

Onderwijs-zorgarrangementen

Voor leerlingen met een (lichte) verstandelijke beperking en ernstige gedrags- of psychiatrische problematiek

© 2014 Nederlands Jeugdinstituut/LECSO Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op enige andere wijze zonder voorafgaande schriftelijke toestemming.

Het Nederlands Jeugdinstituut heeft deze studie verricht in samenwerking met LECSO

Auteur(s)

drs. Deanne Radema
Bart van Kessel
Chaja Deen

Nederlands Jeugdinstituut

Catharijnesingel 47
Postbus 19221
3501 DE Utrecht
Telefoon 030 - 230 63 44
Website www.nji.nl
E-mail info@nji.nl

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1. Overallvisie	8
1.1. Praktijktheoretische uitgangspunten.....	8
1.2. Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep.....	10
2. Organisatorische gegevens.....	15
3. Basisaanpak	16
3.1 Klimaat creëren	16
3.1.1 Ruimte.....	17
3.1.2 Basisregels.....	18
3.1.3 Ritme	19
3.1.4 Materiaal	20
3.2 Situaties hanteren	21
3.2.1 Vrijtijdssituaties.....	22
3.2.2 Spelsituaties.....	22
3.2.3 Eetsituaties	23
3.2.4 Werk/taaksituaties.....	23
3.2.5 Onderwijsleersituaties	23
3.2.6 Gesprekssituaties	24
3.2.7 Lichamelijke contactsituaties	26
3.2.7 Bijzondere situaties	27
3.3 Relatie presenteren	29
3.4.1 Houding.....	30
3.4.2 Handelen	33
3.4.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven	36
4. Ondersteunende aanpak	38
Bronnen.....	39

Inleiding

Samen sterk voor passend onderwijs aan zmolkers

Het realiseren van passend onderwijs aan leerlingen met een (lichte) verstandelijke beperking en ernstige gedrags- of psychiatrische problematiek - zmolkers - vraagt om een integrale aanpak waarbij er samengewerkt wordt met zorgpartners, ouders en collega's. We kunnen zeggen dat zmolkers een 24-uursvraagstelling hebben op alle leefgebieden.

De opdracht is dan ook om samen voorwaarden te creëren waardoor het onderwijs zodanig van kwaliteit kan zijn dat deze leerlingen (weer) naar school kunnen: Samen sterk voor passend onderwijs aan zmolkers. Daarom hebben verschillende partijen die betrokken zijn bij zorg en onderwijs voor deze jeugdigen de handen ineengeslagen. LECSO, VOBC, VNG en het Nederlands Jeugdinstituut werken met deskundigen uit zorg en speciaal onderwijs aan een samenhangend geheel van instrumenten. Deze instrumenten moeten leiden tot meer inzicht omtrent en onderwijs-zorgarrangementen voor deze bijzondere leerlingen en tot een beter afgestemde samenwerking. Wanneer op die manier het huidige onderwijs kwalitatief verbeterd wordt zullen meer zmolkers een passende onderwijsplek kunnen vinden.

Beschikbare informatie is verzameld en bij elkaar gebracht, resulterend in een aantal instrumenten om met deze doelgroep aan de slag te gaan:

- Stappenplan om te komen tot een onderwijs-zorgarrangement
- Beschrijving van een basisaanpak voor deze doelgroep
- Geactualiseerd competentieprofiel van de leerkracht die met deze doelgroep werkt
- In aanvulling op het competentieprofiel een beschrijving van vier kerncompetenties voor professionals uit zorg en onderwijs die samenwerken om een basisaanpak vorm te geven.
- Inzicht in knelpunten en oplossingsrichtingen om onderwijs-zorgarrangementen voor deze doelgroep uit te werken.

Onderwijs-zorgarrangementen voor deze doelgroep

Een onderwijs-zorgarrangement is een programma voor specifieke (groepen) leerlingen waarin onderwijs en zorgpartners op uitvoeringsniveau samenwerken op basis van één kind, één gezin, één plan. Er is sprake van aanvullende inzet van zorg om onderwijsdeelname mogelijk te maken, met als uitgangspunt de ondersteuningsbehoefte van de doelgroep. De expertise van beide sectoren wordt in samenhang aangeboden en versterkt elkaar.

In het algemeen geldt dat voor jeugdigen die in aanmerking komen voor onderwijs-zorgarrangementen er sprake is van 'specifiek opvoeden' zoals Kok dit noemt (1984).

Bij specifiek opvoeden gaat het om kinderen die vaak tot bijna doorlopend behoefte hebben aan emotionele ondersteuning, aan structuur-analyserende ondersteuning, aan hulp bij het kunnen variëren en met variaties kunnen omgaan. Het eigen tekort is intenser dan in een normaal pedagogisch proces. Leerlingen in een onderwijs-zorgarrangement lopen vaak sterk achter met hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit uit zich in: gericht zijn op de eigen behoeftebevrediging, geen rekening (kunnen) houden met de grenzen van anderen, veel behoefte hebben aan nabijheid van een volwassene, en een beperkte emotie- en gedragsregulatie (ongeremdheid in boosheid en agressie). We kunnen wel zeggen dat bij jeugdigen die uitvallen in het onderwijs er altijd sprake is van een disharmonisch ontwikkelingsprofiel. Naast een sterk achtergebleven sociaal-emotionele ontwikkeling geldt bij leerlingen met een (lichte) verstandelijke handicap dat ook de cognitieve ontwikkeling achterblijft op de fysieke ontwikkeling. Hierdoor is de kans aanwezig dat zowel de achtergebleven emotionele ontwikkeling als de cognitieve ontwikkeling onvoldoende in beeld zijn.

Hierdoor wordt de leerling in de begeleiding en benadering gemakkelijk overvraagd, met verergering van de problematiek tot gevolg. Došen stelt dat gedrags- en psychiatrische problemen het gevolg zijn van een inadequate omgang van de omgeving met de basale sociaal-emotionele behoeften van een persoon. Het is dan ook van belang in de aanpak niet de gedragsverandering van de leerling centraal te stellen, maar de ondersteuningsbehoefte van de leerling (op basis van zijn of haar mogelijkheden en beperkingen). Als aan basale behoeften en psychosociale aspecten is voldaan kan gewerkt worden aan het tot stand brengen van een adequate sociale interactie (Došen, 2010). Dan pas kun je resultaat verwachten van interventies, zoals het onderwijsaanbod.

De basisbehoeften van deze leerlingen zijn net als die van andere leerlingen: ze hebben aan de ene kant behoefte aan bescherming en houvast, maar aan de andere kant ook ruimte om zelf dingen te ontdekken en keuzes te maken (Landelijk Kenniscentrum LVG/ VOBC, 2013). Deze leerlingen hebben een grote behoefte aan nabijheid en begrenzing en is een veilig klimaat essentieel. Hier dient de basisaanpak zich dan ook op te richten en er wordt dan ook sterk ingezet op de basale behoeften van deze specifieke leerlingen.

De hier beschreven aanpak gaat vooral uit van het individu in de groep en er wordt met name gewerkt aan het vergroten van het vertrouwen in de ander en het voorzichtig ontwikkelen van meer eigen verantwoordelijkheid voor het gedrag. Naast - vooral ook haalbare - didactische doelen is er veel aandacht voor doelen ten aanzien van gedragsregulering en de sociale interactie.

Beschrijving van de basisaanpak voor deze leerlingen

Als kapstok voor de beschrijving van de basisaanpak is gebruik gemaakt van het – voor onze doeleinden aangepaste - orthopedagogisch methodiekmodel van Bruininks. De informatie is volgens dit model geordend en ondergebracht onder de componenten:

- Overallvisie
- Organisatorische gegevens
- Basisaanpak met:
 - o Klimaat creëren
 - o Situaties hanteren
 - o Relatie presenteren
- Ondersteunende aanpak

Dit model geeft uitwerking aan het gedachtegoed van Kok (1997, 1986). Het inhoud geven aan de elementen *klimaat, situaties en relatie* noemt Kok de eerstegraadsstrategie. Bruininks noemt dit de basisaanpak. In de eerstegraadsstrategie wordt een antwoord gegeven op de ondersteuningsbehoefte van een jeugdige en het is tevens een basis voor de jeugdige om zich verder te ontwikkelen en te ontplooiën door het vastgelopen proces van opvoeden en ontwikkelen weer in gang te zetten. De eerstegraadsstrategie vormt dus de basis voor het verdere orthopedagogisch en –didactisch handelen en is het primaire antwoord op de gedeelde ondersteuningsbehoeften van jeugdigen die niet zo verschillend mogen zijn dat een totaal ander milieu nodig is om die behoefte effectief te kunnen beantwoorden. Voor onze doeleinden hebben we in de basisaanpak ook een item ‘onderwijsleersituaties’ opgenomen.

De tweedegraadsstrategie van Kok – specifieke interventies voor de betreffende doelgroep – krijgt in het model Bruininks een plek in het blok ‘ondersteunende aanpak’. Hier hebben wij ook de samenwerking met ouders in ondergebracht.

Om de derdegraadsstrategie van Kok – op het individu toegespitste afspraken en aanpak –kwijt te kunnen maakt Bruininks in het onderdeel ‘basisaanpak’ en ‘ondersteunende aanpak’ een onderscheid tussen gemeenschappelijk gerichte en individu gebonden omschrijvingen. Het gemeenschappelijk gerichte deel wordt ingevuld op basis van wat de doelgroep gemeenschappelijk nodig heeft. De ondersteuningsbehoeften die leerlingen daar bovenop nog individueel hebben,

kunnen in het individugerichte deel uitgewerkt worden door bv. specifieke afspraken te maken voor een leerling. In onze beschrijving van de basisaanpak richten we ons op het gemeenschappelijke deel. Elke organisatie kan zelf de individu-gebonden afspraken opnemen.

Praktijkkennis gebundeld

In dit document is bestaande kennis gebundeld en geïntegreerd tot een basisaanpak. Er is gebruik gemaakt van in de praktijk toegepaste methoden die effectief bleken voor leerlingen met een (lichte) verstandelijke beperking in combinatie met ernstige gedrags- en psychiatrische stoornissen.

Work in progress

De aanpak voor deze doelgroep, zoals we in dit document beschrijven, wordt niet in één keer uitgewerkt. Op dit moment zijn de onderdelen 'overallvisie' en 'basisaanpak' van het model Bruininks uitgewerkt. De delen 'organisatorische gegevens' en 'ondersteunende aanpak' worden nog uitgewerkt en aan dit document toegevoegd.

1. Overallvisie

- 1.1 Praktijktheoretische uitgangspunten
- 1.2 Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

2. Organisatorische gegevens

Beschikbare middelen op basis van externe en interne gegevens

3. Basisaanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3.1 Klimaat creëren

- 3.1.1 Ruimte
- 3.1.2 Basisregels
- 3.1.3 Ritme
- 3.1.4 Materiaal

3.2 Situaties hanteren

- 3.2.1 Vrijtijdsituaties
- 3.2.2 Spelsituaties
- 3.2.3 Eetsituaties
- 3.2.4 Werk/taaksituaties
- 3.2.5 Onderwijsleersituatie
- 3.2.6 Gespreksituaties
- 3.2.7 Lichamelijke contactsituaties
- 3.2.8 Bijzondere situaties

3.3 Relatie presenteren

- 3.3.1 Houding
- 3.3.2 Handelen
- 3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven

4. Ondersteunende aanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Partnerschap met ouders
Ingevuld naar visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

1. Overallvisie

1.1. Praktijktheoretische uitgangspunten

1.1.1. Basisaanpak: klimaat, situatie en relatie

De ontwikkeling van leerlingen staat altijd in wisselwerking met de sociale en fysieke omgeving waarin ze verkeren. Professionals hebben de opdracht om gunstige voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van de leerlingen en daar bewust vorm en inhoud aan te geven. Voorwaarden die professionals kunnen beïnvloeden zijn (Kok, 1973, 1997):

- het pedagogisch klimaat;
- de relatie tussen de professionals en de leerlingen;
- situaties zo het hanteren dat kinderen zich erin kunnen ontwikkelen.

Element 1: klimaat

Met pedagogisch klimaat in het onderwijs bedoelen we een ‘veilige en zorgzame leeromgeving’. Het pedagogisch schoolklimaat betreft alle omgevingsfactoren die bijdragen aan het welbevinden van de leerling zodat hij of zij zich in de school en in de klas kan ontplooien en zich verder kan ontwikkelen. Dit gebeurt door rekening te houden met de drie basale behoeften van leerlingen: behoefte aan goede relaties, aan competentie en aan autonomie.

Essentieel voor onze doelgroep is het zorgen voor een veilig klimaat. Verheij en Van Doorn (2002) stellen dat een veilig klimaat op een school kan worden gecreëerd door het bieden van een gestructureerde omgeving, waarbij duidelijke grenzen worden gesteld en conflicten worden tegengegaan. Het is van belang de omgeving voorspelbaar te maken, zowel op individueel- als op groepsniveau (Pfeiffer, 1997). Met voorspelbaar maken doelen we niet alleen op het structureren van de omgeving, maar ook om het voorspelbaar maken van consequenties van grensoverschrijdend (agressief) gedrag (Ponsioen & Verstegen, 2006). Op groepsniveau is het van belang consequent eenduidige gedragsregels en een strak dagrooster te hanteren, waarbij rekening moet worden gehouden met de beperkingen in de cognitieve en sociale ontwikkeling van elke kind individueel (Geus & Van Genneep, 2004).

Element 2: situaties hanteren

Alle kinderen hebben gunstige en duidelijke situaties nodig om zich in te ontwikkelen. Sommige kinderen wat meer, andere wat minder. Professionals dienen de structuur van situaties zo te hanteren dat deze duidelijk blijven voor kinderen en ze zich op eigen kracht kunnen ontwikkelen.

Element 3: relatie presenteren

De opvoeder staat in relatie tot de jeugdige. Vanuit een betrokkenheid waarbij de opvoeder zich verantwoordelijk weet voor de jeugdige. Typerend is ook dat het om een relatie gaat waarbij de jeugdige meer van de opvoeder mag verwachten dan hij zelf geven kan.

Voor deze doelgroep is het van belang om steeds rekening te houden met het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Als aan basale behoeften en psychosociale aspecten is voldaan kan gewerkt worden aan het tot stand brengen van een adequate sociale interactie (Došen, 2010). Dan pas hebben interventies binnen de tweedegraadsstrategie van Kok, zoals het onderwijsaanbod, effect.

1.1.2. Pedagogische uitgangspunten bij het vormgeven van het pedagogisch klimaat

Voor het vormgeven van de interactie zoals die plaatsvindt in de basisaanpak maken we onder meer gebruik van uitgangspunten die hun basis kennen in het algemeen geaccepteerde gedachtegoed van

Marianne Riksen-Walraven (2004). (Jongepier, 2010; Landelijk Kenniscentrum LVG / VOBC, 2013). In de basisaanpak wordt deze uitgangspunten op een specifieke manier ingekleurd zodat ze tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoefte van onze doelgroep.

1. Emotionele steun en sensitieve responsiviteit;
2. Autonomie en ruimte bieden;
3. Structureren en grenzen stellen;
4. Informatie geven en uitleggen;
5. Begeleiden van interacties tussen leerlingen;
6. Stimuleren en ondersteunen van interacties tussen jeugdige en ouder;
7. Partnerschap met ouders;
8. Vanuit een integrale benadering samenwerken met andere professionals.

1. Emotionele steun en sensitieve responsiviteit

Iemand is sensitief als hij oog heeft voor de behoeften van een jeugdige en deze herkent. Als hij daar vervolgens goed op reageert, is hij responsief. Het gaat om persoonlijke aandacht. Daardoor ontstaat een goede relatie tussen de professional en jeugdige en een gevoel van veiligheid. Jeugdigen moeten zich geaccepteerd, gewaardeerd en geborgen voelen en het gevoel hebben dat een professional weet wanneer ze steun nodig hebben, of wanneer ze juist met rust gelaten willen worden. Om dit in te kunnen schatten, moet een professional kennis hebben van een jeugdige, zoals van zijn sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd, sociaal functioneren, probleemgedrag, maar ook van zijn thuissituatie en verleden.

2. Autonomie en ruimte bieden

Jeugdigen leren door zelf dingen te doen en te ondervinden. Hiervoor moeten ze de ruimte krijgen van professionals, maar die moet wel realistisch en passend zijn. Hij mag niet te klein zijn, maar ook niet zo groot dat het onverantwoord is. Het gaat om de juiste balans tussen beschermen (dingen voor de jeugdigen doen of van ze overnemen) en vrijlaten (ze zelf laten oefenen en dingen uitproberen). Om te bepalen welke mate van ruimte wenselijk en verantwoord is, is ook hier de genoemde kennis van een jeugdige nodig; Bijvoorbeeld: een jeugdige die angstig is, zijn/haar eigen mogelijkheden onderschat, en een negatief zelfbeeld heeft, zal meer gestimuleerd moeten worden om dingen te proberen en zo positieve ervaringen op te doen. Een jeugdige die daarentegen impulsief is of zichzelf overschat zal juist meer begeleid moeten worden in het leren overzien van de gevolgen van zijn/haar beslissingen of handelingen, waardoor hij zich leert afremmen door eerst te denken en dan te doen.

3. Structureren en grenzen stellen

Het stellen van regels en grenzen is gerelateerd aan autonomie en ruimte. Als er minder ruimte wordt geboden, worden er meer of striktere regels en grenzen gesteld. Door het stellen van regels en grenzen ontstaat er meer duidelijkheid en voorspelbaarheid in het leven van de jeugdigen; het biedt ze veiligheid en geeft ze houvast. Regels, grenzen en afspraken zijn daarom een middel en nooit een doel op zich. De ouders van deze jeugdigen waren hiertoe meestal minder goed in staat, waardoor het extra belangrijk is om hier aandacht aan te besteden. Vanzelfsprekend moeten deze regels en grenzen aansluiten op zowel het ontwikkelingsniveau (de mogelijkheden) van de jeugdige(n) als hun behoefte aan autonomie en ruimte. De vraag is ook niet of jeugdigen betrokken moeten worden bij het opstellen van regels, maar de mate waarin en de wijze waarop.

4. Informatie geven en uitleggen

Door op het juiste moment en op de juiste manier een leerling informatie te geven of iets uit te leggen, leren ze begrijpen wat er gebeurt. Informatie en uitleg zijn essentieel om te kunnen leren en ontwikkelen. Deze leerlingen hebben meer moeite met generaliseren en abstraheren.

5. Begeleiden van interacties tussen leerlingen en het stimuleren en ondersteunen van interacties tussen jeugdige en ouder

Het begeleiden van interacties tussen jeugdigen en het ondersteunen van positieve interacties tussen jeugdigen en ouders is belangrijk, omdat het onderlinge contact van invloed is op hun mate van welbevinden en hun ontwikkeling. Dit geldt niet alleen voor negatieve, maar ook voor positieve interacties. Binnen een groep kan er sprake zijn van een domino-effect. Als één jeugdige ongewenst gedrag vertoont kunnen anderen volgen (conformisme), maar voor positief gedrag geldt ook dat dit als voorbeeld kan dienen voor anderen. Daarnaast wordt er door jeugdigen vaak groepsdruk ervaren. Het belang van het begeleiden van de groepsdynamiek is dus van groot belang.

6. Partnerschap met ouders

Bij partnerschap met ouders gaat het om een relatie tussen school/professional en ouders als gelijkwaardige partners. Partners die erkennen dat ze een gezamenlijk belang hebben: zo gunstig mogelijke voorwaarden scheppen voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Het partnerschap is gericht op het realiseren van doelen die aansluiten bij dit gezamenlijke belang. Partners hebben andere kennis en verantwoordelijkheden en dat leidt tot meerwaarde. Partners doen moeite elkaars perspectief op de opvoeding, het leren en ontwikkelen van een leerling te kennen, zijn betrokken op elkaar en gaan de dialoog aan.

7. Vanuit een integrale benadering samenwerken met andere professionals

Hierbij gaan we uit van een actieve, constructieve samenwerkingsrelatie die gezocht wordt door professionals om een integrale aanpak te bewerkstelligen die recht doet aan de totale ondersteuningsbehoefte van deze leerlingen en hun systeem. Bijvoorbeeld afstemming in de aanpak op school en in de groep waar een leerling woont.

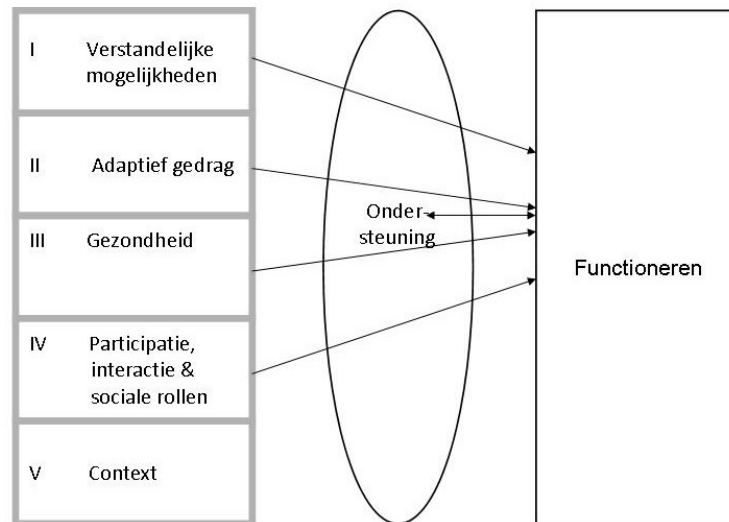
1.2. Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

Een belangrijk gegeven van genoemde leerlingen en die in aanmerking komen voor een onderwijszorgarrangement is de combinatie van problemen op meerdere dimensies: (1) intellectueel functioneren, (2) adaptief gedrag, (3) gezondheid, (4) participatie, interactie en sociale rollen en (5) context (het systeem rond het kind). Al deze factoren zijn van grote invloed op de wijze waarop iemand zich kan handhaven in het dagelijks leven. Het uiteindelijke functioneren (te zien in ingeslepen gedragspatronen) is daarbij niet alleen het gevolg van een samenspel van factoren die betrekking hebben op de leerling, maar ook van transactionele processen (dus hoe je reageert op elkaar) waarbij omgeving en leerling elkaar wederzijds beïnvloeden.

Bovendien kenmerken deze leerlingen zich door een disharmonisch ontwikkelingsprofiel. Vaak zijn ze beter in het uitvoeren van praktische handelingen dan in het begrijpen van verbale informatie en zich verbaal kunnen uitdrukken. Daarnaast blijft de sociaal-emotionele ontwikkeling beduidend achter bij een meer gunstiger verloop van de cognitieve en fysieke ontwikkeling. Bovendien hebben ze een grotere kans op één of meer psychiatrische stoornissen en medisch-organische aandoeningen.

Om beter te begrijpen hoe zich dit vertaalt in het dagelijks functioneren is gebruik gemaakt van het model van menselijk functioneren (AAIDD-model).

Model menselijk functioneren (ontleend aan AAIDD-2010)¹



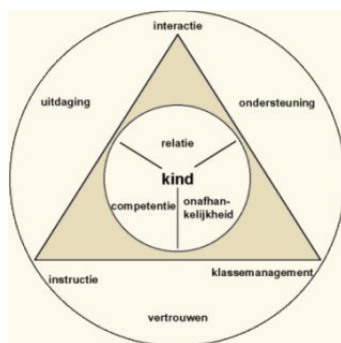
¹ AAIDD-model: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Voorheen het AAMR-model (2002). American Association on Mental Retardation

Omschrijving	Leerlingen met een lichte verstandelijke beperking en meervoudige problematiek
<ul style="list-style-type: none"> Verstandelijke mogelijkheden 	<ul style="list-style-type: none"> Een beneden gemiddeld IQ (tussen 50-85); Denken en leren minder snel; Moeite met het onthouden van nieuwe dingen en het direct toepassen van nieuwe kennis/vaardigheden; Kunnen zich meestal verbaal minder goed uitdrukken en begrijpen verbale informatie minder goed (dan praktische vaardigheden zouden veronderstellen).
<ul style="list-style-type: none"> Adaptief gedrag 	<p>Sociale vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Geen aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten; Weinig invoelend vermogen; Vooraf in een groepssituatie snel ontregeld zijn (niet komen tot resultaten en moeite met het reguleren van eigen emoties); Sterk beïnvloedbaar. <p>Conceptuele vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leerproblemen (moeite met onthouden, abstraheren, ordenen en verwerken en generaliseren van informatie); Problemen met concreet (hier-en-nu, korte termijn) denken en handelen (moeite met onderscheid oorzaak – gevolg; moeite om nieuwe kennis/vaardigheden direct toe te passen); Zwak tijdsbesef; Problemen om te begrijpen wat een ander bedoelt of zich in begrijpelijke taal uit te drukken; Beperkte woordenschat en taalbegrip blijft achter bij taalgebruik. <p>Praktische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Onhandige motoriek ('clumsy'); Zwakke fijne motoriek; Zwakke oog-handcoördinatie; Sterke neiging tot externaliseren; Faalangst, negatief zelfbeeld; Moeite met het nakomen van afspraken; Niet reflecteren op taak (eigen werk niet nakijken); Gebrekkig zelfinzicht en probleembesef; Geringe zelfstandigheid, te grote afhankelijkheid.
<ul style="list-style-type: none"> Gezondheid 	<ul style="list-style-type: none"> Verstoorde prikkelwaarneming en informatieverwerking; Problemen in sensorische integratie: het vermogen informatie via de zintuigen op te nemen, te selecteren en aan elkaar te koppelen; Regelmatig sprake van een of meer psychiatrische stoornissen en verslavingsgevoeligheid; Psychosomatische klachten; Fysieke problemen als gevolg van een gebrekkige impulscontrole; Er is regelmatig sprake van een afwijkende pijngrens en een minimale zelfverzorging; zwakkere gezondheid vanwege beperkte kennis en mogelijkheden tot goede zelfzorg.
<ul style="list-style-type: none"> Participatie, interactie en sociale rollen 	<ul style="list-style-type: none"> Moeite met het erkennen van emoties. Basisemoties zoals boosheid, blijheid en verdriet van andere mensen worden over het algemeen goed herkend, maar deze doelgroep heeft meer problemen met het onderscheiden van gedifferentieerde emoties. Hierdoor is het moeilijker om sociale situaties goed in te schatten en adequaat te reageren; (Zeer) beperkte mogelijkheden op het gebied van sociale cognitie, waardoor ze zich niet of nauwelijks kunnen verplaatsen in anderen. Daardoor kunnen ze niet of slecht voorspellen hoe de ander zal reageren (op hoe zij zich gedragen); Beperkte zelfreflectie en onduidelijk zelfbeeld en beeld van eigen (on)mogelijkheden;

- Zijn van anderen afhankelijk om structuur, ritme en regelmaat aan te brengen, hebben behoefte aan nabijheid van een volwassene;
 - Risico van aangeleerde hulpeloosheid;
 - Sterk gericht op de eigen behoeftebevrediging.
-
- Context
 - Sterke ondersteuningsbehoefte in alle milieus;
 - Ouders hebben zelf vaker psychiatrische problemen of een lichte verstandelijke beperking, daardoor een verminderde sensitieve responsiviteit, wat bij het kind weer kan leiden tot hechtingsproblemen, negatieve gevoelens over zichzelf en gevoelens van onveiligheid;
 - Risico tot overvraging en vaker te maken met faalervaringen;
 - Door hun beperkingen ontstaan er vaak conflicten in de leefomgeving. Het gebruik van openbare voorzieningen is niet vanzelfsprekend.

Adaptief onderwijs en de specifieke ondersteuningsbehoefte van deze doelgroep

In het onderwijs vormt adaptief onderwijs (Stevens, 1994) een basis voor het handelen. Adaptief onderwijs staat voor onderwijs waarin de psychologische basisbehoeften van de leerling aan autonomie, competentie en relatievormingen centraal staan.



Het model van adaptief onderwijs

Toegesplitst op deze doelgroep is er vooral behoefte aan:

- Bieden van veiligheid en voorspelbaarheid, regels herhalen en er zijn voor hulp en ondersteuning;
- Vertrouwen vanuit de professional in vermogen tot autonomie van de leerling;
- Snelle signalering en reductie van spanning;
- Op affectief neutrale wijze reageren op negatief gedrag; uitleggen welk gedrag wel gewenst is en telkens opnieuw gedragsalternatieven aanbieden;
- Afwisseling in actieve en passieve momenten en bieden van oefenmomenten, zowel als die zich voordoen als geconstrueerd;
- Bieden van visuele ondersteuning, voldoende herhaling, eenvoudig en concreet taalgebruik;
- Intentie vanuit professional om een relatie op te bouwen met leerling, zonder wederkerigheid te verwachten;
- Een professional die professionele distantie kan houden;
- Directe beloning, omdat door de tijdbeleving van deze leerlingen uitgestelde aandacht of belonen niet werkt. Ook concepten als tijd besparen, tijd verspillen of efficiënt met tijd omgaan, hebben weinig waarde bij deze leerlingen;

Tegemoet komen aan specifieke ondersteuningsbehoeften: competentiegericht werken, competentiegericht leren en ZML-leerstijlen

Een bruikbaar gedachtegoed binnen een onderwijs-zorgarrangement is het 'competentiegericht werken'. Het competentiegericht werken is een afgeleide van het sociaal competentiemodel (Slot & Spanjaard, 2009).

Deze methodiek geeft de mogelijkheid om methodisch en stapsgewijs die vaardigheden te leren die nodig zijn om te kunnen participeren in de maatschappij.

Competentie is voor te stellen als een balans tussen taken en vaardigheden. Met het competentiegericht werken wordt het functioneren van leerlingen geanalyseerd in termen van taken en vaardigheden. Gekeken wordt voor welke taken een leerling staat, over welke vaardigheden de leerling beschikt om deze taken te vervullen en in hoeverre er sprake is van een evenwicht tussen de taken en vaardigheden. Verstoring van het evenwicht kan verschillende oorzaken hebben. Nagegaan wordt waardoor de balans verstoord is geraakt en welke mogelijkheden er zijn om het evenwicht weer te herstellen. Een verstoorde balans kan zich uiten in probleemgedrag. Probleemgedrag kan dus voortkomen uit een tekort aan vaardigheden (op het gebied van gedrag, cognities en emoties) en/of uit een omgeving die te hoge eisen (taken) stelt.

Het competentiegericht werken stimuleert de leerling om nieuwe vaardigheden te leren en te oefenen (stimuleren van de capaciteiten). Daarnaast worden de taken verlicht (compensatie van de beperkingen). De interventies zijn alle gericht op het vergroten van de competentie.

Bij het competentiegericht werken wordt motivatie gezien als een belangrijke voorwaarde om tot ontwikkeling te komen. De leerling moet zelf gemotiveerd zijn om zijn of haar ontwikkeling in beweging te brengen en moet zelf redenen zien om aan iets te werken. Juist bij deze doelgroep is de motivatie, door jarenlange overvraging en het ontbreken van voor de leerling herkenbare en zinvolle context, erg aangetast. De nadruk voor alle leerlingen in een onderwijs-zorgarrangement, ongeacht de achterliggende problematiek, dient daarom te liggen op het aanleren van praktische en beroepsgerichte vaardigheden, aansluitend bij de interessegebieden van de leerlingen.

Competentiegericht leren gaat uit van de wijze waarop kennis opgebouwd wordt volgens het constructivisme: kennis en competenties zijn het resultaat van leeractiviteiten van de leerling zelf en is niet als zodanig over te dragen (competentiegericht leren). Door die leeractiviteiten geeft de leerling op een actieve wijze betekenis aan de informatie die hem bereikt. Door telkens opnieuw betekenis te verlenen aan de nieuwe informatie, bouwt de leerling zijn kennisbestand verder uit, structureert, reviseert en verfijnt hij zijn persoonlijke opvattingen en theorieën van de wereld om hem heen. Cruciaal daarbij is dat het onderwijs aansluit bij de informatie waarover de leerling al beschikt. Deze voorkennis moet geactiveerd worden zodat de leerling de gelegenheid krijgt om zijn kennisbestand te bewerken door nieuwe informatie op te nemen, door zelf de informatie te herstructureren en toe te passen. De instructie moet erop gericht zijn leerlingen te ondersteunen bij het leren zelf actief hun eigen kennis op te bouwen. Hierbij dient gerealiseerd te worden dat de drieslag van leren; 'leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken' door de (lichte) verstandelijke beperking moeizaam verloopt. Het opbouwen van kennis duurt hierdoor langer en gaat vaak langs bijzondere wegen (Damen & Cordang)

2. Organisatorische gegevens

Naar het orthopedagogisch methodiekmodel Bruininks (2006)

1. Overallvisie

- 1.1 Praktijktheoretische uitgangspunten
- 1.2 Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

2. Organisatorische gegevens

Beschikbare middelen op basis van externe en interne gegevens

3. Basisaanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3.1 Klimaat creëren	3.2 Situaties hanteren	3.3 Relatie presenteren
3.1.1 Ruimte	3.2.1 Vrijtijdsituaties	3.3.1 Houding
3.1.2 Basisregels	3.2.2 Spelsituaties	3.3.2 Handelen
3.1.3 Ritme	3.2.3 Eetsituaties	3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven
3.1.4 Materiaal	3.2.4 Werk/taaksituaties	
	3.2.5 Onderwijsleersituatie	
	3.2.6 Gespreksituaties	
	3.2.7 Lichamelijke contactsituaties	
	3.2.8 Bijzondere situaties	

4. Ondersteunende aanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Partnerschap met ouders
Ingevuld naar visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3. Basisaanpak

Naar het orthopedagogisch methodiekmodel Bruininks (2006)

1. Overallvisie

- 1.1 Praktijktheoretische uitgangspunten
- 1.2 Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

2. Organisatorische gegevens

Beschikbare middelen op basis van externe en interne gegevens

3. Basisaanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3.1 Klimaat creëren

- 3.1.1 Ruimte
- 3.1.2 Basisregels
- 3.1.3 Ritme
- 3.1.4 Materiaal

3.2 Situaties hanteren

- 3.2.1 Vrijtijdsituaties
- 3.2.2 Spelsituaties
- 3.2.3 Eetsituaties
- 3.2.4 Werk/taaksituaties
- 3.2.5 Onderwijsleersituatie
- 3.2.6 Gespreksituaties
- 3.2.7 Lichamelijke contactsituaties
- 3.2.8 Bijzondere situaties

3.3 Relatie presenteren

- 3.3.1 Houding
- 3.3.2 Handelen
- 3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven

4. Ondersteunende aanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Partnerschap met ouders
Ingevuld naar visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3.1 Klimaat creëren

Visie

Voor de leerlingen van deze doelgroep is het lastig om de wereld om hen heen te begrijpen. Zoals een leerling het benoemt: 'Het is soms zo druk in mijn hoofd'. Grip krijgen op je omgeving betekent dat je de omgeving moet leren kennen, waarderen en gebruiken. Voor het aanbrengen van ritme, regelmaat, structuur, herkenbaarheid en voorspelbaarheid zijn deze leerlingen afhankelijk van anderen.

Een belangrijk middel om de houvast en veiligheid te bieden is het stellen van regels en grenzen. De ouders van deze jeugdigen waren hiertoe minder goed in staat, waardoor het extra belangrijk is om hier aandacht aan te besteden. Regels, grenzen en afspraken dienen altijd bovengenoemd doel van het bieden van veiligheid en houvast en zijn daarom een middel en nooit een doel op zich.

Regels en grenzen kunnen op verschillende manieren en niveaus vorm krijgen. Groeps- of individuele regels; gedragsregels onder andere over hoe respectvol met elkaar om te gaan en met de (materialen in de) ruimte en structurerende regels zoals een dagprogramma een begrenzing in de tijd is. Vanzelfsprekend moeten deze regels en grenzen aansluiten op zowel het ontwikkelingsniveau

van de jeugdige(n) als hun behoefte aan autonomie en ruimte. Het aantal expliciet geformuleerde en door professionals opgelegde regels zou moeten afnemen naarmate de jeugdigen ouder worden.

Wanneer de omgeving druk is, kan het voor de leerling prettig zijn dat er een eigen ruimte is waar hij zich terug kan trekken. Een omgeving die voor de leerling bekend is, die hij waardeert en die hij ook kan gebruiken, zorgt er voor dat de leerling meer open staat om zich te ontwikkelen.

Voorwaarden

- Er moet voldoende personeel zijn om de leerlingen aandacht en ondersteuning te kunnen bieden die ze nodig hebben. Als basis is de veiligheid het uitgangspunt: medewerkers en leerlingen moeten zich veilig kunnen voelen. Daarnaast moet het mogelijk zijn om (tijdelijk) individuele trajecten uit te zetten voor leerlingen; '(Even) buiten de lijntjes kleuren kan zorgen voor de mooiste resultaten'.
- Medewerkers moeten zich ondersteund voelen door de organisatie. Leidinggevende moet beschikbaar zijn voor het team om daar waar nodig te ondersteunen en zo nodig beslissingen te nemen. We raden aan dit echter alleen te doen bij ernstige handelingsverlegenheid. Maximale verantwoordelijkheid voor de leraar versterkt namelijk haar positie en blijkt een effectieve voorspeller van voorkomen van gedragsproblemen (Brophy, 2002). Naar buiten toe wordt het team door de organisatie beschermd. Bij verschil van inzichten kan naderhand intern besproken worden welke alternatieven mogelijk zijn.

Ook voor medewerkers moet de werkplek een veilige plek zijn. Dit betekent voor werkomstandigheden (uit: randvoorwaarden voor het werken met lvb-leerlingen):

- Altijd iemand aanwezig op school (achterwacht) die kan inspringen in het geval van crisissituaties. De achterwachtfunctie is nader omschreven.
- Een vaste invalleerkracht indien de groepsleerkracht niet aanwezig is.
- Structurele vervanging/regeling voor pauzes.
- Om de benodigde rust te bewerkstelligen verdient het aanbeveling om te werken met een vast weekrooster en een zo beperkt mogelijk aantal parttimers).
- Uren in normjaartaak t.b.v. benodigde registratie- en volgsystematiek
- Voldoende inwerk- en overdracht tijd.

3.1.1 Ruimte

Aangezien de problematiek van de doelgroep divers is, zal met het invullen van de ruimte rekening gehouden worden met wat zowel voor de gehele doelgroep van belang is als waar gezien de specifieke problematiek behoefte aan is. Over het algemeen kan gezegd worden dat de doelgroep gebaat is bij een rustige, prikkelarme omgeving met een overzichtelijke en ordelijke inrichting en materialen op vaste plekken. De ruimte heeft de uitstraling van een klaslokaal. In de ruimte is het mogelijk om gezamenlijk en individuele activiteiten te doen. De leerlingen vinden het vaak moeilijk om samen te 'spelen'. Binnen de klassensituatie moet de mogelijkheid geboden worden om hierin te leren met de ondersteuning van professionals. In de maatschappij wordt verwacht dat men op respectvolle wijze contacten aan kan gaan.

De ruimte is niet alleen afgestemd op de beperkingen/behoefte van de leerling, maar er is ook rekening gehouden met de veiligheid voor de medewerkers, zoals de opstelling van het eigen bureau, mogelijkheden om te allen tijde de ruimte uit te kunnen; anderen hebben altijd zicht op de klas.

De klassenruimte moet aan een aantal voorwaarden voldoen:

- Deze doelgroep heeft letterlijk ruimte nodig. Fysieke ruimte, niet te dicht op elkaar, zorgt voor minder stress, nodigt minder uit om elkaar fysiek uit te dagen.
- Voor de leerling moet er een eigen plekje zijn.
- Naast een centrale ruimte, zijn er kleinere werkruimtes nodig waar leerlingen individueel kunnen werken of individueel instructie kunnen krijgen. Deze ruimtes kunnen op advies van de leerkracht/professional ingezet worden, maar nog mooier is als de leerling zelf aan kan geven wanneer hij behoefte heeft aan een eigen werk-of rustruimte. Dit kan er toe bijdragen dat de leerling leert om stress bij zichzelf te herkennen en de mogelijkheid kiest om uit de stressvolle situatie te stappen (alleen of met een klein groepje).
- Hoewel het uitgangspunt is dat pedagogische middelen als ‘uit de groep verwijderen’ en ‘gebruiken van time-out-ruimte’ zo min mogelijk ingezet worden, kan bij vormen van ernstige fysieke en verbale agressie een afzonderingsruimte nodig zijn. Hier kan de leerling tot rust komen. Deze ruimte moet veilig zijn, sober ingericht en er moet voortdurend toezicht mogelijk zijn. De wanden zijn bekleed met zacht materiaal, er is een zachte mat aanwezig.
- Het meubilair en de voorzieningen in de klas moeten tegen een stootje kunnen. Hierbij kun je een afweging maken om (dure) kwetsbare voorzieningen extra te beveiligen. Daarnaast moeten de leerlingen ook de kans krijgen om met kwetsbaar materiaal om te gaan. Hierbij kun je de afweging maken om bijvoorbeeld een (oude, goedkope) computer niet specifiek te beveiligen, te kiezen voor tweedehands meubilair. Belangrijk is dat de ruimte er niet ‘goedkoop’ moet uitzien. Een fijne/verzorgde omgeving nodigt uit om ervoor te zorgen dat hij heel en goed blijft.
- Voor leerlingen moet duidelijk zijn door visualisatie welke ruimtes voor hen toegankelijk zijn.
- Het verdient de voorkeur om voor deze doelgroep een eigen buitenspeelruimte te hebben. Deze ruimte kan eventueel voor pauzes gebruikt worden, maar ook als extra mogelijkheid voor de leerling om de keus te maken uit de groep te stappen (uit de stressvolle omgeving, even een luchtje scheppen).

3.1.2 Basisregels

- Binnen de school gelden gedragsregels. Deze basisregels gelden ook voor deze doelgroep. Naast de gedragsregels van de school kunnen er binnen de klas ook afspraken gemaakt worden en groepsregels gelden. De klassenregels mogen nooit tegenstrijdig zijn aan de algemene schoolregels.
- Professionals kennen de regels en achterliggende redenen goed en hanteren ze consequent en eenduidig en zijn daarin rolmodel, niet alleen naar leerlingen maar ook tussen professionals. Onderling bespreken de professionals regelmatig de regels en de wijze waarop zij deze hanteren.
- Jeugdigen moeten niet alleen uitleg krijgen over waarom regels er zijn en welke gevolgen er gelden bij overtreding, maar ze worden zoveel als mogelijk actief betrokken bij het opstellen en evalueren van regels. Hierdoor zullen ze zich meer betrokken en medeverantwoordelijk voelen voor naleving ervan. Ook wordt hiermee een signaal gegeven dat hun mening ertoe doet. De kans wordt daardoor vergroot dat zij zich aan de regels houden. Hierdoor leren ze bovendien discussiëren en hun mening formuleren en onderbouwen. De vraag is dus niet of jeugdigen hierbij betrokken moeten worden, maar de mate waarin en de wijze waarop. Een wekelijks klassengesprek kan er voor dienen om gezamenlijk de klassenregels te bespreken, aan te passen, toe te voegen of te verwijderen. Hiermee voorkom je dat regels verstarren en het niet meer helder is waarom regels zijn gesteld.

De groepsdynamiek tussen deze leerlingen vraagt veel extra aandacht. Binnen de dagelijkse activiteiten en werkzaamheden staan omgangsvormen en sociale vaardigheden voortdurend centraal. Conflictsituaties moeten worden gezien en benut als leermomenten. Het voeren van (kring)

gesprekken, onder meer om problemen in de groep te bespreken en constructief gebruik maken van de groepsdruk zijn belangrijke instrumenten. Het gebruik van de afzonderingsruimte dient vergezeld te gaan van evaluatie en het bepalen hoe gewerkt gaat worden om herhaling te voorkomen of ervoor te zorgen dat het gedrag in ernst en frequentie afneemt.

- Beperk de regels voor deze doelgroep tot de kern en formuleer ze in gewenst gedrag.
- Alle afspraken die je verder maakt met de leerlingen, zijn te herleiden tot deze regels. Dit maakt het de leerling makkelijker om zich aan de regels te houden.
- Positieve interacties moeten gestimuleerd en zonder uitstel bekrachtigd worden waarbij er ruimte is om te oefenen in zo natuurlijk mogelijke situaties. Belangrijk is dat de leerling vooral beloond wordt bij goed gedrag. Het meest effectief is waardering uitspreken over specifiek gedrag. Bij waardering is meer sprake van gelijkwaardigheid dan dit het geval is bij het geven van een compliment, waarbij het risico van een oppositionele reactie van de kant van de leerling minder is en de band met de leerling verstevigd kan worden.
- De leerling moet leren dat hij zelf de verantwoordelijkheid en regie heeft over zijn gedrag. Gewenst gedrag levert hem voordeel op, ongewenst gedrag niet. De leerling moet zo ervaren welk gedrag hem het toekomstperspectief biedt dat hij voor zichzelf wenst en als mogelijk ziet. .
- Indien een leerling de regel overtreedt dient uitgelegd te worden waarom dat ongewenst is, welke gevolgen die overtreding heeft voor hemzelf en voor degene die erdoor benadeeld is (herstelrecht). Vervolgens wordt aangegeven welk gedrag wel gewenst is en wat het de leerling oplevert om in het vervolg dit gewenste gedrag te laten zien.
- Bedenk dat deze leerlingen moeite hebben met het zich eigen maken van (externe) regels, signalen in het sociale verkeer minder goed herkennen en gebaat zijn bij veel herhaling en oefening van regels. Bovendien geldt dat hun weerstand tegen verandering en de onveiligheid van eerdere ervaringen maakt dat zij in hun gedrag star vasthouden aan hun lessen uit het verleden. Het is belangrijk de reden van het niet naleven van regels te achterhalen wanneer je het niet zeker weet.
- Wanneer leerlingen zich niet aan de sociale regels houden dient dit apart met hen besproken te worden. Het accent moet hierin liggen op het (waarneembare) gedrag van de jeugdigen en het achterhalen van de redenen voor dit gedrag. Hiertoe behoren ook de interpretaties van het gedrag door een jeugdige. Professionals moeten niet alleen aangeven wat niet wenselijk was aan het gedrag en waarom, maar dienen vooral aan te geven welk gedrag in die situatie wel passend was geweest. Onjuiste interpretaties van gedrag dienen op een positieve manier benoemd en uitgelegd te worden. Een incident kan wel aanleiding zijn om bepaalde regels met alle jeugdigen te bespreken.
- In geval van een incident moet het dagprogramma voor de jeugdigen die hier niet bij betrokken waren zo veel mogelijk normaal doorgang vinden.

3.1.3 Ritme

Ritme betekent dat een leerling weet wat er gaat gebeuren. Ritme zorgt voor voorspelbaarheid in een wereld die als bedreigend ervaren wordt. In een school heb je een lesrooster of dagprogramma, dat al voor een vast ritme van de dag/week bepaalt.

Het programma is niet een wetmatigheid die star gevolgd moet worden. Het moet voorspelbaarheid bieden, maar een voorspelbaarheid die haalbaar moet zijn. Houd ook niet vast aan het uitgangspunt dat elke leerling mee móét in het dagritme van de groep, maar stel jezelf de vraag: welke variaties zijn nodig en mogelijk? Met andere woorden, het programma staat vast, maar wat er binnen dat programma gebeurt en hoe lang onderdelen duren, is afhankelijk van de mogelijkheden van de leerling en de groep op dat moment. Is bijvoorbeeld 45 minuten gepland voor rekenen en een leerling kan niet zo lang hiermee bezig zijn, dan krijgt de leerling een kortere opdracht en mag

tijdens de ‘resterende’ rekentijd iets anders doen omdat ‘hij al klaar is’. Belangrijk is om binnen het programma een balans te houden tussen theorie en praktijk. De verschillende activiteiten worden gevisualiseerd in een dagrooster en in kleine, zichtbare stappen opgedeeld. Om de tijd voor de leerlingen concreet te maken kan gebruik worden gemaakt van een kleurenklok of time-timer.

Binnen het programma is een ritme van inspanning en ontspanning. Onder ontspanning worden momenten verstaan dat de leerling de mogelijkheid krijgt om spanning kwijt te raken. Bewegen is een goede manier om spanning kwijt te raken. Dit betekent dat je in je programma extra beweegmomenten in zult moeten bouwen. Dit kunnen extra gymlessen zijn, maar ook wandelmomenten. Een goede mogelijkheid is om een ‘fitnessruimte’ in de school te hebben. Enkele fitnessapparaten kunnen goed gebruikt worden om spanning uit het lijf te werken. Yoga of andere vormen van ontspanningsoefeningen kunnen goed in het lesrooster opgenomen worden. Tijdens deze lessen kunnen technieken geoefend worden die op andere momenten mogelijk door de leerlingen gebruikt kunnen worden.

3.1.4 Materiaal

In principe hebben deze leerlingen geen speciale onderwijsmaterialen nodig. Wel zal het lesmateriaal afgestemd moeten zijn op de ontwikkelingsleeftijd. De kracht van het onderwijs voor deze leerlingen zal gezocht moeten worden in het zoeken naar het antwoord op de vraag: wat motiveert deze leerlingen om te gaan leren en op welke wijze ga je dit dan aanbieden? Hierbij moet je buiten de conventionele paden durven treden.

De mogelijkheid van praktijkruimten en sportfaciliteiten zijn voor deze doelgroep belangrijk. Voor de veiligheid van leerlingen en personeel is een goed alarmsysteem belangrijk, om de achterwacht op te roepen. Het oproepsysteem moet zo te bedienen zijn, dat de medewerkers de alarmknop bij zich kunnen dragen en te allen tijde op deze knop kunnen duwen. De achterwacht moet meteen kunnen zien waar ze naartoe moeten. Medewerkers moeten er op kunnen vertrouwen dat er altijd direct iemand ter assistentie komt als er op de alarmknop gedrukt wordt.

3.2 Situaties hanteren

Naar het orthopedagogisch methodiekmodel Bruininks (2006)

1. Overallvisie

- 1.1 Praktijktheoretische uitgangspunten
- 1.2 Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

2. Organisatorische gegevens

Beschikbare middelen op basis van externe en interne gegevens

3. Basisaanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3.1 Klimaat creëren

- 3.1.1 Ruimte
- 3.1.2 Basisregels
- 3.1.3 Ritme
- 3.1.4 Materiaal

3.2 Situaties hanteren

- 3.2.1 Vrijtijdsituaties
- 3.2.2 Spelsituaties
- 3.2.3 Eetsituaties
- 3.2.4 Werk/taaksituaties
- 3.2.5 Onderwijsleersituatie
- 3.2.6 Gespreksituaties
- 3.2.7 Lichamelijke contactsituaties
- 3.2.8 Bijzondere situaties

3.3 Relatie presenteren

- 3.3.1 Houding
- 3.3.2 Handelen
- 3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven

4. Ondersteunende aanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Partnerschap met ouders
Ingevuld naar visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

Visie

Voor leerlingen uit deze doelgroep is een uitgebalanceerde afwisseling van inspanning en ontspanning van belang om gedurende de dag op een passend alertheidsniveau in de school te kunnen functioneren. Binnen het onderwijs hoort een aanbod te zijn van cognitieve en fysieke inspanning, geleide en vrije momenten. Vrije momenten moeten dusdanig ingericht zijn dat de leerling in staat is om een keuze te maken in wat hij op deze momenten kan doen. Het doel van deze momenten is ontspanning. Binnen het lesprogramma kan ook afwisseling tussen in- en ontspannende activiteiten ingeroosterd worden. Beweegmomenten, Yoga, muziek luisteren, extra buitenactiviteiten, kunnen activiteiten zijn die hier goed aan voldoen.

Voorwaarden

Medewerkers moeten goed inzicht hebben in de mogelijkheden van de leerlingen. Medewerkers moeten met elkaar afstemmen wat ze wel/niet van leerlingen mogen/kunnen verwachten. Het verdient aanbeveling om elke ochtend voor schooltijd als eerste in de klas aanwezig te zijn om de leerlingen te ontvangen. In de korte periode tussen op school komen en het beginnen van de lessen kan er al van alles mis gaan. Bovendien kan op de weg naar school toe van alles voorgevallen zijn waardoor leerlingen al opgewonden op school komen.

Bij een aantal vaste situaties (bijvoorbeeld eetsituatie) zijn duidelijke afspraken. De leerling weet wat er gaat gebeuren en wat er van hem verwacht wordt. De afspraken die er gemaakt worden moeten de situatie makkelijker maken voor de leerling.

Bij activiteiten/ nieuwe situaties/feesten binnen de school, zal steeds samen met de leerlingen bekeken moeten worden of ze aan de activiteit deel willen nemen, en zo ja, op welke wijze.

(Medewerkers kunnen denken dat ze een ontzettend leuke gezellige activiteit hebben georganiseerd, maar deze betekenis hoeft hij niet voor de leerling te hebben. Een feest kan daardoor een averechtse uitwerking hebben.)

Aanpak

3.2.1 Vrijetijdssituaties

Vrijetijd is een moeilijk te hanteren tijdsinvulling voor deze doelgroep. Vrijetijdsinvulling moet je leren. Je moet eerst leren welke dingen je zou kunnen doen in je vrijetijd. Daarom is het belangrijk om dit als lesonderdeel op te nemen: hoe ga je om met vrije tijd, wat zou je daarin willen doen en hoe kun je dit oefenen binnen school?

Het 'vrijetijdsmoment' van een school is vaak het speelkwartier/de pauze. Voor de leerlingen is dit een moeilijk moment: overleven. Hoe ga je om met elkaar, wat ga je doen, sociale interactie, etc. Dus ook pauze/speelkwartier moet je leren. Daarvoor is een eigen speelplaats een prima leerplaats. Start met begeleiding van één of enkele leerlingen. Je kunt dit geregisseerd opbouwen in activiteiten en mate van interactie, om uiteindelijk deel te kunnen nemen aan de pauzemomenten van de school. Daarnaast zijn er in het lesprogramma activiteiten opgenomen die erop gericht zijn om de leerlingen te laten ontdekken en ervaren wat ze eventueel in hun vrijetijd kunnen doen (tekenen, muziek maken, naar muziek luisteren, computeren, gezelschapsspelen, puzzelen, tuinieren, knutselen, etc.). Leerlingen kunnen ook aangeven wat ze zelf graag zouden willen leren voor hun hobby of vrijetijdsbesteding.

3.2.2 Spelsituaties

Net zoals bij vrijetijdssituaties is het bij aanbieden van spelactiviteiten van belang dat er rekening gehouden wordt met wat een leerling aankan. Bij het maken van keuzes moet bijvoorbeeld gedacht worden aan de kennis en vaardigheden die verondersteld worden bij het spel zelf en welke sociaal-emotionele vaardigheden er bij het spel gevraagd worden. Door middel van het doen van een spel

kunnen de leerlingen gezelligheid ervaren en participeren in een activiteit waarbij plezier voorop staat. Binnen spelsituaties zijn er tal van mogelijkheden om sociaal emotionele vaardigheden te oefenen die bijvoorbeeld ook nodig zijn om vriendschappen te onderhouden of het gevoel van gemeenschap (gezelligheid) te vergroten. We denken hierbij aan: leren geduld op te brengen doordat zij op een ander moeten wachten, op een andere (positieve) manier tegen elkaar aan leren kijken, ervaren dat je van elkaar kunt leren, samen een activiteit uitvoeren en (succes) delen. Aan een spel kan zowel actief (het spelen) als passief (het kijken) worden meegedaan. Afhankelijk van het cognitieve en sociaal-emotionele niveau van de leerlingen, worden er spellen aangeschaft. Coöperatieve spellen kunnen goed ingezet worden om leerlingen te stimuleren tot samenwerken en het samen zoeken naar oplossingen.

Het leren spelen van spellen wordt gestart vanuit 1 leerling met 1 professional. Afhankelijk van de ontwikkeling kun je dit uitbreiden naar 'naast elkaar spelen met een andere leerling', naar samenspelen met meerdere leerlingen (sociaal-emotioneel) en uitbreiden door spelregels complexer te maken (cognitief).

3.2.3 Eetsituaties

- Eten is een belangrijk moment van de dag.
- De leerlingen eten tussen de middag hun brood. Voor de ochtendpauze nemen de leerlingen drinken en fruit of koek mee.
- In principe wordt er nooit als straf leerlingen eten of drinken ontzegd. Ook als door een situatie tijdens de afgesproken tijd niet gegeten of gedronken kan worden, kan dit op een ander moment ingehaald worden.
- Het streven is dat leerlingen gezamenlijk aan de groepstafel in de klas eten. Voor sommige leerlingen is dit niet meteen of niet altijd haalbaar. Daarvoor kan het eten aan de groepstafel te veel prikkels opleveren. Voor deze leerlingen is het mogelijk om apart te eten (aparte tafel of eventueel in een aparte ruimte). Als leerproces is het einddoel om weer aan de groepstafel te eten.

3.2.4 Werk/taaksituaties

- Leerlingen moeten leren Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen (ADL) zo zelfstandig mogelijk uit te voeren. Leerlingen krijgen hierdoor het gevoel dat ze ergens aan bijdragen en het vergroot hun gevoel van zelfwaardering.
- Voor (V)SO-leerlingen kan een taak onderdeel zijn van het dagprogramma. Bij elke taak wordt gekeken hoe zelfstandig de leerling hem kan uitvoeren en welke ondersteuning nodig is. De mate van zelfstandigheid wordt uitgebouwd.
- Sommige taken kunnen ingezet worden als beloning, zoals koffie halen voor de leerkrachten.
- Soms zal het nodig zijn om met anderen in de school de uitvoering van een taak goed te organiseren. Als iemand bijvoorbeeld naar een ander gebouw moet, is het verstandig om iemand daar te laten weten dat een leerling eraan komt en omgekeerd als hij teruggaat.

3.2.5 Onderwijsleersituaties

- Voor het onderwijsaanbod aan deze groep leerlingen zijn onderstaande doelen in eerste instantie leidend:
 - bevorderen van de zelfredzaamheid en de zelfstandigheid;
 - versterken van het competentiegevoel;
 - gedragsregulatie;
 - doorbreken van keten van faalervaringen;
 - leren in brede zin weer op gang brengen;
 - verminderen van de leerkrachtafhankelijkheid.

- Došen benadrukt dat eerst gewerkt moet worden aan basisbehoeften, zoals veiligheid en begeleiden van psychosociale processen voordat er resultaat mag worden verwacht van onderwijskundige interventies. Voor deze leerlingen zal bij de start van hun (hernieuwde) onderwijscarrière cognitieve vorderingen niet meteen het doel zijn. Het onderwijsaanbod is een middel om weer structuur in het leven aan te brengen en te leren functioneren in een schoolsetting, om uiteindelijk te komen tot het werken aan een toekomstperspectief. De leerling wordt zelf betrokken bij zijn toekomstperspectief en de wijze waarop hij hieraan wil werken.
- Gezien de cognitieve mogelijkheden zullen de lessen voor deze leerlingen voor het merendeel worden opgevuld met praktische activiteiten. Het lesrooster zal dan ook bestaan uit veel praktische bezigheden. Nienhuis (2002) schetst dat praktische vaardigheden de zelfredzaamheid kunnen vergroten omdat ze een voorbereiding zijn op dat wat in het dagelijkse leven nodig is aan vaardigheden om zelfstandig te kunnen functioneren. Voor de wat oudere leerlingen kan het onderwijs zo ingedeeld worden dat het accent ligt op zelfredzaamheid en het aanleren van instrumentele vaardigheden ter voorbereiding op arbeid.

Start van het onderwijs

- Bij de start van de leerling is het belangrijk dat hij succeservaringen opdoet. Begin dus met datgene waarbij je met grote waarschijnlijkheid kunt aannemen dat de leerling succes kan ervaren.
- Bij de start van de schoolcarrière is het belangrijk om te kijken naar wat de leerling aan kan. Dit kan ook betekenen dat een volledige schoolweek als start te veel is. Start dan met deeltijd schoolbezoek en bouw op.
- Bij de start kan het ook betekenen dat de school of het team niet in staat is om een volledige schoolweek te bieden. Erken dit en start met de mogelijkheden die wel kunnen en bouw op.

Lesaanbod

- Het lesaanbod voor deze leerlingen moet in principe aan dezelfde eisen voldoen als die aan alle andere leerlingen. Ook de kerndoelen gelden. Echter de manier waarop de leerlingen de leerstof krijgen aangeboden zal in overeenstemming moet zijn met hun intellectueel functioneren, hun vermogen zich te concentreren en hun verbale en visuele begripsvermogen. Hier is het lvb-aspect van de onderhavige groep leerlingen leidend voor het lesmateriaal.
- Als leerlingen niet snel vorderingen maken is het van belang om gevarieerd materiaal aan te bieden en aanvullende lesstof te zoeken zodat een leerling niet steeds dezelfde oefeningen hoeft te maken.
- Deze doelgroep kan het beste een individueel onderwijsprogramma volgen. Haal lesmateriaal uit verschillende methoden en benut zowel de leerlijnen ZML als de leerlijnen die binnen cluster 4 gehanteerd worden.
- Benut het feit dat bij deze leerlingen vaak de praktische vaardigheden beter ontwikkeld zijn. Denk aan vakken als handvaardigheid, techniek, verzorging en tuinieren. Of voor de oudere leerlingen tijdelijke stages, dan wel arbeidsplaatsen in tuinwerkzaamheden, timmeren, fietstechniek, autotechniek, kopen en verkopen, magazijnwerkzaamheden en schoonmaken.
- Het lesaanbod hoeft niet alleen binnen een school plaats te vinden. Als duidelijk is wat het toekomstperspectief is van de leerling, wordt bekeken wat, waar en op welke wijze de leerling de benodigde kennis en vaardigheden kan leren. Interesses van de leerlingen worden hierin meegenomen.

3.2.6 Gesprekssituaties

Gesprekken met de leerlingen kunnen verschillende doelen hebben:

- Komen tot formulering van een toekomstperspectief of ontwikkelingsperspectief;
- Bespreken van het uitstroomprofiel;
- Bespreken van de voortgang van de leerling;
- Bespreken van de gebeurtenissen van de afgelopen periode;
- Bespreken van de lopende zaken in de klas die voor alle leerlingen gelden.

In het lesrooster worden individuele gesprekken met leerlingen opgenomen. Hierin wordt de afgelopen week besproken en kunnen leerlingen aangeven wat hen bezig houdt en waar ze de komende week hun aandacht op willen richten. In het individuele gesprek kunnen ook de knelpunten/vragen van de leerling besproken worden.

Leerlingen kunnen zelf een doel kiezen waar ze een bepaalde periode aan willen werken en hun beloning formuleren. Dit wordt bijgehouden in een werkboek, waarin de leerling beschrijft waaraan hij wil werken, hoe hij daarbij geholpen kan worden en hoe en met wie hij wil vieren dat het gelukt is.

Gespreksvoorwaarden:

Gebruik eenvoudige woorden en maak de zinnen niet langer dan noodzakelijk. Bij het formuleren van zinnen is het belangrijk om bewust te kijken of je nuanceringen gebruikt, hoe concreet of abstract je kunt zijn, of je een voorbeeld gebruikt of juist niet, of je humor gebruikt of juist weglaat. Schat in of een leerling een taalgrapje wel/niet begrijpt. Het is belangrijk om in de gaten te houden of er sprake is van overvraging of juist ondervraging. Door te letten op je eigen houding en gedrag (respectvol omgaan met de leerling en duidelijk zijn in wat je doet, creëer je ruimte bij de leerling om zelf communicatiemogelijkheden en communicatie-initiatieven te ontwikkelen. Het geeft de leerling de ruimte om met professionals of leerlingen op een effectieve en acceptabele manier te leren communiceren.

Bij gesprekken met leerlingen wordt gebruik gemaakt van probleemoplossende gesprekstechnieken. Uitgangspunt hierbij is een motiverende gespreksvoering. Hierbij kunnen allerlei technieken worden toegepast, zoals: humor, concretiseren, herhalen en uitleg geven, doorvragen, oorzaak en gevolg aangeven, checken of je de ander goed begrepen hebt, spiegelen, confronteren, verduidelijken met concreet materiaal, dingen voordoen. In het gesprek is het belangrijk dat je aansluit bij het niveau van de leerling en bij zijn problematiek. Het vraagt van de professionals veel geduld en om oog te hebben voor de kleine succesjes die je behaalt met een leerling.

Gespreksvormen:

- Een keer per maand is er een klassenbespreking. Hierin wordt met de klas de afgelopen periode besproken. Leerlingen en medewerkers kunnen punten inbrengen voor het klassengesprek. In dit klassengesprek kunnen gezamenlijk afspraken gemaakt worden voor de komende periode over zaken die de totale klas aangaan.
- Twee keer per jaar wordt het ontwikkelingsperspectief bijgesteld. Dit wordt met ouders/verzorgers geformuleerd en vastgesteld. Zo mogelijk wordt het ook met de leerling besproken.
- Aan het einde van het schooljaar is er een schoolverslag waarin de ontwikkelingen van het afgelopen jaar beschreven worden. Dit schoolverslag wordt met ouders/verzorgers besproken en in zo mogelijk ook met de leerling.
- Als tussentijds de situatie vraagt om een gesprek met ouders/leerlingen/andere betrokkenen bij de leerling, dan wordt dit gesprek gepland.

De leerkracht/zorgverantwoordelijke is eindverantwoordelijk voor het leerproces van de leerling. Zij zijn in principe ook degenen die de gesprekken met de ouders/verzorgers voeren als het gaat om de ontwikkeling van de leerling. Op vraag van de leerkracht/zorgverantwoordelijke, ouders of op initiatief van teamleider of orthopedagoog, kunnen ondersteuners of anderen bij dit gesprek uitgenodigd worden.

De teamleider is uiteindelijk organisatorisch eindverantwoordelijk.

3.2.7 Lichamelijke contactsituaties

Lichamelijk contact kan voor een leerling zowel een gevoel van veiligheid als van onveiligheid geven. Leerlingen met een hechtingsstoornis of een onveilige hechting, hebben vaak in hun opvoeding weinig lichamelijk contact of negatief lichamelijk contact ervaren. Er kan sprake zijn (geweest) van seksueel misbruik (dader en/of slachtoffer). Daardoor kan de leerling het lichamelijk contact heel anders interpreteren of er een heel andere lading aan geven dan de professional het bedoeld heeft. Daarom is terughoudendheid met lichamelijk contact op zijn plaats. Het is belangrijk dat de professionals zich steeds bewust zijn van aan de ene kant wat het lichamelijk contact op kan roepen en aan de andere kant wat de leerling moet leren als normaal te ervaren. Rekening houdend met de problematiek van de leerling, kan het bij sommigen belangrijk zijn om juist lichamelijk contact te mijden. Voor professionals is het belangrijk om op de hoogte te zijn van deze problematiek en hoe zij bij iedere individuele leerling hiermee om moeten gaan.

Aanpak

Lichamelijk contact komt in diverse situaties voor: lichamelijke verzorging, spelsituaties, persoonlijke ruimte). Lichamelijk contact is normaal, maar er zijn grenzen. In een schoolsetting kun je de leerlingen laten ervaren welk lichamelijk contact in een situatie met vreemden en kennissen gepast en passend is. Als school zal je duidelijk moeten zijn in welke vormen van lichamelijk contact je gepast en passend vindt (leeftijdsafhankelijk).

Het is steeds belangrijk om je bewust te zijn van de persoon die tegenover je zit (persoonlijkheid, geschiedenis, speciale problematiek). De professional zal zich steeds bewust moeten zijn van de consequenties van het lichamelijk contact.

Ieder persoon heeft een eigen territorium, eigen ruimte nodig, waarin hij zich comfortabel kan/mag voelen. Ieder persoon kan zelf aangeven welke afstand tot de ander hij als prettig ervaart. Als professional is het belangrijk om te weten hoe dit werkt bij de individuele leerling en dit te respecteren.

Het zal niet altijd mogelijk zijn om fysiek ingrijpen te voorkomen. Fysiek ingrijpen dient altijd te voldoen aan de voorwaarden van onvermijdelijkheid en noodzakelijkheid. Het ingrijpen kan aan juridische criteria getoetst worden. Deze criteria zijn:

- Onmiddellijkheid: fysiek ingrijpen dat niet onmiddellijk volgt op de gedraging van de leerling is ontoelaatbaar. Het krijgt dan het karakter van een strafmaatregel en is daarmee niet noodzakelijk en onvermijdelijk.
- Proportionaliteit: het ingrijpen dient in verhouding te staan tot het doel en het te corrigeren gedrag.
- Gemoedsgesteldheid: fysiek ingrijpen dient naast onmiddellijk en proportioneel ook beheerst te zijn.

Het is belangrijk om middels een protocol zo nauwkeurig mogelijk het veld en de grenzen aan te geven waarbinnen fysiek ingrijpen door teamleden t.o.v. leerlingen onvermijdelijk en noodzakelijk is. Ook is het essentieel om gebeurtenissen met betrokkenen te evalueren en er lessen voor de toekomst uit te trekken.

Wanneer een leerling tijdens een escalatie vastgehouden dient te worden of begeleid moet worden naar een andere ruimte, dan dient dit te gebeuren middels afgesproken technieken. Hierbij geldt voortdurend: alleen lichamelijk contact als er geen andere mogelijkheid meer is. Tijdens deze situatie is het belangrijk om voortdurend, als dit mogelijk is, contact te blijven houden met de leerling en de mate van lichamelijk contact af te stemmen op de mogelijkheden van de leerling. Als de leerling aangeeft weer zelfstandig naar een andere ruimte te kunnen gaan of dat hij rustig(er) is, kun je het fysieke contact afbouwen. Dit fysiek contact is bedoeld om de situatie te regelen en vanuit veiligheid (geen macht). Te allen tijde geldt dat verslaglegging plaatsvindt van dit soort ernstige situaties. Professionals dienen zich er bewust van te zijn, om fysiek contact tot een uiterst minimum te beperken. In veel situaties had fysiek ingrijpen voorkomen kunnen worden en heeft de leerling een negatieve ervaring. Herhaald fysiek ingrijpen vraagt om indringend wijzigen van de onderwijs- of zorgaanpak.

3.2.7 Bijzondere situaties

Binnen het onderwijs aan deze doelgroep kunnen zich bijzondere situaties voordoen waaraan bijzondere aandacht gegeven moet worden. Een aantal van deze situaties zijn:

- Gevaarlijke/onveilige situaties: een situatie waarbij een leerling zichzelf of een ander pijn kan doen of verwonden. (boos op school komen vanuit woonsituatie, problemen tijdens taxivoer, ruzie met andere leerling, paniekaanval, overschatting, stellen van grenzen).
- Overgangssituaties: na een vakantie hebben sommige leerlingen moeite om weer in het schoolsysteem te stappen, voor sommige leerlingen is de thuissituatie zo onrustig dat dit na de vakantie de start op school weer beïnvloedt (kan ook na het weekend zijn), overgangen tussen lessen en pauzes, wisselen van lokaal.
- Nieuwe situaties: een nieuwe klasgenoot, naar een nieuwe klas, nieuwe professionals, nieuw lesaanbod, nieuw lesmateriaal, nieuwe therapie, verandering in de woonsituatie, nieuwe huisgenoten (broertje/zusje, nieuwe vriend/vriendin van vader/moeder, verhuizen naar andere woongroep of pleeggezin).
- Onverwachte situaties (situaties waarop de leerling niet voorbereid kon worden): overlijden van familieleden, overlijden huisdieren, vervanging door ziekte personeel, verandering van het lesprogramma door onverwachtse situaties, brandalarmoefening).
- Speciale situaties die het dagelijkse ritme verstoren: verjaardagen, feestdagen, studiedagen, schoolreisje, schoolkamp, onverwachts bezoek in de klas.

Iedere bijzondere situatie vraagt van professionals om hier bewust van te zijn en de leerlingen hierin zoveel mogelijk voor te bereiden, te begeleiden en te ondersteunen. Daar waar mogelijk is het goed om de leerlingen te betrekken bij de wijze waarop deze situatie ingevuld gaat worden. Wanneer leerlingen hierbij betrokken worden, wordt het ook iets van henzelf, hebben ze gevoel van regie en dit biedt weer veiligheid:

- Bij gevaarlijke situaties moet er oog zijn voor de leerling bij wie de gevaarlijke situatie speelt, als ook voor de leerlingen die er bij aanwezig zijn. Een escalatie maakt ook indruk op de andere leerlingen en in sommige gevallen kan dit tot een reactie leiden. Er worden afspraken gemaakt welke professionals zich bezig houden met de leerling met de escalatie en welke professionals zich richten op de andere leerlingen. Met de leerling en met de ouders/verzorgers van de leerling worden afspraken gemaakt hoe er gereageerd wordt bij escalaties. Vanzelfsprekend is de hele begeleiding erop gericht om escalaties te voorkomen door eerder interventies te plegen (aan de hand van signaleringsplannen). Binnen de school moet er een systeem zijn dat zo nodig extra ondersteuning gevraagd kan worden. Veiligheid van leerlingen en medewerkers staat op de eerste plaats. Heel passend is het om met veel personeel de geëscaleerde situatie in rust te brengen. Door met bijvoorbeeld vier of vijf volwassenen rustig om de leerling te gaan staan, ontstaat vaak

een situatie waarin de-escalatie plaats vindt. In sommige gevallen kan er bij een escalatie er voor gekozen worden om met de andere leerlingen uit de ruimte te gaan en de geëscaleerde leerling daar (onder toezicht) achter te laten tot hij weer rustig is. Na een escalatie moet er altijd een incidentenregistratie plaats vinden. Hiervoor dient de organisatie te zorgen voor de juiste formulieren om te registreren. Deze registratie moet maandelijks geëvalueerd worden en in een teamoverleg besproken.

- Nieuwe situaties kunnen bij leerlingen onzekerheid en angst oproepen. Met name de onvoorspelbaarheid en het gevoel er geen invloed op te kunnen uitoefenen (dus erdoor overspoeld te worden, het te moeten ondergaan) kan leiden tot angst, agressie of zich juist terugtrekken uit de situatie. Daarom is het belangrijk om leerlingen goed op nieuwe situaties voor te bereiden door:
 - Stap voor stap iets nieuws in te voeren;
 - De nieuwe situatie te bespreken met de leerlingen;
 - Met de leerlingen bespreken op welke wijze zij vinden dat de nieuwe situatie ingevoerd/uitgevoerd kan worden. Wat zou hen daarbij kunnen ondersteunen? Met wie zouden zij de situatie aankunnen?;
 - Situaties van te voren te oefenen;
 - Situaties ondersteunen met visualisering (filmpjes, foto's, picto's);
 - In het dagprogramma duidelijk aangeven wat er niet doorgaat en wat er voor in de plaats komt.
- Bij onverwachte situaties is het belangrijk om de situatie aan de leerlingen uit te leggen, duidelijkheid te geven en de situatie voor de leerlingen op een rijtje te zetten. Hierbij is het belangrijk om de emoties van de leerlingen te herkennen, erkennen en te benoemen. De leerlingen het gevoel geven dat het klopt dat de situatie moeilijk is, dat ze geschrokken zijn. Maar ook leren om met deze emotie om te gaan door de situatie te ordenen en voor overzicht te zorgen. Bij zeer ernstige situaties (bijvoorbeeld overlijden) is het geven van nabijheid in eerste instantie de eerste stap. Daarna zal in samenspraak met het netwerk van de leerling en de leerling zelf besproken moeten worden op welke wijze hier op school aandacht aan besteed zal worden. Als er sprake is van behandeling zal in overleg met de behandelaars besproken moeten worden op welke wijze de school hierbij aan kan sluiten (let op: professionals in het onderwijs zijn geen behandelaars, kunnen wel de begeleiding uitvoeren die aansluit/voortvloeit bij de behandeling).
- Als zich speciale situaties voordoen, wordt samen met de leerlingen besproken op welke wijze deze situatie plaats zal vinden. Hierbij kan iedere leerling zelf aangeven waar hij wel/niet aan deel wil nemen en op welke wijze. De speciale situaties zijn bedoeld om iets extra's toe te voegen dat voor de leerling iets leuks moet zijn binnen het schooljaar. Dit voor ogen houdende, kan het zijn dat de leerling andere keuzes maakt in wat leuk is dan dat de begeleiding voor ogen heeft. Het is belangrijk om hier rekening mee te houden. Een verrassing kan zoveel stress oproepen dat het niet leuk is (bijvoorbeeld spanning van Sinterklaas: wat krijg ik als cadeau; spanning van carnaval: hoe ga ik of de anderen verkleed, zijn professionals nog wel herkenbaar als ze verkleed zijn?; spanning om samen naar een voorstelling te kijken; spanning over de vraag waar ze naartoe gaan op schoolreisje).

3.3 Relatie presenteren

Naar het orthopedagogisch methodiekmodel Bruininks (2006)

1. Overallvisie

- 1.1 Praktijktheoretische uitgangspunten
- 1.2 Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

2. Organisatorische gegevens

Beschikbare middelen op basis van externe en interne gegevens

3. Basisaanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3.1 Klimaat creëren

- 3.1.1 Ruimte
- 3.1.2 Basisregels
- 3.1.3 Ritme
- 3.1.4 Materiaal

3.2 Situaties hanteren

- 3.2.1 Vrijtijdsituaties
- 3.2.2 Spelsituaties
- 3.2.3 Eetsituaties
- 3.2.4 Werk/taaksituaties
- 3.2.5 Onderwijsleersituatie
- 3.2.6 Gespreksituaties
- 3.2.7 Lichamelijke contactsituaties
- 3.2.8 Bijzondere situaties

3.3 Relatie presenteren

- 3.3.1 Houding
- 3.3.2 Handelen
- 3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven

4. Ondersteunende aanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Partnerschap met ouders
Ingevuld naar visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

Visie

Leerlingen binnen deze doelgroep vinden het moeilijk om sociale prikkels te begrijpen en te interpreteren. Het is voor hen moeilijk om in te schatten wat adequaat gedrag is, passend bij een bepaalde situatie. Inschatten wat de situatie voor een ander betekent, is dan helemaal niet aan de orde. Wederkerigheid in gedrag is dus vaak zeer beperkt bij deze leerlingen, dikwijls is het contact van de leerlingen met anderen weinig persoonsgebonden en gericht op behoeftebevrediging. Dit heeft tot gevolg dat de leerling vooral vasthoudt aan eerder opgebouwde mentale modellen en zijn eigen ideeën (zin) volgt. Het omgaan met emotionele reacties van de professional is voor deze leerlingen erg moeilijk en kan onrust- en angstgevoelens oproepen. Hoe meer de professional reageert vanuit zijn emoties en grote betrokkenheid toont, hoe moeilijker het voor de leerling wordt om de situatie in te schatten en hoe meer de leerling vast blijft houden aan zijn eigen ideeën. Een neutrale houding is meer herkenbaar en voorspelbaar en moet zich kenmerken door positieve en sensitieve interacties, omdat deze jeugdigen ernstig verstoorde, negatieve, interne werkmodellen hebben ontwikkeld over hoe relaties met anderen er uit zien. Een professional moet echter geen wederkerigheid van de jeugdige gaan verwachten.



Een gevoel van veiligheid en 'er mogen zijn' is voor deze leerlingen erg belangrijk. Aan de medewerker wordt een onvoorwaardelijke begeleidingsrelatie gevraagd. Dit houdt in dat de relatie tussen de professional en de leerling niet anders moet worden door alles wat een leerling mogelijk doet. Dit betekent dat je de leerling duidelijk kunt maken dat je zijn gedrag afkeurt, maar dat je hem als persoon onvoorwaardelijk steunt. De leerling wordt niet in de steek gelaten.

Daar waar leerlingen op zoek zijn naar contact zie je dat ze weinig sociale vaardigheden hebben om dit op een adequate manier te doen. Leerlingen hebben vaak ervaring opgedaan met negatieve wijzen van contact zoeken. Het is de kunst om de vraag om contact te herkennen en te belonen en ze daarnaast te leren en steeds uit te leggen hoe dit op een positieve wijze kan. In de interactie met leerlingen onderscheiden we de volgende uitgangspunten. Deze zijn eerder toegelicht in de overallvisie. Hieronder gaan we in wat die concreet betekenen voor de begeleiding.

- autonomie en ruimte scheppen voor leren en ontwikkelen;
- regels en grenzen stellen;
- begeleiden van interacties tussen leerlingen.

Voorwaarden

- Er worden afspraken gemaakt over de wijze waarop en waarvoor leerlingen beloond kunnen worden. Daar waar mogelijk kun je met de leerling afspreken welke beloning zij graag willen verdienen en op welke wijze zij in hun traject hierin ondersteund willen worden.
- Voor medewerkers moet helder zijn hoe zij zelf in situaties kunnen handelen en waarom. Ze moeten zich scholen en verdiepen in de visie, door bijvoorbeeld casuïstiek en intervisie. De organisatie zorgt voor een goede begeleiding van zowel individuele teamleden als van het totale team middels team overleggen, intervisie, functionerings- en beoordelingsgesprekken.

Gemeenschappelijke afspraken kunnen zijn:

- Elkaar aanspreken op een professionele werkhouding; als je merkt dat een collega te persoonlijk betrokken raakt, is het belangrijk om dit te signaleren en te benoemen, eventueel de situatie over te nemen.
- Als blijkt dat een professional (tijdelijk) door omstandigheden niet in staat is om professioneel te functioneren, verwachten we dat hij dit aangeeft. In overleg wordt besproken hoe we hiermee omgaan, wat we van de collega mogen verwachten en welke afspraken we maken.
- Als een relatie met een leerling structureel niet loopt, wordt dit besproken binnen intervisie en/of teamoverleg.

3.4.1 Houding

De wijze waarop omgegaan wordt met de leerlingen, de wijze van bejegening, vormt een belangrijk onderdeel van het klimaat, de sfeer binnen de groep. Hierbij gaat om de kwaliteit van de omgang tussen – en de houding (attitude) van – professionals en leerlingen en leerlingen onderling.

De 'gewenste' pedagogische houding van een professional is een voorbeeld voor de jeugdigen en heeft de volgende kenmerken (Douma, 2013)

- Echtheid:
 - Een professional moet zichzelf zijn; iemand die, net als de jeugdigen, niet perfect is en niet alles even goed kan. Hij dient het toe te geven als hij iets niet weet of een fout heeft gemaakt, en indien gepast, zijn excuses aan te bieden. Een fout toegeven kan de relatie versterken. Hiermee laat je de leerlingen ook ervaren dat dit gedrag is dat passend is en niet voor minder waardering zorgt.

- Met eigen persoonlijke stijl invulling geven aan de gemaakte afspraken. Ieders persoonlijkheid voegt daar de menselijke maat aan toe die een afspiegeling laat zien van normale menselijke verschillen. Dit kan een spiegel zijn waaraan ook leerlingen zich kunnen herkennen en voorkeuren kunnen aangeven.
 - Een professional kan zich verplaatsen in de leerling en realiseert zich welke impact zijn manier van bejegening en communicatie kan hebben op een leerling.
 - Persoonlijke ervaringen met de leerling delen met als doel de leerling inzicht in situaties te geven.
- Balans tussen afstand en nabijheid:
 - Een professional moet zich kunnen inleven in een jeugdige, (emotioneel) betrokken zijn en dit laten merken, maar hierin dienen wel grenzen gesteld te worden (affectief-neutraal). Te veel emoties kunnen voor een jeugdige verwarring oproepen, omdat deze veelal complex zijn en bedreigend of stressvol kunnen zijn. Daarnaast belemmert te veel betrokkenheid het professionele handelen. Een professional moet afstand kunnen nemen van een situatie om rationeel te kunnen handelen teneinde een jeugdige goed te kunnen begeleiden. Lukt dit niet, dan is het het beste om (in overleg) even uit de situatie te stappen. Deze situaties worden nabesproken binnen intervisie/teambesprekingen.
 - Wel een relatie willen aangaan met de leerling, maar zonder wederkerigheid te verwachten. Bij leerlingen met een beschadigde geschiedenis kan dit een veilige start zijn om in een klas te beginnen en de eerste stap naar eigen regie. Bij leerlingen met een beschadigde geschiedenis kan dit een lang proces zijn, waarin regelmatig terugvallen te zien zijn. De leerling zal steeds afwegen of de situatie voldoende betrouwbaar is en wat het hem mogelijk op zal brengen.
 - Oogcontact is een belangrijk element in het opbouwen van interpersoonlijk vertrouwen. Het is goed oogcontact aan te moedigen, zonder dit echter af te dwingen. Blijf het belang met enige regelmaat benadrukken en spreek waardering uit wanneer er oogcontact is.
 - Afwegen wanneer je iemand aanspreekt op zijn gedrag. Gedrag bespreken nadat iemand tot rust is gekomen werkt beter.
 - Afstand nemen van het eigen handelen:
 - Een professional moet ook in staat zijn tot zelfreflectie en afstand kunnen nemen van zijn eigen handelen. Hij moet kunnen inzien hoe zijn gedrag en het gedrag van de jeugdige zich tot elkaar verhouden en elkaar beïnvloeden.
 - Professionals zijn in staat om open en opbouwend kritisch met elkaar te communiceren over dat wat het gedrag van leerlingen bij hen oproept.
 - Integer en consequent zijn:
 - Een professional moet doen wat hij zegt, afspraken nakomen en (groeps)regels hanteren. Hierdoor wordt zijn handelen voorspelbaar, wat weer duidelijkheid biedt.
 - De professional zal vooral de duidelijkheid, regelmaat, ordening en voorspelbaarheid in het leven van alledag aan moeten brengen, omdat deze doelgroep daar zelf maar beperkt toe in staat is. Via de volwassene moet het voor de leerlingen 'gewoon' worden dat activiteiten in bepaalde volgorde plaatsvinden en gaan zoals ze gaan.
 - Focus op gewenst gedrag van de jeugdigen in plaats van op ongewenst gedrag:
 - Benadrukken en benoemen van het goede en iemand zijn sterke kanten en competenties bevordert een positieve sfeer. Jeugdigen leren meer van positieve bevestiging en beloning dan van straf.

- Jeugdigen accepteren en respecteren als persoon:
 - In een school wordt uitgegaan van bepaalde normen en waarden waarvan (stilzwijgend) verwacht wordt dat iedereen die kent en herkent en er ook naar handelt. In de praktijk blijkt echter dat dit niet altijd zo is. Een leerling kan opgegroeid zijn in gezin waarin andere normen en waarden gehanteerd worden. De leerling kan daardoor ander gedrag laten zien dan in de school als wenselijk wordt ervaren. Kennis hebben van, interesse in en begrip voor het verleden van een jeugdige is daarom van groot belang.
 - Indien een jeugdige ongewenst gedrag vertoont, moet het gedrag (respectvol) afgewezen worden en niet de persoon achter het gedrag. Op deze wijze blijf je in dialoog met de leerling over het gedrag, geef je aan wat je wenselijk binnen de school (en voor zijn toekomstige woon- en werksituatie), maar wijs je hem en zijn opvoeding niet af.
 - Sommige leerlingen hebben een scala aan gedrag wat als onaangepast en niet gewenst wordt ervaren. Dit gedrag kan een signaal zijn van achterliggende problemen en behoeften die de leerling(nog) niet op een andere manier kan aangeven.

- Achterhalen van de reden van gedrag:
 - In het verlengde van voorgaande is het aan een professional om te achterhalen waarom een jeugdige bepaald gedrag vertoont. Gedrag heeft altijd een reden, maar die is niet altijd even duidelijk. Om de reden te achterhalen is een gesprek en het stellen van vragen en het doorvragen van belang. Er moet aandacht zijn voor de argumenten en de gevoelens van de jeugdige. Een professional moet zich ook actief afvragen wat zijn rol is geweest in het vertonen van dit gedrag.

- Je niet aangevallen voelen en kunnen vergeven:
 - Wanneer een jeugdige negatief gedrag vertoont naar een professional, moet hij dit niet als een persoonlijke aanval zien. Jeugdigen laten vaak vanuit gevoelens van onmacht ongewenst gedrag zien. Een professional moet hiervan afstand kunnen nemen en proberen dit gedrag te plaatsen (zie hiervoor), maar hij moet ook kunnen vergeven. Hij moet laten merken dat een nieuwe dag een nieuw begin is en dat een negatieve interactie van gisteren niet van invloed is op hoe je vandaag met elkaar omgaat.

- Bieden van positieve alternatieven voor het vertoonde ongewenste gedrag:
 - Omdat het handelingsrepertoire van de lvb-jeugdigen doorgaans beperkt is, zullen er vaker en meer (positieve) alternatieven voor gedrag geboden moeten worden.
 - Proberen gedrag om te buigen of met een grapje de situatie luchtiger te maken. Soms kan interventie door een andere persoon de spanning in de situatie doorbreken.

- Uitgaan van de reële mogelijkheden van een jeugdige:
 - Een professional moet kennis hebben van de beperkingen en reëel zijn in wat hij kan verwachten van een jeugdige ten aanzien van vaardigheden en gedrag. Te hoge verwachtingen kunnen (wederom) leiden tot faalervaringen, maar te lage verwachtingen stimuleren een jeugdige onvoldoende om zich verder te ontwikkelen.
 - Iedere verandering/aanpassing opknippen in kleine stapjes. Vier dit met de leerling wanneer het lukt!
 - Verken binnen welke context welk gedrag ontstaat en kijk of je de context kunt aanpassen. Je kunt dan de eisen die je aan de leerling stelt aanpassen aan dat wat de leerling op dat moment aan kan.
 - Wees geduldig: jeugdigen met een lichte verstandelijke beperking leren langzamer. Dat wat een jeugdige de ene dag aan positief gedrag of aan vaardigheden laat zien, kan een volgende dag opnieuw 'geleerd' moeten worden.

- Herhaal: leg vaker dingen uit, doe vaker voor hoe een taak uitgevoerd moet worden, en doe dit in verschillende situaties. Hierdoor wordt rekening gehouden met hun beperktere vermogens tot generalisatie van dat wat ze geleerd hebben. Dit geldt ook voor sociale probleemsituaties. Jeugdigen met een lvb hebben meer problemen met het herkennen van (subtielere) sociale cues en emoties, en met zich inleven in de gevoelens van anderen. Hierdoor kunnen ze gedachten of bedoelingen van anderen verkeerd interpreteren, en daardoor onverwachts en/of ongepast reageren. Uitleg hierover verdient extra aandacht.
 - Pas het taalgebruik aan: gebruik eenvoudige en concrete woorden. Spreek in korte zinnen met enkelvoudige boodschappen en vermijd dubbele ontkenningen, spreekwoorden en gezegden.
 - Hoewel humor belangrijk is, moet ook hier rekening gehouden worden met hun beperktere begripsvermogen. Serieuze boodschappen moeten niet verpakt worden in humor, want dan komt de boodschap niet aan.
- Aandacht en interesse:
 - Er is (persoonlijke) aandacht voor het verleden, heden en de toekomst van de leerling. Binnen het onderwijs is dit een van de doelen: vanuit het verleden en de huidige situatie, de leerling een ontwikkelingstraject bieden dat leidt naar een naar een toekomstperspectief op gebied van wonen, werken en vrije tijd, dat aansluit bij de wensen en de mogelijkheden van de leerling.
 - Hierbij speelt het netwerk van de leerling een belangrijke rol. Het netwerk van de leerling heeft een belangrijke stimulerende en ondersteunende functie. Het netwerk van de leerling zal actief in dit proces betrokken moeten worden.
 - Sensitief-responsief zijn: oog hebben voor kleine dingen die een leerling lastig vindt, een luisterend oor bieden. Ondersteunen van de leerling waar dit nodig is, zonder het steeds van hem over te nemen, zodat hij uiteindelijk leert om het zelf te doen en zelf naar zijn vermogen de regie te hebben.
 - De volgende concrete acties naar leerlingen passen bij bovengenoemde houding:
 - Dringend vragen of iemand s.v.p. wil stoppen met het negatieve gedrag in plaats van verbieden of te dreigen met straf.
 - Laten zien hoe iets moet, voordoen. Bij goed gedrag dit ook benoemen en iemand een compliment geven (Kid Skills kan hierbij een ondersteunende methode zijn).
 - Doorvragen naar de onderliggende vraag van de leerling.
 - Laten zien dat je denkt dat je weet waar het gedrag vandaan komt en dit benoemen bij de leerling. Vraag of jouw inschatting klopt.
 - Negatief gedrag (doen) stoppen en zo nodig de leerling geruststellen.
 - Aan de leerling laten merken dat je weet welke dingen hem rustig maken en die ook aanbieden, zodat hij zijn negatieve gedrag kan stoppen.
 - De opdracht aanpassen als de leerling erg onrustig wordt op een manier die bij de leerling past. Je spreekt bijvoorbeeld met de leerling af dat je het eerste deel van de bladzijde voorleest en de leerling de tweede helft leest, of dat je wel de activiteit door laat gaan, maar dat je de duur verkort.

3.4.2 Handelen

- Autonomie en ruimte scheppen voor leren en ontwikkelen:
 - Een professional moet inzicht hebben in welke mate een leerling de mogelijke gevolgen van zijn/haar handelen kan overzien. Hierdoor wordt duidelijk welke ruimte op dit moment verantwoord is, en wat de volgende stap in zijn ontwikkeling zal zijn en welke ruimte dan passend is. Vanzelfsprekend geldt dat hoe hoger de (ontwikkelings)leeftijd van een leerling,

hoe groter de ruimte waarin een leerling zelf beslissingen kan nemen en inspraak zal moeten hebben.

- Op basis van de beeldvorming wordt de ruimte voor autonomie bepaald. Professionals moeten een jeugdige die ruimte ook geven en laten merken dat ze vertrouwen hebben in zijn vermogen om binnen die ruimte zelf dingen te doen en te beslissen. Een professional moet echter wel aanwezig voor als dingen fout gaan of als een leerling ondersteuning nodig heeft.
- Leerlingen moeten kansen krijgen om dingen te oefenen, zich nieuwe vaardigheden eigen te maken, van hun gedrag te leren en om positieve ervaringen op te doen. Dit kan zowel in natuurlijke als in geconstrueerde situaties plaatsvinden. De professionals zijn zich bewust van de mogelijkheden die zij hierin kunnen bieden en creëren deze in uiteenlopende (alledaagse) situaties.

- Methode ARGOS

Hieronder zijn begeleidingsadviezen opgenomen, ontleend uit de methode ARGOS (Heijstek & Koelewijn, 2014). Het zijn adviezen om een balans te vinden tussen een vriendelijk-zakelijk en/of persoonlijke aanpak bij mensen met een licht verstandelijke beperking en een hechtingsstoornis.

1. Angst:

Angst is een van de kenmerken van een hechtingsstoornis, maar zal vaak niet als zodanig herkend worden. Leerlingen kunnen hun angst overschreeuwen door agressie. De aanval is soms de beste verdediging! Om de angst zo min mogelijk te prikkelen, op te roepen, kun je op de volgende wijze begeleiden/ondersteunen:

- Een heldere rol voor de mensen om de leerling heen. De teamleider is er voor organisatorische regels en afspraken van de school. Binnen het team kun je afspreken wie welke rol heeft naar de leerling: persoonlijke mentor, wie geeft welke vakken, met wie spreek je over gedragsregels in de klas.
- Breng structuur aan in de dag. Hoe meer voorspelbaarheid er in de dag zit, hoe minder onbekende en dus mogelijk bedreigende situaties er zijn.
- Bied eigen ruimte en respecteer die ook. Binnen de klas heeft de leerling een eigen plaats, die hoeft niet bevochten te worden. Voor sommige leerlingen is het een veilig idee om te weten waar hij zich eventueel terug kan trekken en dat hij daar ook zelf de controle heeft.
- Geen onverwachte mensen die komen storen. Dit geldt ook voor de klas zelf. Maak duidelijke afspraken wie wanneer onverwacht naar binnen kan komen. Geef dit duidelijk aan op de deur van het lokaal en bespreek dit binnen het schoolteam. Dit geldt ook voor het opnemen van telefoon of andere storende factoren. Schat steeds in of dit kan of dat je deze factoren (tijdelijk) moet vermijden.
- Biedt voorspelbaarheid in gedrag en communicatie. Binnen het team maak je afspraken hoe je een leerling benadert, zodat hier eenduidigheid over ontstaat (met ieder een eigen persoonlijke invulling van deze eenduidigheid).
- Indien nodig worden omgevingsprikkelers en sociale prikkelers gereduceerd. Drukke omgeving en een drukke agenda leiden snel tot spanning en angst. De professional moet steeds inschatten wat de leerling in die situatie aan kan. Met de leerling kun je bespreken of hij denkt bijvoorbeeld wel of niet met een activiteit mee te doen. Zo kun je ook bespreken op welke wijze hij zijn verjaardag in de klas wil vieren. Hoe blijft het leuk voor de leerling en zorgt het niet voor onnodige spanning en stress?

2. Creëren van een werkbare relatie met de leerling:

- Benoemen en erkennen van emoties van de leerling. De emoties niet beoordelen (Dat komt door...) of veroordelen (Dat is niet goed, want...).

- Affectief neutraal benaderen van de leerling. De professional is bewust van zijn eigen emoties, maar plaatst deze naar de achtergrond.
- Ongemerkt de regie voeren: De kaders aangeven en bewaken, maar daarbinnen de leerling de mogelijkheid geven om zelf de regie over de situatie te houden.
- Jezelf niet in het conflict betrekken, maar een derde persoon creëren. Niet benoemen ‘Je moet van mij...’, maar verwijzen naar een instantie of persoon buiten de relatie: ‘Dit moet niet van mij, maar van het reglement, of van de minister’. Hiermee kun je naast de leerling blijven staan in plaats van tegenover hem of in de beleving van de leerling boven hem.
- Vanwege het gefragmenteerde tijdsbesef van deze leerlingen kan de professional als een extern geheugen voor de leerling functioneren. Hij kan de leerling herinneren aan succesvolle en minder succesvolle keuzes in het verleden. Dat kan onder andere behulpzaam zijn bij het overbruggen van de tijd die zit tussen het afmaken van een taak en de uiteindelijk beloning voor de verrichte inspanning. De leraar kan de leerling herinneren aan momenten dat hij uitstel moest dulden, maar uiteindelijk succes had. In deze rol moet de professional slechts de gegevens neutraal beschikbaar stellen en het aan de leerling overlaten om daar gebruik van te maken.

3. Geweten:

Bij leerlingen met een hechtingsstoornis is de gewetensontwikkeling niet of verstoord op gang gekomen. Het geweten is een innerlijk systeem dat ons handelen stuurt, onderscheid makend tussen goed en slecht gedrag. Slecht gedrag geeft een slecht gevoel en goed gedrag een goed gevoel. Als dit niet of verstoord ontwikkeld is bij een leerling, zal hij deze aanwijzingen niet of onvoldoende vanuit zijn innerlijk krijgen. Gevoelens van schuld en berouw zijn er dan ook nauwelijks. De morele redenering van de leerling is dan: waar lust aan beleefd wordt, is goed, waar onlust aan beleefd wordt is fout. De leerling heeft dan ook moeite om slecht gedrag te herkennen. Je kunt afspraken maken met de leerling, maar hij is niet betrouwbaar in het zich hieraan houden. De leerling heeft morele steun van buitenaf nodig om zich aan de afspraken te kunnen houden. Dit kan door: controles, beloningen en sancties.

Praktisch betekent dit:

- Geef leerlingen verantwoordelijkheid, maar nooit zonder controle. Laat merken dat je controleert of ze de verantwoordelijkheid ook aan kunnen en nemen.
- Wees duidelijk dat je deze controles uitvoert. laat dit ook zien. Dit herinnert de leerling er aan dat de afspraken gemaakt zijn en dat je verwacht dat hij zich er aan houdt. Als de leerling zich aan de afspraken houdt, kunnen de controles er ook voor dienen om hem hiermee te complimenteren!
- Blijf toezicht houden. Blijf op de hoogte van wat de leerling doet. Maak geen afspraken of regels die niet te controleren zijn. Wees duidelijk naar de leerling dat je ook toezicht houdt.
- Zorg er voor dat het gewenste gedrag de leerling ook wat oplevert. Dit kan door middel van een systematisch beloningssysteem, sociale beloningen en/of het laten verdienen van privileges. Denk er aan dat een beloningssysteem geen strafsysteem wordt (‘Je hebt je niet aan de afspraak gehouden, dus je krijgt nu niet...’ Hierbij kan de toon waarop je iets zegt de maat zijn voor de beleving van wel of geen straf).

4. Overlevingsgedrag:

Het gedrag van een leerling met een hechtingsstoornis kan grillig zijn. Normaal, vrolijk en sociaal gedrag kan zich afwisselen met agressief en onredelijk gedrag. Dit grillige gedrag wordt overlevingsgedrag genoemd. Het belangrijkste principe dat we zien in dit gedrag is controle houden. De leerling wil grip houden en zal het initiatief bij zichzelf houden.

Praktisch betekent dit:

- Geef handvatten voor gewenst gedrag. In plaats van meteen verhaal te halen bij iemand die de leerling vermeend onrecht heeft aangedaan, kun je de leerling leren om het eerst te melden bij de mentor of om de situatie in te brengen in het klassenoverleg.
- De professional moet kracht uitstralen. Dit wekt vertrouwen bij de leerling. Mensen met een hechtingsstoornis voelen zich prettig bij sterke mensen. Dit betekent niet dat je fysiek krachtig moet zijn, maar wel een krachtige persoonlijkheid moet hebben/uitstralen.

5. Stress:

Leerlingen met een hechtingsstoornis ervaren veel stress. Dit is terug te voeren op de basale angst die de leerling heeft. Stress kan een lichamelijke reactie zijn op langdurige angst, maar ook worden veroorzaakt door andere prikkels die spanning veroorzaken. Stressvermindering kan door middel van vooral fysieke activiteiten:

- Lichamelijke inspanning laten leveren door sporten met weinig interactie (geen teamsporten en geen aan vechtsport gerelateerde activiteiten). Geschikt zijn zwemmen, fitness, wandelen, fietsen. Lichamelijke inspanning door werk: spullen versjouwten, gras maaien.
- Lichamelijke ontspanning bereiken: in het lesprogramma kan PMT, Yoga, massage gepland worden.
- Muziek kan helpen om stress te verminderen. Harde muziek kan de leerling helpen om helemaal 'los' te komen van de situatie. Rustige muziek kan helpen om in een ontspannen sfeer te komen.

Naast het herkenbaar en voorspelbaar, duidelijk en helder handelen naar de leerling, is het belangrijk om binnen het team duidelijke afspraken en communicatielijnen te hebben:

- Logboek, waarin de dagrapportage bijgehouden wordt.
- Organisatorische teambespreking.
- Inhoudelijke teambesprekingen, waarin leerlingen en samenwerkingsafspraken besproken worden.
- Intervisie: coaching van medewerkers. Dit kan individueel en/of met het team, afhankelijk van de situatie en de behoefte van medewerkers.
- Training en veiligheidsprotocollen, waarbij steeds bekeken wordt op welke wijze leerlingen bij een escalatie zo veilig en humaan mogelijk uit een escalatie worden gehaald. Denk er ook aan om leerlingen voor te bereiden op dergelijk handelen.

3.4.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven

Onder het volgen en bevestigen van initiatieven wordt het oppikken van een initiatief tot contact verstaan, wat leidt tot bevestiging van contact. Deze initiatieven kunnen zich zowel op een positieve als op een negatieve manier uiten. Vanuit de professionals is het belangrijk dat zij de vraag achter het gedrag kunnen zien, anders kan een initiatief verkeerd geïnterpreteerd worden. Als het gedrag afgewezen wordt (nee niet doen, hou daarmee op) ontmoedig je juist het nemen van initiatieven en dat zorgt voor frustratie bij de leerling.

De leerlingen binnen deze doelgroep kunnen op een heel eigen manier proberen contact te leggen, wat door de omgeving niet altijd zo opgepakt wordt:

- Je aankijken;
- Voor je gaan staan dansen of fladderen;
- Zeggen: kom je even bij mij langs;
- Als je ze iets vraagt, het dan niet doen (aandacht vragen);
- Rare dingen zeggen;
- Gedragingen laten zien die om aandacht vragen: tikken met voorwerpen, schuiven met voorwerpen;

- Overdreven aanwezig zijn;
- Je aanduwen;
- Steeds je naam noemen;
- Rondom je heen hangen zonder iets te vragen;
- Schoppen tegen deuren of slaan tegen ramen om de aandacht op zich te vestigen.

Het is belangrijk om in kaart te brengen op welke wijze de leerlingen initiatieven nemen, zodat je als team hier positief op kunt reageren. Daarmee stimuleer je leerlingen om initiatieven te nemen, stimuleer je de ontwikkeling en draag je bij tot het nemen van eigen regie op een acceptabele wijze. Als je de initiatief name hebt herkend, moet je de leerling laten merken dat je het initiatief hebt opgemerkt. De leerling moet weten dat hij door de professional begrepen wordt. Dit kun je doen door:

- Duim opsteken, als je het initiatief gezien hebt;
- ‘Goed zo’ zeggen;
- De leerling bedanken voor het initiatief dat hij genomen heeft;
- Als de leerling op een negatieve manier initiatief neemt, kun je doorvragen door te zeggen: ‘Volgens mij wil je.... klopt dat?’ of ‘Wat bedoel je daarmee? Hoe zie je dat dan?’
- Vertellen aan de leerling dat je begrijpt wat hij wil, maar dat dit de volgende manier ook op een andere manier gevraagd kan worden.

4. Ondersteunende aanpak

(nog nader in te vullen)

Naar het orthopedagogisch methodiekmodel Bruininks (2006)

1. Overallvisie

- 1.1 Praktijktheoretische uitgangspunten
- 1.2 Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

2. Organisatorische gegevens

Beschikbare middelen op basis van externe en interne gegevens

3. Basisaanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

3.1 Klimaat creëren

- 3.1.1 Ruimte
- 3.1.2 Basisregels
- 3.1.3 Ritme
- 3.1.4 Materiaal

3.2 Situaties hanteren

- 3.2.1 Vrijtijdsituaties
- 3.2.2 Spelsituaties
- 3.2.3 Eetsituaties
- 3.2.4 Werk/taaksituaties
- 3.2.5 Onderwijsleersituatie
- 3.2.6 Gespreksituaties
- 3.2.7 Lichamelijke contactsituaties
- 3.2.8 Bijzondere situaties

3.3 Relatie presenteren

- 3.3.1 Houding
- 3.3.2 Handelen
- 3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven

4. Ondersteunende aanpak

Gemeenschappelijk en individugericht
Partnerschap met ouders
Ingevuld naar visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden

Bronnen

- Damen, & Cordang. (sd). *Het leren van ZML. Op je hurken in de klas. Enschede: SLO.*
- Došen, A. (2010). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen.* Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Douma, J. (2013). *Handreiking Pedagogisch Klimaat. Een praktijk-theoretische beschrijving van een goed pedagogisch klimaat in de residentiële zorg voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking.* Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG/VOBC.
- Heide van der, H. en Radema, D. (2007). *Pijlers voor een succesvol onderwijs-zorgarrangement voor jeugdigen met een licht verstandelijke handicap en ernstige gedrags- en/of psychiatrische problemen.* Amsterdam: De Bascule, Cluster Speciaal Onderwijs en Zorg.
- Heijstek, W., & Koelewijn, H. (2014). *Methode ARGOS. Handvatten voor begeleiders van mensen met een hechtingsstoornis en een verstandelijke beperking.*
- Jongepier, N., Struijk, M., & Helm, P. (2010, 4 1). *Pedagogisch handelen in de residentiële zorg: Zes uitgangspunten voor een goed pedagogisch klimaat. Jeugd en Co Kennis*, pp. 09-18.
- Kok, J.F.W. (1997) *Specifiek opvoeden.* Utrecht: De Tijdstroom, 1997.
- Kok, J.F.W. (1986) *Specifiek opvoeden in gezin, school, dagcentrum en internaat. Gedragsproblemen in orthopedagogisch perspectief.* Leuven/Amersfoort: Acco.
- Nienhuis, J. (2002). *Werken met LVG-leerlingen in cluster4-scholen.* Groningen: RENN4.
- Radema, D. (2012). *In 5 stappen naar een onderwijs-zorgarrangement voor zmolkers.* Utrecht: NJi/LECSO
- Regionaal Expertise Centrum Noordoost Nederland cluster 3 en het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland cluster 4 (2009). *'Veilig geland'. Eindrapport Project LVG+ 2006 - 2009.* Groningen.
- Riksen-Walraven, J. (2004). *Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria.* In M. v. IJzerdoorn, L. Tavecchio, & J. Riksen-Walraven, *Kwaliteit van de Nederlandse Kinderopvang.* Amsterdam: Boom.
- Seminarium voor Orthopedagogiek (2007). *Houd ze binnen door ze naar buiten te helpen. Randvoorwaarden voor het werken met LVG+ -leerlingen. Adviesnota.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Slot, N., & Spanjaard, H. (2009). *Competitievergroting in de residentiële jeugdzorg: Hulpverlening voor kinderen en jongeren in tehuizen.* Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Smith, L.B. (2013). *Oil & Water. Huizen: Pica Uitgeverij. Behorend bij: Ontwrichte kinderen in het onderwijs. Een verborgen epidemie. (met toestemming overgenomen).*
- ZML Noordoost Brabant (2011). *Handboek onderwijs-zorgarrangementen.*
- Stevens (1994). *Het vakmanschap van de leraar. Over denken en doen, uitgave procesmanagement.* WSNS.
- Verheij, F. & Doorn, E.C. van (2002). *Ontwikkeling en leren. Psychiatrie op school.* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- ZML Noordoost Brabant (2011). *Handboek onderwijs-zorgarrangementen.*