-om-te-leren-gebied) en zelfmotivatie (persoonlijk gebied), het zoeken naar de nodige ondersteuning (leer-om-te-leren-gebied), het omgaan met stress en het omgaan met obstakels (persoonlijk gebied) (Caena, F., & Vuorikari, 2022). Het bouwt voort op een verlangen om eerdere kennis en ervaring toe te passen, en nieuwsgierigheid naar mogelijkheden om te leren en zich te ontwikkelen in verschillende contexten (leren om te leren gebied). Het omvat autonoom leren en werken (leer-om-te-leren-gebied) en samen (sociaal gebied), evenals constructief communiceren (sociaal gebied): het respecteren en waarderen van de uniciteit van anderen, voorbij vooroordelen en naar compromissen (sociaal gebied) (Ibidem). Een volledig overzicht van LifeComp-gebieden, componenten en descriptoren is te vinden in figuur 1.6.

Als gevolg hiervan wordt het opnemen van eenentwintigste-eeuwse competenties in de gemeenschapscontext of educatieve opleidingscontext met mensen met een handicap (inclusief Persoonlijk, Sociaal en Leren-om-te-Leren) steeds noodzakelijker. Deze competenties zijn inherent transversaal aan vakken (Caena 2019; Griffin, Care en McGaw 2012); Om deze te bevorderen, is een gezamenlijke, gecoördineerde actie nodig om beleid, praktijken, instrumenten en beoordelingen in alle lerarenteams en onderwijsstelsels op elkaar af te stemmen. Recente curriculaire hervormingen in het verplichte onderwijs in Europa (bijv. in Ierland en Finland) streven naar dit doel, wat vereist dat opvoeders bereid zijn om deze transversale competenties in de eerste plaats te ontwikkelen en te modelleren (Caena 2019).

## **Persoonlijke ruimte**

- P1 zelfregulatie - bewustzijn en beheer van emoties, gedachten en gedrag.

Zelfregulatie kan worden beschouwd als een multidimensionaal fenomeen (Pintrich, 2000). In het algemeen verwijst het naar voortdurende interactie tussen het individu, de omgeving en de taak en omvat het zelf gegenereerde gedachten, gevoelens en acties die zijn gepland en aangepast om persoonlijke doelen te bereiken (Zimmerman, 2000). Het beheersen van gevoelens en emoties speelt een belangrijke rol in persoonlijke ontwikkeling door mensen vatbaar te maken voor verandering (Deakin Crick et al., 2015). Het speelt ook een cruciale rol in de actieve betrokkenheid van een persoon bij het leren, en het is noodzakelijk voor de ontwikkeling van andere sleutelcompetenties (Sala et al., 2020). Bovendien omvat zelfregulatie vanuit een persoonlijk groeiperspectief doorzettingsvermogen en doorzettingsvermogen bij het aangaan van uitdagingen en veranderingen (Hochanadel & Finamore, 2015). Het verwijst naar de controle van mentale functies, waaronder emotionele, sociale en motiverende elementen, en het negeren van ongewenste reacties op een impuls, in plaats van het elimineren van de impuls zelf (Baumeister & Heatherton, 1996; Witbrood en Pino Pasternak 2010).

- P2-flexibiliteit – het vermogen om transities en onzekerheid te beheren en uitdagingen het hoofd te bieden.

Flexibiliteit is het menselijk vermogen om cognitieve verwerkingsstrategieën aan te passen aan nieuwe en onverwachte omstandigheden in de omgeving (Cañas et al. 2003). Het zou een leerproces kunnen impliceren, dat wil zeggen, het kan worden verworven met ervaring en het omvat de aanpassing van cognitieve verwerkingsstrategieën (Canas, 2006). Al-Atoum (2017) gebruikt de term cognitieve flexibiliteit en suggereert dat het een belangrijk onderdeel is van creatief denken en duidt op de automatische cognitieve toestand door de situatie of de kenmerken ervan te veranderen. Dit betekent het vermogen om verschillende ideeën over een specifiek probleem of situatie te produceren en de verschuiving van een bepaald type denken naar een ander bij het reageren op een stimulus die het denken van het individu uitdaagt (Ahmad & Khasawneh, 2021). Daarnaast verwijst flexibiliteit naar de competentie om beslissingen te nemen wanneer de resultaten onzeker zijn, de beschikbare informatie dubbelzinnig is of er een risico bestaat op onbedoelde uitkomsten (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016). Flexibel zijn betekent je aanpassen aan nieuwe

situaties en je aanpassen aan veranderingen. Het vereist een accepterende houding van complexiteit, tegenstrijdigheden en onduidelijkheid (Raad van Europa, 2016).

- P3-welzijn – het streven naar tevredenheid met het leven, zorg voor fysieke, mentale en sociale gezondheid en het aannemen van een duurzame levensstijl

Welzijn kan worden gedefinieerd als "de geëngageerde deelname aan de activiteiten die wenselijk en gewaardeerd worden in een culturele gemeenschap en de psychologische ervaringen die door een dergelijke betrokkenheid worden geproduceerd" (Weisner, 2014, p.90). Het nastreven van levensdoelen die rechtstreeks verband houden met de bevrediging van basisbehoeften (verbondenheid, persoonlijke groei en gemeenschap) is gekoppeld aan welzijn (Ryan et al., 1996). Door een systemisch begrip aan te nemen dat rekening houdt met de interactie van meerdere factoren, kan welzijn worden gekarakteriseerd als voortkomend uit de dynamische integratie van en relaties tussen de fysieke, cognitieve, emotionele, sociale, existentiële en omgevingsfactoren (Sala et al., 2020). Dit omvat de bevrediging van drie aangeboren psychologische behoeften (Ryan & Deci, 2000): autonomie, de behoefte om zich verantwoordelijk te voelen voor de eigen behoeften; competentie, de noodzaak om een gewenst resultaat te produceren en meesterschap te ervaren; en verbondenheid, de behoefte om je verbonden te voelen met anderen.

### **Sociaal gebied**

- S1 empathie - het begrijpen van de emoties, ervaringen en waarden van een ander, en het geven van passende antwoorden.

Empathie bestaat uit drie aspecten (Derntl & Regenbogen, 2014; Hoffman, 2003): het vermogen om emoties en mentale toestanden bij anderen te herkennen (cognitieve empathie); cognitief het perspectief van anderen innemen en emotionele toestanden met hen delen (perspectiefverandering); en het vermogen om een passend antwoord te bieden op de emoties en mentale toestanden van anderen (emotionele empathie). Het is van cruciaal belang voor het inzetten van andere sociale en emotionele competenties en het opbouwen van positieve relaties (Cefai et al., 2018; Cefai & Cavioni, 2014) en het ligt aan de basis van alle pro-sociaal gedrag, en biedt een basis voor het omgaan met stress en het oplossen van conflicten (Kremer & Dietzen, 1991). Empathie is een van de belangrijkste factoren voor interculturele competenties en actief burgerschap, als middel om effectieve

interactie en samenwerking mogelijk te maken. De UNESCO Working Group on Global Citizenship Education rekent empathie tot de competenties van wereldburgerschap (UNESCO/VN YAG & CUEB, 2017).

- S2-communicatie - gebruik van relevante communicatiestrategieën, domeinspecifieke codes en tools, afhankelijk van de context en de inhoud.

Communicatie kan worden gedefinieerd als een proces waarin mensen met elkaar communiceren en verbale en non-verbale boodschappen uitwisselen (Brooks & Heath, 1985; Groogan 1999). Communicatie kan worden beschouwd als een sociale actie omdat het een proces van delen inhoudt tussen degenen die communiceren; Communicatie is ook een cognitieve activiteit omdat het betrekking heeft op denken; ten slotte is communicatie nauw verbonden met actie, omdat elke communicatiehandeling het gedrag van de deelnemers aan de communicatie beïnvloedt (Anolli, 2006). Het belang van communicatieve vaardigheden wordt op veel gebieden erkend: effectieve communicatie helpt kwetsbare mensen bij het nemen van beslissingen over hun gezondheid (Donnelly & Neville, 2008), ondersteunt studenten bij hun opleiding en loopbaanvoorbereiding (Riemer, 2007) en is een belangrijke vereiste voor psychologisch werk (European Federation of Psychology Associations, 2011) om cliënten te helpen hun verhaal te interpreteren en nieuwe inzichten in hun situatie te krijgen (Kuntze et al., 2009).

- S3 samenwerking - betrokkenheid bij groepsactiviteiten en teamwerk, waarbij anderen worden erkend en gerespecteerd.

Teamwork kan worden gedefinieerd als 'een reeks vaardigheden die individuen gebruiken om het succes van groepen of teams te bevorderen' (Hughes & Jones, 2011, p. 5). Binnen de wereld van werk is het vermogen om samen te werken een vaardigheid die als cruciaal wordt beschouwd voor succes (Dede 2010; Trilling & Fadel, 2009), zelfs wanneer individuen, als gevolg van technologische vooruitgang, online beroepen uitoefenen (Levy & Murnane 2012). De ontwikkeling van dit vermogen is het resultaat van een leerproces dat gestimuleerd moet worden vanuit de school- en universitaire context (Hart Research Associates 2010) en om deze reden is het een onderzoeksgebied in de ontwikkelings- en onderwijspsychologie (Hughes & Jones, 2011). Teamworkvaardigheden hebben positieve effecten op

werktevredenheid (Batt, 2004), op de werkprestaties van individuen (Benderset al., 2001) en algemene persoonlijke ontwikkeling (Kuh, 2008; Hughes & Jones, 2011).

## Leer-om-te-leren gebied

- L1 groeimindset - geloof in het potentieel van jezelf en anderen om voortdurend te leren en vooruitgang te boeken.

De groeimindset verwijst naar de overtuiging dat iemands mentale vermogens kunnen worden ontwikkeld; het staat in contrast met een vaste mindset, die typerend is voor die mensen die denken dat hun intellectuele capaciteiten onveranderlijk kunnen zijn (Dweck, 2013). Mensen met een groeimindset zijn in staat om doelen te stellen en zich in te zetten omdat ze geloven dat hun intelligentie kan worden verbeterd en ontwikkeld (Dweck & Yeager, 2019). Bijgevolg is het hebben van een groeimindset gecorreleerd met academisch succes (Aronson et al., 2002) en met de perceptie van uitdagingen als kansen om iemands intelligentie te verbeteren (Blackwell et al., 2007).

- L2 kritisch denken - beoordeling van informatie en argumenten om beredeneerde conclusies te ondersteunen en innovatieve oplossingen te ontwikkelen.

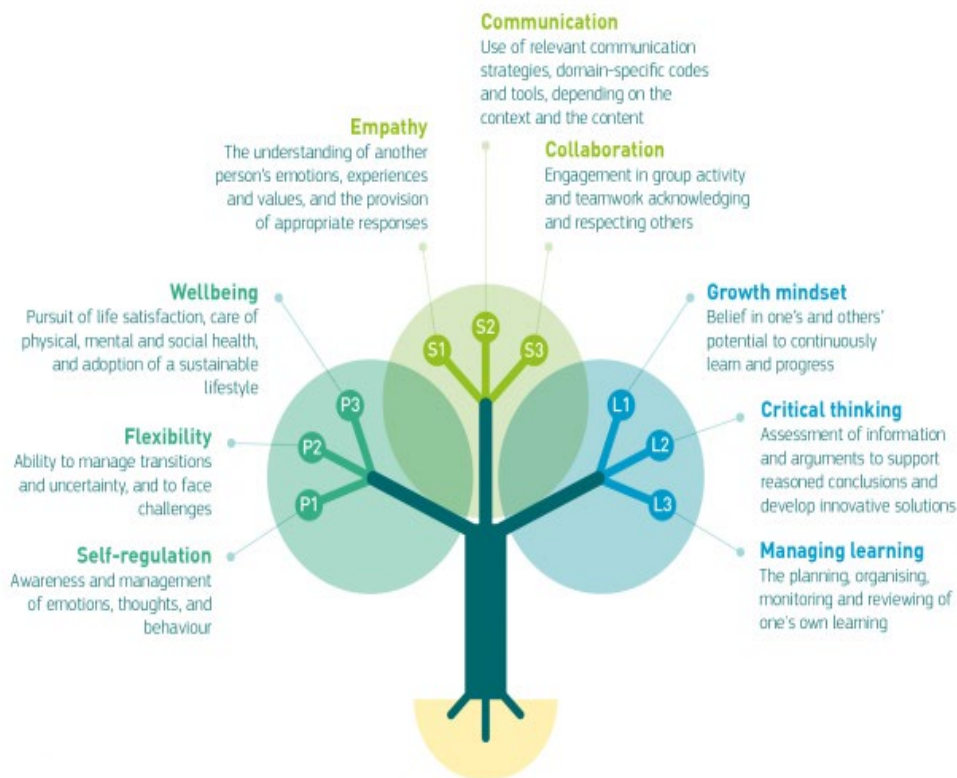
Kritisch denken kan worden gedefinieerd als het vermogen om strategieën te gebruiken die de kans op het bereiken van een wenselijk resultaat vergroten (Halpern, 2013). Het is een proces van reflectie dat logica vereist (Paul, 1992). De meeste definities van kritisch denken omvatten concepten als logica, oordeel, reflectie en mentale processen (Fischer & Spiker, 2000). Onderzoek in het onderwijs zou zich moeten richten op 'hoe' te denken in plaats van 'wat' te denken (Daud & Husin, 2004); deze overtuiging wordt ondersteund in het onderwijs omdat kritisch denken het functioneren en de ontwikkeling van een persoon kan ondersteunen (Tsui, 2002). Kritisch denken helpt inderdaad om de argumenten van anderen te beredeneren en te evalueren en om complexe problemen op te lossen (Allegretti & Frederick, 1995).

- L3 het managen van leren - het plannen, organiseren, monitoren en evalueren van iemands leerproces.

Vaardigheden in het managen van leren hebben betrekking op het inplannen van tijd voor leren en het managen van het leerproces zelf (Del Valle & Duffy, 2009). Vanuit het perspectief van de onderwijspsychologie vereist het juiste gebruik van

deze functies kennis van de leercondities (Gagné, 1990). Het vermogen tot het stellen van doelen, zelfcontrole, zelfinstructie en zelfversterking wordt zelfregulerend leren genoemd (Schraw et al., 2006). Het is een zelfsturend proces dat de transformatie van mentale vermogens in vaardigheden mogelijk maakt (Zimmerman, 2002). Mensen die dit vermogen bezitten, zijn in staat om hun sterke en zwakke punten te begrijpen (Isaacson & Fujita, 2006).

**Figuur 1.5. LifeComp in één oogopslag.**



**Bron: LifeComp**

LifeComp Tree of competences beschrijft negen competenties, onderverdeeld in drie gebieden: het "persoonlijke" gebied (P1, P2, P3), het "sociale" gebied (S1, S2, S3) en het "leren leren" gebied (L1, L2, L3) © EU 2020, creative commons (CC BY 4.0)



**Figur 1.6. LifeComp key competence components en deskriptorer (Sala et al. 2020).**

AREA	COMPETENCES	DESCRIPTORS
PERSONAL	<b>P1 Self-regulation</b> Awareness and management of emotions, thoughts and behaviour	P1.1 Awareness and expression of personal emotions, thoughts, values, and behaviour
		P1.2 Understanding and regulating personal emotions, thoughts, and behaviour, including stress responses
		P1.3 Nurturing optimism, hope, resilience, self-efficacy and a sense of purpose to support learning and action
	<b>P2 Flexibility</b> Ability to manage transitions and uncertainty, and to face challenges	P2.1 Readiness to review opinions and courses of action in the face of new evidence
		P2.2 Understanding and adopting new ideas, approaches, tools, and actions in response to changing contexts
		P2.3 Managing transitions in personal life, social participation, work and learning pathways, while making conscious choices and setting goals
	<b>P3 Wellbeing</b> Pursuit of life satisfaction, care of physical, mental and social health; and adoption of a sustainable lifestyle	P3.1 Awareness that individual behaviour, personal characteristics and social and environmental factors influence health and wellbeing
		P3.2 Understanding potential risks for wellbeing, and using reliable information and services for health and social protection
		P3.3 Adoption of a sustainable lifestyle that respects the environment, and the physical and mental wellbeing of self and others, while seeking and offering social support
SOCIAL	<b>S1 Empathy</b> The understanding of another person's emotions, experiences and values, and the provision of appropriate responses	S1.1 Awareness of another person's emotions, experiences and values
		S1.2 Understanding another person's emotions and experiences, and the ability to proactively take their perspective
		S1.3 Responsiveness to another person's emotions and experiences, being conscious that group belonging influences one's attitude
	<b>S2 Communication</b> Use of relevant communication strategies, domain-specific codes and tools, depending on the context and content	S2.1 Awareness of the need for a variety of communication strategies, language registers, and tools that are adapted to context and content
		S2.2 Understanding and managing interactions and conversations in different socio-cultural contexts and domain-specific situations
		S2.3 Listening to others and engaging in conversations with confidence, assertiveness, clarity and reciprocity, both in personal and social contexts
	<b>S3 Collaboration</b> Engagement in group activity and teamwork acknowledging and respecting others	S3.1 Intention to contribute to the common good and awareness that others may have different cultural affiliations, backgrounds, beliefs, values, opinions or personal circumstances
		S3.2 Understanding the importance of trust, respect for human dignity and equality, coping with conflicts and negotiating disagreements to build and sustain fair and respectful relationships
		S3.3 Fair sharing of tasks, resources and responsibility within a group taking into account its specific aim; eliciting the expression of different views and adopting a systemic approach
LEARNING TO LEARN	<b>L1 Growth mindset</b> Belief in one's and others' potential to continuously learn and progress	L1.1 Awareness of and confidence in one's own and others' abilities to learn, improve and achieve with work and dedication
		L1.2 Understanding that learning is a lifelong process that requires openness, curiosity and determination
		L1.3 Reflecting on other people's feedback as well as on successful and unsuccessful experiences to continue developing one's potential
	<b>L2 Critical thinking</b> Assessment of information and arguments to support reasoned conclusions and develop innovative solutions	L2.1 Awareness of potential biases in the data and one's personal limitations, while collecting valid and reliable information and ideas from diverse and reputable sources
		L2.2 Comparing, analysing, assessing, and synthesising data, information, ideas, and media messages in order to draw logical conclusions
		L2.3 Developing creative ideas, synthesising and combining concepts and information from different sources in view of solving problems
	<b>L3 Managing learning</b> The planning, organising, monitoring and reviewing of one's own learning	L3.1 Awareness of one's own learning interests, processes and preferred strategies, including learning needs and required support
		L3.2 Planning and implementing learning goals, strategies, resources and processes
		L3.3 Reflecting on and assessing purposes, processes and outcomes of learning and knowledge construction, establishing relationships across domains

**Bron: LifeComp.**

## **1.7. INSTRUMENT VOOR DE EVALUATIE VAN COMPETENTIES: ZELF-INCA-INSTRUMENT.**

Het uitgangspunt voor de constructie van de SELF-INCA TOOL (Bijlage 1) was het verifiëren van de aanwezigheid van bestaande schalen die Lifecomp beoordelen. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van een bibliografische zoekopdracht in de wetenschappelijke databanken (SCOPUS en PsycINFO). De gekozen trefwoorden voor deze zoekopdracht waren "Lifecomp Scale" en "Lifecomp Measure". Het onderzoek werd in het Engels uitgevoerd door twee leden van het onderzoeksteam afzonderlijk. Voor de selectie van de artikelen is een tijdsbestek tussen 2020 en 2023 gehanteerd. Hierdoor konden we alle publicaties uitsluiten die voorafgingen aan het door de Europese Unie voorgestelde Lifecomp-raamwerk (2020). Helaas, waarschijnlijk als gevolg van de recente publicatie van het Life comp framework, leverde de zoektocht geen bevredigende resultaten op.

Daarom herhaalden we de zoektocht met behulp van dezelfde wetenschappelijke databases, maar elke competentie hield rekening met de uitkomst van de zelfmanagementtraining: kritisch denken, empathie, assertieve communicatie, efficiënte communicatie, zelfregulatie, flexibiliteit, samenwerking, groei mindset en leermanagement. De sleutelwoorden die in aanmerking werden genomen, waren de namen van de competenties, gevolgd door "schaal" of "maatregel". Dit stelde ons in staat om verschillende artikelen te identificeren die we hebben geanalyseerd.

De analyse van de artikelen maakte het mogelijk om verschillende waardevolle maatregelen te identificeren om de constructen te evalueren. Als gevolg hiervan kwamen 95 items uit dit onderzoek naar voren om een eerste versie van de SELF-INCA TOOL te

vormen. De items werden geïdentificeerd door de psychometrische eigenschappen van de schaal te analyseren en te verwijzen naar de alfa-betrouwbaarheidsindex van Cronbach, uitgaande van een minimumwaarde van 0,70. Sommige items werden aangepast aan het doel. Alle volgende stappen werden rechtstreeks in het Engels uitgevoerd, waardoor er geen terugvertaling nodig was die de betekenis van de gekozen items verder had kunnen veranderen. Om te beoordelen of de items de onderzochte constructen adequaat representeerden, is contact opgenomen met vier experts op het gebied van competentieontwikkeling en kennis op het gebied van psychometrie. Hen werd gevraagd om de duidelijkheid en redundantie van de items afzonderlijk te beoordelen. De deskundigen werd gevraagd een beoordeling te geven op een schaal van 0 tot 10, en het gemiddelde voor elk item werd berekend met betrekking tot duidelijkheid en redundantie. Items die binnen een drempel van 7,5 vielen, werden als onduidelijk of overbodig beschouwd. Na deze analyse werden 26 items geëlimineerd omdat ze als onduidelijk of overbodig werden beschouwd.

In een tweede stap vroegen we vier andere experts om de overeenkomst met de beoordeelde constructie voor elk van de resterende 69 items te beoordelen. Elke expert werd gevraagd om het item te matchen met een constructie waarvan hij of zij dacht dat deze door dat item werd beoordeeld. Het item werd geëlimineerd wanneer de wedstrijd minder dan 75% was (minder dan drie experts). In deze tweede fase konden we nog eens 13 items elimineren, wat resulteerde in een instrument van 56 items (tussen 5 en 8 items per schaal).

Ten slotte, om het instrument homogeen en niet te lang te maken, hebben we besloten om slechts vijf items voor elke constructie te behouden, waarbij we de items hebben gekozen die het beste waren in vergelijking met de experts.

Het uiteindelijke instrument bestaat uit 45 items. Eerst moet de proefpersoon stellingen lezen en aangeven hoe goed de deelnemer aan de zelfmanagementtraining deze onder de knie kan krijgen. De antwoorden moeten worden gegeven op een Likertschaal van 7 niveaus (van 0 = nog niet bekwaam, nog niet voldoende aangetoond, tot 6 = Expert, aangetoonde bekwaamheid zoals verwacht van een zeer ervaren. Toont uitstekende kennis, vaardigheid en levering van deze competentie).

Self-Inca tool is te vinden in bijlage 1 van dit document.

## 1.8. REFERENTIES

- Adams, K.S., & Proctor, B.E. (2010). Aanpassing aan de universiteit voor studenten met en zonder handicap: groepsverschillen en voorspellers. *Tijdschrift voor postsecundair onderwijs en handicap*, 22(3): 166-184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906691.pdf>
- Allegretti, C.L., & Frederick, J.N. (1995). Een model om kritisch na te denken over ethische kwesties. *Onderwijs in de psychologie*, 22(1), 46-48. [https://doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_14](https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_14)
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-Advocacy als middel tot positieve identiteiten voor mensen met een verstandelijke beperking: 'We helpen ze gewoon, wees ze echt'. *Tijdschrift voor toegepast onderzoek bij verstandelijke handicaps*, 30(1), 109-120. <https://doi.org/10.1111/jar.12223>
- Anolli L. (2006). *Fondamenti di psicologia di comunicazione* [Grondbeginselen van de communicatiepsychologie]. Il mulino.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Het verminderen van de effecten van stereotype dreiging op Afro-Amerikaanse studenten door theorieën over intelligentie vorm te geven. *Tijdschrift voor experimentele sociale psychologie*, 38(2), 113-125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: Het EntrepreneurshipCompetence-raamwerk*. Gemeenschappelijk Centrum voor Onderzoek. <https://www.odisee.be/sites/default/files/public/2022-09/EntreComp%20Raamwerk%20Nederlandstalige%20versie.pdf>

- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). Het onderscheid tussen moderator en bemiddelaar in sociaal-psychologisch onderzoek: conceptuele, strategische en statistische overwegingen. *Tijdschrift voor persoonlijkheid en sociale psychologie*, 51(6), 1173.
- Barrie, W., & McDonald, J. (2002). Administratieve ondersteuning voor door studenten geleide geïndividualiseerde onderwijsprogramma's. *Orthopedagogiek en speciaal onderwijs*, 23, 116-121.
- Batt, R. (2004). Wie heeft er baat bij teams? Vergelijking van werknemers, supervisors en managers. *Arbeidsverhoudingen*, 43(1), 183-212. <https://doi.org/10.1111/j.0019-8676.2004.00323.x>
- Baumeister, R.F., & Heatherton, T.F. (1996). Zelfregulering mislukt: een overzicht. *Psychologisch onderzoek*, 7(1), 1-15. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1)
- Beauchamp, H., & Kiewra, K. R. (2004). Beoordeling van loopbaanvolwassenheid en vaardigheden op het gebied van zelfverdediging. In E. M. Levinson (Ed.), *Overgang van school naar post-school leven voor personen met een handicap: beoordeling vanuit een onderwijs- en schoolpsychologisch perspectief* (pp. 150-188). Charles C. Thomas, uitgever.
- Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Impliciete theorieën over intelligentie voorspellen prestaties tijdens een adolescentie overgang: een longitudinale studie en een interventie. *Ontwikkeling van het kind*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Brooks, W., & Heath, R. (1985). *Spraak communicatie*. Zevende editie. Madison.
- Groogan S (1999) De scène instellen. In A. Long (Ed.), *Interactie voor de praktijk in de wijkverpleging* (pp. 9-23). Macmillan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexten van de opvoeding van kinderen: problemen en vooruitzichten. *Amerikaanse psycholoog*, 34(10), 844. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Brown, I., Hatton, C., & Emerson, E. (2013). Indicatoren voor de kwaliteit van leven voor personen met een verstandelijke handicap: uitbreiding van de huidige praktijk. *Verstandelijke en ontwikkelingsstoornissen*, 51(5), 316-332. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.316>
- Burke, K.M., Raley, S.K., Shogren, K.A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). Een meta-analyse van interventies ter bevordering van zelfbeschikking voor studenten met een functiebeperking.

*Remediërend en speciaal onderwijs*, 41(3), 176-188.  
<https://doi.org/10.1177/0741932518802274>

- Callus, A.-M., Bonello, I., & Micallef, B. (2022). Belangenbehartiging en zelfverdediging in Malta: reflecties op het leven van Maltese mensen met een verstandelijke beperking van de jaren 1950 tot heden. *Brits tijdschrift voor leerstoornissen*, 50(2), 156-165. <https://doi.org/10.1111/bld.12438>
- Caena, F. (2019). *Het ontwikkelen van een Europees raamwerk voor de sleutelcompetentie Persoonlijk, Sociaal & Leren om te Leren (LifEComp). Literatuuronderzoek en analyse van frameworks*. Bureau voor publicaties van de Europese Unie. <https://doi.org/10.2760/172528>
- Caena, F., & Vuorikari, R. (2022). Leren van leerkrachten en innovatieve professionele ontwikkeling door de lens van de Europese sleutelcompetentie Persoonlijk, Sociaal en Leren om te leren. *Europees tijdschrift voor lerarenopleiding*, 45(4), 456-475. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1951699>
- Caldwell, J. (2010). Leiderschapsontwikkeling van personen met ontwikkelingsstoornissen in de beweging voor zelfverdediging. *Tijdschrift voor onderzoek naar verstandelijke beperkingen*, 54 (11), 1004-1014. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2010.01326.x>
- Cañas, J. (2008). Cognitieve ergonomie bij de evaluatie van de ontwikkeling van interfaces. *Tijdschrift voor universele computerwetenschappen*, 14 (16), 2630-2649.
- Cañas, A.J., Coffey, J.W., Carnot, M.J., Feltovich, P., Hoffman, R.R., Feltovich, J., & Novak, J.D. (2003). *Een samenvatting van de literatuur met betrekking tot het gebruik van technieken en technologieën voor het in kaart brengen van concepten voor onderwijs en prestatieondersteuning*. Rapport van het Hoofd van de Marine Opleiding en Opleiding. <https://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-9-A-Summary-of-Literature-Pertaining-to-the-Use-of-Concept.pdf>
- Capri, C., & Swartz, L. (2018). 'We zijn eigenlijk maar kinderen': zorgzame samenlevingen en Zuid-Afrikaanse infantilisering van volwassenen met een verstandelijke beperking. *Handicap en samenleving*, 33(2), 285-308. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1409102>
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Sociale en emotionele vorming op de basisschool: Theorie en onderzoek integreren in de praktijk*. Springer.

- Cefai, C., Bartolo, PA, Cavioni, V., &Downes, P. (2018). *Versterking van sociale en emotionele opvoeding als kerncurriculair gebied in de hele EU: een overzicht van het internationale bewijsmateriaal*. Europese Unie. <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/29098>
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla* [Zelfbeschikking bij mensen met een handicap: educatieve ontwikkelingstrajecten]. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). Verhalen van studenten over het leren en gebruiken van vaardigheden op het gebied van zelfverdediging. *Tijdschrift voor postsecundair onderwijs en handicap*, 28(2), 213-227. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074673.pdf>
- Daud, N. M., & Husin, Z. (2004). Het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden in computerondersteunde uitgebreide leeslessen. *Brits tijdschrift voor onderwijstechnologie*, 35(4), 477-487. <https://doi.org/10.1111/j.0007-1013.2004.00405.x>
- Dawson, F., Shanahan, S., Fitzsimons, E., O'Malley, G., Mac Giollabhui, N., & Bramham, J. (2016). De impact van de zorg voor een volwassene met een verstandelijke beperking en psychiatrische comorbiditeit op stress en psychische problemen bij verzorgers. *Tijdschrift voor onderzoek naar verstandelijke beperkingen*, 60(6), 553-563. <https://doi.org/10.1111/jir.12269>
- Deakin Crick, R., Huang, S., Ahmed Shafi, A., &Goldspink, C. (2015). Het ontwikkelen van veerkrachtige keuzevrijheid bij het leren: de interne structuur van leerkracht. *Brits tijdschrift voor onderwijsstudies*, 63(2), 121-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1006574>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). De algemene causaliteitsoriëntatieschaal: Zelfbeschikking in persoonlijkheid. *Tijdschrift voor onderzoek naar persoonlijkheid*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dede, C. (2010). Vergelijking van kaders voor 21e-eeuwse vaardigheden. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.51-76). Oplossing Tree Pers.
- Del Valle, R., & Duffy, T. M. (2009). Online leren: kenmerken van de leerling en hun benaderingen voor het beheren van leren. *Educatieve wetenschap*, 37, 129-149. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9039-0>

- Derntl, B., & Regenbogen, C. (2014). Empathie. In P.H. Lysaker, G. Dimaggio en M. Brune (Eds.), *Sociale cognitie en metacognitie bij schizofrenie* (pp. 69-81). Academische pers.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Zal geld het subjectieve welzijn verhogen? *Onderzoek naar sociale indicatoren*, 57, 119-169. <https://doi.org/10.1023/A:1014411319119>
- Dollar, C.A., Fredrick, L.D., Alberto, P.A., & Luke, J.K. (2012). Gelijktijdige prompts gebruiken om zelfstandig wonen en vrijetijdsvaardigheden aan te leren aan volwassenen met een ernstige verstandelijke beperking. *Onderzoek naar ontwikkelingsstoornissen*, 33(1), 189-195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.001>
- Donnelly E, Neville L ( 2008 ). *Communicatieve en interpersoonlijke vaardigheden*. Reflecteer de pers.
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecundair onderwijs in de VS: ervaringen van volwassenen met een handicap. *Tijdschrift voor beroepsrevalidatie*, 22(1) 41-47.
- Dweck, C. S. (2013). *Zelftheorieën: hun rol in motivatie, persoonlijkheid en ontwikkeling*. Psychologie pers.
- Dweck, C.S., & Yeager, D.S. (2019). Mindsets: Een blik uit twee tijdperken. *Perspectieven op psychologische wetenschap*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Europese Federatie van Psychologieverenigingen (2011). *EuroPsy - het Europese certificaat in de psychologie*. [www.europsy-efpa.eu](http://www.europsy-efpa.eu)
- Fenn, K., & Scior, K. (2019). De psychologische en sociale impact van het lidmaatschap van een zelfverdedigingsgroep op mensen met een verstandelijke beperking: een literatuuronderzoek. *Tijdschrift voor toegepast onderzoek naar verstandelijke handicaps*, 32(6), 1349-1358. <https://doi.org/10.1111/jar.12638>
- Fischer, S. C., & Spiker, V. A. (2000). Een raamwerk voor kritisch denken, onderzoek en training. *Rapport opgesteld voor het US Army Research Institute*.
- Gagné, R. M. (1990). *Le condizioni dell'apprendimento (Vol. 11)* [De voorwaarden voor leren]. Armando Editore.
- García-Villamizar, D., Dattilo, J., & Matson, J. L. (2013). Kwaliteit van leven als bemiddelaar tussen gedragsproblemen en autistische trekken voor volwassenen met

een verstandelijke beperking. *Onderzoek naar autismespectrumstoornissen*, 7 (5), 624-629. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.009>

- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Ervaringen van studenten met een handicap en het belang van zelfbeschikking in het hoger onderwijs. *Loopbaanontwikkeling voor uitzonderlijke individuen*, 31(2): 77-84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>
- Gómez, L. E., Verdugo, M. Á., Arias, B., & Arias, V. (2011). Een vergelijking van alternatieve modellen van individuele levenskwaliteit voor ontvangers van sociale diensten. *Onderzoek naar sociale indicatoren*, 101, 109-126. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9639-y>
- Goodley, D. (1997). Zelfverdediging lokaliseren in modellen van handicaps: inzicht in handicaps ter ondersteuning van zelfverdedigers met leerproblemen. *Handicap en samenleving*, 12 (3), 367-379. <https://doi.org/10.1080/09687599727227>
- Goodley, D., & Moore, M. (2000). Onderzoek doen naar handicaps: activistische levens en de academie. *Handicap en samenleving*, 15 (6), 861-882. <https://doi.org/10.1080/713662013>
- Griffo, G., & Mascia, M. (2019). Dal cantiere universale dei diritti umani un nuovo modello di disabilità. [Van het universele in ontwikkeling van de mensenrechten: een nieuw model van handicap]. In L. Nota, M. Mascia & T. Pievani (Eds.), *Diritti umani e Inclusione* (pp. 45-63). Il Mulino
- Hadley, WM (2006). Toegang van LD-studenten tot hoger onderwijs: zelfverdediging en ondersteuning. *Tijdschrift voor ontwikkelingsonderwijs*, 30(2) 10-16. <https://www.jstor.org/stable/42775617>
- Halpern, DF (2013). *Denken en kennis: een inleiding tot kritisch denken*. Psychologie Pers.
- Hartman, R. C. (1993). Overgang naar het hoger onderwijs. In S. Kroeger & J. Schuck (Eds.), *Reageren op handicapkwesties in studentenzaken. Nieuwe richtingen voor studentenvoorzieningen* (pp. 31-43). Jossey-Bas.
- Henderson, D., & Bigby, C. (2016). 'We Were More Radical toen: Victoria's eerste zelfverdedigingsorganisatie voor mensen met een verstandelijke beperking. *Gezondheid en geschiedenis*, 18(1), 42-66. <https://doi.org/10.1353/hah.2016.0024>
- Hermsen, M. A., Embregts, P., Hendriks, A. H. C., & Frielink, N. (2014). De menselijke mate van zorg. Professionele liefdevolle zorg voor mensen met een licht

verstandelijke beperking: een verkennend onderzoek. *Tijdschrift voor onderzoek naar verstandelijke handicaps*, 58(3), 221-232. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01638.x>

- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Vaste en groeimindset in het onderwijs en hoe grit studenten helpt door te zetten bij tegenslag. *Tijdschrift voor internationaal onderwijsonderzoek*, 11(1), 47-50. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099>
- Hoffman, M. L. (2008). Empathie en prosociaal gedrag. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones en L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 440-455). De Guildford Pers.
- Hughes, R.L., & Jones, S.K. (2011). Ontwikkelen en beoordelen van teamwerkvaardigheden van studenten. *Nieuwe richtingen voor institutioneel onderzoek*, 2011(149), 53-64. <https://doi.org/10.1002/ir.380>
- Isaacson, R., & Fujita, F. (2006). Metacognitieve kennismonitoring en zelfregulerend leren. *Tijdschrift voor de studiebeurs van onderwijzen en leren*, 6 (1) 39-55.
- Janiga, SJ, & Costenbader, V. (2002). De overgang van de middelbare school naar postsecundair onderwijs voor studenten met leerstoornissen: een enquête onder coördinatoren van universiteitsdiensten. *Tijdschrift voor leerstoornissen*, 35(5) 462-468.
- Kremer, J.F., & Dietzen, L.L. (1991). Twee benaderingen om studenten nauwkeurige empathie bij te brengen: leerkrachtintensief en zelfsturend. *Tijdschrift voor de ontwikkeling van studenten*, 32(1), 69-75.
- Kuh, G. (2008). *Onderwijspraktijken met een hoge impact: wat ze zijn, wie er toegang toe heeft en waarom ze ertoe doen*. Vereniging van Amerikaanse hogescholen en universiteiten.
- Kuntze, J., van der Molen, H. T., & Born, M. P. (2009). Toename van communicatieve vaardigheden op het gebied van counseling na basis- en geavanceerde microvaardigheidstraining. *Brits tijdschrift voor onderwijspsychologie*, 79(1), 175-188. <https://doi.org/10.1348/000709908X313758>
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... & Walsh, P. N. (2005). De relatie tussen kwaliteit van leven en zelfbeschikking: een internationale studie. *Tijdschrift voor onderzoek naar*

*verstandelijke beperkingen*, 49(10), 740-744. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>

- Levy, F., & Murnane, R. J. (2012). *De nieuwe arbeidsverdeling: hoe computers de volgende arbeidsmarkt creëren*. Princeton University Press.
- Lucas, R. E. (2004, juni). Top-down en bottom-up modellen van levenstevredenheidsoordelen. In *de 6e internationale gebruikersconferentie van de Duitse sociaal-economische panelstudie* (Vol. 26). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=22a26201d3a8874620ad1ec32e2a59cb05993>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... & Tasse, M. J. (2002). *Mentale retardatie: definitie, classificatie en ondersteuningssystemen*. Amerikaanse Vereniging voor Mentale Retardatie.
- Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2012). *Actieve ondersteuning: Mensen met een verstandelijke beperking in staat stellen en empoweren*. Jessica Kingsley Uitgevers.
- Masseroni, M., & Ravotto, P. (2021). LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare/imparare [LifeComp: het kader voor persoonlijke, sociale en leervaardigheden]. *Rivista BRIKS*, 7, 99-108.
- Murray, C., & Naranjo, J. (2008). Armen, zwart, leerstoornissen en afstuderen: een onderzoek naar factoren en processen die verband houden met het voltooiën van de school bij stedelijke jongeren met een hoog risico. *Remediërend en speciaal onderwijs*, 29(3): 145-160.
- Murray, C., Lombardi, A., & Kosty, D. (2014). Profileren van postsecundaire studenten met een handicap: een persoonsgerichte benadering. *Tijdschrift voor diversiteit in het hoger onderwijs*, 7 (1), 31-44. <https://doi.org/10.1037/a0035777>
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Zelfbeschikking, sociale vaardigheden en de kwaliteit van leven van mensen met een verstandelijke beperking. *Tijdschrift voor onderzoek naar verstandelijke beperkingen*, 51, 850-865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Nussbaum, M. C. (2006). Onderwijs en democratisch burgerschap: Capaciteiten en kwaliteitsonderwijs. *Tijdschrift voor menselijke ontwikkeling*, 7(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Nussbaum, MC (2009). Capaciteiten creëren: De benadering van menselijke ontwikkeling en de implementatie ervan. *Hypatia*, 24(3), 211-215. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2009.01053.x>

- Paul R. C. (1992). *Kritisch denken: wat ieder mens nodig heeft om te overleven in een snel veranderende wereld*. Basis voor kritisch denken.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Beoordeling van de tevredenheid met de levensschaal. *Psychologische beoordeling*, 5(2), 164. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pintrich, P. R. (2000). Meerdere doelen, meerdere trajecten: De rol van doelgerichtheid bij leren en presteren. *Tijdschrift voor onderwijspsychologie*, 92(3), 544.
- Kracht, A., & Bartlett, R. (2018). Zelfbouwende veilige havens in een post-service landschap: hoe volwassenen met leerproblemen de agenda van gastvrije gemeenschappen terugwinnen. *Sociale en culturele geografie*, 19(3), 336-356. <https://doi.org/10.1080/14649365.2015.1031686>
- Ryan, T. G., & Griffiths, S. (2015). Zelfverdediging en de gevolgen ervan voor volwassenen met ontwikkelingsstoornissen. *Australisch tijdschrift voor volwasseneneducatie*, 55(1), 31-53. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.206428>
- Reinders, H. S., & Schalock, R. L. (2014). Hoe organisaties de kwaliteit van leven van hun klanten kunnen verbeteren en hun resultaten kunnen beoordelen: het concept van kwaliteitsverbetering. *Amerikaans tijdschrift voor verstandelijke en ontwikkelingsstoornissen*, 119(4), 291-302. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.4.291>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsieke en extrinsieke motivaties: Klassieke definities en nieuwe richtingen. *Hedendaagse onderwijspsychologie*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M., Patrick, H., Deci, E.L., & Williams, G.C. (2008). Faciliteren van gedragsverandering op het gebied van gezondheid en het behoud ervan: Interventies op basis van de zelfdeterminatietheorie. *Europese gezondheidspsycholoog*, 10(1), 2-5.
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computergebaseerde interventies om sociale en emotionele vaardigheden te verbeteren bij personen met autismespectrumstoornissen: een systematische review. *Ontwikkelingsneurorevalidatie*, 15(2), 119-135. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655>

- Riemer, M. J. (2007). Communicatieve vaardigheden voor de ingenieur van de 21e eeuw. *Wereldwijd tijdschrift voor technisch onderwijs*, 11(1), 89-100. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol11no1/Riemer.pdf>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: het Europese kader voor persoonlijke, sociale en lerende sleutelcompetenties*. Gemeenschappelijk Centrum voor Onderzoek.
- Sandjojo, J., Eltringham, E.G., Gebhardt, W.A., Zedlitz, A.M., Embregts, P.J., & Evers, A.W. (2020). Zelfmanagementinterventies voor mensen met een verstandelijke beperking: een systematische review. *Patiëntenvoorlichting en counseling*, 103(10), 1983-1996. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.06.009>
- Sandjojo, J., Zedlitz, A. M., Gebhardt, W. A., Hoekman, J., Dusseldorp, E., den Haan, J. A., & Evers, A. W. (2018). Personeel opleiden om zelfmanagement te bevorderen bij mensen met een verstandelijke beperking. *Tijdschrift voor toegepast onderzoek bij verstandelijke handicaps*, 31 (5), 840-850. <https://doi.org/10.1111/jar.12440>
- Schalock, R. L., & Felce, D. (2004). Kwaliteit van leven en subjectief welzijn: conceptuele en meetkundige kwesties. In E. Emerson, C. Hatton, T. Thompson, & T. Parmenter (Eds.), *The international handbook of applied research in intellectual disabilities* (pp. 261-279). John Wiley & Zonen.
- Schalock, R. L., & Verdugo, MA (2012). Een conceptueel en meetbaar kader om beleidsontwikkeling en systeemverandering te begeleiden. *Tijdschrift voor beleid en praktijk bij verstandelijke handicaps*, 9(1), 63-72. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00329.x>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Verstandelijke beperking: definitie, classificatie en systemen van ondersteuning*. Amerikaanse Vereniging voor Intellectuele en Ontwikkelingsstoornissen.
- Schalock, R.L., Verdugo, M.A., & Braddock, D.L. (2002). *Handboek over kwaliteit van leven voor beoefenaars van menselijke dienstverlening*. Amerikaanse Vereniging voor Mentale Retardatie.
- Schraw, G., Crippen K. J., & Hartley K., (2006). Bevordering van zelfregulatie in het wetenschapsonderwijs: Metacognitie als onderdeel van een breder perspectief op leren. *Onderzoek in het wetenschappelijk onderwijs*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

- Sen, A., Sen, M.A., Foster, J.E., Amartya, S., & Foster, J.E. (1997). *Over economische ongelijkheid*. Oxford universitaire pers.
- Shogren, KA (2013). Een sociaal-ecologische analyse van de literatuur over zelfbeschikking. *Mentale retardatie*, 51 (6), 496-511. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496>
- Shogren, K.A., & Shaw, L.A. (2016). De rol van autonomie, zelfrealisatie en psychologische empowerment bij het voorspellen van uitkomsten voor jongeren met een handicap. *Orthopedagogiek en speciaal onderwijs*, 37, 55–62. <https://doi.org/10.1177/0741932515585003>.
- Shogren, K. A., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2014). De definitie van "context" en de toepassing ervan op het gebied van verstandelijke beperkingen. *Tijdschrift voor beleid en praktijk bij verstandelijke handicaps*, 11(2), 109-116. <https://doi.org/10.1111/jppi.12077>
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenshank, G.G., & Little, T.D. (2015). Relaties tussen zelfbeschikking en postschoolse resultaten voor jongeren met een handicap. *Het tijdschrift voor speciaal onderwijs*, 48(4), 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Schalock, R.L., & Thompson, J.R. (2016). Het herformuleren van onderwijsondersteuning voor studenten met een verstandelijke beperking door middel van op sterke punten gebaseerde benaderingen. In *Handboek van op onderzoek gebaseerde praktijken voor het opleiden van studenten met een verstandelijke beperking* (pp. 25-38). Routledge.
- Sigafos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G. E., ... & Young, D. (2005). Door de computer gepresenteerde video waarin wordt gevraagd om het gebruik van magnetrons te onderwijzen aan drie volwassenen met ontwikkelingsstoornissen. *Tijdschrift voor gedragseducatie*, 14, 189-201. <https://doi.org/10.1007/s10864-005-6297-2>
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Betrokkenheid van de gemeenschap bij het bevorderen van inclusie, participatie en zelfbeschikking. *Internationaal tijdschrift voor inclusief onderwijs*, 15(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496189>
- Strnadová, I., Johnson, K., & Walmsley, J. (2018). "... Maar als je bang bent voor dingen, hoe moet je er dan bij horen?" Wat betekent erbij horen voor mensen met

een verstandelijke beperking? *Tijdschrift voor toegepast onderzoek bij verstandelijke handicaps*, 31(6), 1091-1102. <https://doi.org/10.1111/jar.12469>

- Sun, R.C., & Shek, D.T. (2013). Longitudinale invloeden van positieve jeugdontwikkeling en tevredenheid met het leven op probleemgedrag bij adolescenten in Hong Kong. *Onderzoek naar sociale indicatoren*, 114, 1171-1197. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0196-4>
- Stodden, R.A., Conway, M.A., & Chang, K.B.T. (2003). Bevindingen uit de studie van transitie, technologie en postsecundaire ondersteuning voor jongeren met een handicap: implicaties voor docenten in het secundair onderwijs. *Tijdschrift voor technologie voor speciaal onderwijs*, 18 (4) 29-44.
- Test, D.W., Fowler, C.H., Wood, W.M., Brewer, D.M., & Eddy, S. (2005). Een conceptueel kader van zelfverdediging voor studenten met een handicap. *Orthopedagogiek en speciaal onderwijs*, 26(1), 43-54.
- Thoma, C.A., & Wehmeyer, M.L. (2005). Zelfbeschikking en de overgang naar postsecundair onderwijs. In E. E. Getzel & P. Wehman (Eds.), *Naar de universiteit gaan: kansen voor mensen met een handicap uitbreiden* (pp. 49-68). Paul H. Brookes.
- Tilley, E., Strnadová, I., Danker, J., Walmsley, J., & Loblinzk, J. (2020). De impact van zelfverdedigingsorganisaties op het subjectieve welzijn van mensen met een verstandelijke beperking: een systematische review van de literatuur. *Tijdschrift voor toegepast onderzoek bij verstandelijke handicaps*, 33(6), 1151-1165. <https://doi.org/10.1111/jar.12752>
- Tonkens, E., & Weijers, I. (1999). Autonomie, solidariteit en zelfverwerkelijking: Beleidsopvattingen van Nederlandse dienstverleners. *Mentale retardatie*, 37(6), 468-476. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1999\)037<0468:ASASPV>2.0.CO;Arabisch cijfer](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1999)037<0468:ASASPV>2.0.CO;Arabisch cijfer)
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Leren voor het leven in onze tijd*. Wiley.
- Tsui, L. (2002). Kritisch denken bevorderen door middel van effectieve pedagogiek: bewijs uit vier institutionele casestudy's. *Het tijdschrift voor hoger onderwijs*, 73(6), 740-763. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777179>
- Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

- Wang, B., Li, X., Stanton, B., & Fang, X. (2010). De invloed van sociaal stigma en discriminerende ervaringen op psychische nood en kwaliteit van leven bij migranten van het platteland naar de stad in China. *Sociale Wetenschappen en Geneeskunde*, 71(1), 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.03.021>
- Wehmeyer, M. L. (2006). Voorbij toegang: Zorgen voor vooruitgang in het algemene onderwijscurriculum voor studenten met ernstige handicaps. *Onderzoek en praktijk voor personen met een ernstige handicap*, 31(4), 322-326.
- Wehmeyer, M. L. (2013). Voorbij pathologie: positieve psychologie en handicap. In *Het Oxford-handboek voor positieve psychologie en handicaps* (pp. 3-6). Oxford University Press.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Verbeterde zelfbeschikking van volwassenen met een verstandelijke beperking als gevolg van de overstap naar een werk- of woonomgeving in de gemeenschap. *Tijdschrift voor onderzoek naar verstandelijke beperkingen*, 45(5), 371-383. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x>
- Wehmeyer, M.L., & Palmer, S.B. (2003). Volwassen resultaten voor studenten met cognitieve beperkingen drie jaar na de middelbare school: *de impact van zelfbeschikking*. *Onderwijs en opleiding in ontwikkelingsstoornissen*, 38(2), 131-144. <https://www.jstor.org/stable/23879591>
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Zelfbeschikking en positieve resultaten voor volwassenen: een vervolgonderzoek naar jongeren met een verstandelijke beperking of leerstoornissen. *Uitzonderlijke kinderen*, 63(2), 245-255. <https://doi.org/10.1177/001440299706300207>
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essentiële kenmerken van zelfbepaald gedrag van personen met een verstandelijke beperking. *Amerikaans tijdschrift over mentale retardatie*, 100 (6), 632-642.
- Weisner, TS (2014). Cultuur, context en welzijn van kinderen. Handboek voor het welzijn van kinderen, 1, 87-103.
- Witbrood, D., & Pino-Pasternak, D. (2010). Metacognitie, zelfregulatie en meta-weten. In K. Littleton, C. Wood en J. Kleine-Staarman (Eds.), *Internationaal handboek voor psychologie in het onderwijs* (pp. 673-711). Emerald Groep Uitgeverij Limited

- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: Een essentiële drijfveer om te leren. *Hedendaagse onderwijspsychologie*, 25(1), 82-91.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Een zelfregulerende leerling worden: een overzicht. *Tijdschrift Theorie in de praktijk*, 41(2), 64-70.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## DIDACTISCHE EENHEID 2

### Implementatie van zelfmanagementleerprogramma's (SLP): een praktische aanpak

Instituto Valenciano de Servicios Sociales - IVASS

## 2.1. DOELSTELLINGEN VAN DE EENHEID

- Om te begrijpen waarom PwID moet deelnemen aan zelfmanagementgroepen.
- Weten hoe je stap voor stap zelfmanagementleerprogramma's implementeert.
- Effectieve methodologieën kennen om in zelfmanagementprogramma's te werken.
- Begrijpen hoe belangrijk het is om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen om zelfverdedigingsvaardigheden te verbeteren.

## 2.2. INLEIDING.

De nieuwe definitie van verstandelijke beperking van de AAIDD en het Quality of Life-model van R. Schalock en MA Verdugo zijn twee theoretische modellen die organisaties gebruiken om zorgdiensten te plannen.

Deze modellen betekenen een nieuwe filosofie om de zorgdiensten direct te veranderen en te heroriënteren.

In 1992 promoveerde de toenmalige American Association on Mental Retardation (AAMR) een paradigmaverschuiving in de definitie van mentale retardatie die zelfbeschikking, inclusie, gelijkheid en gemeenschapsondersteuning omvatte als aspecten waarop de ondersteuning kon worden bepaald die mensen nodig hebben om hun functioneren te verbeteren (Schalock & Verdugo 2003).

Vanaf die tijd tot op heden is de definitie van mentale retardatie voortdurend herzien in opeenvolgende edities van gepubliceerde handleidingen totdat de term mentale retardatie is vervangen door een verstandelijke beperking.

De AAIDD presenteerde zijn eerste definitie van de term verstandelijke beperking in de 11e editie van zijn handboek "Intellectual Disability: Definition, diagnosis, Classification and Systems of support", (2010). De verandering van term werd gemotiveerd door de evolutie van de algemene constructie van handicap, die in de voorgaande twee decennia was geëvolueerd van "een persoonsgericht kenmerk of eigenschap (vaak aangeduid als een tekort) tot het vormen van een menselijk fenomeen met zijn oorsprong in sociale en/of organische factoren..... die resulteren in functionele beperkingen die een onvermogen of beperking weerspiegelen, zowel in het persoonlijk functioneren als in de uitvoering van rollen en taken die van een persoon in een sociale context worden verwacht." Het gebruik van de term verstandelijke beperking wijst impliciet op het belang van context door een "ecologisch perspectief aan te nemen dat gericht is op de interactie van de persoon met zijn of haar omgeving, terwijl wordt benadrukt hoe de systematische toepassing van geïndividualiseerde ondersteuning het menselijk functioneren kan verbeteren." (AAIDD, 2010).

Momenteel "bevat de 12e editie van de AAIDD-handleiding (2021) de aanzienlijke vooruitgang die de afgelopen twee decennia op het gebied van ID is geboekt. Deze vooruitgang heeft betrekking op een beter begrip van ID met de nadruk op de menselijke

en wettelijke rechten van mensen met een handicap, waaronder zelfverdediging of zelfmanagement en empowerment" (AAIDD, 2021).

Zelfbeschikking is een belangrijke constructie bij het begrijpen van een verstandelijke beperking. Whemeyer en Schalock (2001) definiëren het als: "handelen als de primaire veroorzaker in het eigen leven en keuzes en beslissingen nemen over de eigen kwaliteit van leven, vrij van onnodige externe invloed of interferentie." De definitie verwijst impliciet naar de relevantie van kwaliteit van leven voor het welzijn van mensen met een verstandelijke beperking.

Er is een duidelijke relatie tussen kwaliteit van leven en zelfbeschikking. Het concept van zelfbeschikking in relatie tot het concept van kwaliteit van leven is het onderwerp geweest van talrijke onderzoeken die concluderen dat personen met een handicap die een hogere kwaliteit van leven vertonen, ook een hogere mate van zelfbeschikking vertonen (Wehmeyer en Schalock, 2002, Wehmeyer en Schwartz, 1998).

De Special Interest Research Group on Quality of Life van de International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities benadrukte als een van de principes voor de toepassing van kwaliteit van leven: "Verhoog de mate van persoonlijke controle en individuele kansen die door het individu worden uitgeoefend met betrekking tot zijn of haar activiteiten, interventies en contexten" (Schalock en Verdugo 2003).

Schalock en Verdugo (2003) stellen een multidimensionaal model van kwaliteit van leven voor dat de maatstaf is geworden voor organisaties en dienstverleners. Uit hun onderzoeksresultaten komt zelfbeschikking naar voren als een van de acht basisdimensies van kwaliteit van leven, samen met: emotioneel welzijn, interpersoonlijke relaties, materieel welzijn, persoonlijke ontwikkeling, fysiek welzijn, sociale inclusie en rechten.

Het QoL-model van Schalock en Verdugo hanteert een ecologische benadering door te begrijpen dat het concept van kwaliteit van leven niet los kan worden gezien van de context waarin mensen met speciale behoeften leven en met elkaar omgaan. Vanuit dit perspectief analyseren ze het microsysteem, het mesosysteem en het macrosysteem om de behoeften van de persoon in de omgeving waarin hij/zij leeft vast te stellen.



**Figuur 2.1. Ecologische benadering.**

<b>MICROSYSTEEM</b>
<i>De directe sociale context, zoals het gezin, het huis, de peergroup en de werkplek, die rechtstreeks van invloed is op het leven van de persoon.</i>
<b>MESOSYSTEEM</b>
<i>De buurt, gemeenschap, dienstverlenende instanties en organisaties, die rechtstreeks van invloed zijn op het functioneren van het microsysteem.</i>
<b>MACROSYSTEEM</b>
<i>De bredere culturele patronen van cultuur, sociaal-politieke trends en economische systemen, evenals factoren met betrekking tot de samenleving, die rechtstreeks van invloed zijn op waarden en overtuigingen, evenals de betekenis van woorden en concepten</i>

MACROSYSTEM

MESOSYSTEM

MYCROSYSTEM

**Bron: bewerking van Bronfrenbrenner, U. (1979).**

Wat betreft de dimensie zelfbeschikking, op het niveau van het microsysteem, is er een sterke roep om meer mogelijkheden om deel te nemen aan het leven, gerelateerd aan een groeiend pleidooi voor inclusie, gelijkheid, keuzes en zelfbeschikking.

Op het niveau van het mesosysteem implementeren service- en ondersteuningsproviders kwaliteitsverbeteringstechnieken die gericht zijn op het ontwerpen van omgevingen en ondersteuningsprogramma's die keuzemogelijkheden en controle bieden (bijv. verlichting, temperatuur, privacy en persoonlijke ruimte), en keuzes, persoonlijke controle en persoonlijke beslissingen en doelen aanmoedigen.

Op het niveau van het macrosysteem handhaven tal van wettelijke normen de rechten van mensen met een handicap met betrekking tot de zelfbeschikkingsdimensie. Als gevolg hiervan zien we hoe sommige zelfverdedigingsorganisaties zijn ontstaan (Schallock en Verdugo 2003).

Deze ecologische benadering pleit duidelijk voor de noodzaak om belangrijke dimensies en indicatoren van CSD op te nemen die de meerdere systemen weerspiegelen waarin alle mensen leven: micro, meso en macro.

Bij zelfbeschikking vallen indicatoren van autonomie op, die vooral worden opgevat als onafhankelijkheid van de persoon, keuzes en omgevingscontrole.

**Tabel 2.1. Ecologische benadering: prototypische indicatoren van kwaliteit van leven.**

<b>Bron:</b>	<b>NIVEAUS</b>	<b>ZELFBESCHIKKING</b>
<b>bewerking van Schallock en Verdugo (2003).</b>	MICROSYSTEEM (persoonlijke beoordeling)	Autonomie - Zelfsturing - Persoonlijke regie Voorkeuren - Keuzes
	MESOSYSTEEM (persoonlijke evaluatie)	Keuzemogelijkheden / Besluitvorming Keuzemogelijkheden / Persoonlijke regie Persoonsgerichte planning
	MACROSYSTEEM (Sociale indicatoren)	Sociaal beleid Wetgeving Nationale of internationale verdragen en conventies Organisaties voor zelfverdediging

Iedereen met een verstandelijke beperking heeft recht op zelfbeschikking, maar hun niveau van intellectueel en adaptief functioneren bepaalt de moeilijkheidsgraad van de vaardigheden die ze kunnen leren.

Mensen met een ernstige ID kunnen keuzes maken in het microsysteem: wat wil ik als ontbijt; welke kleding vind ik leuk; welke activiteiten wil ik doen; wie wil ik me gezelschap houden. Het zijn keuzes die in eenvoudige sociale situaties een concrete inhoud met zich meebrengen, maar die van grote waarde zijn omdat ze het recht van mensen respecteren om controle over hun leven te hebben.

Mensen met een gematigde ID kunnen deelnemen aan groepen waarin beslissingen worden genomen die van invloed zijn op de organisatie van diensten, op voorwaarde dat ze niet hoeven om te gaan met complexe ideeën of abstracte concepten. Ze kunnen beslissingen nemen over welke activiteiten ze kunnen organiseren of begrijpen; Bijvoorbeeld de redenen waarom het niet mogelijk is om ze te organiseren en het doel moet worden gewijzigd.

Mensen met een lichte ID kunnen concepten met abstract denken begrijpen als ze niet al te complex zijn. Ze kunnen bijvoorbeeld begrijpen wat het betekent om rechten te hebben, of ze kunnen begrijpen hoe stemmen werkt. Hun niveau van intellectueel en adaptief functioneren stelt hen in staat om deel uit te maken van zelfmanagementgroepen waarin ze optreden als vertegenwoordigers van anderen om de rechten van de groep te verdedigen.

In deze context zijn de groepen zelfverdedigers een promotor van deze verandering in filosofie, ze zijn een van de acties ten gunste van de zelfbeschikking van mensen met een verstandelijke beperking. Mensen met een verstandelijke beperking moeten door hun levenservaring de kans krijgen om de vaardigheden en componenten te ontwikkelen die deel uitmaken van zelfbeschikking.

De groepen van zelfverdedigers zijn ongetwijfeld een belangrijke manier om zelfbeschikking te ontwikkelen en een kans om het paradigma van ondersteuning en kwaliteit van leven in verenigingen te bevorderen.

De zelfmanagementgroepen zijn die plaatsen waar ze "trainen" en leren om deel te nemen, acties te kiezen en te produceren die erop gericht zijn de hoofdrolspelers van hun eigen leven te zijn.

Zelfverdediging, zelfmanagement..., gerelateerd aan "self-advocacy", wat betekent dat mensen met een verstandelijke beperking voor zichzelf spreken, zichzelf vertegenwoordigen, hun eigen woordvoerders zijn, protagonisten van hun leven zijn.

### **2.3. GESCHIEDENIS VAN DE PROGRAMMA'S VOOR ZELFBEHEER EN HET VERBAND MET ANDERE TRANSNATIONALE INSTRUMENTEN.**

De geschiedenis van zelfmanagement begint op het 8e Wereldcongres van de ILSMH (International League of Associations for Persons with Mental Deficiency, tegenwoordig Inclusion International genoemd) in Nairobi in 1982. Toen al presenteerde een groep mensen met een verstandelijke beperking een reeks aanbevelingen, waaronder:

"Een groter aantal geestelijk gehandicapten moet worden uitgenodigd om deel te nemen aan de comités en op te treden in de commissies".

In 1985 bracht de ILSMH een standpuntverklaring uit met de titel "Deelname aan het gezins- en gemeenschapsleven", een van de belangrijkste documenten uit de geschiedenis van zelfbeheer.

Tijdens de Algemene Vergadering van "International Inclusion" die in 2001 in Cork, Ierland, werd gehouden, drong deze organisatie er bij al haar lidorganisaties op aan om "zelfverdedigers aan te moedigen deel te nemen aan haar zaken en besluitvorming. Mensen met een verstandelijke beperking hebben de term 'zelfverdedigers' gekozen om duidelijk te maken dat ze vastbesloten zijn om zoveel mogelijk de controle over hun eigen leven te nemen en samen te leven met de rest van de gemeenschap.

Daarnaast is het noodzakelijk om vooral het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap te benadrukken, goedgekeurd door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 13 december 2006. Artikel 3. Algemene beginselen, verwijst expliciet naar de vrijheid om eigen beslissingen te nemen en naar volledige en effectieve participatie en inclusie in de samenleving.

Momenteel zijn er tal van groepen zelfverdedigers die worden ondersteund en versterkt door instellingen en verenigingen over de hele wereld.

## **2.4. METACOGNITIEVE METHODOLOGIEËN EN ANDERE STRATEGIEËN OM DE VAARDIGHEDEN MET BETREKKING TOT ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA'S TE ONTWIKKELEN.**

Mensen met een verstandelijke beperking hebben het recht om deel te nemen aan het leven van hun gemeenschap en beslissingen te nemen, net als andere burgers. Om deze rechten uit te oefenen, moeten ze een aantal vaardigheden leren die verband houden met metacognitieve strategieën, zoals:

- Beslissingen nemen en kiezen in alles wat hen bezighoudt in hun leven.
- Beslis zelf (met de nodige ondersteuning in elke situatie).
- Communiceer en verhoud je tot mensen binnen en buiten het gezin.
- Ervaar fouten en teleurstellingen en word geholpen om de gevoelens die daarmee verband houden te begrijpen en te beheersen (bijvoorbeeld tolerantie voor frustratie).
- Heb de ervaring van successen die het gevoel van zelfeffectiviteit bevorderen.
- Wees vertegenwoordigers van zichzelf.

We zien vaak dat deze vaardigheden aan de basis liggen van besluitvorming, het maken van keuzes, het leren van de eigen ervaring en het representatief zijn voor andere mensen.

In ons project kan worden gesteld dat metacognitieve vaardigheden relevant worden geacht voor de PwID om de vaardigheden te ontwikkelen om te beslissen, te kiezen en te vertegenwoordigen, en om de effectiviteit van zelfmanagementgroepen te vergroten.

## 2.5. FASEN VAN EEN ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA

- Voorbereiding/ontwerp.
- Rollen van organisaties, professionals en families/juridische docenten.
- Profilerings- en selectieproces van PwID om deel te nemen aan het programma.
- Doelstellingen van zelfmanagementprogramma's.
- Voordelen: deelnemers, docenten en organisaties.<sup>1</sup>
- Implementatie: activiteiten en methodologieën die in een SLP moeten worden gebruikt.
- Monitoren, evalueren, analyseren en eindrapport.
- Verspreiding van zelfmanagementprogramma's.
- Integratie van SLP in het educatief plan van het centrum.

---

<sup>1</sup> (Gebaseerd op Feaps, 2013)

### **2.5.1. Voorbereiding/ontwerp**

Voordat het zelfmanagementprogramma wordt gestart, moeten verschillende stappen worden doorlopen. In dit gedeelte bespreken we hoe we de organisatie kunnen betrekken bij het ondersteunen van het programma, wat de profielen zijn van docenten en PwID om eraan deel te nemen, welke doelstellingen een zelfmanagementprogramma moet nastreven en welke voordelen organisaties en PwID kunnen krijgen.

## **2.5.2. Rollen van organisaties, professionals en families/juridische begeleiders.**

### **a) Rollen van de organisatie.**

Het ondersteuningsmodel en het Quality of Life-model geven volledige betekenis aan zelfbeschikking en daaruit ontstaat de filosofie die organisaties moeten aannemen wanneer binnen deze context zelfmanagementgroepen worden gevormd.

In de praktijk moet de organisatie de filosofie van zelfsturing opnemen in haar doelstellingen, missie en visie. Alle componenten van de organisatie, van de managementfuncties die toezicht houden op de acties tot de eerstelijnsprofessionals die de plannen uitvoeren en de doelstellingen ontwikkelen, moeten op één lijn zitten en zich inzetten voor het verdedigen van het recht op zelfbeschikking en betrokken zijn bij het ontwikkelen van acties zodat zelfbeschikking effectief is. Aangezien de groepen van zelfverdedigers een manier zijn om zelfbepaalde levensvaardigheden te ontwikkelen, moet de organisatie ze zien als het instrument waarmee de PwID het recht op zelfbeschikking uitoefent.

De rol van de organisaties houdt onder meer in dat ze zich inzetten om de oprichting van de groepen te ondersteunen, ervan uitgaande dat het geven van een stem aan de PwID betekent dat er wordt geluisterd naar voorstellen en veranderingen worden doorgevoerd die van invloed zijn op de organisaties zelf. Het is daarom noodzakelijk dat organisaties klaar zijn om deze mentaliteitsverandering op zich te nemen.

We nemen als referentie het FEAPS-document, "Oprichting van zelfmanagementgroepen" om commentaar te geven op de acties die organisaties kunnen ontwikkelen binnen een zelfmanagementprogramma:

- Neem de zelfbeschikking van het PwID op als doelstelling van de organisatie.
- Ontwikkel groepsprogramma's voor zelfverdedigers die hun doelstellingen, acties en methodologieën expliciet maken.
- Neem programma's voor zelfverdediging op in de jaarplannen van de organisatie.
- Beschrijf indicatoren om de ontwikkeling van programma's te evalueren.

- Wijs die verantwoordelijke professionals aan voor de groepen zelfverdedigers die verantwoordelijk zullen zijn voor het ontwikkelen van de programma's.

**b) Rollen van de professional die het zelfmanagementprogramma coördineert.**

Om het werk van de verschillende zelfmanagementgroepen te coördineren, zal het nodig zijn om een professional te hebben die de groepen die deel uitmaken van dit netwerk coördineert, stimuleert, ondersteunt en controleert.

**c) Rollen van de supportprofessional.**

De PwID hebben beperkingen in hun cognitieve, praktische en sociale vaardigheden die de figuur van de ondersteuningsprofessional noodzakelijk maken om hen te begeleiden om zichzelf te begrijpen en uit te drukken.

Elk zelfmanagementprogramma moet een ondersteunend persoon hebben, zo genoemd omdat het hun rol is om de nodige ondersteuning te bieden aan elke persoon die voor zichzelf opkomt, beslissingen te nemen, voor zichzelf te spreken en deel te nemen aan de organisatie of in hun naaste omgeving.

De begeleider speelt een rol die bepaald wordt door zijn mentaliteit en vaardigheden. Het ideale profiel van deze professional wordt als volgt toegelicht (FEAPS, 2013):

Houding:

- Moet worden getraind in het ondersteuningsmodel en het kwaliteit van leven-model (QoL).
- Toegewijd aan het bevorderen van het recht op zelfbeschikking.
- Respecteert het recht van mensen met een verstandelijke beperking om hun eigen beslissingen te nemen.
- Moet een open houding hebben ten opzichte van gelijke behandeling, ondersteuning en samenwerking.
- In staat zijn om geen paternalistische houding aan te nemen.
- Houd er rekening mee dat zij niet de hoofdpersoon van het programma is, maar een facilitator van de groepseisen.
- Wees je ervan bewust dat hun rol ondersteuning is, geen controle of richting.

### Vaardigheden:

- Faciliteer mogelijkheden voor effectieve besluitvorming.
- Help zelfverdedigers weloverwogen keuzes te maken.
- Help bij het uiten van verschillende meningen.
- Faciliteer een relatie gebaseerd op vertrouwen, wederzijds respect en begrip.
- Luister goed.
- Leer mensen met een verstandelijke beperking goed kennen.
- Overleg voordat u voor de geïnteresseerden zelf spreekt.
- Moedig belanghebbenden aan om waar mogelijk hun stem te laten horen.
- Respecteer het recht op privacy van mensen met een verstandelijke beperking.
- Leef je in in groepsleden.

#### **d) Rollen van de families en/of juridische begeleiders.**

De familie (of juridische begeleiders) is de belangrijkste leverancier van ondersteuning voor PwID. Ze zijn hun referentie voor socialisatie en hun veiligheidsbasis. Het gezin is de natuurlijke context waar de benodigde zelfbepaalde gedragsvaardigheden worden verworven. Er kan geen sprake zijn van effectieve zelfbeschikking als de PwID er geen steun voor vindt in hun gezinsomgeving. Als de ondersteuning voor zelfbepaald gedrag alleen wordt gegeven in de context van de organisatie, zal zelfbeschikking niet effectief zijn omdat het geen deel uitmaakt van het leven van de PwID, omdat het slechts een activiteit is die plaatsvindt binnen de organisatie waar de zelfmanagementgroepen worden ontwikkeld.

Bovendien zijn familieleden meestal de wettelijke vertegenwoordigers van de PwID, dus ze moeten worden geïnformeerd over de activiteiten waaraan ze deelnemen.

Om deze redenen is het noodzakelijk dat het gezin zich inzet voor de bevordering van het recht op zelfbeschikking. Vanuit deze benadering is de rol van het gezin met betrekking tot het zelfmanagementgroepsprogramma om te begrijpen dat de groep een instrument is voor het ontwikkelen van zelfbepaalde gedragsvaardigheden en daarom om de implementatie van het programma binnen de organisatie te ondersteunen.

Een manier voor gezinnen om zich bewust te worden van de noodzaak van deze verbintenis is om te worden getraind in het ondersteuningsmodel, het model van kwaliteit van leven, het recht op zelfbeschikking en de filosofie van zelfmanagement. Dit betekent dat de organisatie de doelstellingen en activiteiten van het zelfmanagementprogramma kan uitbreiden met die waarbij gezinnen betrokken zijn.

### 2.5.3. Profiel en selectieproces van PwID die deelneemt aan het programma.

#### A) ACADEMISCHE BENADERING

Het werk van Sandjojo et al., (2018) kan ons helpen om het profiel van deelnemers die deelnemen aan zelfmanagementtrainingen te concretiseren. Volgens deze auteurs is het deelnemersprofiel "volwassenen (<18 jaar) gediagnosticeerd met een verstandelijke beperking, en ze moesten zich op zijn minst kunnen concentreren op instructies en oefeningen tijdens de training... Er is geen minimaal niveau van cognitief functioneren vereist (bijv. met betrekking tot taalvaardigheid of intelligentieniveau).

#### B) DSM5 AANPAK

Om de capaciteiten van mensen met een verstandelijke beperking in verband met hun deelname aan zelfmanagementprogramma's te beoordelen, kunnen de diagnostische criteria van DSM5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders van de APA (American Psychiatric Association) nuttig zijn (zie tabel 2.2).

**Tabel 2.2. DSM5: concept van handicap en diagnosecriteria.**

Het begrip handicap		
DSM-5 definieert verstandelijke handicaps als neurologische ontwikkelingsstoornissen die beginnen in de kindertijd en worden gekenmerkt door intellectuele problemen en problemen op conceptuele, sociale en praktische levensgebieden. De DSM-5-diagnose van ID vereist de vervulling van de volgende drie criteria:		
Tekorten in intellectueel functioneren "redeneren, probleemoplossing, plannen, abstract denken, oordelen, academisch leren en leren van ervaring" - bevestigd door klinische evaluatie en geïndividualiseerde standaard IQ-tests.	Tekorten in adaptief functioneren die het voldoen aan ontwikkelings- en sociaal-culturele normen voor de onafhankelijkheid van het individu en het vermogen om aan zijn sociale verantwoordelijkheid te voldoen, aanzienlijk belemmeren.	Het begin van deze tekorten tijdens de kindertijd.

### **Bron: DSM-5.**

Deze vijfde editie van de handleiding neemt de filosofie over van het ondersteuningsmodel van de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2021). Zoals we kunnen zien, wijst DSM5 op de noodzaak om ondersteuning te bieden om adaptief gedrag te verbeteren en definieert het de ernstniveaus van een verstandelijke beperking (licht, matig, ernstig en diepgaand) op basis van adaptief functioneren en niet op basis van intelligentiequotiënt (IQ)-scores, omdat het adaptief functioneren is dat het vereiste ondersteuningsniveau bepaalt.

Volgens de DSM5-criteria zijn mensen met voldoende capaciteit om deel uit te maken van zelfmanagementgroepen mensen met een lage verstandelijke beperking in de drie domeinen of mensen met een significant lager niveau in het conceptuele domein dan in de sociale en praktische domeinen die iets boven het lage niveau liggen.

Wat betreft het type ondersteuning dat nodig is om het functioneren te verbeteren, voldoen mensen die intermitterende ondersteuning nodig hebben in conceptuele, sociale en praktische vaardigheden aan het juiste profiel om deel te nemen aan zelfmanagementgroepen.

Naast deze diagnostische criteria die we zojuist hebben genoemd, moeten ook andere worden overwogen die persoonlijke en pragmatische aspecten omvatten, zoals de volgende:

- Koppeling van het PwID met de organisatie die het programma promoot.
- Motivatie en interesse getoond in het programma. Het is de persoon die moet beslissen of hij geïnteresseerd is in deze activiteit en deze beslissing niet overlaat aan professionals die hun deelname aanbevelen of familieleden die willen dat ze in het programma worden opgenomen.
- Als richtlijn is het programma gericht op volwassenen ouder dan 18 jaar, aangezien de inhoud met betrekking tot zelfverdediging en representatie waarschijnlijk logischer is na die leeftijd.
- Net als bij andere activiteiten is het handig dat er gendergelijkheid in de groep is, wat een aanbeveling is, aangezien het in sommige gevallen niet mogelijk is om deze pariteit te bereiken.

### C) ZELFVERDEDIGINGSGROEPEN: BREDERE PARTICIPATIE

Sommige groepen van zelfverdedigers zijn ook gevormd met mensen met een verstandelijke beperking met uitgebreide ondersteuningsbehoeften (mensen met autisme, mensen met hersenverlamming, enz.), in deze gevallen hebben de groepen meestal een kleiner aantal leden (bijvoorbeeld zes personen), we moeten meer aandacht besteden aan het "ritme" van de groep, dat meestal langzamer is, en gebruik ondersteunende tools (bijvoorbeeld augmentatieve communicatie).

In het geval van mensen met een grotere ondersteuningsbehoefte zal het nodig zijn om aanpassingen te maken aan de omgeving (toegankelijkheid), aan de communicatiesystemen of andere.

Dit is een extra leersituatie, zowel voor de leden van de groep (met minder ondersteuningsbehoeften, met oudere...), als voor de begeleider die, indien goed beheerd, ongetwijfeld een positieve en heilzame ervaring voor iedereen zal krijgen.

Kan elke persoon met een verstandelijke beperking deelnemen aan een zelfmanagementprogramma?

In principe wel, als duidelijk wordt aangegeven dat je wilt deelnemen en bij de groep wilt horen. Vanuit de theoretische onderbouwing van het programma wordt voorgesteld om de groep te starten met mensen met een beperking met een hogere mate van autonomie en minder behoefte aan ondersteuning om een bepaald niveau van 'initieel succes' te garanderen, om te laten zien dat de ervaring werkt en iedereen ervan kan leren. Het model kan dus worden gegeneraliseerd en uitgebreid naar andere groepen mensen met grotere ondersteuningsbehoeften. Van fouten leer je, maar het is ook heel positief om succesvolle ervaringen te hebben. Mensen met een handicap zitten vol met ervaringen van falen in hun leven. Daarom is het voor hen heel goed en stimulerend om positieve succeservaringen op te doen.

Op dit punt is het noodzakelijk om na te denken over het beperken van de deelname van bepaalde mensen met een verstandelijke beperking aan het begin van de ervaring. Dit

betekent niet dat deze mensen worden uitgesloten, maar dat hun deelname aan deze ervaring wordt uitgesteld tot een volgende fase. In sommige gevallen, bij het werken met een historisch 'uitgesloten' groep, wordt alles wat met 'uitsluiting' te maken heeft slecht opgevat en kunnen verkeerde conclusies worden getrokken (vooroordelen).

**Tabel 2.3. IVASS-voorbeeld van deelnemers aan zelfmanagementgroepen.**

Volgens IVASS-ervaring met zelfmanagementprogramma's en zelfbeschikking moeten dit soort activiteiten gericht zijn op de deelnemers, hun interesses, hun eisen en hun reflecties. Daarom moeten degenen die deel uitmaken van de groep voldoende cognitieve vaardigheden tonen om de betekenis van het programma, de inhoud en de reflecties die tijdens de vergaderingen naar voren komen te begrijpen, evenals een minimum aan capaciteit voor abstract denken dat het mogelijk maakt te begrijpen wat er in de groep wordt besproken.

Op deze manier is de selectie een belangrijk proces dat gebaseerd moet zijn op de evaluatie van de cognitieve en sociale vaardigheden van de kandidaten. Sensorische of fysieke functionele beperkingen verhinderen deelname aan het programma niet, aangezien het mogelijk is om ze te overwinnen door de juiste ondersteuning te bieden.

**Bron: Interne IVASS-rapporten.**

## D) SELECTIEPROCEDURE

### D.1. Gesprek met de kandidaten

De ondersteuner is verantwoordelijk voor het voeren van individuele gesprekken met mensen met een handicap die hun interesse hebben getoond om deel te nemen aan de groep van zelfadvocaten.

Het interview heeft drie hoofddoelstellingen:

- Beoordeel of de kandidaat de doelstellingen van het programma goed heeft begrepen of dat haar verwachtingen in een andere richting gaan (iets leuks doen, een nieuwe activiteit doen...)
- Beoordeel of de motivatie authentiek is of wordt bemiddeld door professionals of familieleden die hen willen inschrijven.
- Daarnaast dient het interview om goed uit te leggen wat de groepen zelfverdedigers zijn.

#### D.2. Selectie van de deelnemers

Met betrekking tot de selectie van de deelnemers moet de ondersteuningsopvoeder rekening houden met verschillende overwegingen. Het is belangrijk om volledige informatie over elke kandidaat te hebben, die kan worden verkregen door middel van interviews met zowel de families als met professionals die enige band hebben en de persoon met ID goed kennen (professionals in psychologie, maatschappelijk werk, sociale vorming, personeel op het gebied van werkgelegenheid, huisvesting, vrijetijdsgebied, enz.). In deze interviews is het handig om niet alleen over de vaardigheden te praten, maar ook over de motivatie en interesse van de persoon met een identiteitsbewijs die door familieleden en personeel wordt waargenomen. Met deze informatie beoordeelt de persoon degenen die dicht bij het aanbevolen profiel zitten dat eerder in deze tekst is beschreven.



#### **2.5.4. Doelstellingen van zelfmanagementprogramma's.**

##### **Doelstelling gekoppeld aan de missie van de organisatie:**

- Het bevorderen van het zelfmanagement en de zelfbeschikking van mensen met een verstandelijke beperking die regelmatig naar het centrum gaan.

##### **Specifieke doelstellingen van het zelfmanagementprogramma**

###### **Algemeen:**

- Om de deelnemers de kans te geven om te weten, hun mening te geven, deel te nemen, te beslissen en te kiezen over kwesties die verband houden met hun eigen leven.

###### **Details:**

- Kennis verwerven over de door de groep voorgestelde vraagstukken en onderwerpen.
- Om persoonlijke en sociale autonomievaardigheden te verwerven.
- Het verwerven van communicatieve vaardigheden en vaardigheden om deel te nemen aan vergaderingen.
- Het verwerven van vaardigheden om kritisch te reflecteren en te beoordelen.
- Om besluitvormingsvaardigheden te verwerven.
- Om vaardigheden te verwerven om met fouten en frustraties om te gaan.
- Het ontwikkelen van het gevoel van zelfeffectiviteit door middel van succesvolle ervaringen.
- Om vaardigheden te verwerven om zichzelf en anderen te vertegenwoordigen. (Deelname aan het verenigingsleven).

### 2.5.5. Voordelen: deelnemers, opvoeders en organisaties<sup>2</sup>

#### Voordelen voor de deelnemers:

Om door hun levenservaring de kans te krijgen om de vaardigheden en componenten te ontwikkelen die de zelfbeschikking vormen. Ze moeten in staat zijn om op een echte en actieve manier deel te nemen aan de contexten waarin ze opereren, en deze inclusie, deze "empowerment" zorgt ervoor dat ze zich gewaardeerd voelen als mensen: de kracht van wat ze denken, doen en voelen is belangrijk voor anderen.

Zelfmanagementprogramma's zijn plaatsen waar iedereen zich geaccepteerd, opgenomen en gewaardeerd voelt: "in de SLP word ik geaccepteerd, ik ben er nog een". Het zijn ruimtes om te participeren en te luisteren; om anderen en zichzelf te ontmoeten; om beetje bij beetje hun beperkingen te ontdekken en te accepteren; en tegelijkertijd hun capaciteiten ontdekken en leren verantwoordelijk te zijn voor hun eigen keuzes en beslissingen.

Zelfmanagementgroepen zijn GEEN vrijetijdsbesteding, noch ruimtes om sociale vaardigheden te ontwikkelen.

"Jezelf verdedigen en beschermen betekent de leiding nemen over je eigen leven. Jezelf verdedigen en beschermen betekent andere mensen vertellen wat je denkt, hoe je je voelt en wat belangrijk is, zodat ze op je kunnen rekenen. Je familie, je vrienden, de mensen met wie je werkt en de rest van de gemeenschap zullen je standpunt niet kennen, tenzij je ze vertelt wat je denkt."

(Definitie gesteld door een Canarische groep in zelfbeheer).

---

<sup>2</sup> (Gebaseerd op de Feaps, 2013)

"Dit zelfmanagement doet ons beseffen dat we een aantal rechten hebben, maar ook een aantal plichten of plichten die we moeten vervullen. Het maakt ons verantwoordelijker, en we moeten ook accepteren dat we, net als iedereen, fouten kunnen maken. We zouden deze geweldige kans om te leren niet hebben als onze ouders of broers en zussen de hele dag bovenop ons zaten, dingen voor ons deden, beslissen wat het beste voor ons is. Daarom nemen we steeds meer beslissingen voor onszelf, aangezien we de hoofdrolspelers van ons leven zijn".

(Eva Gómez, Congres van Gezinnen - FEAPS, Extremadura, mei 2003)

#### Voordelen voor de organisaties.

De groepen van zelfverdedigers zijn ongetwijfeld een belangrijke manier om zelfbeschikking te ontwikkelen en een kans om het paradigma van ondersteuning en kwaliteit van leven in verenigingen te promoten, daarom zijn ze ook een andere kans voor verandering en heroriëntatie van de zorgdiensten.

## **2.5.6. Uitvoering: activiteiten en methoden die in een SLP moeten worden gebruikt.**

### Activiteiten om de organisatie te betrekken.

Zoals eerder vermeld, moet de organisatie zich inzetten voor het bevorderen van het recht op zelfbeschikking en het bevorderen van zelfmanagementgroepen als het instrument om zelfbepaalde levensvaardigheden te ontwikkelen.

### Presentatie van het project.

De eerste stap bij de implementatie van het programma is dat de organisatie meer te weten komt over het project om betrokken te raken bij de vorming van groepen zelfverdedigers. Het project zal aan het managementteam worden gepresenteerd door degenen die het verdedigen, dit kunnen medewerkers van de organisatie zijn of mensen met managementfuncties die geïnteresseerd zijn in de voortgang van het project.

### Goedkeuring van het project en selectie van ondersteunende personen.

Zodra het project is goedgekeurd en de inzet van de organisatie is verkregen, worden de ondersteuningsprofessional en degenen die verantwoordelijk zijn voor de coördinatie van het programma geselecteerd. Het profiel van de begeleider en de coördinator zijn al beschreven.

### Project communicatie

De organisatie moet strategieën promoten zodat informatie over het project alle niveaus van de organisatie bereikt. Zelfmanagementgroepen kunnen niet worden beperkt tot de zoveelste activiteit om vaardigheden te leren, maar moeten worden beschouwd als actieve elementen van de organisatie, aangezien ze de manier zijn waarop mensen met een verstandelijke beperking worden vertegenwoordigd en eisen stellen die de organisatie zelf in gevaar brengen.

### Samenstelling van de groepen van zelfbestuur.

Alvorens de groepen samen te stellen, moet worden besloten welk aantal componenten zal zijn.

Het wordt aanbevolen om maximaal 8 deelnemers per zelfmanagementgroep te nemen. De reden voor deze beslissing is dat de ondersteuningsopvoeder toezicht moet houden op het proces van elke deelnemer. Een aantal van meer dan tien personen laat geen effectieve begeleiding van individuele processen door de begeleider toe.

Het kan voorkomen dat het aantal aanvragers hoger is dan tien. In dat geval zal moeten worden nagegaan hoe dit het monitoring- en evaluatieproces zal verstoren. Daarom kan het handig zijn om een nieuwe groep op te richten die verantwoordelijk is voor dezelfde ondersteuningspersoon of om van de organisaties te eisen dat een andere professional zich bij het project aansluit. Als dit om organisatorische redenen niet mogelijk is, is het alternatief om een wachtlijst aan te houden voor het geval er annuleringen zijn of er uiteindelijk een nieuwe groep wordt gevormd.

### De vergaderingen.

#### a) Kick-off bijeenkomst.

De geselecteerde deelnemers worden uitgenodigd voor de oprichtingsvergadering van de groep.

De inhoud van deze bijeenkomst is<sup>3</sup>:

- Om deelnemers te informeren over de start van het zelfmanagementprogramma.
- Om uit te leggen wat zelfsturing is.
- Om uit te leggen wat de groepsdoelen zijn.
- Leg de dynamiek van het groepswerk uit.

---

<sup>3</sup> Opmerking: binnen het SELF-IN-project wordt voorgesteld om ook uit te leggen wat Erasmus is en wat de horizontale principes ervan zijn.

De ondersteuner is verantwoordelijk voor het bijeenroepen van de vergadering door de datum, tijd en plaats aan te kondigen.

Deze bijeenkomst is belangrijk omdat het het moment is waarop de deelnemers contact maken met elkaar en met de begeleider.

De structuur van de eerste bijeenkomst is als volgt:

- Presentatie van de groep: de ondersteunende opvoeder stimuleert de groep met dynamische introducties om elkaar te leren kennen.
- Presentatie van het programma: de ondersteunende opleider presenteert het SELF-IN-project en de training en het daaropvolgende self-advocacy-programma.
- Analyse van verwachtingen: de ondersteuner stelt groepsdynamische technieken voor om uit te drukken wat ze verwachten van het zelfmanagementprogramma en wat ze graag in de groep zouden willen vinden. Deze activiteit is belangrijk omdat het de ondersteuner helpt om te observeren hoe de groep zich tot elkaar verhoudt en welke rol elke deelnemer in de groep speelt. Daarnaast kan hij/zij leren welke vaardigheden of moeilijkheden mensen hebben bij het uiten van hun ideeën om passende ondersteuning te bieden.
- Tijdschema en frequentie van de vergaderingen: de groep moet de periodiciteit van de vergaderingen en het tijdschema vaststellen. Als het schema al door de organisatie is vastgesteld, zal de begeleider de groep hiervan op de hoogte stellen.
- Gedragsnormen: de eerste bijeenkomst is ook het moment om de gedragsnormen vast te stellen:
  - De belangrijkste regel voor het omgaan met de groep is wederzijds respect.
  - Om in een groep te werken, is het bovendien nodig: a) vraag om een beurt om te spreken en respecteer het; b) Besteed aandacht aan de groep. Niet om te fluisteren, niet om in kleine groepjes te praten; c) de besluiten van de meerderheid te aanvaarden; en d) regelmatig vergaderingen bij te wonen.
  - Wangedrag kan worden bestraft. Als wangedrag ernstig is, kan de persoon worden gevraagd het programma te verlaten.

- Benadrukt moet worden dat tijdens de startvergadering ten zeerste wordt aanbevolen om een verbintenis te ondertekenen om de regels van de groep te respecteren.
- Verkiezing van de woordvoerder van de fractie. De woordvoerder van de groep wordt gekozen door te stemmen onder degenen die de wens uiten om de woordvoerder te zijn.
- Informeer over de inhoud van het programma: a) uitleg over wat zelfsturing is: uitleg over wat de groepsdoelen zijn; b) toelichting bij de methodologie van de werkgroep; b) informatie te verstrekken over de activiteiten die tijdens de rest van de vergaderingen zullen worden uitgevoerd (te ontwikkelen theoretische presentaties, visualisatie van documentaires, ontwikkeling van leermiddelen, discussiegroepen, evaluatie, bezoeken aan belangencentra, ontmoetingen met sociale actoren, enz.).

**Opmerking:** binnen het SELF-IN-project moet het laatste deel van de bijeenkomst worden gewijd aan het informeren dat de eerste stap van het programma zal bestaan uit het voortzetten van een 20-urige cursus om zelfmanagementvaardigheden te verwerven (Projectresultaat 2 van het SELF-IN-project)

#### b) De rest van de vergaderingen.

De rest van de bijeenkomsten zal worden gewijd aan het uitvoeren van de activiteiten die tijdens de kick-off meeting zijn toegelicht om de doelstellingen van het programma te bereiken.

### 2.5.7. Toezicht op en evaluatie van zelfmanagementprogramma's

De evaluatiemethodologie die in dit zelfmanagementprogramma wordt voorgesteld, volgt een dubbele benadering.

Eenzijds is het afgestemd op de evaluatiemethodologie die wordt voorgesteld door het Quality of life Model (Schalock, 2004; Schalock et al., 2008 en Claes et al., 2009) waarop de evaluatie van de kwaliteit van leven van mensen met een verstandelijke beperking moet worden gericht: a) om de waarde en de kwaliteit van het zelfmanagementprogramma te beoordelen op basis van consumententevredenheid en persoonlijke resultaten; en b) het gebruik van de kwaliteitsindicatoren (gedragingen, percepties en omstandigheden die een indicatie kunnen geven van het welzijn van een persoon). Volgens dit heeft het Self-In-project zich in het algemeen gericht op de implementatie van die indicatoren met betrekking tot 3 domeinen van het model van kwaliteit van leven: a) persoonlijke ontwikkeling (opleidingsstatus, persoonlijke vaardigheden en adaptief gedrag); b) Zelfbeschikking (keuzes/beslissingen, autonomie, eigen regie en persoonlijke doelen); en c) sociale inclusie (integratie in de gemeenschap, rol en ondersteuning in de gemeenschap).

Aan de andere kant is rekening gehouden met het educatieve karakter van dit project (Erasmus+), waarbij een evaluatiemethodologie wordt voorgesteld waarin de sleutelcompetenties om deel te nemen aan zelfmanagementprogramma's worden beoordeeld. Hiervoor heeft het SELF-IN-project een competentie-evaluatie-instrument **(Self-Inca-tool) ontwikkeld en geïmplementeerd** op basis van de LifeComp (European Framework for Personal, social and learning to learn key Competences) (Joint Research Center for Policy Report, 2020).

De voorgestelde evaluatiemethodologie van de zelfmanagementprogramma's (tabel 2.4 en 2.5.) is een substantieel onderdeel van de totale projecteffectevaluatie, die volledig wordt toegelicht in het "SELF-IN disseminatie- en impactplan" (pagina's 30-33).

**Tabel 2.4. Evaluatie van zelfmanagementprogramma's: activiteiten en tools.**

Activiteiten	Gereedschap	Doelgroep
<p><b>2 Groepsdiscussies</b> met PwID aan het einde van de zelfmanagementprogramma's om elementen te beoordelen die verband houden met facilitators, barrières, ondersteuning en veranderingen van PwID-deelnemers.</p>	<p>Discussiegids voor de laatste groepsdiscussies (doelstellingen, belangrijkste onderwerpen om te bespreken)</p>	<p>PwID</p>
<p>2 passages van een <b>toegankelijke tevredenheidsvragenlijst</b> voor PwID die deelneemt aan zelfmanagementprogramma's</p>	<p>Laagdrempelige tevredenheidsenquête voor PwID.</p>	<p>PwID</p>
<p>3 slagen van de <b>SELF-INCA-tool</b> (voor het begin van de trainingsperiode, na afloop van de trainingsperiode; en aan het einde van de zelfmanagementprogramma's).</p>	<p>PR1 SELF-INCA gereedschap.</p>	<p>PwID</p>
<p><b>Tevredenheidsenquête</b> en verwachting van het gebruik van SELF-IN-middelen en methodologieën van deelnemers opleiders met een handicap.</p>	<p>SELF-IN impactvragenlijst voor docenten die deelnemen aan SLP.</p>	<p>Opvoeders</p>
<p><b>2 Groepsdiscussies</b> met docenten om de kwaliteit en bruikbaarheid van de zelfmanagementprogramma's te beoordelen.</p>	<p>Discussiegids voor de laatste groepsdiscussies (doelstellingen, belangrijkste onderwerpen om te bespreken)</p>	<p>Opvoeders</p>

**Bron: SELF-IN project**



**Tabel 2.5. SELF-IN Zelfmanagementprogramma's hebben invloed op activiteitenplanning**

PLANNING VAN IMPACTACTIVITEITEN	2023						2024												
	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Trainingsactiviteit in Padua (15 uur) voor docenten voordat ze met de zelfmanagementprogramma's beginnen	1																		
20 uur durende training voor mensen met een verstandelijke beperking voor aanvang van de zelfmanagementprogramma's (implementatie van PR3: 15 oefeningen)					1	1	1												
1 Groepsgesprek met PwID om de kwaliteit en bruikbaarheid van de zelfmanagementprogramma's te beoordelen.												1							
1 Groepsdiscussie met docenten om de kwaliteit en bruikbaarheid van de zelfmanagementprogramma's te beoordelen.												1							
2 slagen van een toegankelijke tevredenheidsvragenlijst voor PwID die deelneemt aan de trainingen en zelfmanagementprogramma's.							1					2							
Haal de SELF-INCA-tool 3 keer door. (Voor het begin van NT, als je klaar bent met het NT; en aan het einde van de SLP)					1		2					3							
Tevredenheidsenquête en verwachting van het gebruik van PR's van deelnemende opvoeders met een handicap.												1							

**Bron: SELF-IN project**

Ten slotte geeft tabel 2.6 de indicator weer die wordt gebruikt om de levenskwaliteit te beoordelen van mensen met een verstandelijke beperking die deelnemen aan het SELF-IN-project.

**Tabel 2.6. Kwaliteit van leven van mensen met een verstandelijke beperking: belangrijkste prestatie-indicator.**

Naam van de indicator	<b>(KPI 1) VERBETERING KWALITEIT VAN LEVEN VAN PWID</b>
<b>Objectief</b>	Het verbeteren van de kwaliteit van leven van mensen met een verstandelijke beperking die deelnemen aan de zelfmanagementprogramma's.
<b>Definitie van de indicator</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dit wordt beschouwd als de belangrijkste impact van het project.</li> <li>• PwID van Ubuntu en IVASS zal deelnemen aan de landelijke trainingsactiviteit (NT1 en NT2) en aan de zelfmanagementprogramma's.</li> <li>• Als gevolg hiervan wordt verwacht dat PwID:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Verwerf die sleutelcompetenties die nodig zijn om meer te profiteren van zelfmanagementprogramma's zoals gedefinieerd in PR2 en SELF-INCA-tool.</li> <li>b) Hun zelfbeschikking en sociale inclusie verbeteren, dus hun kwaliteit van leven.</li> </ol> </li> </ul>	
<b>Doel</b>	Kwantitatief: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbetering van de 60% van de PwID-competenties die verband houden met zelfbeschikking en sociale inclusie bij Spaanse PwID-deelnemers.</li> <li>• Verbetering van de 60% van de PwID-competenties gelinkt aan zelfbeschikking en sociale inclusie bij Belgische PwID-deelnemers.</li> </ul> Kwalitatief: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbetering van de zelfbeschikking en sociale inclusie van Spaanse PwID-deelnemers.</li> <li>• Verbetering van de zelfbeschikking en sociale inclusie van Belgische PwID-deelnemers.</li> </ul>
<b>Acceptatiecriteria</b>	Kwantitatief: positieve statistische algemene score gemiddeld verschil van de gehele onderzochte steekproef. Kwalitatief: Algemene (NIET PER LAND) verbetering van slechts één dimensie: of zelfbeschikking of de sociale inclusie van PwID.
<b>Meetinstrumenten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SELF-INCA TOOL (Competenties)</li> <li>• 4 discussiegroepen (zelfbeschikking en sociale inclusie). 2 discussiegroepen in België (Educators + PwID) en 2 discussiegroepen in Spanje (Educators + PwID)</li> <li>• Tevredenheidsenquête voor PwID.</li> </ul>
<b>Frequentie van de meting</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 SELF-INCA tool passeert: 1) Aan het begin van NT1 en NT2; aan het einde van NT1 en NT2; aan het einde van de zelfmanagementprogramma's.</li> <li>• 1 voldoende voor een tevredenheidsenquête voor PwID die deelneemt aan het project aan het einde van de zelfmanagementgroepen.</li> <li>• 4 discussiegroepen aan het einde van de zelfmanagementprogramma's.</li> </ul>
<b>Facilitator</b>	IMPACT PLAN

Verantwoordelijke persoon	M.S.
---------------------------	------

**Bron: SELF-IN project**

Daarnaast zijn het SELF-IN-projectontwerp en de evaluatiemethodologie gebaseerd op de volgende papers:

Zelfmanagementprogramma's:

- Sandjojo, Janice & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Bevordering van de onafhankelijkheid van mensen met een verstandelijke beperking: een focusgroep Bestudeer perspectieven van mensen met een verstandelijke beperking, wettelijke vertegenwoordigers en ondersteunend personeel:** bevordering van de onafhankelijkheid van mensen met een verstandelijke beperking. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 16. 10.1111/jppi.12265.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Dusseldorp, Elise & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Personeel opleiden om zelfmanagement te bevorderen bij mensen met een verstandelijke beperking.** Tijdschrift voor toegepast onderzoek bij verstandelijke handicaps. 31. 10.1111/jar.12440.
- Sandjojo, Janice & Eltringham, Emma & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Embregts, P. & Evers, Andrea. (2020). **Zelfmanagementinterventies voor mensen met een verstandelijke beperking: een systematische review.** Patiëntenvoorlichting en counseling. 103. 10.1016/j.pec.2020.06.009.
- Sandjojo, J. & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Hoekman, J. & Dusseldorp, Elise & Haan, J. & Evers, A.. (2018). **Ontwikkeling van de Leiden Independence Questionnaire for Support Staff: een maatstaf voor het gedrag van medewerkers met betrekking tot het bevorderen van de zelfstandigheid van mensen met een verstandelijke beperking: Leiden Independence Questionnaire for Support Staff.** Tijdschrift voor onderzoek naar verstandelijke beperkingen. 63. 10.1111/jir.12574.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Effecten van een zelfmanagementtraining voor mensen met een verstandelijke beperking.**

**Tijdschrift voor toegepast onderzoek bij verstandelijke handicaps.** 32.  
10.1111/jar.12536.

Kwaliteit van leven:

- Schalock, Robert & Bonham, Gordon & Verdugo, Miguel. (2008). **De conceptualisering en meting van kwaliteit van leven: implicaties voor programmaplanning en -evaluatie op het gebied van verstandelijke beperkingen.** *Evaluatie en programmaplanning.* 31. 181-90. 10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001.
- Claes, Claudia & Van Hove, Geert & Loon, Jos & Vandeveld, Stijn & Schalock, Robert. (2010). **Meting van kwaliteit van leven op het gebied van verstandelijke handicaps: acht principes voor het beoordelen van persoonlijke resultaten op het gebied van kwaliteit van leven.** *Onderzoek naar sociale indicatoren.* 98. 61-72. 10.1007/s11205-009-9517-7.

### **2.5.8. Verspreiding van programma's voor eigen beheer.**

Doelstellingen:

- Om het programma bekend te maken.
- Om de capaciteiten van de PwID zichtbaar te maken.
- Om het vermogen om vertegenwoordigers te zijn te laten zien als een gewaardeerde sociale rol.

Deelname van self-advocates aan disseminatie: self-advocates presenteren en leggen zelf uit wat zelfmanagement is en wat er gedaan wordt in een self-management groep.

De verspreiding van zelfmanagementprogramma's moet over verschillende niveaus worden verspreid:

- a) Raad van bestuur: formele presentatie van het programma aan de raad van bestuur.
- b) Professionals/docenten: programmapresentaties.
- c) Families: lezingen, informatiesessies en presentaties in de vereniging.
- d) Mensen met een verstandelijke beperking: informatieve lezingen en presentaties.
- e) Gemeenschap / belangrijkste belanghebbenden: maak gebruik van elke handeling of evenement van de vereniging om het programma te presenteren en uit te leggen.
- f) Sociale media (Facebook, Instagram, Twitter...)

### **2.5.9. Integratie van SLP in het educatief plan van het centrum.**

Om goedkeuring van de raad van bestuur te verkrijgen voor het zelfmanagementprogramma om deel uit te maken van het organisatieplan van elke dienst. Dit is de manier om te laten zien dat de organisatie zich inzet voor het bevorderen van zelfbeschikking.

## 2.6. BIBLIOGRAFIE

- Bronfenbrenner, U. (1979). *De ecologie van de menselijke ontwikkeling*. Cambridge: Harvard Press.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad.
- Intellectueel (FEAPS). Programa de creación de grupos de autogestores. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 de <http://www.feaps.org/programas/autogestores.htm>.
- Implementando la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad: El Camino Hacia Adelante.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). Revista Electrónica de Audiología, 2, 74-77. Recuperado el 2 de septiembre de 2013 de <http://www.auditio.com>.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2011.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). Effecten van een zelfmanagementtraining voor mensen met een verstandelijke beperking. Tijdschrift voor toegepast onderzoek bij verstandelijke handicaps. 32. 10.1111/jar.12536.
- Schalock, R. L., et al. El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. En Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual, (38,2007) Pp: 5-20.
- Verdugo, M. A. et. al. Evaluación del programa FEAPS-Autogestores. 2009. Instituto
- Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca.
- HET ADAPTIVE SKILLS INTEGRATED ASSESSMENT-INSTRUCTION-EVALUATIONSYSTEM: ICAP, CALS EN ALSC (2017). Delfin Montero Centeno INSTITUCIÓN/INSTITUTION: Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto.

DIDACTISCHE EENHEID 3.  
METACOGNITIE EN MOTIVATIE VOOR SUCCESVOL EN DUURZAAM  
ZELFMANAGEMENT.

GROEP UBUNTU

### 3.1. DOELSTELLINGEN VAN DE EENHEID

- De opleider van het volwassenenonderwijs begrijpt de begrippen metacognitie, intrinsieke motivatie en groeimindset, en kan deze definiëren.
- De opvoeder van het volwassenenonderwijs is in staat om uit te leggen hoe metacognitieve vaardigheden deel uitmaken van de probleemoplossende cyclus, overdracht en besluitvorming.
- De opleider van het volwassenenonderwijs is in staat om de verschillen tussen een vaste en een groeimindset te definiëren.
- De volwassenenopleider is in staat om uit te leggen waarom metacognitieve vaardigheden en groeimindset een uitdaging zijn voor PwID.
- De opvoeder van volwassenen weet hoe succesvol zelfmanagement is, afhankelijk van metacognitieve vaardigheden en een groeimindset.
- De opleider van het volwassenenonderwijs kent de kenmerken van mediationele interventies en begrijpt wat proces metacognitieve reflectie inhoudt en is in staat om voorbeelden te genereren.
- De opvoeder van volwassenen weet welke omgevingsomstandigheden een negatieve invloed kunnen hebben op het zelfmanagement van en weet hoe deze omstandigheden te overwinnen door een Laboratorium voor Leren op te richten.

## 3.2. INLEIDING

### Zelfmanagement, metacognitie en intrinsieke motivatie: waarom, wat, hoe?

**3.2.1.** Echte en succesvolle deelname aan de samenleving draagt bij tot de levenskwaliteit van alle mensen. De politieke en sociale omgeving heeft hierin een zeer doorslaggevende verantwoordelijkheid, aangezien zij de voorwaarden moeten scheppen die alle mensen in staat stellen deel te nemen door de omgeving open te stellen en aan te passen, zodat iedereen zijn rechten kan uitoefenen. Tegelijkertijd moeten alle individuen zich aanpassen aan dezelfde omgeving en aan de samenleving, door rekening te houden met regelgeving, de integriteit van andere mensen te respecteren, door adequaat om te gaan met wat de samenleving verwacht en met eenvoudige en complexe situaties, uitdagingen en problemen. Onderwijs speelt hierin een belangrijke rol door alle mensen voor te bereiden om een actieve en succesvolle deelnemer en bijdrage aan de samenleving te worden. De complexiteit en de steeds sneller veranderende samenleving stellen hoge eisen aan het leervermogen van individuen. Hierin worden mensen met een verstandelijke of verstandelijke beperking bijzonder uitgedaagd, vanwege ongunstige omstandigheden die inherent zijn aan het individu en de handicap of vanwege sociale, omgevingsfactoren. Intelligentie wordt doorgaans gedefinieerd als bestaande uit *aanpassing aan de omgeving* (R. Sternberg, 2019), en bijgevolg omvat de definitie van een verstandelijke beperking een *gebrek aan adaptieve vaardigheden* (R. Luckasson et al, 2002).

**3.2.2.** Veel van de adaptieve vaardigheden -zoals gevonden in de literatuur- verwijzen gedeeltelijk naar, maar zijn ook afhankelijk van cognitieve vaardigheden, die nodig zijn om actief, zelfstandig thuis, op school en in de gemeenschap te functioneren (Lombardi, 2019) en succesvol te zijn in het dagelijks leven. Ditterline et al. (2008) merkten op dat deze vaardigheden inhouden dat men in staat is om zelfstandig voor de persoonlijke gezondheid en veiligheid te zorgen, zich aan te kleden en te baden, te communiceren, zich op een sociaal aanvaardbare manier te gedragen, effectief deel te nemen aan academische vaardigheden, recreatie en werk, en deel te nemen aan een gemeenschapslevensstijl. Deze vaardigheden zijn te zien in eenvoudige planning voor het bereiden van een ontbijt, maar ook in het plannen van levensdoelen (en daar naartoe werken); het gaat om het maken van eenvoudige (geel of rood shirt) maar ook complexere keuzes (reizen naar met wie); het gaat over de uitoefening van rechten; het gaat om het omgaan met onvoorziene situaties en om het leren van ervaringen uit het verleden; het gaat over wat je privé bij je

thuis kunt doen en over hoe je met anderen kunt samenleven... In veel veelgebruikte schalen en checklists op basis van modellen van het construct van adaptief gedrag (zie overzicht Lombardi, 2019), is het cognitieve onderwerp significant aanwezig in vaardigheden die verwijzen naar: probleemoplossing, leren leren, zelfmanagement, zelfregulatie of leren leren. Deze vaardigheden kunnen worden gezien als berustend op een (beperkte) set van *metacognitieve vaardigheden* (zie 3.3. - 3.5) die zelden aan bod komen in curricula of ondersteuningsplannen, die maar al te vaak alleen op de inhoud zijn gericht.

Naast kennis en praktische vaardigheden (verwijzend naar "*inhoudelijk*", zoals wat zijn mogelijkheden om te sporten in de buurt, koken, wat te doen als ik ziek ben, wat zijn regels voor het samenleven met anderen, wat zijn mijn rechten,..) is het belangrijk om deze *concrete inhoudelijke vaardigheden te kunnen gebruiken* voor het maken van keuzes, voor het oplossen van problemen of voor het toepassen in een nieuwe situatie van wat in het verleden is geleerd (overdracht). Daarbij leren van fouten, initiatief nemen, impulsieve beslissingen vermijden, plannen, strategie bepalen, reflecteren... ondersteunen allemaal de genoemde leer-, probleemoplossende, besluitvormingsprocessen. Ze zijn niet "inhoud" maar verwijzen naar de andere kant van de medaille: leren, problemen oplossen, denken "*processen*". Deze *abstracte algemene vaardigheden* (om didactische redenen gaan we metacognitie gebruiken), dragen bij aan de kans dat een doel wordt bereikt, een probleem wordt opgelost, een keuze weloverwogen wordt gemaakt of overdracht plaatsvindt.

**3.2.3.** Van PwID wordt - te vaak - niet verwacht dat zij in staat zijn deze processen toe te passen of te verwerven. Het is waar dat het verwerven en spontaan uitvoeren van deze metacognitieve vaardigheden een uitdaging is voor PwID en hun opvoeders. Maar procesgerichte, cognitief educatieve benaderingen - bijv. Instrumentele Verrijking (bijv. Feuerstein & Jensen, 1980), Bright Start (Haywood et al., 2022) of Reflecto (Gagné, 2004) - laten zien dat PwID in staat is om deze cognitieve vaardigheden te leren en te gebruiken. Een specifieke procesgerichte onderwijsmethodiek en een veranderende omgeving zijn noodzakelijke voorwaarden (3.6. - 3.7.). Tegelijkertijd verwerft (en nodig) de PwID een groeimindset (3.4. - 3.5.), belangrijk als bron voor intrinsieke motivatie om inspanningen te leveren om te leren, te denken of initiatief te nemen.

Wanneer zelfmanagement een doel is van educatieve inspanningen, om autonomie, zelfstandig leven en kwaliteit van leven te bevorderen, is het belangrijk, zo niet

noodzakelijk, om deze metacognitieve vaardigheden aan te spreken en te werken aan een groeimindset. Het is duidelijk dat het aanpakken van deze vaardigheden alleen succesvol zal zijn als de PwID deze vaardigheden al heeft verworven. Over het algemeen zijn PwID's zich weinig bewust van hun cognitieve processen. Want metacognitie moet worden bevorderd door expliciete instructie (Wong & Wong, 1986; Wong et al, 1996). Zo niet, dan wordt er geen sprake van autonomie, zelfsturing of zelfstandigheid; Integendeel, hulpeloosheid zal worden gezien.

**3.2.4.** Deze procesgerichte aanpak is zowel toepasbaar in een face-to-face ondersteuningssituatie als in een groepscontext zoals een SLP, om bewustzijn te creëren over rechten of om (zelf)verdediging te bevorderen. Een opleider van een volwassene kan in gedachten hebben om een PwID individueel te ondersteunen bij het nemen van beslissingen in het kader van 'wat te bereiden voor het avondeten' en 'hoe het diner te bereiden', of wanneer er keuzes moeten worden gemaakt met betrekking tot 'hoe vrije tijd te besteden', 'hoe het openbaar vervoer te gebruiken om naar het werk te gaan'. De opvoeder van volwassenen kan ook verantwoordelijk zijn voor het ondersteunen van een SLP-programma over seksualiteit of stemmen, en zal niet alleen input geven over de inhoud, maar zal ook het proces van het maken van keuzes ondersteunen, een plan opstellen om een gemeenschappelijk doel te realiseren, kijken en de middelen kiezen, enz. Hoe dan ook, in beide modaliteiten zal de opvoeder van het volwassenenonderwijs een context creëren die een *laboratorium is* voor leren, denken en keuzes maken die nuttig zijn in vele andere situaties waarin hij op deze vaardigheden kan vertrouwen om onafhankelijkheid of zelfbeschikking te tonen.

### **3.3. METACOGNITIEVE VAARDIGHEDEN: ORIËNTATIE, MONITORING EN REFLECTIE BIJ PROBLEEMOPLOSSING, OVERDRACHT, BESLUITVORMING EN ZELFMANAGEMENT.**

#### **Metacognitieve vaardigheden en toepassingen.**

##### **3.3.1. Zelfbeheer**

Zelfmanagement (Sandjojo, 2019) is een overkoepelende term die alle cognitie en acties van een persoon omvat die opzettelijk zijn of haar gedrag beïnvloeden om zelfgekozen uitkomsten te realiseren. Lombardi (2019) maakt het concreter en verwijst naar de vaardigheden met betrekking tot het plannen en organiseren van taken en activiteiten, om zelfstandig te werken en om zelfcorrigerend gedrag indien nodig te hebben.

*Succesvol zelfmanagement* is afhankelijk van de *bewuste* sturing van mentale, cognitieve processen om doordachte *oplossingen voor problemen* te vinden of om *weloverwogen keuzes* en beslissingen te maken. Bij *het oplossen van problemen* is het doel om van een probleemsituatie (bijvoorbeeld niet genoeg geld hebben om het buskaartje te betalen) naar een oplossing te gaan, waarbij onderweg obstakels worden overwonnen. Bij *het nemen van beslissingen* is het doel om keuzes te maken of om kansen te evalueren (bijv. wat voor soort openbaar vervoer helpt mij het beste om de sportclub te bereiken?). (Sternberg & Grigorenko, 2000). Ook *overdracht* is afhankelijk van dit soort bewuste sturing van mentale processen, bij het definiëren van hoe een behoefte te overwinnen en het maken van keuzes tussen alternatieve benaderingen voor actie, ervaren en verworven in het verleden. Die processen van probleemoplossing, keuzes maken en overdracht, hoewel niet helemaal hetzelfde, delen veel van dezelfde *metacognitieve vaardigheden*. Deze processen of vaardigheden worden vaak gepresenteerd als 'de probleemoplossende cyclus', maar verwijzen – zoals zal worden uitgelegd – ook naar en omvatten de stappen en de vaardigheden om op de juiste manier keuzes te maken. Deze cyclus is een heuristiek en dus transversaal, zeer algemeen toepasbaar: het is een algemene strategie en praktische methode voor het oplossen van problemen en het nemen van beslissingen, hoewel het geen garantie is voor een oplossing of de beste keuze. Het is echter een voldoende en ondersteunende aanpak om met nieuwe, complexe, abstracte, moeilijke situaties om te gaan. Het is een sterk instrument, vooral om bij te dragen aan zelfregulering, initiatief te

nemen en om te gaan met uitdagingen en problemen die vaak niet goed ontwikkeld zijn. Om didactische redenen presenteren we de cyclus in het algemeen (zie 3.3.2.) en de bijhorende vaardigheden als een driefasenstructuur (Warnez, 2002; Warnez & Kopacsi, 2011), inclusief de mogelijkheid om de fasen uit te breiden en te verfijnen tot 7 stappen (zie 3.3.3.; Warnez et al., 2015), en zo een match te vinden met de zone van proximale ontwikkeling<sup>4</sup> van de PwID.

---

<sup>4</sup>De zone van naaste ontwikkeling wordt gedefinieerd als de ruimte tussen wat een leerling zonder hulp kan doen en wat een leerling kan doen met begeleiding van volwassenen of in samenwerking met meer capabele leeftijdgenoten

### 3.3.2. Metacognitie en probleemoplossende cyclus in het algemeen

Naast inhoud of kennis en praktische vaardigheden zijn metacognitieve vaardigheden verantwoordelijk voor de adequaatheid waarmee mensen handelingen uitvoeren of omgaan met complexe (cognitieve) taken, zoals het oplossen van problemen, het maken van keuzes... Metacognitie is het vermogen om voorkennis te gebruiken om een strategie te plannen voor het benaderen van een taak, om de nodige stappen te ondernemen om het probleem op te lossen, om na te denken over resultaten en om deze te evalueren, en om iemands aanpak indien nodig aan te passen (Flavell, 1976). Metacognitieve vaardigheden hebben een impact op veel, zo niet alle domeinen van het leven, aangezien ze transversaal van aard zijn en voorwaarden zijn voor zelfstandig leven, succesvolle maatschappelijke participatie en *aanpassing* aan de omgeving.

Met Fogerty (1994) en Sternberg (2000, 2019) kaderen we metacognitie als een proces dat drie<sup>5</sup> verschillende fasen omvat, die allemaal belangrijk zijn om succesvol te zijn; deze *cognitieve structuur* omvat een algemene probleemoplossende strategie, met een *mentale oriëntatie* (acties en overwegingen die worden gedaan voordat een taak of probleem wordt benaderd, inclusief een stappenplan), een *gemonitorde prestatie* (controleer de juiste toepassing van het plan en de voortgang naar de gewenste uitkomst en pas het plan zo nodig aan) en een moment van *evaluatie/reflectie* op de uitkomst en het proces. Het doel is om spontaan gebruik te maken van deze cognitieve structuur en aanverwante vaardigheden op een bewuste, *zelfregulerende* manier, telkens als dingen *nieuw, moeilijk, uitdagend, complex zijn...* Hoe dan ook, deze structuur en vaardigheden dragen bij aan autonomie en onafhankelijkheid. Ze stellen cliënten in staat om initiatief te nemen om met taken en uitdagingen/problemen om te gaan, en om er op een systematische en weloverwogen manier mee om te gaan, d.w.z. op een zelfregulerende, mentaal voorbereide, geplande, gecontroleerde en reflectieve manier. Daarnaast is het tegelijkertijd een goede basis om te leren.

Meer concreet helpen deze vaardigheden om impulsiviteit te remmen (vaak gezien in PwID) en om gedrag te vermijden dat niet taakrelevant is of niet-efficiënte oplossingsstrategieën, zoals vallen en opstaan, weerspiegelt.

---

<sup>5</sup>Drie fasen met verschillende subfasen, die op een geïndividualiseerde en op maat gemaakte manier aan de klant moeten worden gegeven en gepresenteerd; De drie basisfasen moeten echter altijd als een ondeelbaar geheel worden gepresenteerd (voorbereiden, handelen, evalueren).



### 3.3.3. Probleemoplossingscyclus in detail –3 fasen en 7 subfasen

#### 3.3.3.1. MENTALE ORIËNTATIE – wees voorbereid en voorbereid

##### *a. Alert zijn*

Alertheid verwijst naar het geven van aandacht aan wat er werkelijk gebeurt, om erachter te komen of dingen in orde zijn. In het bijzonder verwijst deze vaardigheid naar *probleemgevoeligheid*, intuïtief aanvoelen dat er iets nieuws, moeilijks, anders, vreemds, verkeerd, enz. aan de hand is. Alertheid kan leiden tot gerichte acties, die beginnen met vertragen, impulsiviteit vermijden.

##### *b. Verkennen*

Dit is een verkenning van de situatie, van het gevoel dat er iets misgaat, of dat er een keuze gemaakt moet worden. Dit resulteert in een *probleemstelling*. Het vreemde gevoel, de huidige situatie, de taak, het probleem wordt nader onderzocht, en dit op een rationele manier, indien mogelijk met definitie van de voorwaarden en redenen die de fout, het slechte gevoel of het probleem hebben veroorzaakt. Na de verkenning is duidelijk wat de taakeisen zijn en welke goede *uitkomst* er gevonden moet worden.

##### *c. Identificeren en kiezen van een oplossing(en) of 'goede' aanpak*

Deze vaardigheid is het maken van een keuze voor de *meest efficiënte en beschikbare strategie* om met de situatie om te gaan. Er zijn -vaak!- meerdere manieren om een bepaald probleem op te lossen.

Je maakt een keuze op basis van het gewenste resultaat en de taakvereisten, en op basis van eerdere ervaringen en beschikbaarheid.

##### *d. Planning*

Na het kiezen van een strategie wordt een concreet *stappenplan* gemaakt; tegelijkertijd kan er vooruit gekeken worden en gereflecteerd worden op het te verwachten resultaat.

#### 3.3.3.2. MONITORING – handelen en de voortgang controleren

##### *e. Toepassen van het plan*

Tijdens deze fase wordt het stappenplan uitgevoerd, maar - dit is essentieel - de activiteit wordt gecombineerd met een *gelijktijdige en continue monitoring* om te zien of het plan wordt gevolgd zoals eerder gedefinieerd, en in het bijzonder om te zien of de inspanning

tot het gewenste resultaat leidt. Als dit niet het geval is, moeten er aanpassingen worden gedaan, door terug te gaan naar de vorige fase.

### 3.3.3.3. REFLECTIE – evalueren en terugkijken

#### *f. Controleren en beoordelen*

Op dit punt, nadat het stappenplan is geïmplementeerd, wordt gecontroleerd of het doel en het gewenste resultaat is bereikt. Naast een evaluatie van de *uitkomst* (goed/fout, ok/niet ok, voelt goed/niet), omvat deze vaardigheid ook een reflectie op de *manier waarop* de uitkomst is bereikt. Een product- en een procesevaluatie maken beide deel uit van deze controle- en beoordelingsfase.

#### *g. Overdracht*

Deze vaardigheid verwijst naar de *link* die iemand legt tussen de feitelijke ervaring en 'andere', vroegere en toekomstige situaties.

### 3.3.4. De rol van zelfregulering in de probleemoplossingscyclus

Naast de metacognitieve vaardigheden zoals in de vorige paragraaf gepresenteerd, is zelfregulatie een ondersteunende metacognitieve vaardigheid en tegelijkertijd een belangrijk hulpmiddel voor 'volledige' onafhankelijkheid. Zelfregulatie verwijst naar *zelfbevraging* en *zelfbeantwoording (self-talk)* en om jezelf richting te geven (*zelfinstructies*). Het vervangt de aanwijzingen, instructies, richtlijnen van externe bronnen, zoals ouders, opvoeders.... Zelfinstructies zijn geïnternaliseerde instructies van externe bronnen. Zelfregulatie is een cruciale vaardigheid voor alles wat "zelf" is (zelfbeheersing, zelfmanagement, zelfbeschikking, zelfregulatie...). Deze metacognitieve activiteit kan worden gezien als *praten tegen jezelf*. Het vorige hoofdstuk 3.3.3. helpt ons om de inhoud van de zelfpraat te definiëren of *wat* iemand tegen zichzelf kan zeggen tijdens de probleemoplossingscyclus.

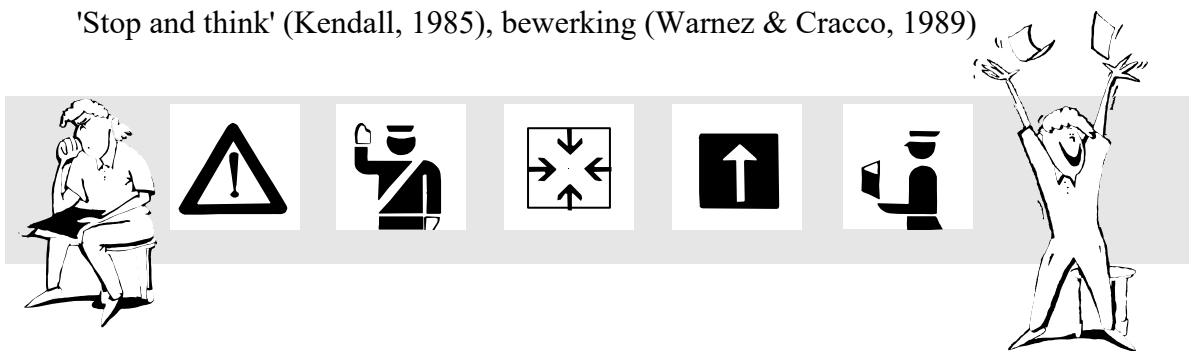
Enkele voorbeelden:

- *Alert zijn*: bijv. "Oeps, er voelt iets niet goed. Stoppen! Er klopt hier iets niet, laat me er eens naar kijken."
- *Verkennen*: bijv. "Wat is hier aan de hand? Wat is er aan de hand? Waarom voel ik me ongemakkelijk?"
- *Het identificeren en kiezen van goede oplossing(en) of benaderingen*: bijv. "Wat is de reden voor deze fout? Wat kan hierbij helpen? Kan iets dat ik in het verleden heb gedaan me hier helpen? Is er een andere manier om dit aan te pakken? Wat is de beste manier om met dit probleem om te gaan?"
- *Planning*: bijv. "Wat moet ik eerst doen? En de volgende stap? En zal dit werken?"
- *Toepassen van het plan*: bijv. "Hoe gaat het met mij? Ik heb de eerste stap gedaan, nu ga ik de tweede doen. Werk ik nog volgens mijn plan? Voelt het nog steeds goed? Misschien moet ik mijn plan herzien."
- *Controleren en beoordelen*: bijv. "Is de uitkomst goed? Heb ik mijn doel bereikt? Is dit wat ik had verwacht? Laat me eens kijken naar de manier waarop ik het deed. Was dit de beste aanpak? Wat heb ik geleerd?"
- *Overdracht*: bijv. "Hoe kan wat ik nu heb gedaan of geleerd later nuttig zijn? Hoe kan ik dit gebruiken in vergelijkbare contexten en in andere contexten? Welk principe of welke regel kan ik abstraheren van deze ervaring?"

### 3.3.5. Visuele hulpmiddelen

Veel educatieve benaderingen die worden geïmplementeerd bij jonge kinderen en slecht functionerende mensen, maken gebruik van visuele aanwijzingen in plaats van taal om iemand door de cyclus te leiden. Volgens Bandura (1969) kan een cognitief proces 'twee representatiesystemen omvatten - een imaginair en een verbaal systeem' (p. 133). Afbeeldingen zijn alternatieven voor woorden in concepten of welke inhoud dan ook. Ze kunnen nuttig zijn als leidraad en dus als instructies, niet door te praten maar door te visualiseren. Enkele voorbeelden:

'Stop and think' (Kendall, 1985), bewerking (Warnez & Cracco, 1989)



'Zelfbeheersingstraining'- Meichenbaum (1981; Beertjesmethode -Timmermans (o.a.





'Algemene vaardigheidstraining'- (vzw den achtkanter, Warnez et al., 2015)



### 3.3.6. Inhoud en werkwijze

Het is belangrijk om te begrijpen dat je niet in een vacuüm aan metacognitieve vaardigheden kunt werken. Metacognitieve vaardigheden worden altijd toegepast op een concrete context met inhoud, op situaties uit het echte leven of op echte problemen en uitdagingen. De inhoud is het probleem (de bus missen of te laat opstaan), de opdracht (een maaltijd bereiden of een dag plannen) of een wereldwijde uitdaging (weloverwogen keuzes maken om te stemmen tijdens de daadwerkelijke verkiezingen). De praktische vaardigheden hebben betrekking op wat je moet doen om gebruik te maken van het openbaar vervoer of om soep of een aperitief te bereiden. De metacognitieve vaardigheden en de probleemoplossende cyclus zullen niet nuttig zijn, wanneer er niet voldoende kennis of vaardigheden zijn die je nodig hebt om een specifieke uitkomst te vinden. Hierbij is het belangrijk om deze inhoudelijke voorwaarde vast te stellen voordat je van iemand kunt verwachten dat hij de probleemoplossende cyclus implementeert. Om met de bus naar het station te komen, moet je veel denkwerk (planning etc.) hebben, maar je moet ook weten wat 'bus nemen' precies betekent in termen van kennis en praktische vaardigheden. Je kunt niet verwachten dat iemand erin slaagt de bus naar het station te nemen, de persoon heeft niet geleerd wat het betekent om de bus te nemen en heeft nog niet de praktische vaardigheid van het nemen van een bus verworven.

Ook heeft de probleemoplossende cyclus *-metacognitief van aard- onderliggende cognitieve functies nodig die de praktische vaardigheden ondersteunen zoals: vergelijken, nauwkeurige waarneming, tijdsconcepten, geheugen, classificatie, transformatie...*

### **3.4. MOTIVERENDE ORIËNTATIE: GROEIMINDSET EN INTRINSIEKE MOTIVATIE.**

#### **Overtuigingen over potentieel en leren.**

##### **3.4.1. Intelligentie, cognitie en motivatie.**

Veel aandoeningen, zowel gerelateerd aan de omgeving als aan het individu, beïnvloeden iemands cognitieve ontwikkeling en functioneren. Een van de voorwaarden is motivatie, in het bijzonder intrinsieke motivatie.

Een algemeen aanvaard model om de relatie tussen cognitie en motivatie te begrijpen, is het "transactionele perspectief op menselijk vermogen" zoals voorgesteld door Haywood (2010, 2020). Het transactionele perspectief berust op de drie constructen: intelligentie, cognitieve processen en motivatie als de basis van het menselijk vermogen: (a) intelligentie, die in wezen biologisch is, grotendeels genetisch van oorsprong en relatief resistent tegen verandering; (b) cognitieve processen, gedefinieerd als denkwijzen, die door ervaring worden verworven en dus ook door ervaring kunnen worden gewijzigd; en (c) intrinsieke motivatie, gedefinieerd als een eigenschap die de neiging weerspiegelt om persoonlijke voldoening te ontleen aan informatieverwerking en -actie, waarvan de ontwikkeling in belangrijke mate afhangt van ervaring. De verschillende manieren waarop deze drie essentiële variabelen worden gecombineerd, vormen een zeer breed scala aan individuele verschillen in leer- en denkefficiëntie en effectiviteit.

Haywood (2010) stelt dat het potentieel ('intelligentie') van elk individu cognitieve vaardigheden nodig heeft om het potentieel 'beschikbaar te maken'; tegelijkertijd is intrinsieke motivatie, zowel voor de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden als voor het gebruik van deze vaardigheden, een *noodzakelijke* voorwaarde. Dus, om succesvol te zijn, moeten benaderingen die gericht zijn op (meta-)cognitieve vaardigheden, zoals het geval is wanneer een PwID vaardigheden moet verwerven voor zelfmanagement en onafhankelijke besluitvorming, niet alleen doelen omvatten die verband houden met manieren van logisch denken zoals probleemoplossing en zelfregulatie; ze moeten ook doelen bevatten die gericht zijn op het ontwikkelen van persoonlijkheidskenmerken die de nadruk leggen op leren en denken omwille van zichzelf en als zijn eigen beloning, d.w.z. intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie wordt gezien in een hoger niveau van autonomie, efficiënter en effectiever leren en

probleemoplossing en in een voorkeur voor het uitvoeren van zelfregulerende taken zonder extrinsieke prikkels of beloningen. Deze motiverende oriëntatie is een fundamentele kwestie voor welke vorm van autonomie dan ook, net zoals metacognitieve competentie, zelfeffectiviteit en attributies fundamenteel zijn. (Graham & Berman, 2012). Ook worden bij intrinsiek gemotiveerde mensen specifieke overtuigingen over hun cognitief potentieel gevonden: ze vertonen bewijs van een reeks optimistische overtuigingen met betrekking tot hun intelligentie en leren.

### **3.4.2. Extrinsieke versus intrinsieke motivatie - vaste versus groeimindset**

Twee modellen kunnen nuttig zijn om de geprefereerde motiverende oriëntatie voor onafhankelijkheid en zelfbeschikking te begrijpen.

Eén motivatiemodel wordt gepresenteerd als een continuüm van extrinsiek aan de ene kant tot intrinsieke motivatie aan de andere kant: dit model is voornamelijk gekoppeld aan instrumenten die door de sociale omgeving worden gebruikt om inspanningen en resultaten van inspanningen te prijzen of af te keuren en te ontmoedigen. In het algemeen ondersteunt procesgerichte feedback op inspanningen de ontwikkeling van intrinsieke motivatie - inspanningen worden gedaan omwille van zichzelf en als hun eigen beloning; Feedback over de resultaten van de inspanningen zal eerder extrinsieke motivatie creëren - er wordt gezocht naar extrinsieke beloning voor gewenste resultaten. Dit model is nuttig om educatieve strategieën te vinden voor het bevorderen van intrinsieke motivatie.

Het tweede model heeft te maken met impliciete filosofieën of overtuigingen die iemand heeft over zijn of haar persoonlijke intelligentie, aanpassingsvermogen, leerpotentieel, copingstijl, locus of control, etc. Deze overtuigingen hebben ook invloed op de kwantiteit en kwaliteit van de leer- of denkinspanningen van de persoon. Deze overtuigingen kunnen worden gezien als de 'inhoud' van intrinsieke motivatie vanuit het oogpunt van de persoon.

Voor een adequate ontwikkeling van zelfmanagementcompetentie blijken intrinsieke motivatieoriëntatie en een groeimindset krachtiger te zijn dan de pure extrinsieke bekrachtigingsbenaderingen. Uitkomsten versterkt door beloningen zijn niet langdurig (ze verdwijnen zodra de bekrachtiging verdwijnt of wanneer een beloning niet meer aantrekkelijk is), en extrinsieke motivatie gedreven ondersteuning is geen goede basis voor overdracht. Dit is het proces dat verwijst naar spontane, weloverwogen uitvoering in de toekomst van wat in het verleden is geleerd.

### 3.4.3. Een groeimindset

Een groeimindset is een interessant concept omdat het kan worden gezien als een intrinsieke motiverende oriëntatie en andere motiverende en enkele dynamische affectieve kwesties, zoals bijvoorbeeld de behoefte aan een veilige omgeving, een positief zelfbeeld, een hoge mate van zelfredzaamheid, enz. In lijn met Haywood's 'transactionele perspectief', en naast de metacognitieve competentie, kan een duurzame groeimindset worden gezien als de andere noodzakelijke voorwaarde voor succesvol zelfmanagement. Voor succesvol zelfmanagement profiteert men van een groeimindset, omdat deze mindset verband houdt met attitudes, overtuigingen en daaruit voortvloeiende acties die het nemen van initiatief, aanpassing, flexibiliteit, leren van eerdere ervaringen ondersteunen...

Carol Dweck (2015) vindt dat twee mindsetprofielen -vast en groei- gezien kunnen worden als de uiteinden van een continuüm. Iedereen zit ergens tussen de twee uiteinden, en heeft een mindset die meer een fixed mindset of een meer growth mindset is<sup>6</sup>.

Over het algemeen geloven mensen met een *statische mindset* dat ze ofwel geboren zijn met talent of niet, dat ze van nature ergens goed in zijn, of dat ze dat niet zijn. Ze beschouwen intelligentie als een vaste eigenschap en geloven dat aangeboren talent succes bepaalt. Mensen met een *groeimindset* geloven dat talent komt door inspanning. Ze zijn ervan overtuigd dat iedereen overal goed in kan zijn en dat hun capaciteiten kunnen worden ontwikkeld door toewijding, doorzettingsvermogen en de juiste strategie. Individuen met een vaste mindset proberen zichzelf te *valideren*. Individuen met een groeimindset richten zich op *het ontwikkelen van zichzelf*.

---

<sup>6</sup><https://www.youtube.com/watch?v=M1CHPnZfFmU>



Een groeimindset wordt gekenmerkt door *openheid voor uitdagingen* (nieuwigheid, complexiteit, moeilijkheidsgraad is uitdagend en fijn, terwijl een vaste mindset op zoek is naar vertrouwdheid, gemak, eenvoud). Met een groeimindset schrijven mensen successen toe aan hun inspanningen, verantwoordelijkheid en capaciteiten (interne locus of control), terwijl een fixed mindset de neiging heeft om successen toe te schrijven aan externe factoren. Genieten van het proces van het doen van inspanningen is geen kenmerk van een vaste mindset, omdat inspanningen worden gedaan voor de beloning. Met een groeimindset geloof je dat je in staat bent om te leren en om te gaan met uitdagingen, waarbij je verantwoordelijkheid en initiatief spreekt en... het accepteren van risico's en een gevoel van onzekerheid... Een passieve houding, wachten op instructies of hulp kom je vaker voor bij mensen met een fixed mindset. Fouten worden beschouwd als leermogelijkheden en nodigen uit tot doorzettingsvermogen; Met een fixed mindset geven mensen op en vermijden ze fouten.

Hoewel dit onderscheid eenvoudig lijkt, zijn de implicaties enorm voor de onafhankelijkheid, voor de ontwikkeling of voor de zelfbeschikking en dus voor het zelfbestuur. Met een groeimindset geloven mensen dat ze elk vermogen kunnen ontwikkelen door toewijding en hard werken. Vanwege deze overtuiging hebben ze een verlangen om te leren. Dit stelt hen in staat om uitdagingen aan te gaan en door te zetten wanneer tegenslagen zich stevast voordoen tijdens het leerproces.

Met een groeimindset worden inspanningen gezien als een essentieel ingrediënt op weg naar meesterschap. Ze deinzen niet terug voor inspanning; ze omarmen het. En als ze anderen zien slagen op hun pad naar meesterschap, vinden ze inspiratie en lessen om te leren voor hun eigen ontwikkeling. Een groeimindset leidt mensen in een opwaartse spiraal van voortdurende ontwikkeling, waarbij steeds hogere niveaus van persoonlijk meesterschap en prestatie worden bereikt. Als een zelfactualiserend persoon hebben ze meer piekervaringen, verbeterde relaties en een grotere productiviteit in hun vakgebied. Kwaliteit van leven is het resultaat...

## 3.5. METACOGNITIE EN MOTIVERENDE ORIËNTATIE BIJ PWID

### Uitdagingen en kansen

**3.5.1.** De noodzaak om zich voortdurend aan te passen aan en om te gaan met de verwachtingen van de omgeving is voor mensen met een verstandelijke handicap niet vanzelfsprekend (zie 3.2.). Tegelijkertijd vereist actief burgerschap en volledige participatie veel vaardigheden; Het is een universeel recht voor iedereen, terwijl elk individu het recht heeft om dit te definiëren volgens zijn eigen voorkeuren en wensen. Dit is fundamenteel voor iemands kwaliteit van leven, altijd verwijzend naar een zeer individuele perceptie.

In het algemeen zijn het gebrek aan aanpassingsvermogen, het leerprobleem, de complexiteit van de omgeving en de negatieve overtuigingen die de sociale omgeving kan hebben over handicaps enkele van de voorwaarden die de PwID uitdagen bij het genieten van hun (universele) rechten - als men zich al bewust is van deze rechten.

**3.5.2.** Naast andere vaardigheden en attitudes spelen metacognitie en een intrinsiek georiënteerde motivatie een grote rol bij autonomie, zelfsturing en zelfbeschikking. Zelfsturing heeft vooral te maken met het nemen van *initiatief* en het doen van *inspanningen* om zich aan te passen, flexibel te zijn, problemen op te lossen en *zelfstandig weloverwogen keuzes te maken*. Zonder te beweren dat alles mogelijk is, is het bekend dat de overtuigingen van de sociale omgeving met betrekking tot wat PwID kan leren, een even grote impact hebben op hun ontwikkeling en niveau van functioneren. Algemene overtuigingen over het leerpotentieel van PwID, omvatten - onder andere - een afhankelijkheid van anderen om problemen op te lossen en keuzes te maken, het niet kunnen verwerven van cognitieve strategieën en dus niet in staat zijn om ze te implementeren... Wel is het zo dat het leerproces van PwID anders verloopt dan bij mensen zonder verstandelijke beperking. Leren gaat langzamer, cognitieve tools ontbreken of worden niet gebruikt, enz. Daarom zijn specifieke onderwijsstrategieën vereist. Maar wanneer de algemene overtuigingen geen competentie veronderstellen<sup>7</sup>, is

---

<sup>7</sup>Competentie veronderstellen betekent **dat je ervan uitgaat dat iedereen het vermogen heeft om te denken, te leren, te begrijpen en deel te nemen** — zelfs als je geen tastbaar bewijs ziet dat dit het geval is. Het gaat ervan uit dat niemand inherent onbekwaam is; Ze hebben alleen de juiste ondersteuning en systemen nodig om hen te helpen slagen. **Competentie veronderstellen**

er geen reden om inspanningen te leveren om (bijvoorbeeld) metacognitieve strategieën aan te leren om problemen op te lossen of keuzes te maken - aangezien de leerling niet in staat is om deze vaardigheden te verwerven. Om deze reden maken cognitieve doelen vaak geen deel uit van een curriculum of ondersteuningsplan van onze doelgroep.

Curricula zijn voornamelijk gericht op inhoud en praktische vaardigheden. En dus hebben ze door deze observatie aanzienlijke problemen met strategische verwerking en metacognitie. (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

Als PwID strategieën gebruikt, worden ze vaak op een inefficiënte manier gebruikt, of vertrouwen ze op vallen en opstaan. Ook is het een uitdaging voor PwID om te generaliseren, aangezien de overdracht van een procedure die in een specifieke situatie is geleerd, voor hen niet evident is om in een nieuwe context te worden toegepast. Ze hebben nooit geleerd om abstractie te maken van de procedure.

Dit perspectief ondersteunt het nut van instructie die zich richt op het aanleren van cognitieve en metacognitieve strategieën. Welke cognitieve ontwikkeling van een persoon ook is, het is gekoppeld aan de overtuigingen die iemand heeft over zijn of haar vermogen om te leren, te denken, problemen op te lossen... En dus heeft cognitieve ontwikkeling een motiverende oriëntatie nodig die gericht is op groei en bereidheid om inspanningen te leveren, hoewel de uitkomst onduidelijk of onvoorspelbaar kan zijn. Deze intrinsieke motivatie ondersteunt de cognitieve ontwikkeling.

**3.5.3.** Ondanks de in 3.5.2. genoemde uitdagingen is het mogelijk om metacognitieve strategieën aan te leren in PwID (Sager, 2017; Stipanovic, 2015). Er is uitgebreid bewijs dat verhoogde metacognitieve vaardigheden naast leervermogen (d.w.z. intelligentie) ook de leerresultaten positief kunnen beïnvloeden en daarom de compensatie van cognitieve handicaps mogelijk maken (Veenman et al., 2006), mits men de verschillende strategieën kent en weet hoe deze toe te passen (Pintrich, 2002). Dit betekent dat deze vaardigheden eerst stap voor stap moeten worden verworven voordat ze worden toegepast en gegeneraliseerd op complexe situaties. (Demely et al, 2016)

Bovendien is het voor de opvoeder die met PwID werkt een uitdaging om om te gaan met en vaak gevonden tekorten in taal, verbale hulpmiddelen en concepten, waardoor het

---

gaat over iemand een kans geven - en hem helpen die kans op elke mogelijke manier te grijpen. (b.o. : Biklen & Burke, 2006)

vermogen om bewust deel te nemen aan metacognitie en metacognitieve reflectie afneemt. (Farah & Badrie, 2016) Dit is belangrijk, aangezien de belangrijkste benaderingen voor cognitieve ontwikkeling en overdracht gebaseerd zijn op interacties, gekenmerkt door vragen, labelen en reflecties, niet alleen geïnitieerd door de opvoeder, maar ook naar verwachting geïnitieerd door de PwID.

3.5.4. Wanneer *het om het zelf* gaat, zoals het geval is bij zelfbeheer of zelfregulering, moet men het initiatief nemen om iets te denken en te doen. Initiatief nemen en inspanningen leveren zie je niet altijd in PwID, vooral wanneer zich uitdagende situaties voordoen of - meer in het algemeen - wanneer iemand keer op keer heeft ervaren dat iemand anders het voortouw neemt, instructies geeft, problemen oplost, beslist of keuzes maakt namens hem. Het is ook veel "gemakkelijker" als je volledig vertrouwt op iemand anders, die problemen voor je oplost, die je huishouding doet... En dus wordt afwachten, geen initiatief nemen en een passieve houding beloond. Tegelijkertijd geeft diezelfde ander je het gevoel dat je problemen niet kunt oplossen; Hij vermijdt uitdagingen en mislukkingen met de intentie om te helpen, en houdt je zo weg van kansen om te leren initiatief te nemen, om gevoelig te worden voor problemen, om te leren omgaan met mislukkingen... *Aangeleerde hulpeloosheid* is het resultaat. Kenmerken van aangeleerde hulpeloosheid zijn vaak te vinden in: een laag zelfbeeld, gebrek aan of geen intrinsieke motivatie, lage verwachtingen van succes, minder doorzettingsvermogen, niet om hulp vragen, een gebrek aan succes toeschrijven aan een gebrek aan bekwaamheid, succes toeschrijven aan factoren buiten hun controle, zoals geluk. Ze geloven vaak dat ze niet in staat zijn om de situatie te beheersen of te veranderen, dus proberen ze het niet - zelfs niet wanneer er kansen voor verandering beschikbaar komen. Aangeleerde hulpeloosheid wordt vaak gezien en vormt een barrière voor het beheren van dagelijkse taken of verantwoordelijkheden. (Zimmerman, in Nickerson, 2022)

Hun motiverende oriëntatie is voornamelijk extrinsiek: acties worden gedaan voor beloningen die worden verwacht. De sociale omgeving helpt hen om mislukking te voorkomen, maar juist door dit te doen, wordt een laag zelfbeeld of een negatieve inschatting van hun potentieel gecreëerd. Niet de mislukking of fout zelf is de reden voor een negatief zelfbeeld, maar de manier waarop de sociale omgeving met de fout omgaat: in plaats van een fout te benaderen als een kans om te leren, lost de opvoeder het probleem op of corrigeert hij de fout. Wanneer dit vaak gebeurt, leert de PwID dat wanneer dingen

nieuw, complex of moeilijk zijn of wanneer er een fout wordt gemaakt, iemand anders - altijd - het probleem komt oplossen. Als gevolg daarvan leert hij dat hij niet in staat is om met uitdagende situaties om te gaan. Hij leerde passief te zijn. Het is niet de fout of mislukking zelf die verantwoordelijk is voor een laag zelfbeeld, maar de manier waarop de sociale omgeving met de fout omgaat. Fouten - behalve als ze gevaarlijk zijn... - hoeven niet te worden vermeden, maar moeten worden gezien als kansen om te leren.

En dus gaat aangeleerde hulpeloosheid hand in hand met een fixed mindset, zijnde een 'copy paste' van de overtuigingen van de sociale omgeving of opvoeder met betrekking tot het potentieel en leervermogen van PwID. Veel potentieel wordt niet benut...

Werken aan een groeimindset en intrinsiek gemotiveerde PwID, geloven dat ze in staat zijn om te leren en zich aan te passen, en accepteren dat ze hiervoor inspanningen moeten leveren en dit ook leuk vinden om te doen, zonder bang te zijn voor fouten, is het tegengif voor de passieve houding en voor het niet benutten van hun potentieel. Zolang de belemmerende hulpeloosheidstoestand of de gefixeerde mindset aanwezig is, zal welk zelf dan ook niet mogelijk zijn.

### 3.6. DE ROL VAN METACOGNITIE EN MOTIVERENDE ORIËNTATIE IN ZELFMANAGEMENTBENADERINGEN

Zoals uitgelegd in de eerste unit, is zelfbeschikking, zelfverdediging, zelfmanagement nauw verbonden met het maken van keuzes, besluitvorming, onafhankelijk zijn.... Deze competenties zijn in feite toepassingen van de probleemoplossende cyclus, gestuurd door de zelfregulerende spraak. (3.2.)

Welke uitdaging op het continuüm van zelfstandig leven dan ook tot (groeps)zelfverdediging, het zal worden benaderd door het stellen van doelen, het definiëren van opties en het selecteren van een plan, het opstellen van een plan, het nemen van verantwoordelijkheid om naar het doel toe te werken volgens de gekozen optie en het plan, en het controleren van de uitkomst - alles op een weloverwogen manier. Hierin is het metacognitieve karakter van zelfmanagement duidelijk. Bovendien zal het nemen van de verantwoordelijkheid om naar het doel toe te werken en initiatief te nemen, afhangen van de motivatie om het doel te realiseren en het zelfvertrouwen en de zelfeffectiviteit van de cliënt. Hierin zal een cliënt die blijf geeft van een groeimindset, uitdagingen omarmt en zich realiseert dat positieve resultaten niet gegarandeerd zijn, de middelen vinden om de energie te produceren.

Welke ondersteuning een professional ook biedt op het gebied van zelfstandig wonen of zelfredzaamheid (individueel of in groep), deze ondersteuning heeft verschillende doelen. Het is focussen op de situatie of uitdaging die speelt: hoe kan de professional de cliënt helpen om weloverwogen keuzes te maken en te beslissen wat hij voor ogen heeft om Quality of Life te realiseren. Deze focus op metacognitieve vaardigheden wordt tegelijkertijd aangevuld met het doel om het bewustzijn te vergroten en rechten te genieten. Het betekent dat de ondersteuning een doel heeft dat *verder gaat dan* de specifieke training van vaardigheden om de cliënt in hun kracht te zetten. Bovendien zijn de metacognitieve competenties die op het spel staan nuttig in elke situatie waarin de cliënt een doel wil realiseren, graag succesvol wil zijn op het werk, welk probleem dan ook wil oplossen, enz. Dit komt omdat de metacognitieve vaardigheden transversaal zijn en in alle domeinen van het leven kunnen worden toegepast.

Daarom verwijst ondersteuning voor zelfstandig leven of zelfmanagementleerprogramma's naar contexten die zijn gecreëerd met een specifiek doel

(unit 2), maar die een aanzienlijk potentieel hebben om een Laboratory of Learning te zijn, waar vaardigheden worden aangepakt die belangrijk zijn voor PwID om onafhankelijk te zijn en te worden en de regisseur van iemands leven te zijn.

### **3.7. INSTRUCTIESTRATEGIEËN EN ECOLOGISCHE OMSTANDIGHEDEN OM METACOGNITIEVE EN MOTIVERENDE PROCESSEN VOOR ZELFMANAGEMENT TE VERBETEREN.**

#### **VAN THEORIE NAAR PRAKTIJK: METHODOLOGIE**

##### **3.7.1. Inleiding - voorwaarden**

Ondersteuning naar autonomie, zelfstandig wonen, zelfbeschikking... heeft strategieën nodig die zowel betrekking hebben op de inhoud - kennis en praktische vaardigheden met betrekking tot reguliere diensten, huishouding of *rechten* - als op de instrumenten die iemand nodig heeft om van deze kennis en vaardigheden te profiteren. Zelfsturing of het maken van keuzes omvat altijd een inhoud (wat) en een proces (hoe). Dit hoofdstuk gaat niet over de inhoud, maar over specifieke ondersteuningsstrategieën die PwID helpen om hun leven succesvol te beheren - te begrijpen als een enorme reeks kleine en grote ambities, wensen, doelen en uitdagingen die de hele dag duren. Het combineren van de bovengenoemde kennis en praktische vaardigheden met specifieke procesgerichte ondersteuningsstrategieën om PwID te versterken door mogelijkheden te creëren om vereiste metacognitieve vaardigheden te verwerven, uit te proberen en uit te voeren, is innovatief. Onafhankelijk van de focus of inhoud van de groep of individuele ondersteuning die gericht is op het bevorderen van zelfmanagement en kwaliteit van leven in PwID, zullen en moeten de motiverende en cognitieve competenties - zoals uitgelegd in eerdere paragrafen - worden aangepakt.

Om succesvol te zijn, moeten specifieke voorwaarden worden gecreëerd. In deze sectie zullen we wijzen op die voorwaarden die een sterke link hebben met de cognitieve en motiverende focus van het Self-In -project.

Een cruciale voorwaarde voor succes is gekoppeld aan de *overtuigingen* van de opvoeder en de sociale omgeving over het leerpotentieel en de sociale rechten van PwID.<sup>8</sup> Volgens Sandjojo (Website HandicapNL, 2022) worden personen met een handicap vaak

---

<sup>8</sup>De inhoud van de bevorderende overtuigingen en instrumenten om deze overtuigingen van de opvoeder te beoordelen en te onderzoeken, zijn beschikbaar in verschillende talen op <https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/project-results/> (Cognition & Inclusion, 2019, 2017-1-BE02-KA202-034722).

verhinderd om zelfstandiger te worden, omdat opvoeders niet genoeg tijd hebben voor familieleden die het vaak overnemen.

Met een veronderstellend competentie-geloofssysteem moet de opvoeder competenties verwerven om de PwID te ondersteunen bij het verwerven en uitvoeren (overdracht) van de kritische metacognitieve vaardigheden (probleemoplossende cyclus), en om een groeimindset te ondersteunen. Dit verwijst niet alleen naar educatief materiaal om de nodige metacognitieve vaardigheden aan te leren, maar ook naar cognitieve onderwijsmethodologieën, rekening houdend met de intellectuele uitdagingen van PwID. Het Self-In-project is voornamelijk gebaseerd op de op Feuerstein gebaseerde Mediationele Interventies-benadering (zie 3.7.3), aangezien dit model zich richt op metacognitieve reflecties, nuttig tijdens individuele ondersteuning bij zelfstandig wonen of SLP's<sup>9</sup>.

We moeten erkennen dat metacognitieve reflecties alleen succesvol zullen zijn als de deelnemer aan een SLP of welke ondersteuning dan ook gericht op zelfstandig leven of zelfbeschikking, voldoende inzicht heeft in de metacognitieve processen die nodig zijn voor succesvol zelfmanagement. Een voorafgaande training kan nodig zijn om de cliënt voor te bereiden, zodat hij op zijn minst de metacognitieve basisvaardigheden en -concepten begrijpt, wat de sleutel is tot het delen van reflecties. Deze voorafgaande training richt zich op het verwerven van de metacognitieve vaardigheden<sup>10</sup>, terwijl de SLP's en de individuele of groepsessies gericht op zelfstandig wonen, krachtige tools zijn om te leren hoe deze vaardigheden kunnen worden toegepast in contexten die echt bijdragen aan autonomie (inclusief actieve participatie of zelfbeschikking) en kwaliteit van leven. Om een krachtig instrument te zijn, moeten deze ondersteunende contexten worden omgevormd tot een **laboratorium** om te leren, waar PwID mogelijkheden vindt om uit te proberen, te leren van fouten, talenten te ontdekken en procesgerichte feedback te ontvangen van de 'bemiddelaar'. Dit betekent dat de opvoeder, werkend met het PwID of met de groep, een veilige leeromgeving creëert waar fouten worden gezien als leermogelijkheden, aanmoedigt om inspanningen te leveren om metacognitieve

---

<sup>9</sup>Andere benaderingen en methodologieën zijn ook beschikbaar op de website Cognition and Inclusion ([https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/45/201104-CI-IO1-Cognitive-methods-ENG\\_ITtpX19.pdf](https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/45/201104-CI-IO1-Cognitive-methods-ENG_ITtpX19.pdf)).

<sup>10</sup>Zie PR2 Self-In training. Dit hoofdstuk 3.7. richt zich op wat een opvoeder kan doen om de implementatie van de metacognitieve vaardigheden in de context van een leelaboratorium te ondersteunen.

vaardigheden te implementeren, metacognitieve reflecties modelleert en intrinsieke motivatie en een groeimindset ondersteunt.

De *cognitieve methodologie en onderwijskundige aanpak* voor deze training is een procesgerichte instructiebenadering. De methodologie die in Self-In wordt voorgesteld, is gebaseerd op het Structural Cognitive Modification theoriemodel van Feuerstein (b.o. 1980, 2010) en de daaruit voortvloeiende mediationele leerervaringsbenadering (MLE), die de basis vormt voor metacognitieve reflecties en het stimuleren van een groeimindset.

In het volgende hoofdstuk wordt een algemeen overzicht gegeven van het M.L.E.-model, waarbij de nadruk wordt gelegd op de algemene onderwijsprincipes zoals die uit het theoretisch kader zijn afgeleid. Hoofdstuk 3.7.3. richt zich op het gebruik van de onderwijsprincipes voor metacognitieve reflectie.

### **3.7.2. Cognitieve verrijking: het creëren van gemedieerde leerervaringen volgens de Structural Cognitive Modifiability-theorie van R. Feuerstein**

Volgens Feuerstein (e.g. 2010) moet een kwalitatieve leersituatie die bijdraagt aan de cognitieve competentie van -en dus aan vaardigheden die belangrijk zijn voor zelfbeschikking, probleemoplossing, besluitvorming en zelfmanagement- ondersteund worden door een specifieke kwaliteit van leren en onderwijzen, gekenmerkt door het gebruik van universele strategieën, niet afhankelijk van taalmodaliteit of inhoud. Feuerstein, die de theorieën van Piaget en Vygotsky verdiept, noemt deze *kwaliteitsbemiddeling*, inclusief 3 basisbemiddelingsstrategieën: bemiddeling van Intentionaliteit en Wederkerigheid, bemiddeling van Betekenis en bemiddeling van Transcendentie.

**3.7.2.1.** Bemiddeling van intentionaliteit en wederkerigheid verwijst naar de opzettelijke inspanning van een opvoeder om de (leer-)doelen die hij voor ogen heeft met de PwID te delen, en zal *focussen, zinvolle stimuli of inhoud bieden, aandacht trekken, stimulusfrequentie veranderen, gebeurtenissen (her)ordenen, nieuwe informatie koppelen aan vertrouwde contexten*, enz. Deze bewijzen van intentionaliteit zijn echter ontoereikend zonder de tekenen van wederkerigheid van PwID, die blijken geven van het begrijpen van het doel, de bereidheid om bij te dragen aan het doel, reageren en/of het doen van leerinspanningen, enz.

Voor een opvoeder om de intentionaliteit/wederkerigheidskwaliteit van de leersituatie die hij heeft gecreëerd te beoordelen, kan de volgende (niet-uitputtende) reeks zelfreflectieve vragen nuttig zijn. Elke vraag kan worden beantwoord met een simpel 'ja' of 'nee', maar nodigt vooral de opvoeder uit om uit te leggen 'hoe'.

- Wat is de specifieke focus en/of het leerdoel van de docent?
- Situeert dit doel zich binnen de zone van naaste ontwikkeling van de PwID?
- Wordt het doel expliciet gemaakt en gedeeld met de PwID?
- Begint de training met een moment van mentale oriëntatie?
- Bevat de training een (tussentijdse) evaluatie en/of recapitulatie? evaluatie van het resultaat van de opleidingsinspanning? Evaluatie van het proces en/of de geleverde inspanning?

- Gebruikt de opvoeder fouten als een kans om te leren?
- Maakt de opvoeder 'verwachtingen' expliciet?
- Is de inhoud gerelateerd aan de wereld en de behoeften van de PwID?
- Worden stimuli herhaald om de aandacht van de PwID's te trekken? Worden stimuli gesequenced, vereenvoudigd of versterkt?
- Reageert de PwID op de aangeboden prikkels of vragen, en verwacht hij een reactie?
- ...

**3.7.2.2.** Bemiddeling van Transcendentie wordt gekenmerkt door interacties waarin de opvoeder verder gaat dan de concrete hier-en-nu-trainingssituatie of verder gaat dan de onmiddellijke behoeften van de PwID: het geleerde wordt gegeneraliseerd of gekoppeld aan nieuwe toekomstige (en zelfs aan vroegere) situaties. Elke leersituatie is een kans om de PwID te leren, iets wat hij of zij op andere momenten en plaatsen kan gebruiken. Deze strategie wordt vaak 'vergeten', omdat vaak wordt aangenomen dat PwID niet in staat is om toekomstige situaties weer te geven of overeenkomsten te vinden tussen de hier en nu situatie en de toekomstige (of verleden) situatie.

Bemiddeling van transcendentie is nauw verwant aan het intentionaliteitsvraagstuk, omdat nu de aard van de leerdoelen specifiekere wordt: generalisatie of overdracht kan alleen worden gerealiseerd wanneer de opvoeder verder gaat dan de concrete inhoud van een les, en zich richt op het leer-, denk-, metacognitieve of probleemoplossende proces dat de manier ondersteunt waarop de hier-en-nu-situatie en concrete inhoud moet worden verwerkt. Het intentionaliteit omvat dus - in aanvulling op wat in de vorige paragraaf is geschreven - de intentie om te werken aan een transversaal, cognitief of motiverend doel.

Verwijzen naar situaties of ervaringen in het verleden en/of in de toekomst is zeer illustratief voor bemiddeling van transcendentie. Elke verwijzing naar situaties uit het verleden (Hoe heb je het probleem op dat moment opgelost?) en elke link die wordt gelegd naar later (Kun je een moment bedenken waarop je kunt gebruiken wat je nu leert?) helpt de PwID om los te koppelen van de werkelijke situatie. Deze universele strategie van Bemiddeling van Transcendentie verwijst naar de inspanning van de opvoeder om de feitelijke situatie te 'verlaten'. Een gebeurtenis kan slechts worden gezien als een geïsoleerde gebeurtenis, maar een bemiddelende opvoeder zal aan zo'n gebeurtenis een

transcendente (gegeneraliseerde) betekenis geven door te proberen de gebeurtenis te relateren aan eerdere en zelfs toekomstige gebeurtenissen van vergelijkbare aard, en zo een algemeenheid te extraheren.

Voor een opvoeder om de transcendentiekwaliteit van de leersituatie te beoordelen, kan de volgende (niet-uitputtende) reeks zelfreflectieve vragen nuttig zijn. Elke vraag kan worden beantwoord met een eenvoudig 'ja' of 'nee', maar nodigt de opvoeder uit om expliciet te maken hoe dit is gedaan.

- Zijn er verwijzingen naar situaties, uitdagingen, successen uit het verleden...?
- Zijn er verwijzingen naar toekomstige situaties?
- Zijn er bewijzen gevonden van pogingen om de hier-en-nu-situatie te 'verlaten'?
- Wordt een (cognitief) principe expliciet gemaakt?
- Past de opvoeder de 'overbruggingstechniek' toe?
- Maken generalisatieactiviteiten deel uit van de trainingssessie?
- Nodigt de opvoeder de PWID uit om situaties te (her)verbeelden?
- Zijn er strategieën bij betrokken? (bijv. strategieën om problemen op te lossen of om aangeleerde informatie te onthouden, of is de training gericht op informatie?)
- Is de sociale omgeving op de hoogte van de doelen van de training?
- ...

**3.7.2.3.** Betekenisbemiddeling wordt gekenmerkt door een opvoeder die de affectieve en waardegerichte betekenis van een object, een gebeurtenis en vooral het leerdoel overbrengt. Deze inspanningen moeten energie creëren, intrinsieke motivatie om de inspanningen te leveren om te leren en bij te dragen aan het leerdoel en om de vaardigheid of kennis in de toekomst toe te passen.

De waardegerichte betekenis van de inhoud of de vaardigheden die in het leerdoel of de leeractiviteit zijn opgenomen, kan betrekking hebben op de manier waarop de inhoud of vaardigheid bijdraagt tot de competentie van de personen met een handicap en/of tot de bijdrage aan zijn autonomie, volwaardig burger zijn of worden, persoonlijke ontwikkeling, de uitoefening van rechten of zijn levenskwaliteit. Op deze manier wordt

de activiteit betekenisvol voor de PwID. Zingeving is een voorwaarde om inspanningen te leveren om te leren en in de toekomst te gebruiken wat er is geleerd.

Naast deze meer objectieve betekenissen kan Betekenisbemiddeling ook subjectieve betekenissen omvatten, zoals interesses, esthetiek, tradities... Betekenis kan ook op een non-verbale manier worden overgebracht door uitingen van bewijs van waarde, belang, interesse, schoonheid, opwinding...

Voor een docent om de betekenis kwaliteit van de leersituatie te beoordelen, kan de volgende (niet-uitputtende) reeks zelfreflectieve vragen nuttig zijn.

- Wordt de objectieve waarde van het geleerde expliciet gemaakt?
- Wordt de subjectieve waarde expliciet gemaakt?
- En de functionele betekenis?
- Hoe motiveert de opvoeder de PwID?
- Is de uitkomst een persoonlijke betekenis?
- ...

Volgens Feuerstein zijn de drie hierboven genoemde universele strategieën noodzakelijke voorwaarden voor een succesvol leerproces. Hij noemt verschillende andere ondersteunende strategieën die moeten worden gezien als situatiespecifieke interventies, verwijzend naar specifieke situaties of gerelateerd aan specifieke omstandigheden of uitdagingen, zoals bijvoorbeeld de kenmerken van PwID. Bemiddeling van gevoelens van competentie, bemiddeling van regulering en controle van gedrag en bemiddeling van het delen van gedrag zijn de belangrijkste ondersteunende strategieën. Ze verwijzen naar de inspanning van de opvoeder om een positieve inschatting te ontwikkelen van zelfeffectiviteit, remming van impulsiviteit of strategieën voor samenwerking en modellering. Dit deelgedrag is van cruciaal belang voor SLP's waar deelnemers van elkaar leren.

### **3.7.3. Metacognitieve reflectie**

**3.7.3.1.** Reflectie is een analyse van de lopende prestaties. Het is in wezen reflectie op microniveau, een bewustzijn van de eigen denkprocessen terwijl we ze voltooien. Het versterkt het leerproces en draagt bij aan beter presteren in de toekomst omdat het het gevoel van zelfeffectiviteit vergroot, zijnde het gevoel in staat te zijn doelen te bereiken. Als we nadenken over onze prestaties, krijgen we controle over die prestaties en begrijpen we precies hoe bepaalde resultaten tot stand zijn gekomen en wat de inspanningen hebben bereikt. Reflecties zijn metacognitief van aard, en dragen tegelijkertijd bij aan metacognitieve competentie, intrinsieke motivatie en een groeimindset; het gaat niet om beoordeling, maar om zelfverbetering (Watanabe-Crockett, 2018). Ook dagen reflecties ons uit om op zoek te gaan naar bewezen strategieën en deze zelf te testen; Het gaat er niet om dat je steeds harder je best doet, maar dat je slimmer werkt. (Scott J., s.d.)

Omdat metacognitie en intrinsieke motivatie/groeimindset nauw met elkaar verbonden zijn en elkaar versterken, splitsen we de instructies en suggesties voor reflectie (zie b.) niet op in suggesties voor metacognitie of suggesties voor een groeimindset. Het mindset-paradigma is -zoals eerder uitgelegd- een cognitief perspectief. Het plaatst leren in de context van onze gedachten en overtuigingen.

#### **3.7.3.2. Suggesties voor metacognitieve reflectie**

Op basis van de M.L.E.-strategieën (3.7.3.), en rekenend op een basisniveau van begrip van metacognitievevaardigheden en -concepten, zoals de probleemoplossende cyclus en een cognitief vocabulaire, kan de opvoeder cognitieve reflecties initiëren en uitlokken. Deze reflecties worden gekenmerkt door een sterke focus op het proces, niet op de inhoud. Dit betekent niet dat de interactie tussen PwID en docent de inhoud negeert: als kennis, begrip of praktische vaardigheden ontbreken, moet de docent deze tools eerst introduceren - inhoud en proces zijn twee kanten van een medaille en zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden-. Je hebt inhoud nodig (wat) om over na te denken (hoe).

Strategieën voor het uitlokken en initiëren van metacognitieve reflecties kunnen worden onderverdeeld in 6 suggesties:

### ***1. De interventies van de opvoeders zijn (met name) procesgericht***

een. De manier waarop de opvoeder deze *procesgerichtheid* meeneemt, is zichtbaar in zijn hoe-of-waarom-vragen en reflecties, niet in wat, hoeveel of hoe snelle vragen. Een eenvoudig voorbeeld van procesoriëntatie kan het verschil illustreren:

- Paqui, hoeveel mensen zijn er aanwezig in dit (klas)lokaal?

tegen

- Cinta, hoe kom je erachter hoeveel mensen er aanwezig zijn, hier in dit lokaal?

b. De opvoeder kan zijn waardering uitspreken voor wat de PwID doet, maar deze waardering zal zich richten op het proces.

Niet:

-Oh, dit was snel! Goed, de uitkomst is correct! Je hebt 9 goede antwoorden. Goed gedaan!

maar eerder:

-Victoria, leuk om te zien dat je een goed plan hebt gemaakt om dit probleem op te lossen. Goed gedaan, ik zag je vertragen toen de taak moeilijker werd.

Waardering is voor hoe iemand met de taak of de uitdagende situatie is omgegaan. De waardering is niet alleen een 'Goed gedaan, Loes', maar bevat ook *informatie* over wat de opvoeder heeft waargenomen met betrekking tot de procesgerelateerde inspanningen. Dit ondersteunt de PwID om een 'cognitief' vocabulaire te ontwikkelen en te gebruiken dat fundamenteel is voor de PwID om te reflecteren op zijn of haar inspanningen.

c. Een belangrijke strategie die deze procesoriëntatie illustreert, is het uitnodigen van de PwID om een gewoonte te ontwikkelen om *de tijd te nemen om na te denken voordat* een taak wordt uitgevoerd (*mentale oriëntatie*). Deze mentale oriëntatie wordt door de opvoeder geïntroduceerd wanneer hij de PwID uitnodigt om na te denken over de inhoud en het proces van wat er op het spel staat.

- Wat wordt er van je verwacht? Wat heb je hiervoor nodig? Wat wil je realiseren? Is dit nieuw voor je? Is het makkelijk of uitdagend? Heb je in het verleden zo'n

taak gedaan? Hoe kun je dit probleem oplossen? Hoe heb je in het verleden keuzes gemaakt? Wat moet je eerst doen, en wat daarna? Wat kan moeilijk zijn en op welk punt mag je fouten maken? Hoe weet je dat je succesvol bent?...

De opvoeder stelt dit soort *vragen* aan de PwID, maar van de PwID wordt verwacht dat hij dit soort uitspraken kopieert, en na verloop van tijd deze vragen -automatisch- aan zichzelf stelt. Dit mechanisme is uiterst belangrijk als metacognitief hulpmiddel, dat wil zeggen dat het helpt om de aandacht van de PwID te richten op zijn eigen denkprocessen en moedigt hem aan om soortgelijke kleine gesprekken met zichzelf aan te gaan.

Deze mentale oriëntatie *self-talk* draagt bij aan de efficiëntie van het oplossen van problemen of het nemen van beslissingen, en in het algemeen aan autonomie, aangezien de PwID niet langer afhankelijk is van de instructies en hulp van een ander. Hij heeft deze mentale oriëntatie geïnternaliseerd en geeft zichzelf instructies.

d. In dezelfde mate, *reflectie na een leerinspanning*, het oplossen van een probleem... levert een belangrijke bijdrage aan het leerproces. De reflectie gaat over hoe de PwID de taak heeft uitgevoerd, wat heeft hem succesvol gemaakt? Wat hem hinderde of moeilijkheden veroorzaakte:

- Sara, hoe heb je het probleem opgelost? Was het makkelijk? Uitdagende? Is de uitkomst goed? Voelde je je goed tijdens het uitvoeren van de taken? Hoe ben je met de fout omgegaan? Wat kun je de volgende keer doen om het met succes te doen?...

Het is duidelijk dat deze reflectie betrekking heeft op het leer- of denkproces, op de gebruikte strategieën: deze strategieën zijn algemene (d.w.z. generaliseerbare) principes of regels, die de werkelijke inhoud van de overdracht zijn. Deze regel helpt om te weten wat u moet doen in toekomstige soortgelijke situaties.

e. Een zeer sterke strategie is om altijd deze *cognitieve structuur* te gebruiken: welke interventie van de kant van de opvoeder dan ook, welke discussie of oefening dan ook, kan zo worden georganiseerd dat er een moment van mentale oriëntatie voor is, en een moment van reflectie aan het einde. Daartussen zitten de gemonitorde prestaties. Elke les,

interactie of training kan worden opgedeeld in *drie delen*. In het begin is een planningstijd belangrijk om de aandacht te vestigen op

- Julian, wat gaan we vandaag doen? Wat gaan we vandaag leren? Wat hebben we gisteren gedaan?
- Ester, wat we gisteren hebben geleerd, hoe kan dit ons vandaag helpen?

Aan het einde van de sessie wordt er onder meer nagedacht over de leerresultaten (behaalde doelen? resultaten ok? ervaren moeilijkheden en gevonden successen, gevoelens over dit alles, wat voor inspanning is er geleverd...) Het grootste deel van de trainingssessie - in termen van bestede tijd - zijn de activiteiten die zijn voorbereid, maar ze worden voorafgegaan door een planningstijd en gevolgd door een reflectie. Maar tijdens de activiteiten kan van tijd tot tijd een tussentijdse evaluatie worden georganiseerd:

- Loes, gaat het goed met ons? Gaan we verder? Wat is moeilijk? Denk je dat je je (persoonlijke) doel gaat bereiken?

Deze acties hebben betrekking op monitoring. Tijd plannen, monitoren en reflecteren... zijn de basis van de probleemoplossende cyclus. Het opnemen van deze drie onderdelen en het creëren van een gewoonte om altijd voor, controlerend tijdens en reflecterend na de activiteit te denken, draagt bij aan het efficiënt oplossen van problemen en weloverwogen besluitvorming.

## ***2. De opvoeder stelt vragen***

Deze suggestie maakt deel uit van de vorige. Het wordt hier expliciet gemaakt om het belang van vragen te benadrukken. Vragen nodigen uit tot nadenken, tot nadenken... Het verstrekken van informatie is niet voldoende om 'cognitief' gedrag uit te nodigen. Het is veel 'empowerender' om vragen te stellen dan om simpelweg informatie aan te bieden of te vertellen. Vertellen is oké voor de loutere overdracht van informatie, maar is niet genoeg om mensen uit te nodigen om hun eigen potentieel aan te spreken. Daarnaast is het stellen van vragen en vragen een uitnodiging tot actieve betrokkenheid.

Beperkte verbale en/of communicatieve vaardigheden komen bij veel PwID's voor. Vragen stellen is voor veel PwID dan ook een uitdaging. En toch is het zinvol om de PwID in twijfel te trekken, zelfs als we geen (verbale) reactie verwachten. Het nodigt de PwID altijd -min of meer- uit om zijn fantasie te gebruiken, en een (interne) set van woorden en concepten te ontwikkelen die hem kunnen helpen om na te denken over manieren om informatie te verwerken of problemen op te lossen. Ook is het geenszins verkeerd voor de opvoeder om zelf de antwoorden op de vragen te geven, of om de PwID uit te nodigen om een non-verbaal antwoord te geven (met het hoofd knikken of wijzen of op welke modaliteit dan ook). Het is aan de opvoeder om het simpele of onvolledige antwoord uit te breiden en na te gaan of hij begrepen heeft wat de PwID wilde communiceren.

- Jose, is dit wat je bedoelt?

Het is heel belangrijk om met de PwID na te denken over hoe hij een taak heeft aangepakt. De opvoeder kan vragen:

-Johan, hoe heb je de taak aangepakt?

Maar hij kan ook benoemen wat hij heeft waargenomen. Hij kan de PwID systematisch hebben zien werken, gebruikmakend van een plan, of hij heeft de PwID zien vergelijken om te zoeken naar eventuele onvolkomenheden; Deze observaties kunnen worden gevolgd door reflectieve vragen zoals:

- Loes, ik zag je stap voor stap aan het werk; Was dit een goed plan?

of

- Ging je systematisch te werk?

### ***3. Rechtvaardiging vereisen***

Om de PwID uit te nodigen om met volle aandacht na te denken, te leren of problemen op te lossen en bij te dragen aan volledig inzicht in wat het verschil maakt voor efficiënt leren, denken of besluitvorming, is het belangrijk om de PwID (bijna) continu te vragen naar het waarom, de reden van een reactie of antwoord of keuze.

- Ester, waarom denk je dat dit het juiste antwoord is?

Bemiddelingsopvoeders maken er een gewoonte van om *zowel* juiste als onjuiste antwoorden aan te vechten. Hierin moet het uitdagen gepaard gaan met de regel om zoveel mogelijk van de antwoorden van PwID te accepteren (de "Ja, ik heb dit gezien, maar..." mechanisme). De opvoeder zou bijvoorbeeld kunnen zeggen:

- Maria, je hebt gelijk, het zou zo kunnen zijn. Je zou het ook op een andere manier kunnen bekijken, en misschien een nog beter antwoord vinden.

Te vaak worden vragen gesteld alleen als er iets mis is. Het mag duidelijk zijn dat het belangrijk is om fouten te accepteren als een heel normaal verschijnsel tijdens al het leren. Fouten maken is een mooie kans om te leren. Ze nodigen uit tot reflectie over de oorzaken en wat er kan worden gedaan om fouten te voorkomen. Het is echter belangrijk om ook vragen te stellen wanneer iets goed of juist is. Gewoontevorming hierin is belangrijk. Het aanvechten van juiste antwoorden conditioneert de PwID's tegen de verwachting dat een uitdaging door de docent betekent dat hun antwoorden fout zijn. Een antwoord gevolgd door een vraag verwijst niet noodzakelijkerwijs naar een fout of mislukking. Een *juiste* uitdaging zou kunnen zijn:

- Jose, ja, dat klopt. Hoe wist je dat dat het antwoord zou moeten zijn?

of

- Paqui, waarom is het beter dan deze? Wat zou hier mis mee zijn? Zou je, Manuel, me kunnen laten zien/vertellen hoe je daarover dacht en de juiste vond?

Net zoals een PwID kan leren van fouten, kan de PwID leren van redenen van succes. Om stil te staan bij het antwoord op de vraag 'Julian, hoe heb je het juiste antwoord gevonden? draagt bij aan begrip en begrip. De PwID leert dat zijn reactie niet gebaseerd is op toeval, maar het resultaat is van actieve, adequate, efficiënte inspanningen om goede (cognitieve) vaardigheden en attitudes toe te passen. PwID vertoont heel vaak tekenen van (aangeleerde) hulpeloosheid en schrijft - te vaak - successen toe aan externe omstandigheden (de uit te voeren taak was gemakkelijk of de opvoeder heeft me geholpen) en schrijven falen toe aan zichzelf (ik ben hier niet goed in). De suggestie om een rechtvaardiging van goede reacties te eisen, is een tegengif voor de (aangeleerde)

hulpeloosheid door successen te koppelen aan actieve inspanningen. En het draagt bij aan een positief gevoel van competentie en intrinsieke motivatie.

Wanneer een training in groepsverband plaatsvindt, dragen positieve reacties, juiste antwoorden en efficiënte benaderingen bij aan een positieve sfeer. Goede gewoonten, efficiënt en adequaat gedrag worden geobserveerd door de andere deelnemers, en zo kan observationeel leren plaatsvinden.

#### ***4. Cognitieve modellering***

Een meditatieve stijl wordt ondersteund door een opvoeder die expliciet laat zien (d.w.z. modelleert) hoe hij of zij - met enthousiasme - problemen oplost, taken benadert, omgaat met mislukkingen, impulsiviteit remt, tegen zichzelf praat, reflecteert op wat hij doet of deed, zich mentaal oriënteert... De opvoeder toont niet alleen, d.w.z. non-verbaal, zijn manier van denken of probleemoplossing, maar maakt ook de zelfpraat expliciet - wat hij vragen stelt of hardop tegen zichzelf praat tijdens deze acties. Op die manier ziet en hoort de PwID hoe de opvoeder omgaat met problemen, fouten, successen, zelfbekrachtiging, etc.

Naast het feit dat hij zelf model staat voor de PwID, vraagt de docent waar mogelijk aan een leeftijdsgenoot, bijvoorbeeld een andere PwID voor het geval er een groepsessie gaande is, om te laten zien (en te verwoorden) hoe hij of zij met de taken omgaat. Dit is een belangrijke strategie, omdat iedereen – vaak onbewust – meer bereid is om te leren van iemand met wie hij zich kan identificeren.

Ook zal de bereidheid om te leren van wat er wordt gezien en gehoord, niet erg aanwezig zijn wanneer het model een meesterschapsmodel is, d.w.z. iemand die taken altijd perfect uitvoert; Het zal meer aanwezig zijn wanneer het model een copingmodel is. Een beheersingsmodel vertoont gedrag dat - volgens het PwID - misschien te moeilijk is om aan te leren, terwijl een copingmodel enige imperfectie en dus haalbaar gedrag vertoont.

## **5. Taak-intrinsieke motivatie bevorderen**

Wanneer de interventies zich richten op het proces dat tot een resultaat leidt, en niet op het resultaat zelf, kan de opvoeder geen vormen van bekrachtiging gebruiken die zijn afgeleid van behavioristische modellen (operant leren, straffen, negeren,...). Het doel van operante conditionering is immers om bekrachtiging (bijv. beloning) te koppelen aan gewenst gedrag, dus de uitkomst. Voor (klassieke) behavioristen is alles wat zich afspeelt tussen een stimulus (S) en een respons (R) niet waarneembaar en dus niet te beïnvloeden (zie het Black Box-idee). Beloningen, puntensystemen, responskostensystemen,... (extrinsieke bekrachtiging, zoals ze van buitenaf komen) zijn met andere woorden gekoppeld aan denk- of probleemoplossende uitkomsten in plaats van denkprocessen. Het is algemeen bekend wat de beperkingen zijn van deze klassieke operante procedures: zodra beloningen verdwijnen, verdwijnt ook de motivatie om dit 'gewenste' gedrag uit te voeren, en dus verdwijnt ook het gedrag. Dit komt omdat de bron van de motivatie buiten het individu ligt.<sup>11</sup>

Hoewel grotendeels onderwerp van puur theoretische discussies, stelt een cognitieve benadering voor om taak-intrinsieke motivatie te bevorderen. De bron van deze motivatie is te vinden in de taak en/of in de persoon, zoals het uitdagende karakter van de taak, de openheid van de persoon om uit te dagen, of het gevoel van competentie. De onderstaande voorbeelden van (taak-)intrinsieke beloningen laten zien dat extrinsieke en intrinsieke bekrachtiging niet zuiver van elkaar te scheiden zijn.

een. Intra-individuele evaluatie en lof

Interindividuele evaluatie is een evaluatie van de voortgang of prestaties in vergelijking met de prestaties van anderen. Intra-individuele evaluatie vindt plaats wanneer de prestaties van een PwID worden vergeleken met zijn eigen eerdere prestaties. Door te kiezen voor de intra-individuele evaluatie wordt het gevoel van veranderlijkheid en meer kunnen leren of dingen zelfstandiger kunnen doen versterkt. Een groeimindset en een positief gevoel van eigenwaarde staan op het spel. Vergelijken met anderen leidt tot competitie en dus tot een gevoel van falen als je niet de beste bent.

---

<sup>11</sup>Er zijn situaties die baat hebben bij gedragsprocedures, maar deze strategieën moeten zorgvuldig en weloverwogen worden geïmplementeerd en geleidelijk en zo snel mogelijk worden uitgedoofd.

Deze suggestie omvat zeker zoveel mogelijk de procesdimensie die intra-individueel zal worden geëvalueerd.

- Cinta, het is je gelukt om met meer elementen tegelijk rekening te houden dan de vorige keer toen we dit aan het oefenen waren.

#### b. Sociale beloningen

Omdat b.v. materialistische of activiteitsgerelateerde beloningen de aandacht vestigen op de beloning na de uitkomst, en niet op het leer-, denk- of probleemoplossingsproces dat aan de uitkomst voorafgaat, worden sociale beloningen zoals een schouderklopje, een knipoog, enz. vaker gekozen om de voortdurende inspanning te prijzen. Ook hier wordt de PwID, om efficiënt te zijn, consequent geïnformeerd over waarvoor hij wordt beloond, met bijzondere aandacht voor de inspanning en het proces dat tot een uitkomst leidt of heeft geleid.

#### c. Zelfversterking

Onderzoek (zij het vanuit een cognitief-gedragsmatig perspectief) geeft aan dat zelfbekrachtiging (zoals jezelf belonen door tegen jezelf te zeggen dat je het goed hebt gedaan: "Yay! Het is me gelukt!") is veel krachtiger dan welke externe versterking dan ook. Zeker, zelfbekrachtiging moet gebaseerd zijn op een goede zelfevaluatie, en dit moet worden aangeleerd.

#### d. Intrinsieke beloningen

Er zijn weinig voorbeelden bekend van puur intrinsieke vormen van beloning. De meest genoemde is de beloning waarbij het succesvol uitvoeren van een taak of opdracht wordt beloond met een moeilijkere of complexere taak. Hier wordt de openheid voor uitdagingen zowel gevoed als aangepakt. Intrinsieke motivatie uit zich in het nemen van risico's, het aangaan van uitdagingen, het vinden van plezier in het oplossen van problemen, enzovoort.

- Maria, het is je gelukt om met de bus naar je zus te reizen; Je moest één bus nemen om op je bestemming aan te komen. Ik ben er vrij zeker van dat je ook succesvol zult zijn als je naar je vriend Jose reist, hoewel je dan een keer van bus moet veranderen.



## **6. Ondersteun overdracht en generalisatie**

Deze suggestie verwijst naar een van de belangrijkste strategieën die een bemiddelende interventie definieert, namelijk transcendentie. Nieuwe ervaringen, vaardigheden zijn gekoppeld aan contexten die verschillen van de leercontext (andere omgeving, ander niveau van nieuwheid, enz.). Het is belangrijk om de PwID te ondersteunen bij zijn pogingen om vaardigheden toe te passen in verschillende situaties, met name door het creëren van een veilige omgeving, het creëren van 'try-outs' binnen de zone van naaste ontwikkeling en door zoveel mogelijk feedback te geven en uit te nodigen tot reflectie.

- Laten we het proberen, Cinta, we weten allebei dat je het kunt, en geen probleem als het misschien niet goed gaat, we zijn hier om erachter te komen hoe we ermee om moeten gaan...

Zolang als nodig is, begeleidt de opvoeder (of de professional die de PwID ondersteunt in de dagelijkse werk- of wooncontext) de PwID door de stappen van de mentale oriëntatie (zie 3.7.4.b) door proces- (en inhoudelijke) vragen te stellen.

- Paqui, je hebt tijdens de training geleerd hoe je je moet voorbereiden op het winkelen, en nu wil je naar de bakker en de apotheek. Laten we samen nadenken over hoe etc...

Veel cognitief psychologen stellen voor om zich op het moment van de training voor te bereiden op overdracht, door de PwID uit te nodigen om zich situaties of momenten voor te stellen waarin het geleerde kan worden toegepast. De opvoeder creëert of ontlokt 'imaginaire bruggen'<sup>12</sup>. Dit is niet gemakkelijk, en het kan even duren, maar het blijkt dat ook PwID deze manier van denken over en verbeelden van toekomstige contexten kan ontwikkelen. Te vaak gaan professionals ervan uit dat de PwID's hier niet toe in staat zijn... Hoewel, ze geloven wel dat deze mensen in staat zijn om te dromen en te fantaseren.

---

<sup>12</sup>Deze suggestie verwijst naar een techniek ontwikkeld door R. Feuerstein, en wordt Bridging genoemd. Deze strategie is opgenomen in het Erasmus-project Triade 2.0 en wordt uitgebreid toegelicht in de Educators Guidelines voor het gebruik van het MNAM-platform dat is ontwikkeld om PwID te helpen omgaan met vergrijzing. Zie <https://www.ivass.gva.es/Triade2.html> voor informatie over het project en over de overbruggingstechniek.

Verwijzen naar situaties of ervaringen in het verleden en in de toekomst is zeer illustratief voor bemiddeling van transcendentie. Is dit nieuw voor jou? Hoe ben je hier de afgelopen week mee omgegaan? Wanneer kun je gebruiken wat je nu leert? Elke verwijzing naar situaties uit het verleden (Hoe heb je het probleem op dat moment opgelost?) en elke link die wordt gelegd naar later (Kun je een moment bedenken waarop je kunt gebruiken wat je nu leert?) helpt de PwID om los te koppelen van de werkelijke situatie. Het algemene intellectuele en verbale niveau zal zeker een impact hebben: voor één PwID zal het de opvoeder zijn die de link met het verleden of de toekomst zal moeten verwoorden, in plaats van de PwID; voor een andere PwID kan het zijn dat de opvoeder kan verwachten dat de PwID voorbeelden kan geven van situaties of contexten waarin het geleerde van toepassing kan zijn. Ook het abstractieniveau (hoe meer of minder het principe of de cognitieve vaardigheid generaliseerbaar of overdraagbaar is) of de complexiteit kan van invloed zijn op wat mogelijk is. Het is duidelijk makkelijker en concreter om een PwID te vragen 'Grap, wanneer is het belangrijk om het rustiger aan te doen?' dan 'Wanneer is het belangrijk om je gedrag aan te passen?'. Of vragen naar een situatie in het verleden - een situatie die de PwID al en echt heeft meegemaakt - zal gemakkelijker te onthouden en (opnieuw) voor te stellen zijn in vergelijking met een toekomstige hypothetische situatie die de PwID nog niet heeft meegemaakt.

### **3.7.3.3. Van uitwendige naar inwendige spraak**

De belangrijkste uitdaging om metacognitieve reflecties te initiëren en uit te lokken is de noodzaak van een zeer consequente implementatie van de bovengenoemde suggesties, hoewel de interventies van de opvoeder eigenlijk niet zo moeilijk lijken (zie voorbeelden hieronder). Van de opvoeder wordt verwacht dat hij opzettelijk en expliciet is over het aanleren of ondersteunen van metacognitieve vaardigheden (zie 3.7.2.), zonder de PwID te overdrijven of te overweldigen: kies plekken en laat andere kansen gaan.

Vaak wordt geconstateerd dat de focus meer op de inhoud ligt dan op het proces, en dat vragen en zelfpraat slechts vragen en zelfpraat zijn van de kant van de opvoeder, terwijl deze externe zelfpraat moet worden overgebracht naar de PwID en zelfpraat moet worden die door de PwID wordt geproduceerd. Dit kan immers een hoofddoel zijn: het bevorderen van zelfreflectie, het benadrukken van het belang van persoonlijke reflectie tijdens en na leerervaringen, het aanmoedigen van PwID om hun eigen proces kritisch te analyseren, maar ook hun gevoelens of overtuigingen en hoe dit hun leren of prestaties kan hebben beïnvloed.

Ook suggesties die door de opvoeder worden gegeven om het denkproces van de PwID te sturen, zijn vaak voorschriften of instructies over hoe om te gaan met een situatie, hoe een probleem op te lossen, enz. terwijl de interventies van de opvoeder uitnodigingen zouden moeten zijn voor de PwID om deze (zelf)instructies zelf te produceren. Het is prima om instructies te geven zoals "denk na over verschillende alternatieven om dit probleem op te lossen", zolang dit niet het uiteindelijke doel is. Het uiteindelijke doel is om de PwID te helpen deze instructie zelf te genereren. "Wat kunt u doen voordat u uw plan opstelt om dit probleem aan te pakken?" de PwID uit te nodigen om zelf verschillende alternatieven te overwegen, en de PwID zoveel mogelijk tijd en ruimte te geven voor zijn initiatief en zo zelf bij te dragen aan de implementatie van de probleemoplossende cyclus.

Ter illustratie, en niet als een lijst met uitspraken die uit het hoofd moeten worden geleerd - en dus, met enige aarzeling... -, is de volgende lijst een voorbeeld van uitspraken die vaak worden gehoord terwijl een opvoeder uitnodigt tot reflectie:

- Cinta, wat moet je nu doen?
- Johan, vertel eens hoe je dat hebt gedaan.
- Julian, wat denk je dat er zou gebeuren als \_\_\_?
- Loes, wanneer heb je zoiets eerder gedaan?
- Sara, hoe voel je je als \_\_\_\_\_?
- Ester, ja, dat klopt, maar hoe wist je dat het goed was?
- Paqui, wanneer is een andere keer dat je \_\_\_?
- Maria, stop en kijk goed naar wat je aan het doen bent.
- Jose, wat denk je dat het probleem is?
- Juan, kun je een andere manier bedenken waarop we dit kunnen doen?
- Manuel, waarom is deze beter dan die?
- Adrian, waar heb je dat eerder gedaan om je te helpen dit probleem op te lossen?
- Manuela, laten we een plan maken zodat we niets missen.
- Alessio, hoe kom je daarachter?

- Loes, hoe is \_\_\_\_ anders (zoals) \_\_\_\_?

De eerder genoemde suggesties en de voorbeelden van metacognitieve vragen zijn erg gericht op het *cognitieve proces*. Tegelijkertijd nodigen ze uit om na te denken over gevoelens, motivatie en persoonlijke overtuigingen. Daarnaast kunnen voorbeelden van vragen, meer specifiek gericht op de mindset, zijn:

- Loes, wat was moeilijk, makkelijk voor jou?
- Johan, wat was je grootste uitdaging tijdens de sessie?
- Julian, op welk moment ben je het meest trots op je inspanning?
- Lien, wat moet er verbeterd worden?
- Cinta, in het begin, waar weet je zeker dat je het zou kunnen?
- Paqui, hoe voelde het toen het moeilijk was op dat moment dat...
- Maria, wat kun je hiervan leren?
- Manu, welke stappen kun je nemen om je te helpen slagen?
- Ester, waar kun je constructieve feedback krijgen?
- Julian, wat heb je vandaag geleerd?
- Jose, welke fout heb je gemaakt waardoor je iets hebt geleerd?
- Juan, waar heb je vandaag je best voor gedaan? Hoe hield je vol toen het moeilijk was? En wat hielp om niet op te geven? Ben je van gedachten veranderd nadat je dit hebt gedaan?
- Manuela, wat waren enkele van de meest interessante ontdekkingen die je deed tijdens het werken aan dit project?
- Joyce, wat zijn je grootste sterke punten en wat zijn de grootste verbeterpunten?

### **3.7.4. Het vormgeven van een veranderende omgeving en het creëren van een laboratorium voor leren.**

Self-In beschouwt elke situatie die gericht is op het bevorderen van zelfmanagement, zelfbeschikking, zelfstandig leven, als een potentieel laboratorium voor leren. Daarmee is niet alleen het distale doel van het verbeteren van zelfmanagement duidelijk aanwezig, maar staan ook doelen om voorwaarden voor zelfmanagement op het niveau van het PwID te realiseren nadrukkelijk in het geding. Dit verwijst met name naar doelen die verband houden met het verwerven van een groeimindset en metacognitieve vaardigheden, aangezien deze een bijzondere uitdaging vormen voor mensen met een verstandelijke en dus leerstoornis. Naast de specifieke cognitieve methodologie die zich richt op de cognitieve ontwikkeling van het PwID (zie 3.7.2.), moet ook een krachtige leeromgeving worden vormgegeven om het eindresultaat te realiseren. Self-In kiest ervoor om het concept van Laboratory for Learning te gebruiken, om te verwijzen naar een gewenste, ondersteunende leeromgeving, bevorderlijk voor echte autonomie.

Een laboratorium voor leren is een krachtige omgeving die veiligheid creëert, fouten en mislukkingen accepteert, de leerling uitdaagt, uitnodigt tot inspanning, reflecteert op vooruitgang... In dit hoofdstuk worden enkele specifieke kenmerken behandeld die nauw samenhangen met de doelgroep en de metacognitieve doelen van Self-In. Krachtige leeromgevingen zijn intrinsiek verbonden met de ontwikkeling van zelfregulatie en zijn dus zeer metacognitief (Potter, 2004). Reflectie is daarbij een sleutelbegrip. Wat de inhoud betreft, hebben krachtige leeromgevingen inhoud nodig die betekenisvol is voor de lerenden: zowel gekoppeld aan hun persoonlijke doelen om te ondersteunen op een intrinsieke motivatie, als aan de zone van naaste ontwikkeling van de lerende.

Met Feuerstein (e.g. 2010), die het concept van Shaping modifying environments introduceerde, hebben we niet de intentie om een leeromgeving te creëren, maar eerder een leeromgeving, altijd gestructureerd om cognitieve aanpassing te versnellen. Dit omvat gestructureerde interacties waarbij de leerling empathisch en logisch moet communiceren en denken, en situaties waarin hij/zij met anderen moet samenwerken, nuttige dagelijkse routines moet leren, moet anticiperen op de resultaten van bepaalde acties en nog veel meer. Feuerstein beschrijft de belangrijkste kenmerken van een veranderende omgeving als een hoge mate van toegang tot en openheid voor de kansen van de samenleving, omstandigheden van positieve stress, een geplande en

gecontroleerde ontmoeting met nieuwe taken, en geïndividualiseerde en gespecialiseerde instructie en bemiddeling.

We beperken dit gedeelte tot enkele aandoeeningen waarvan we - in ons dagelijks werk - hebben vastgesteld dat ze significant bijdragen aan de cognitieve empowerment van PwID:

#### **3.7.4.1. Zingeving en intrinsieke motivatie**

PwID is zeer bereid om deel te nemen aan welke leersituatie dan ook, zolang ze hun persoonlijke doelen kunnen definiëren en zolang het bijdraagt aan deelname aan reguliere contexten van regulier werk, sport, regelmatig en zelfstandig wonen. PwID is klaar om te leren wanneer de ervaring hen zal helpen om te gaan met levenssituaties, zoals het uitvoeren van taken die relevant zijn voor hun sociale rol. Het werken aan deze doelen is het enige juiste startpunt voor een training, een ondersteuning of een leeractiviteit. Het is een uitdaging voor de opvoeder om methodologieën te gebruiken die de leerlingen uitrusten met de cognitieve, motiverende en affectieve vereiste hulpmiddelen om het leerdoel en de toekomstige actieve prestaties in het echte leven te realiseren.

#### **3.7.4.2. Een veilige omgeving**

Geen enkel leren zal succesvol zijn, zolang de leerling zich niet veilig voelt: een warme relatie met de opvoeder of de leeftijdsgenoten, onvoorwaardelijk geaccepteerd worden zoals je bent, weten dat fouten zullen worden geaccepteerd en het startpunt zullen zijn om te leren, sterk het gevoel hebben dat je gesteund wordt tijdens het doen van inspanningen, altijd een buddy vinden om op te vertrouwen...

#### **3.7.4.3. De opvoeder werkt samen met de lerenden en aanvaardt dat zij een schat aan ervaringen hebben: hij kan hiervan profiteren, aangezien deze ervaringen kunnen dienen als hulpmiddel om het leren zinvol te maken.**

#### **3.7.4.4. Coöperatieve probleemoplossing door mogelijke benaderingen en reflecties met teamleden te bespreken en te delen en van elkaar te leren, ondersteunt de ontwikkeling**

van metacognitieve vaardigheden en intrinsieke motivatie. Het leerproces zal belangrijker en lonender worden gevonden dan alleen de uitkomst van een opdracht. Een groeimindset is het echte resultaat.

### 3.8. REFERENTIES

- Bandura, A. (1969). *Principes van gedragsverandering*. New York: Holt, Rinehart en Winston, Inc.
- Biklen, D., & Burke, J. (2006). Competentie veronderstellen. *Gelijkheid en uitmuntendheid in het onderwijs*, 39:2. 166-175.
- Cognitie en inclusie, 2019. IO-2 Geloofssysteem tools voor professionals. Een kwantitatieve benadering. [https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/30/201104-CI-IO2-Beliefsscale-professionals-full\\_doc-ENG\\_1.pdf](https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/30/201104-CI-IO2-Beliefsscale-professionals-full_doc-ENG_1.pdf)
- Demily, C., Rigard, C., Peyroux, E., Chesnoy-Servanin, G., Morel, A., & Franck, N. (2016). «Cognitus& Moi»: Een computergebaseerd cognitief remediëringsprogramma voor kinderen met een verstandelijke beperking. *Grenzen in de psychiatrie*, 7, artikel 10.
- Ditterline, J.; Banner, D.; Oakland, T.; Bexton, D. Adaptieve gedragsprofielen van studenten met een handicap. *J. Appl. Sch. Psychol.* 2008, 24, 191-208. In : Prijs JA, Morris ZA, Costello S. De toepassing van adaptieve gedragsmodellen: een systematische review. *Gedragswetenschappen*. 2018; 8(1):11. <https://doi.org/10.3390/bs8010011>.
- Dweck, C. S. (2015). *Mindset: de nieuwe psychologie van succes*. Willekeurig huis.
- D'Zurilla T.J & Goldfried, M.R. (1971). Probleemoplossing en gedragsverandering. *Tijdschrift voor abnormale psychologie*, 78, 107-126.
- Farah, J., & Badrie, E. (2016). Het effect van het trainen van personen met een lichte verstandelijke beperking in steigerstrategieën en computersoftware op hun generalisatievaardigheden. *World Journal On Educational Technology*, Vol 8, Iss 3, pp 277-293.
- Feuerstein, R, Feuerstein R & Falik, L. (2010) *Voorbij slimmer*. De Pers van het lerarencollege, NY.

- Feuerstein, R. & Jensen, M. (1980). Instrumentele verrijking: Theoretische basis, doelen en instrumenten. Het Educatief Forum, 44: 401-423.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitieve aspecten van probleemoplossing. In L. B. Resnick (Ed.), De aard van intelligentie (pp. 231-235). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fogerty, R. (1994). Hoe les te geven voor metacognitieve reflectie. Hawker Brownlow Onderwijs.
- Gagné, P.P. & Longpré, L.P. (2010) Lerenleren met Reflecto. Vertaling J. Warnez, J. Baert, J. Vanthomme. Acco, Leuven.
- Gersten, Russell; Fuchs, Lynn S.; Williams, Joanna P.; Bakker, Scott (2001). Strategieën voor begrijpend lezen aanleren aan studenten met leerstoornissen: een overzicht van onderzoek. *Herziening van onderwijsonderzoek*, v71 n2 p279-320.
- Graham, L., & Berman, J. (2012). Zelfregulatie en leerstoornissen. *Perspectieven voor speciaal onderwijs*, 21 (2), 41-52.
- Handicap.nl, 2022. Een levend lab om zelfmanagement te bevorderen. <https://handicap.nl/blog/een-levend-lab-om-zelfmanagement-te-bevorderen/>
- Haywood, HC (1986) Een transactionele benadering van intellectuele en cognitieve ontwikkeling. Voordracht gehouden op de conferentie over psychologische invloeden op de cognitieve ontwikkeling, Universiteit van Provence, Aix-en-Provence, Frankrijk, december 1986
- Haywood, H.C. (2010). Cognitief onderwijs: een transactioneel metacognitief perspectief. *Tijdschrift voor cognitief onderwijs en psychologie* 9 (1): 21-35
- Haywood, HC (2020). Cognitief vroeg onderwijs. Oxford University Press. Online gepubliceerd op 30/7/2020.
- Haywood, HC, Brooks, P., Burns, MS (2022) Heldere start: cognitief curriculum voor jonge kinderen. Herziene versie. Gepubliceerd door Bright Start CCYC. Online beschikbaar : <https://www.brightstart-ccyc.com>
- Lombardi, P. (2019). Leerlingen met een handicap begrijpen en ondersteunen, [eBook]. (CC-BY-NC-SA)
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). Mentale retardatie: definitie, classificatie en systemen van ondersteuning (10e ed.). Washington, DC: Amerikaanse Vereniging voor Mentale Retardatie

- Meichenbaum, D. (1981) Cognitievegedragsmodificatie. Een integrale benadering. Van LoghumSlaterus, Deventer.
- Nickerson, C. (2022, 24 april). *Wat is aangeleerde hulpeloosheid en waarom gebeurt het?* Gewoon psychologie. [www.simplypsychology.org/learned-helplessness.html](http://www.simplypsychology.org/learned-helplessness.html).
- Pintrich, Paul R. (2002). De rol van metacognitieve kennis bij leren, onderwijzen en beoordelen. *Theorie in praktijk*, (4), 219.
- Pottenbakker, Andreas. (2004). Krachtige leeromgevingen: basiscomponenten en dimensies ontrafelen (overzicht). *Het internet en het hoger onderwijs*. 7. 154–157. 10.1016/j.iheduc.2004.03.005.
- Sager, M. (2017). Metacognitieve-strategieën-voor-leren-ld-vs-verstandelijke-handicaps <https://mathias-sager.com/2017/12/07/metacognitive-strategies-for-learning-ld-vs-intellectual-disabilities-id/>
- Scott, J. (s.d.) Een complete gids voor het veranderen van je vaste mindset in een groei mindset.
- Sternberg, R. (2019). Een theorie van adaptieve intelligentie en de relatie met algemene intelligentie. *Tijdschrift voor inlichtingen*, 2019 december; 7(4): 23.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2000) Lesgeven voor succesvolle intelligentie. Dakraam professionele ontwikkeling, Arlington Heights IL.
- Stipanovic, N. (2015). Metacognitieve strategieën in de loopbaanontwikkeling van personen met leerstoornissen. *Tijdschrift voor carrièreplanning en ontwikkeling van volwassenen*, 31(4), 120-130.
- Timmer, J., Dekker, K.A., 1, Voortman, H. (2003). Het eigen initiatief model. Theorie en toepassing. Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn / NIZW
- Timmermans, K (2002). Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen. Acco, Leuven.
- Tribus, M. (2004) De theorie en praktijk van structurele cognitieve veranderlijkheid volgens de leer van dr. Reuven Feuerstein. <https://www.nae.edu/File.aspx?id=11444>
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognitie en leren: Conceptuele en methodologische overwegingen. *Metacognitie en leren*, 1(1), 3-14.
- Warnez, J. (2002). Mediërendagogisch handelen. Leuven, Acco.
- Warnez, J. & Cracco, J. (1989). Stop en denk na-werkboek. Niet gepubliceerd.

- Warnez, J. &Kopàcsi, C. (2011) Breinbreker : voortgezette cognitieve revalidatie bij een niet-aangeboren hersenletsel. Acco, Leuven
- Warnez, J., Verhelst, V., Vanhoutte, M., Vandaele, J., Dhulst, L., De Stobbeleir, E., Vansteenkiste, J. (2015). Algemene Vaardigheidstraining. Vzw den achtkanter. Niet gepubliceerd.
- Watanabe-Crockett, L. (2018). 10 beste zelfevaluatie tips voor het succes van elke leerling. [online] Wereldwijde digitale burgerstichting. <https://globaldigitalcitizen.org/10-self-evaluation-tips>.
- Zimmerman, MA (1990). Naar een theorie van aangeleerde hoop: een structurele modelanalyse van participatie en empowerment. *Tijdschrift voor onderzoek naar persoonlijkheid*, 24(1), 71-86.

## BIJLAGE 1. ZELF-INCA GEREEDSCHAP

# ZELF-INCA GEREEDSCHAP

Elk van de onderstaande uitspraken verwijst naar een reeks vaardigheden. Lees ze stuk voor stuk en geef aan in hoeverre je de deelnemer aan zelfmanagementleerprogramma's in staat acht om ze adequaat uit te voeren.

Om ons in staat te stellen de gegevens te analyseren, verzoeken wij u de hieronder gevraagde informatie te verstrekken. Uw antwoorden worden strikt vertrouwelijk behandeld.

NAAM TRAINER: \_\_\_\_\_ Leeftijd: .....  Man,  Vrouw

## DEELNEMER AAN ZELFMANAGEMENT LEERPROGRAMMA

NAAM: \_\_\_\_\_ Leeftijd: .....  Man,  Vrouw

Geef uw standpunt uit van 0 (nog niet competent) tot 6 (Expert). En natuurlijk kun je de getallen in het midden gebruiken als je positie tussen de uitersten valt.

Gebruik de volgende schaal om het competentieniveau voor elk item te beoordelen.

0= Nog niet bekwaam, nog niet voldoende aangetoond

1= Beginner gedemonstreerd maar beginstadium van ontwikkeling. Talrijke inconsistenties en onnauwkeurigheden bij het uitvoeren van deze vaardigheid.

2= Gevorderde beginner gedemonstreerd, maar in de vroege fase van ontwikkeling. Enkele inconsistenties en onnauwkeurigheden bij het uitvoeren van deze vaardigheid.

3= Competent, aantoonbaar voldoen aan de norm voor competentie. Geen inconsistenties of onnauwkeurigheden bij het uitvoeren van deze vaardigheid.

4= Bekwaam aantoonbare bovengemiddelde bekwaamheid voor deze vaardigheid. Meer bereikt en geoefend, met gemak gedemonstreerd.

5= Geavanceerde aangetoonde competentie als overtreffend van de norm met vloeiendheid en nauwkeurigheid.

6= Deskundige, aantoonbare bekwaamheid zoals verwacht van een zeer ervaren persoon. Toont uitstekende kennis, vaardigheid en levering van deze competentie.

Nog niet bekwame expert

0 1 2 3 4 5 6

<b>KRITISCH DENKEN - het vermogen om strategieën te gebruiken die de kans vergroten om een gewenst resultaat te bereiken.</b>							
1. Ze drukken concepten uit, hebben enkele voorbeelden kunnen geven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ze identificeren cruciale punten van een onderwerp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ze beoordelen of een onderwerp relevant of toepasbaar is of implicaties heeft in een specifieke situatie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ze gebruiken verschillende strategieën om problemen op te lossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ze beschrijven de strategie die wordt gebruikt om redelijk te beslissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>EMPATHIE - het begrijpen van de emoties, ervaringen en waarden van een ander, en het geven van passende antwoorden.</b>							
6. Nadat ze bij een vriend zijn geweest die ergens verdrietig over is, kunnen ze empathie tonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ze raken verstrikt in de emoties van andere mensen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ze kunnen vertellen hoe mensen zich voelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ze kunnen identificeren wanneer mensen gelukkig zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ze merken het meteen als een vriend boos is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ASSERTIEVE COMMUNICATIE - het vermogen om uw gevoelens en behoeften direct op een respectvolle manier te uiten.</b>							

11. Ze vragen op passende wijze om informatie en verduidelijking zonder al te opdringerig te zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ze ondersteunen hun standpunten adequaat, zelfs in het bijzijn van andersdenkenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ze kunnen op een assertieve manier nee zeggen tegen iemand zonder dat ze zich slecht voelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ze bekritisieren iets of iemand op een vriendelijke manier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ze delen zowel positieve als negatieve gevoelens met anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>EFFICIËNTE COMMUNICATIE - gebruik van relevante communicatiestrategieën, domeinspecifieke codes en tools, afhankelijk van de context en de inhoud.</b>							
16. Ze kunnen aan anderen hun standpunt over een kwestie of onderwerp beschrijven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ze kunnen mondelinge toespraken houden voor anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ze gebruiken nieuwe technologieën om effectiever met anderen te communiceren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ze kunnen de componenten van de non-verbale communicatie (zoals in de ogen kijken) identificeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ze kunnen de componenten van de verbale communicatie identificeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ZELFREGULATIE - bewustzijn en beheer van emoties, gedachten en gedrag.</b>							
21. Ze kunnen kalm zijn in stressvolle situaties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ze kunnen compromitterende situaties aan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Ze nemen de verantwoordelijkheid om oplossingen te vinden voor problemen en moeilijkheden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24. Ze zijn in staat om de ondersteuning te identificeren die nodig is om hun doelen te bereiken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Ze zijn in staat om de 3 componenten (gedachten, emoties en gedragingen) te identificeren die ongemak veroorzaken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p><b>FLEXIBILITEIT - het vermogen om transities en onzekerheid te beheren en uitdagingen aan te gaan.</b></p> <p><b>Dimostra di essere attratto/a dalle novità e disposto/a a sperimentare per primo/a qualcosa di poco consueto.</b></p> <p><b>Inventa e propone modi originali per risolvere difficoltà o problemi.</b></p> <p><b>Cerca spunti e suggerimenti per sviluppare nuove idee considerando fonti diverse (articoli scientifici, siti web accreditati, ecc.).</b></p> <p><b>Cerca nuove idee e opportunità considerando anche i contributi che potrebbero provenire da discipline e visioni diverse.</b></p> <p><b>Fa cose originali dimostrando di avere il coraggio di tentare nuove strade.</b></p>	
26. Ze tonen interesse in nieuwe dingen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Ze zijn bereid om iets nieuws te proberen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Ze komen met originele manieren om moeilijkheden of problemen op te lossen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. Ze kunnen informatie zoeken met behulp van verschillende bronnen om een nieuwe weg in te slaan.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30. Ze zijn in staat om op zoek te gaan naar nieuwe ideeën en kansen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<b>SAMENWERKING - betrokkenheid bij groepsactiviteiten en teamwerk, waarbij anderen worden erkend en gerespecteerd.</b>							
31. Ze beschrijven de verschillende gebieden van participatie: persoonlijk, organisatorisch en gemeenschap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ze zoeken naar informatie op sociale netwerken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Zij kennen het platform met betrekking tot PwID en de verdediging van hun rechten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ze identificeren 2 zelfverdedigingsgroepen in de gemeenschap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ze kunnen de functies beschrijven die worden uitgevoerd door de vertegenwoordiger van een zelfverdedigingsgroep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ze delen taken en middelen met anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ze werken graag samen met anderen en leveren de nodige bijdragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ze geven meningen, hulp en advies over wat ze anderen kunnen aandoen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Ze tonen respect en waardering voor het werk van anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ze vragen wat ze anderen moeten aandoen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>GROEIMINDSET - geloof in het potentieel van jezelf en anderen om voortdurend te leren en vooruitgang te boeken</b>							
41. Ze zijn in staat om hun eigen leerproces te monitoren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Zij zijn verantwoordelijk voor hun leerproces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Ze bedenken verschillende strategieën om hun doelen te bereiken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Ze zijn in staat om de gebruikte mentale strategie onder woorden te brengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Ze identificeren rechten om te leren in een groepsactiviteit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>LEARNING MANAGEMENT - het plannen, organiseren, monitoren en evalueren van iemands leerproces</b>							
46. Ze gebruiken diagrammen of tekeningen om het een met het ander te verbinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Als ze iets nieuws leren, stellen ze vragen om te zien of ze gelijk hebben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Ze nemen actief deel aan vergaderingen, groepsdiscussies en stimuli die door de opvoeder worden voorgesteld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Ze voltooien oefeningen en activiteiten die zijn voorgesteld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Ze plannen hun eigen leerproces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## BIJLAGE 2. BESTUDEER CASES.

## **STUDIE CASUS 1.**

### **IVASS Zelfmanagement programma.**

**Onderwerp: Rafalafena's interne regels en voorschriften**

## **1. CONTEXT: IVASS EN RAFALAFENA'S BEROEPSCENTRUM.**

### **1.1. IVASS (Valenciaans Instituut voor Sociale Diensten)**

IVASS, met een eigen juridische status, activa en middelen, is een openbare organisatie met bevoegdheden voor het beheer van verschillende beleidsmaatregelen van de Generalitat Valenciana op het gebied van: sociaal welzijn, ouderen, afhankelijkheid en zorg voor mensen met een verstandelijke handicap. Daarnaast beschermt en voogdt over personen met een rechterlijke wilskracht.

IVASS bestaat uit 6 kinderdagverblijven, 10 arbeidscentra, 11 dag- en nachtverblijven en 5 aanleunwoningen waar de 820 professionals zich inzetten voor de aandacht en zorg van 1.200 mensen met een maatschappelijke zorgbehoefte. Ten slotte biedt het hen de nodige ondersteuning voor hun integrale ontwikkeling, op een participatieve manier en via een kwaliteitsvolle dienstverlening.

### **1.2. Het beroepscentrum van Rafalafena.**

Het zelfmanagementprogramma dat in deze casestudy wordt gepresenteerd, werd in 2012 uitgevoerd in het beroepscentrum van Rafalafena. Deze halfpensionopvang bevindt zich in de stad Castellón de la Plana (174.364 inwoners), de hoofdstad van de provincie Castellón, in de autonome gemeenschap Valencia. De lokale economie is gebaseerd op industrie, toerisme en ambacht.

48 mensen met een verstandelijke beperking bezoeken regelmatig het centrum van maandag tot en met vrijdag. Bovendien werken er 10 professionals in het centrum (1 psycholoog-directeur, 1 psycholoog, 1 fysiotherapeut, 1 maatschappelijk werker, 5 workshops, trainers (en 1 verzorger). De workshops die in het centrum worden uitgevoerd zijn: 1) aardewerk; 2) beeldende kunsten; 3) activiteiten in het dagelijks leven; 4) Cognitieve stimulatie; en 5) persoonlijke levensvaardigheden.

Het centrum van Rafalafena biedt volwassenen met een verstandelijke beperking de ondersteuning die nodig is om hun persoonlijke, arbeids- en sociale autonomie te versterken. Het bevordert ook de participatie van mensen met een verstandelijke handicap

in de gemeenschap als burgers met volledige rechten en voert initiatieven uit om de levenskwaliteit van hen en hun families te verbeteren.

**Rafalafena's mission:** Improve the participation of people with intellectual disability in the community.

Rafalafena biedt diensten aan om de persoonlijke en sociale autonomie van haar gebruikers te vergroten, zoals aangepaste sportactiviteiten, ergotherapie, fysiotherapie en specifieke activiteiten op maat. Naast de activiteiten die in de workshops van het centrum worden uitgevoerd, moet worden gewezen op activiteiten die gericht zijn op het verbeteren van de zichtbaarheid van PwID in de buurt en die om hen te laten leren welke gemeenschapsdiensten en -middelen geschikt en beschikbaar zijn voor hen, zoals sportfaciliteiten, openbare administratieve diensten (lokaal en regionaal), cultureel aanbod (openbare bibliotheek, theater en auditorium) of winkelactiviteiten (markt en lokale winkels). Het zijn activiteiten die meestal buiten het centrum worden ondernomen zodra ze klaar zijn met hun dagelijkse hulp ('s avonds en in het weekend). Als gevolg van deze gemeenschapsoriëntatie voerde het centrum het zelfmanagementprogramma uit dat als volgt wordt beschreven.

## **2. RAFALAFENA'S ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA**

### **2.1. Planning van zelfmanagementprogramma's**

De twee opvoeders die verantwoordelijk waren voor het programma (de centrumpsychooloog en een van de workshopdocenten) begonnen het zelfmanagementprogramma te plannen door een informeel onderzoek uit te voeren naar de in Spanje gepubliceerde documenten over soortgelijke programma's.

Toen ze eenmaal een duidelijk idee hadden van hoe ze het programma in het centrum van Rafalafena konden onderbrengen, definieerden ze de doelstellingen en verwachte resultaten, de methodologie en een eerste ontwerp van de uit te voeren activiteiten. Al deze informatie werd omgezet in een concreet voorstel (zie zelfmanagementprogramma zorgfiche in bijlage 2) dat later werd goedgekeurd door de directie van het centrum.

De belangrijkste planningsuitdaging voor docenten was om een zelfmanagementprogramma te implementeren dat op een elegante manier het volgende zou combineren: a) wat leerlingen willen leren en de onderwerpen waaraan ze willen werken; b) de mogelijkheden die hun lokale context/gemeenschap bieden; en c) de middelen en capaciteiten van het centrum die beschikbaar zijn voor het programma.

Het was de bedoeling dat het programma gedurende 6 maanden (van januari tot juni) zou worden uitgevoerd met tweewekelijkse bijeenkomsten van 2 uur. Er was ook behoefte aan een ruimte die was uitgerust met een interactief digitaal schoolbord en internettoegang.

Tot slot is afgesproken dat mensen met een verstandelijke beperking een deelnameovereenkomst moeten ondertekenen voordat ze aan het programma beginnen.

### **2.2. Werving van deelnemers.**

Vanaf het allereerste begin was het voor opvoeders duidelijk dat het zelfmanagementprogramma niet voldeed aan de behoeften en capaciteiten van alle gebruikers van het centrum, voornamelijk vanwege het ontbreken van de

cognitieve/sociale vaardigheden en persoonlijke autonomie van sommigen van hen. Daarom was het nodig om een selectie uit te voeren van die deelnemers die meer baat zouden hebben bij het programma. Twee vaardigheden werden als cruciaal beschouwd in de selectieprocedure: a) cognitieve vaardigheden; en b) vaardigheden op het gebied van sociale autonomie.

Professionals gebruikten de volgende methodologie en hulpmiddelen om de geschiktheid van het programma van de deelnemers te beoordelen: a) hun ervaring en kennis over de gebruikers; b) gegevens van gebruikers die in de organisaties worden bijgehouden, zoals het geïndividualiseerde ondersteuningsplan; c) en twee specifieke beoordelingsinstrumenten: a) de Spaanse versie van het ICAP (Inventory for Client and Agency Planning); en b) de Wais-schaal (Wechsler Adult Intelligence Scale).

Vanuit praktisch oogpunt waren de belangrijkste elementen waarmee de opvoeders rekening moesten houden: a) gedrag van de deelnemers (openbaar en binnen de groep); b) hun reflectievermogen; c) hun neiging of bereidheid om deel te nemen aan activiteiten van andere centra; en d) hun vermogen om betekenis te geven aan wat er in het zelfmanagementprogramma zou gebeuren.

Daarnaast is overeengekomen om een zekere mate van flexibiliteit toe te passen in het selectieproces. Opvoeders wisten bijvoorbeeld niet zeker of 2 deelnemers over de juiste vaardigheden beschikten om deel te nemen aan het programma, maar uiteindelijk werden ze uitgenodigd om deel te nemen omdat opvoeders van mening waren dat het programma voor hen stimulerend zou zijn.

Ten slotte waren de redenen die door de deelnemers werden aangevoerd om deel te nemen aan het programma: a) om nieuwe dingen te leren; b) socializen met collega's van andere centra; en c) om verschillende plaatsen te bezoeken. Volgens opvoeders was er nog een "verborgen" reden om deel te nemen aan een zelfmanagementprogramma: "om uit de routine van een beroepscentrum te komen".

### **2.3. Profiel van de deelnemers**

De 9 deelnemers aan het zelfmanagementprogramma waren allemaal gebruikers van het centrum van Rafalafena. Het ging om personen met een lichte verstandelijke beperking en met een zekere mate van autonomie in de activiteiten van het dagelijks leven. Volgens het QoL-model hadden ze intermitterende ondersteuning nodig bij de vaardigheden die nodig zijn om in de gemeenschap te leven. De deelnemers hadden taal- en leesvaardigheid van het tweede niveau van de basisschool; en een goed niveau van uitgebreide en expressieve taal. Meestal kwamen hun beperkingen tot uiting in de cognitieve vaardigheden die vragen om in te grijpen in hun abstracte denken.

De leerlingen woonden in de stad Castellón of in de omliggende wijken. 5 van hen woonden met hun gezin; 3 woonden in aanleunwoningen; en de laatste woonde met zijn moeder in een bejaardentehuis.

Uit de analyse is niet gebleken dat een sociaal of economisch kenmerk van de groep relevant is voor de casestudy.

#### **2.4. Werkmethode.**

Naast de bijeenkomsten van 2 uur waren de activiteiten die tijdens het programma werden uitgevoerd: groepsdiscussies, specifieke leeractiviteiten, vergaderingen met belangrijke besluitvormers (algemeen directeur van IVASS, de meerderes van Castellón...) en activiteiten om leerlingen te laten nadenken over het geselecteerde onderwerp (Regelgeving die van toepassing is op het centrum van Rafalafena).

Voor de deelnemers met lees- en schrijfproblemen moest het pedagogisch team het evaluatie-instrument aanpassen (tevredenheidsvragenlijst met pictogrammen - bijlage 1) en geschikte leermiddelen produceren (bijvoorbeeld om toegankelijk te worden voor de interne regels en voorschriften die van toepassing zijn op het centrum van Rafalafena - zie bijlage 3).

Zoals eerder vermeld, werd het programma gezamenlijk geleid door een psycholoog en een workshoptrainer wiens primaire rol het was om de bijeenkomsten te monitoren en te stimuleren. Nadat de leerlingen het onderwerp hadden gekozen om aan te werken (de interne regels en voorschriften van Rafalafena), stelden de docenten de doelstellingen van het onderwerp vast, planden ze de benodigde sessies, zochten ze naar de pedagogische

middelen en activiteiten die nodig waren om de onderwerpen te behandelen. De opvoeders moesten ook zoeken naar beschikbare pedagogische middelen (of deze creëren), bezoeken en interviews met de belangrijkste belanghebbenden organiseren.

## **2.5. Uitvoering van het programma.**

Het hart van het programma bestond uit 9 bijeenkomsten waar het onderwerp werd besproken. Rond deze bijeenkomsten ontstonden verschillende activiteiten (zie tabel 2.2.) die een aanvulling vormden op de onderwerpen die in de klas werden behandeld en bijdroegen aan het bereiken van de doelstellingen van het programma.

Daarnaast werd ook besloten dat het niet nodig was om een groepsworkregel op te stellen of een groepsspreker, secretaris of voorzitter aan te wijzen, maar dat ze nuttig kunnen zijn om te overwegen in toekomstige zelfmanagementprogramma's.

Tijdens het eerste gesprek legden de psycholoog en de workshoptrainer het programma uit (doelstellingen, activiteiten, werkmethode...) en het gedrag dat van de deelnemers wordt verwacht (participatie, respect, je aan je spreektijd houden...).

Deze eerste bijeenkomst werkte ook als een informele behoefteanalyse waarbij de deelnemers hun wensen kenbaar maakten, het onderwerp en de activiteiten waarin ze geïnteresseerd waren bespraken en stemden. Op deze manier kan worden gesteld dat de deelnemers actief hebben deelgenomen aan de planning van het zelfmanagementprogramma.

Learners take active part in the program planning by chosen the topics they want to work on.
--

De rest van de vergaderingen was gewijd aan de uitvoering van activiteiten die gericht waren op het behandelen van het onderwerp dat door de deelnemers was gekozen zoals het in tabel 2.7 kan staan.

**Tabel 2.7. Bijeenkomst en activiteiten van het zelfmanagementprogramma:  
"Interne regels en voorschriften die van toepassing zijn op het beroepscentrum  
van Rafalafena".**

<b>Vergaderin g</b>	<b>datum</b>	<b>Funcities/uitgevoerde activiteiten/ontwikkelde leermiddelen</b>
Aftrap	31e/01	Doelstellingen en regels van het programma; en discussie en stemming over het onderwerp.
2	14/02	Doel: de interne regels en voorschriften kennen die het leven van mensen met een verstandelijke beperking in het centrum regelen. Wat zijn de regels? Wie heeft het geschreven? Rechten en plichten van gebruikers; rechten en plichten van juridische docenten; inbreuken en sancties.  Er werd uitgelegd wat de regels zijn. In de volgende sessies werden de verschillende secties uitgelegd.
3	28/02	Wat betekent het om rechten te hebben? En om verplichtingen te hebben?
4	14/03	Rechten.
5	4e/04	Verplichtingen.
6	18/04	Overtredingen en sancties.
7	2e/05	Discussie ter voorbereiding van de presentaties en materialen in de zelfmanagementgroepen aan het einde van het programma.
8	16/05	Presentaties herhaling
9	26/05	Publieksevenement: ontmoeting van deelnemers aan de zelfmanagementgroepen.

**Bron: IVASS interne informatie**

**TIP**

Some questions during the first meeting discussion are key to understand the needs and interests of the learners:

- What would you like to learn about in this group?
- What would you like to know?
- What do you have interests in?
- What things do affect your life you would like to ask questions about?
- Which are your worries?

Tijdens de derde sessie van het programma werd vastgesteld dat het nodig zou zijn om pictogrammen en gemakkelijk leesbare teksten te gebruiken om ervoor te zorgen dat de deelnemers het document met regels en voorschriften begrijpen (zie bijlage 3). In feite waren zij de deelnemers zelf die voorstelden om IVASS te vragen deze aanpassing voor alle IVASS-gebruikers te maken, en niet alleen voor de zelfmanagementgroep. De deelnemers schreven een officieel formulier en stuurden het naar het officiële hoofdkantoor van IVASS, met het verzoek om een ontmoeting met de Ángel Bonafé (algemeen directeur) (figuren 2.2 en 2.3).

**Figuur 2.2. Register van het officiële eisenformulier. Bron: eigen uitwerking.**



**Bron: IVASS interne informatie.**

**Figuur 2.3. Ontmoeting met Ángel Bonafé (algemeen directeur van IVASS). Bron: eigen uitwerking.**



**Bron: IVASS interne informatie.**

Bovendien moest de psycholoog alle inhoud van de sessie aanpassen door gebruik te maken van pictogrammen en gemakkelijk leesbare taal.

De laatste activiteit van het programma was een dagbijeenkomst met 2 andere zelfmanagementprogramma's om ervaringen uit te wisselen (Figuur 2.4.). Naast de vrijetijdsbesteding was de agenda van de vergadering verdeeld in 2 delen:

- Uitwisseling van ervaringen over wat elke groep heeft geleerd en de uitgevoerde activiteiten.
- Welke vraagstukken/onderwerpen zou je willen behandelen in toekomstige zelfmanagementprogramma's?

Ten slotte vulden de leerlingen, geholpen door docenten, een tevredenheidsvragenlijst in (bijlage 1)

**Figuur 2.4. Zelfmanagers ontmoeten elkaar. Bron: eigen uitwerking.**



**Bron: IVASS interne informatie.**

## **2.6. Evaluatie en resultaten van het programma**

De evaluatie van het programma werd uitgevoerd door drie methodologieën te combineren: a) leerlingen met een verstandelijke beperking vulden een aangepaste tevredenheidsvragenlijst in (bijlage 1); b) voortdurende observatie van het gedrag van de leerlingen door de twee professionals die bij het programma betrokken zijn; en c) discussies tussen opvoeders tijdens de multidisciplinaire bijeenkomsten van het centrum.

De professionals die bij het programma betrokken waren, verklaarden een algemene verbetering te hebben waargenomen van de deelnemers die deelnamen aan het zelfmanagementprogramma. Over het algemeen verbeterden leerlingen hun vermogen om gedragsmatig te functioneren in een groep. Er werd met name een beter functioneren van de groep waargenomen (betere luistervaardigheid, grotere bereidheid om initiatief te nemen bij deelname en het naleven van de spreektijd).

Er moeten ook twee problemen worden benadrukt die door opvoeders zijn genoemd en die het moeilijk maakten om een betere evaluatie uit te voeren. Ten eerste vallen de

dagelijkse activiteiten die buiten het centrum plaatsvinden buiten het bereik van het programma en de evaluatie van het centrum. Ten tweede was het voor de professionals onmogelijk om de groep te leiden, de bijeenkomsten nieuw leven in te blazen en tegelijkertijd de voortgang van de deelnemers te evalueren. Daarom, als het doel van een bepaald zelfmanagementprogramma is om een objectieve kwantitatieve gedragsevaluatie uit te voeren, zou het nodig zijn om in de groep een derde opvoeder te hebben die zich specifiek toelegt op het observeren en noteren van het groepsgedrag van de leerlingen (lengte en kwaliteit van de deelname/interacties; en hoe vaak een persoon spreekt, vraagt het woord, neemt het initiatief..).

Met betrekking tot de conflicten tussen de deelnemers, afgezien van de logische gemeenschappelijke wrijvingen (ongepast gelach en geklaag, en het probleem dat enkelen van hen niet zo goed met elkaar overweg konden...), verklaarden de opvoeders dat de groep soepel werkte. Er werd slechts één belangrijk conflict gemeld (zie tabel 2.8). Geen enkele deelnemer haakte af.

**Tabel 2.8. Omgaan met een conflict binnen de zelfmanagementgroep.**

Meerdere mannelijke deelnemers werden aangetrokken door dezelfde vrouwelijke deelnemer. Bovendien was ze vaak niet in staat om haar emoties onder controle te houden en doorliep ze een breed scala aan emoties tijdens het zelfmanagementprogramma. Die dagen was ze gestoord, alles zag er verkeerd uit voor haar maar ook voor haar volgelingen.

Op hetzelfde moment dat haar ongepaste gedrag het functioneren van de groep verstoorde, veranderden opvoeders de groepsdynamiek om haar en de deelnemers te laten nadenken over wat er in de groep gebeurde. Bovendien moesten opvoeders een paar keer één-op-één met haar praten om haar de impact van haar gedrag op het functioneren van de groep te laten begrijpen en de noodzaak om haar gedrag/emoties aan te passen/beheersen als ze aan het programma wilde blijven deelnemen.

**Bron: IVASS interne informatie.**

Bovendien toonden de families van de deelnemers zich tevreden over het programma en werden ze aan het einde van het jaar gerapporteerd over de door het programma ontwikkelde activiteiten, maar namen ze niet deel aan het ontwerp, de uitvoering of de evaluatie van het programma.

Samenvattend werd het zelfmanagementprogramma positief geëvalueerd door het team van de professional en geïntegreerd in het educatieve programma van het centrum van Rafalafena. Bovendien verklaarden docenten dat de belangrijkste resultaten van het programma waren:

1. Leerlingen vonden het erg leuk om deel te nemen aan het programma;
2. De participatie van mensen met een verstandelijke beperking in de centrumorganisatie nam toe.
3. Deelnemers hebben nu een groter gevoel van verbondenheid met de groep.
4. De groep is nu meer samenhangend.
5. Deelnemers zagen het programma als een hulpmiddel dat zeer nuttig was voor henzelf, maar ook voor de rest van het centrum gebruikers die niet aan het programma deelnamen, en voor de hele organisatie.
6. Goede acceptatie van het programma door de belangrijkste externe belanghebbenden (juridische docenten, politici, politie...)
7. Productie van een aantal toegankelijke leermaterialen zoals de transcriptie van het Reglement van Inwendige Orde naar een vlot leesbare tekst (zie bijlage 3)
8. Het programma bereikte enige impact in de bredere gemeenschap door de IVASS-verspreidingsactiviteiten (sociale media en persberichten) en het laatste openbare evenement.

**TOOLS: SJABLONEN EN ARTEFACTEN DIE DOOR DOCENTEN KUNNEN WORDEN GEBRUIKT.**

- **Gereedschap 1. TEVREDENHEIDSENQUÊTE.**
- **Gereedschap 2. PROGRAMMABLAD VOOR ZELFMANAGEMENTZORG.**

## **Gereedschap 1. TEVREDENHEIDSENQUÊTE**

**ZELFMANAGEMENT PROGRAMMA**  
**TEVREDENHEIDSENQUÊTE VOOR DEELNEMERS**

1. ¿Vind je het leuk om te vergaderen met de zelfmanagementgroep van je centrum?



Ik vind het niet leuk  
het erg leuk



Gemiddeld



Ik vind

2. Vind je het onderwerp van vandaag interessant?



Nee doe ik niet



Gemiddeld



Ja

3. ¿Wil je afspreken met mensen van andere zelfmanagementprogramma's?



Nee



Het interesseert me niet



Ja

4. Bespreekt u met uw gezin of familieleden wat wij in de vergaderingen bespreken?



Nee doe ik niet  
over



Gemiddeld



Ik heb het er veel

5. Wil je in de groep blijven?



Nee, dat zou ik niet doen  
erg leuk vinden



Gemiddeld



Ik zou het

6. Over welke andere onderwerpen zou je het willen hebben?

**Gereedschap 2. PROGRAMMABLAD VOOR ZELFMANAGEMENTZORG.**

## ZELFMANAGEMENT, GEBRUIKERS CARE PROGRAMMA BLAD

### PERSOONSgegevens:

Achternaam: (* In te vullen indien individueel programma	Naam:
<b>Groep: Aan alle gebruikers van het centrum.</b> (* In te vullen als groepsprogramma.	

(\*) Gebruikersnaam of initiaal. Dit blad is zowel geldig voor individuele programma's als voor groepsprogramma's, waarbij de overeenkomstige vakjes worden ingevuld.

Huidige datum:	Start van het programma:	Recensie:
----------------	--------------------------	-----------

**NAAM: ZELFMANAGEMENTPROGRAMMA**

### 1-DOELSTELLINGEN

#### Algemeen:

- Geef deelnemers de kans om hun kennis te verbeteren, inspraak te hebben, deel te nemen en te beslissen over de kwesties die verband houden met hun eigen leven.

#### Concreet:

- Kennis verwerven over de door de groep voorgestelde vraagstukken en onderwerpen.
- Het verwerven van sociale en persoonlijke autonomievaardigheden.
- Om communicatieve vaardigheden te verwerven.
- Om vaardigheden te verwerven om deel te nemen aan vergaderingen.
- Om vaardigheden te verwerven om te reflecteren en een kritisch oordeel te vellen.
- Om besluitvormingsvaardigheden te verwerven.

## 2- ACTIVITEITEN

- Deelnemersbijeenkomsten om de onderwerpen van interesse te behandelen.
- Groepsdynamiek.
- Bezoek aan bezienswaardigheden.
- Bijeenkomsten met andere zelfmanagementgroepen om kennis en ervaringen te delen.
- Ontmoetingen met vertegenwoordigers van de burgers.

## 3. METODOLOGIE

- De groep zal bestaan uit twee professionals die de groep versterken met als doel de onderwerpen te bewerken en de doelstellingen te bereiken.
- De groep zal coördineren met andere zelfmanagementprogramma's.

## 4. DIENSTREGELING

- De groep komt om de twee weken bijeen en er zijn driemaandelijks bijeenkomsten van zelfmanagementgroepen.
- Het programma wordt uitgevoerd in het tweede en derde semester van de schoolcursus.

## 5. DOELGROEP

- Centreer gebruikers met de juiste cognitieve capaciteit en autonomie om volledig deel te nemen aan het programma.

## 6. MIDDELEN

- **Human resources:** een psycholoog en een workshopdocent.
- **Materiële middelen:** klaslokaal; media en educatief materiaal.

## 7. FOLLOW-UP EN EVALUATIE

- De follow-up zal gebeuren door het schrijven van notulen van de uitgevoerde vergaderingen.
- Programma indicator:
- Jaarlijks percentage uitgevoerde sessies in vergelijking met het aantal geplande sessies.
- Acceptatiecriteria: bereikt wanneer > 50% van de geplande sessies.
- Jaarlijkse evaluatie op basis van de eindresultaten.

## 8. VERANTWOORDELIJKE VAN HET PROGRAMMA (Productie, toepassing en follow-up)

Voor- en achternaam: C.E.

Functie: Psycholoog

## 9. OPMERKINGEN

**BESTUDEER CASUS 2.**

**Cercioeiras'Zelfmanagementprogramma.**

**DAGCENTRUM EN RESIDENTIE (LISSABON)**

## STICHTING CERCIOEIRAS

Cercioeiras is een coöperatie voor sociale solidariteit en algemeen belang die al meer dan 47 jaar opkomt voor de rechten van mensen met een handicap.

Deze organisatie voor onderwijs en revalidatie van burgers met een handicap is een coöperatie voor sociale solidariteit en algemeen belang, met haar hoofdkantoor aan de Calle 7 de Junio, nr. 57, Barcarena, Lissabon.

Cercioeiras werd in oktober 1975 opgericht door een groep families en revalidatieprofessionals die ontevreden waren over de zorg die hun zonen en dochters met een verstandelijke beperking kregen.

Het doel van deze entiteit is het verdedigen van de rechten van personen met een handicap, het ondersteunen van hun deelname aan het sociale en professionele leven en het bevorderen van de volledige uitoefening van hun rechten als burgers door middel van een geïntegreerd scala aan acties en diensten.

Het is een organisatie die streeft naar uitmuntendheid in de sector waarin zij opereert, een organisatie die zich onderscheidt door haar organisatie en duurzaamheid, vanuit een klantgericht perspectief en met het oog op het volledig voldoen aan hun verwachtingen en behoeften. Zij werken aan de versterking van het concurrentievermogen en de doeltreffendheid, altijd met volledige inachtneming van de beginselen van sociale verantwoordelijkheid en duurzame ontwikkeling.

Weg:

- Wooneenheid.
- Activiteiten en inclusie vaardigheidstrainingscentrum vanaf 18 jaar.
- Vroege interventie: van 0 tot 6 jaar.
- Informatiecentrum voor inclusie: de professional komt naar de gewone school om met leerlingen in de gemeenschap te werken.
- Activiteiten op het gebied van animatie en ondersteuning van gezinnen: werken met kinderen in programma's om gezinnen te inspireren en hen een pauze te geven.
- Curriculaire verrijkingsactiviteiten: kinderen.

- Bank van apparatuur en technische hulpmiddelen.

**Visie:** een organisatie van uitmuntendheid zijn en een model voor de opbouw van een inclusieve samenleving.

**Missie:** klanten en hun families integreren, opleiden, rehabiliteren en verzorgen, met uitmuntendheid en duurzaamheid.

**Waarden:**

- Respect voor de persoon: Ethische waarden.
- Kwaliteit en uitmuntendheid: voortdurende verbetering van de geleverde diensten, met deelname van belanghebbenden en in overeenstemming met de wettelijke vereisten.
- Maatschappelijke verantwoordelijkheid: medeverantwoordelijkheid bij de opbouw van een rechtvaardigere en inclusievere samenleving.
- Innovatie en ondernemerschap: openstaan voor verandering, meedoen met creativiteit en flexibiliteit. Bevorder teamwork.
- Verantwoordelijkheid voor het milieu: draag bij aan de verbetering en zorg voor het milieu.
- Diversiteit: bevordering van diversiteit en gelijke kansen, ongeacht culturele afkomst, etniciteit, sociale achtergrond, religieuze overtuigingen, seksuele geaardheid, geslacht, ideeën, fysieke kenmerken en persoonlijke stijl.

<https://www.cercioeiras.pt/pt>

## **Kinderopvang en Cercioeiras Residence**

### **Achtergrond**

Het Activiteiten- en trainingscentrum biedt zorg aan in totaal 95 mensen met verschillende profielen binnen de bevolking met een verstandelijke beperking. Er zijn mensen met een hoge mate van afhankelijkheid en meer autonome mensen met een matige verstandelijke beperking.

Wat betreft de context van de wooneenheid, van de 50 PDI die zijn geïntegreerd, zijn er 16 onder de hoede van de organisatie. De anderen PDI hebben andere routines, van in het weekend of op vakantie naar hun familie gaan en anderen gaan door het verouderingsproces van hun ouders minder naar huis. Dit is een complexe materie voor de toekomst waarbij we ouders en PDI samen in een verouderingsproces hebben.

Om deel te nemen aan de activiteiten van het centrum, moet de persoon een maandelijks bedrag betalen, afhankelijk van zijn inkomen en sociaal-economische situatie (in overeenstemming met de regels van de sociale zekerheid). Om toe te geven, de criteria die zijn vastgelegd in de verordeningen van de Portugese autoriteiten op sociaal gebied. Er is momenteel een enorme wachtlijst voor toelating tot het centrum en de wooneenheid. Men moet niet alleen voldoen aan de vastgestelde criteria, maar ook lid zijn van de entiteit. Van maandag tot en met vrijdag zijn de 50 PDI van de RU van 8.30 tot 17.00 uur in het activiteiten- en opleidingscentrum.

De zelfverdedigingsgroep bestaat uit bewoners, hoewel deze is uitgebreid naar mensen die voor de dagbesteding komen. Ze hebben echter geen interesse getoond om deel te nemen aan de activiteit.

Aan de andere kant moet worden benadrukt dat de gemeenschap duidelijk zeer gevoelig is voor het collectief, aangezien het centrum al meer dan 40 jaar actief is.

Het werk dat in de gemeenschap is gedaan, heeft de zichtbaarheid en gevoeligheid van de mensen in de buurt voor mensen met een verstandelijke beperking verbeterd. Zoals de directeur uitlegt, is het een continue inspanning.

### **Kenmerken van de Dienst:**

Het centrum bestaat al 47 jaar. De residentie heeft de volgende medewerkers:

- 1 Technisch Directeur.
- 2 technici sociaal-culturele activiteiten.
- 1 technicus sociale dienst.
- 21 assistenten in residentie.

Het activiteiten- en opleidingscentrum (de meeste professionals verlenen zorg aan zowel verblijfsklanten als dagcentrumklanten) bestaat uit:

- 1 Technisch Directeur.
- 1 fysiotherapeut.
- 3 Technicus psychomotorische revalidatie.
- 2 ergotherapeuten.
- 1 technicus sociale dienst.
- 1 coördinator sociaal-culturele activiteiten.
- 7 monitoren van beroepsactiviteiten.
- 14 assistenten bij beroepsactiviteiten.
- 1 bestuurder.

De specifieke kenmerken van het zelfmanagementprogramma zijn de waarden die gericht zijn op de verdediging van de rechten van personen met een handicap en een persoonsgerichte behandeling. De instelling volgt het kwaliteit van leven-model van Schalock en Verdugo. Het niveau van kwaliteit van leven wordt jaarlijks geëvalueerd op de schaal van San Martín (Verdugo et al., 2014).

**Figuur 2.5. Deelnemers aan de zelfmanagementgroep.**



**Bron: Cercioeiras**

**Figuur 2.6. Workshop hondentrimmen.**



**Bron: Cercioeiras**

Cercioeiras biedt diensten aan om uitgebreide zorg te bieden aan de persoon en aan zijn familie. De programma's bestrijken de verschillende aspecten van de persoon: emotioneel, in termen van persoonlijke en sociale autonomie, maar ook deelname aan de gemeenschap. Er zijn beroepsateliers, ruimtes voor zintuiglijke en cognitieve stimulatie, aangepaste sportactiviteiten, ergotherapie, fysiotherapie, vrijwilligerswerk, externe carwash en hondentrimdiensten.

## **CERCIOEIRAS ZELFMANAGEMENT PROGRAMMA**

### **Planning van het zelfmanagementprogramma**

Onder het motto 'niets voor jou zonder jou', verklaarde het team van professionals dat de deelname van gebruikers aan de vergaderingen van de Raad van Bestuur en de planning van de dienst belangrijk was. Het was noodzakelijk om duidelijk uit te leggen wat het doel van dit programma is en de verdediging dat mensen met een verstandelijke beperking over hun leven beslissen. Sommige gezinnen toonden zich aanvankelijk terughoudend, omdat volgens de basis van dit programma beslissingen door het individu zelf moeten worden genomen en niet door de gezinnen. Beetje bij beetje zijn gezinnen deze nieuwe aanpak gaan begrijpen, ondersteunen en vervullen ze de rol die van hen wordt verwacht. Mensen met een verstandelijke beperking waren in eerste instantie ook betrokken bij de planning en verspreiding van de groep.

In een eerste fase werd door middel van workshops uitgelegd dat er een groep zelfmanagers zou worden gevormd, evenals de doelstellingen, vergaderingen en het belang van de participatie van gebruikers in de raad van bestuur van het centrum. Aan alle gebruikers van het centrum werd gevraagd of ze deel wilden uitmaken van de groep zelfbeheerders. Aan de belanghebbenden werd meer in detail uitgelegd waaruit de groepen bestonden, hoe vaak ze bijeenkwamen, welk werk een persoon doet die een vertegenwoordiger van anderen is, enz.

Er werd een groep van 10 personen gecreëerd. Sinds de oprichting van de groep zijn er enkele leden die zijn vertrokken en anderen zijn toegetreden; soms dezelfde mensen; Soms omdat de groep besluit dat een bepaalde persoon moet vertrekken omdat ze hun taak niet uitvoeren of omdat ze de andere groepsleden storen (ze beslissen het bij stemming). Momenteel zijn alle deelnemers bewoners, misschien omdat het hun thuis is en ze zich meer betrokken en bezorgd voelen bij alles wat er in hun omgeving gebeurt.

Deelnemers aan het programma kozen een voorzitter en een vice-voorzitter. Deze twee zijn degenen die vergaderen met de Raad van Bestuur, teamvergaderingen en familieleden.

Toen de groep eenmaal was opgericht, voerde zij een verspreidingswerk uit via netwerken, informatie in de ledenvergaderingen en via de website. Op de website verschijnt de groep van zelfbeheerders, haar doelstellingen en de leden (<https://www.cercioeiras.pt/pt/instituicao/auto-representantes>)

De groep zelfvertegenwoordigers is ontstaan uit de behoefte om een stem te geven aan mensen met een handicap, met als belangrijkste doel dat mensen met een handicap hun rechten kunnen kennen en ervoor kunnen zorgen dat ze worden gerespecteerd.

De groep komt al enkele jaren bijeen en de entiteit Cercioeiras is momenteel bezig met het opnemen van de doelstellingen en het programma van zelfmanagers in een van haar strategische lijnen voor de komende 3 jaar.

Deze strategische aanpak heeft twee hoofddoelstellingen:

- Klantentevredenheid.
- Sociale inclusie en participatie

### **Werving en profiel van deelnemers**

De groep bestaat uit bewoners met een profiel van persoonlijke autonomie dat hen in staat stelt de inhoud van de bijeenkomsten te begrijpen en hun standpunt te presenteren. Het is niet nodig om vragenlijsten of instrumenten uit te voeren om te beslissen wie deelneemt en wie niet. De belangrijkste vereiste is dat de persoon interesse toont en begrijpt wat er wordt gezegd en het doel waarvoor deze groepen zijn gevormd.

Het zijn mensen die vrijwillig aan dit programma willen deelnemen en die groepswerk op zich nemen en verantwoordelijk zijn voor de toegewezen taken.

De groep bestaat momenteel uit in totaal 10 personen tussen de 20 en 50 jaar; 2 van hen zijn mensen die slecht ter been zijn (een rolstoel nodig hebben). 3 deelnemers zijn voldoende geletterd, de anderen nemen deel met behulp van afbeeldingen, symbolen en

toegankelijke taal. Ze volgen de Europese regelgeving voor gemakkelijk lezen (korte zinnen, eenvoudige woorden, afbeeldingen, enz.)

De groep werd getraind in 3 fasen:

1. De technicus legde door middel van workshops uit waaruit het programma bestond, de doelstellingen, de rol van de vertegenwoordigers, de onderwerpen die in de vergaderingen aan bod konden komen.
2. Stakeholders werden voorgesteld en we legden hen in meer detail uit wat er allemaal met de groep te maken had.
3. Benoeming van de groepsleden en functies: voorzitter, vice-voorzitter en rest van de groep.

De belangrijkste reden om mee te willen doen is de motivatie om verbetervoorstellen te willen doen, zich onderdeel te voelen van de organisatie en voor hun rechten op te komen.

### **Ondersteunend personeel**

Het ondersteunend personeel bestaat uit technici; in dit geval ergotherapeuten. Ze moeten gevoelig zijn voor het programma, in staat zijn om zelfbeschikking te bevorderen en de beschikbare tijd hebben om dit programma uit te voeren en de groep te ontmoeten.

Er is een facilitator in de groep die met de beslissing van de groep werkt en deze respecteert. Het is belangrijk dat ze begrijpt dat ze de groep niet leidt, maar faciliteert: elke mening is geldig. De groep beslist welke voorstellen worden uitgevoerd en welke niet.

De rol van de facilitator bestaat uit het motiveren van nieuw leren en het ontdekken van nieuwe denkperspectieven. De rol van de facilitator bestaat uit het trainen en ondersteunen van het proces. Stel met de groep de planning op voor een jaar vooruit, met inhoud over: hoeveel acties gaan ze uitvoeren, van welk type, hoe gaan ze er ruchtbaarheid aan geven. Bijvoorbeeld als ze willen deelnemen aan een vrijwilligersprogramma.

## **Zelfmanagement Programma**

### **Algemeen doel:**

De groep zelfvertegenwoordigers is ontstaan vanuit de behoefte om een stem te geven aan mensen met een beperking. Het belangrijkste doel is om deze mensen op te leiden, zodat ze hun rechten kennen en ervoor zorgen dat ze worden gerespecteerd.

### **Specifieke doelstellingen:**

- Leer voor zichzelf te spreken.
- Zelfkennis.
- Weet wat ze nodig hebben en hoe ze het kunnen krijgen.
- Weet waar ze goed in zijn en stel hun eigen doelen.
- Neem beslissingen over hun leven en heb een stem in beslissingen die hen aangaan.
- Leer informatie te krijgen, zodat ze dingen kunnen begrijpen die hen interesseren en nieuwe vaardigheden/competenties kunnen leren.
- Hun wettelijke rechten en verantwoordelijkheden kennen en uitoefenen, om als gelijken in de gemeenschap te worden behandeld.
- Leer problemen op te lossen, te luisteren en te leren.
- Leer anderen te vragen wanneer ze hulp nodig hebben.
- In staat zijn om het recht op volledige integratie, zelfstandig wonen en gelijke kansen in hun gemeenschap te verdedigen.

### **Doelstellingen van de groep:**

- Institutionele documenten aanpassen om het lezen ervan te vergemakkelijken.
- Bijdragen aan het activiteitenplan en het evaluatierapport.
- Actief deelnemen aan en meewerken aan evenementen en institutionele projecten.
- Artikelen voorbereiden voor de Nieuwsbrief van de Instelling.
- Ontwikkelen van verspreidingsacties over de rechten van personen met een handicap.

### **Functies van de ondersteuningstechnicus van de zelfmanagementgroep:**

- Ondersteuning bij het opzetten van de groep en ermee werken, door de nodige informatie in een begrijpelijk formaat te verstrekken.
- Creëer een omgeving van vertrouwen, luisteren en respect.
- Faciliteer interpersoonlijke communicatie.
- Bevorder autonomie, creativiteit en het nastreven van verwachte doelstellingen.
- Reguleer de groepsdynamiek.
- Leid de reflecties van de deelnemers.

**Aantal deelnemers:** 10 personen plus de begeleider.

**Deelname van mensen aan het programma:** zij nemen te allen tijde en gedurende het hele proces deel; In feite wordt het programma door hen ontworpen met de hulp van de facilitator. Het programma, zoals het door de groep zelf is vormgegeven, is bedacht met de nodige aanpassingen.

**Vergaderlocatie:** de vergaderlocatie is, net als de rest van de vergaderingen van het centrum, de vergaderruimte van het centrum.

**Apparatuur en technologie:** er wordt gebruik gemaakt van computers en tablets; ze gebruiken ook flashcards om uit te drukken: 'Ik ben het ermee eens'; 'Ik heb een vraag'; of 'Ik ben het er niet mee eens'.

**Frequentie:** 1 uur om de 15 dagen en oproepen. De aankondiging van de vergadering wordt op de deur van de vergaderruimte geplaatst. Ze volgen een tijdlijn. Van elke vergadering worden notulen gemaakt. De notulen worden in toegankelijke taal opgesteld.

**Inhoud:** De verantwoordelijken nemen soms de agenda op in het gesprek (die op de deur van de vergaderruimte wordt geplaatst en aan de groep wordt gecommuniceerd); andere keren komen de onderwerpen in dezelfde vergadering aan de orde. Onderwerpen kunnen verwijzen naar de groep die ze vertegenwoordigen; De rest van de gebruikers van het centrum die niet deelnemen, weten dat ze met de vertegenwoordigers hebben gesproken om de problemen in de vergadering aan te pakken. Er kunnen ook persoonlijke problemen ontstaan die een groep op de een of andere manier kunnen beïnvloeden en die ook aan de orde komen, bijvoorbeeld als iemand geen slaapkamer wil delen met een andere persoon. De onderwerpen die meestal aan bod komen zijn met betrekking tot rechten, de strategische plannen van de organisatie, rouw, familiekwesies, seksualiteit, koppels, activiteiten en vrijwilligerswerk.

**Activiteiten:**

- Vergaderingen.
- Rollenspellen als oefeningen in geschillenbeslechting.
- Video bekijken.
- Campagnes over rechten en zichtbaarheid.
- Besluitvorming over zeer uiteenlopende onderwerpen: waar ze heen willen, vrije tijd, de organisatie van het centrum, vrijwilligerswerk en zaken die van hen naar boven komen of die hun medebewoners aan hen hebben doorgegeven.

**Tastbare resultaten:**

- Video over rechten.
- Document over rechten in gemakkelijk leesbaar formaat.
- Aangepaste documenten van de organisatie.

**Incidenten en conflicten:**

Conflicten ontstaan vaak in relatie tot het feit dat iedereen wil praten en meedoen. Het verbeteren van deze vaardigheden (om de beurt nemen, luisteren naar de mening van anderen en accepteren dat je het niet altijd eens bent met wat ze te zeggen hebben) gebeurt door middel van rollenspellen; Dit vereist grote inspanning en voortdurend werk van de kant van de opvoeder.

**Aan- en afmeldingen:** gedurende deze 3 jaar is de samenstelling van de groep stabiel gebleven, omdat de leden zich aan elkaar hebben aangepast en hebben geleerd om als een team te werken. Dit kostte tijd en in het begin waren er degenen die vrijwillig vertrokken en degenen die de groep besloot te verwijderen. De groep accepteert geen mensen die hun geduld verliezen of anderen ongemakkelijk maken.

Er is geen wachtlijst om in te schrijven. Het bestaat uit mensen die op dit moment geïnteresseerd zijn in dit programma.

**Figuur 2.7. Een deelnemer aan de zelfmanagementgroep.**



**Bron: Cercioeiras.**

## **EVALUATIE EN RESULTATEN VAN HET PROGRAMMA**

Jaarlijkse doelstellingen worden gepland en de mate waarin elk van hen is bereikt, wordt geëvalueerd. Vragenlijsten worden gebruikt om de mate van prestatie te zien en de dimensie van zelfbeschikking te beoordelen.

### **Indicatoren:**

- Notulen van vergaderingen en resoluties.
- Behaalde resultaten ten opzichte van de geplande resultaten: de beoordeling is zeer positief. Zij voeren bewustmakingscampagnes over rechten; Ze hebben met succes vrijwilligersprojecten gelanceerd.
- Een belangrijke indicator is dat de persoon door wil gaan met het programma.
- Door middel van de tevredenheidsenquête (zie bijlagen I en II, opgesteld in toegankelijke lectuur)
- Degenen die zijn opgenomen in de St. Martin's Quality of Life Scale

### **Resultaten op persoonlijk vlak:**

Positief wordt beoordeeld dat de mensen die deel uitmaken van de groep zijn verbeterd in:

- Eigenwaarde.
- Sociale vaardigheden en communicatie: ze zijn minder verlegen en verdedigen hun positie beter.
- Expressief vermogen.

Iedereen ziet dat de rol die zij spelen heel belangrijk is en dat de stem van deze mensen gehoord moet worden. De groep professionals heeft een zeer positieve beoordeling van het programma.

Met betrekking tot de vraag of hun levensdoelen of doelstellingen op individueel niveau zijn veranderd, kan niet worden beweerd dat dit is bereikt (deze vergelijking is niet

gemaakt), maar er is vastgesteld dat hun kwaliteit van leven is verbeterd, gemeten aan de hand van de schaal van kwaliteit van leven.

De gemeenschap is meer betrokken, iedereen heeft baat bij deze actieve deelname. Participatie geeft de persoon waardigheid.

Elke persoon heeft zijn geïndividualiseerd 2-jarenplan. In hun plan staat of de persoon deel uitmaakt van de groep zelfmanagers en welke ondersteuning hij daarvoor nodig heeft.

### **Barrières en uitdagingen:**

De belangrijkste barrières ontstonden bij de start van het programma. Gezinnen vonden het moeilijk om te begrijpen wat ze in de groepen deden en dat de beslissingen moesten worden genomen door de mensen met een handicap. Sommige professionals vonden het ook moeilijk om te accepteren dat de beslissing een zaak is voor de individuele persoon, soms gezien als een ruimte die werd gebruikt om klachten over professioneel personeel te uiten.

Ze losten het op met duidelijkere en effectievere communicatie en met gezamenlijke vergaderingen.

### **VAARDIGHEIDSTRAINING**

Het wordt gewaardeerd dat de noodzakelijke vaardigheden om in de groep van zelfverdedigers te zijn, zijn:

- die van respect voor anderen.
- met de nodige ondersteuning inzicht te krijgen in de kwesties die tijdens de vergaderingen aan de orde zijn gekomen.
- Toon interesse om deel te nemen en wil werken.
- verantwoordelijkheid nemen voor de aangevane verbintenissen.

De groepen hebben geen vooropleiding genoten. Zij krijgen uitleg en beslissen of ze meedoen of niet; Dan, als ze zich in de groep ontwikkelen, gaan ze door of niet; En deze

beslissing om door te gaan wordt genomen door dezelfde deelnemer of de groep, afhankelijk van de uitgevoerde taken en de relatie met de andere groepsleden.

### **Metacognitie**

In relatie tot metacognitie wordt te allen tijde gewerkt aan zelfbeschikking; Het is een transversale competentie binnen het programma. Zo worden besluitvorming en verkiezingen volledig in het model opgenomen. Daarnaast is het prioritair dat de gekozen opties uit de groep naar voren komen. Ze worden ook uitgenodigd om zich in de plaats van de ander te stellen, om na te denken over welke kwesties er aan de orde komen en om te informeren naar andere denkposities. Dit zou vallen binnen de competentie met betrekking tot "leren denken", wat inhoudt dat er wordt gewerkt aan motivatie, reflexiviteit, beoordeling van verschillende antwoorden, kiezen, de resultaten zien en op basis daarvan acties en beslissingen veranderen.

## **NALEVING VAN DE PRIORITEITEN VAN ERASMUS**

**Het centrum en het programma bevorderen de volgende werkterreinen met betrekking tot de prioriteiten van Erasmus:**

**a) Sociale inclusie:**

- Vrijwilligersprojecten: dierenbescherming en voedselbedeling.
- Zeer actieve rol in de gemeenschap.

**b) Digitale transformatie**

- Er wordt gebruik gemaakt van tablets en computers. Ze oefenen tijdens de bijeenkomsten.

**c) Het milieu en de bestrijding van de klimaatverandering**

Zij nemen deel aan ten minste drie jaarlijkse acties op het gebied van het milieu:

- Strand schoonmaken.
- Wereld Aarde Dag.
- Verdediging van dierenrechten. Ze zijn lid van een dierenasiel. Dit is gekoppeld aan een milieubeweging.

## **VERSPREIDING VAN HET PROGRAMMA**

Vanaf het begin van het programma legde het team uit wat ze gingen doen aan de partners en familieleden, maar ook aan de professionals van het centrum. Ze legden het uit in vergaderingen en plaatsten het op de website; Ze gebruikten ook hun maandelijkse krant.

Daarnaast worden in de groep zelf-, managers, verspreidingsartikelen geschreven, foto's geselecteerd, enz. Nieuwsberichten worden ook op het prikbord van het centrum geplaatst.