



**Onderwijs-zorgarrangementen
voor zmolkers:
visie en basisaanpak**

> Colofon

© 2018 Nederlands Jeugdinstituut

Alle informatie uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden. Graag de bron vermelden.

Over dit initiatief

Deze publicatie is onderdeel van een samenhangend pakket gericht op professionals die betrokken zijn bij onderwijs-zorgarrangementen voor leerlingen met een (L)VB en ernstige gedrags- en/of psychiatrische problematiek. Initiatiefnemers zijn de VOBC, het Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs (LECSO), Gedragswerk en het Nederlands Jeugdinstituut. Het pakket is te raadplegen via het dossier Onderwijs-zorgarrangementen van het Nederlands Jeugdinstituut: www.nji.nl/oz.

Dankzij de bijdragen van verschillende professionals en experts uit het veld kwam het pakket tot stand: Deanne Radema (inhoudelijke redactie), Harry Velderman, Marja Pasman, Harm van den Broek, Cindy van der Putten, Marjolein Steenmeijer, Rolf Snaterse, Kim Denteneer en Marcelle Boersma.

Met bijzondere dank aan: Aniet Bruininks (ACB en ontwikkelaar van het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks), Albert Ponsoen, Cees Blij, Henk Fibbe, Karlieneke Speijers, Tiny de Jonge, Bert Noorman voor hun essentiële inzichten.

Projectleiding Bart van Kessel en Vincent Fafieanie

Fotografie Martine Hoving

Vormgeving Punt Grafisch Ontwerp

Inhoudsopgave

Inleiding: passend onderwijs vraagt een integrale basisaanpak	4
Waarop geeft de basisaanpak in het onderwijs-zorgarrangement een antwoord?	5
1. Overallvisie	8
1.1 Praktijktheoretische uitgangspunten	8
1.2 Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep	11
2. Organisatorische gegevens	15
3. Basisaanpak	17
3.1 Klimaat creëren	17
3.1.1 Ruimte	18
3.1.2 Basisregels	19
3.1.3 Ritme	19
3.1.4 Materiaal	20
3.2 Situaties hanteren	21
3.2.1 Vrijtijdssituaties	21
3.2.2 Spelsituaties	21
3.2.3 Eetsituaties	21
3.2.4 Werk/taaksituaties	22
3.2.5 Onderwijsleersituaties	22
3.2.6 Gesprekssituaties	22
3.2.7 Lichamelijke contactsituaties	23
3.2.8 Bijzondere situaties	24
3.3 Relatie presenteren	26
3.3.1 Houding	27
3.3.2 Handelen	29
3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven	30
4. Ondersteunende aanpak	31
Bronnen	33
Bijlagen	34

Passend onderwijs vraagt een integrale basisaanpak

Het realiseren van passend onderwijs aan leerlingen met een licht verstandelijke beperking en ernstige gedrags- en/of psychiatrische problematiek vraagt om een integrale aanpak; professionals werken samen met zorgpartners, ouders en collega's. De vragen van deze zmolkers¹ beperken zich immers niet tot de schoolomgeving; ze betreffen alle leefgebieden, de klok rond. Met onderwijs-zorgarrangementen (OZA's) beogen we gezamenlijk deze kinderen en jongeren op maat te begeleiden en toekomstperspectief te bieden.

Wat biedt deze publicatie?

In deze publicatie is bestaande kennis over, en ervaring in het werken met de doelgroep gebundeld en geïntegreerd tot een basisaanpak. Deze omvat een aantal onderdelen, schematisch weergegeven in het model van Bruininks. Voor we deze stapsgewijs toelichten, behandelen we eerst de vraag 'Waarop geeft de basisaanpak in het OZA antwoord?' Hier lichten we de doelgroep, doelen en het model van Bruininks toe.

Naast deze publicatie is er ter aanvulling ook een publicatie die een basisaanpak beschrijft om met ouders van kinderen met een (licht) verstandelijke beperking en ernstige gedrags- en/of psychiatrische problemen samen te werken. De publicatie 'Partnerschap met ouders in onderwijs-zorgarrangementen van zmolkers' is te vinden op onze website.

Het zmolk-pakket

Binnen het zmolk-pakket onderscheiden we procesgerichte en uitvoeringsgerichte publicaties. Samen geven zij een theoretisch kader en praktische handvatten voor het denken over, borgen en door-ontwikkelen van OZA's. 'Onderwijs-zorgarrangementen voor zmolkers: visie en basisaanpak' behoort tot de uitvoeringsgerichte publicaties. Bekijk het pakket in het [dossier](#) Onderwijs-zorgarrangementen.



¹ zmolk is een combinatie van zeer moeilijk opvoedbaar kind (zmok) en moeilijk lerend (mlk) of zeer moeilijk lerend kind (zmlk).

Waarop geeft de basisaanpak in het onderwijs-zorgarrangement antwoord?

Voor welke kinderen en jongeren?

Voor kinderen en jongeren die in aanmerking komen voor onderwijs-zorgarrangementen is over het algemeen sprake van 'specifiek opvoeden' (Kok, 1984). Zij hebben vaak tot bijna doorlopend behoefte 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. Als leerlingen in een onderwijs-zorgarrangement lopen zij vaak sterk achter met hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit uit zich op verschillende manieren. Zij zijn gericht op de eigen behoeftebevrediging, kunnen geen rekening houden met de grenzen van anderen en hebben veel behoefte aan nabijheid van een volwassene. Ook hebben zij een beperkte emotie- en gedragsregulatie; ze hebben minder remming in boosheid en agressie. Als gevolg daarvan, vallen deze leerlingen uit in het onderwijs.

Een onderwijs-zorgarrangement is een integraal programma voor specifieke (groepen) leerlingen. Het is een aanbod waarin onderwijs en zorgpartner(s) op uitvoeringsniveau samenwerken op basis van één kind, één gezin, één plan. Er is sprake van een 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.

Ondersteuningsbehoefte staat centraal

De ervaring leert, dat bij de hierboven geschetste groep 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. De omgeving vergist zich makkelijk: de achtergebleven emotionele en cognitieve ontwikkeling is immers niet af te zien aan de leerling. Hierdoor wordt hij makkelijk overvraagd in de begeleiding en benadering. Dat heeft verergering van de problematiek tot gevolg.

Dit blijkt uit onderzoek van prof. dr. Došen². Hij 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 onderwijs- en zorgaanpak niet de gedragsverandering, maar de ondersteuningsbehoefte van de leerling centraal te stellen. Deze ondersteuningsbehoefte varieert naar gelang iemands mogelijkheden en beperkingen. Als aan basale behoeften en psychosociale aspecten is voldaan, kan de professional gaan werken aan een adequate sociale interactie (Došen, 2010). Dan pas kun je resultaat verwachten van interventies, zoals het onderwijsaanbod.

De basisaanpak: doelen

De basisbehoeften van deze leerlingen zijn gelijk aan die van alle kinderen: ze hebben aan de ene kant behoefte aan bescherming en houvast, en aan de andere kant behoefte aan ruimte om zelf dingen te ontdekken en keuzes te maken (Landelijk Kenniscentrum LVG/ VOBC, 2013). Daarbij hebben deze leerlingen een grote behoefte aan nabijheid en begrenzing. Ook is een veilig klimaat essentieel. Op deze basale behoeften dient de basisaanpak zich dan ook te richten.

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

² Prof. dr. Anton Došen is kinderpsychiater, gespecialiseerd in psychiatrische aspecten van verstandelijke beperking.



Het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks (OMB)³

Als kapstok voor de beschrijving van de basisaanpak maken we gebruik van het Orthopedagogisch Methodiekmodel van Bruininks (2006). In dit model is het gedachtegoed van Kok (1997, 1986) uitgewerkt.

Het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks (OMB) is een instrument waarmee lijn aangebracht kan worden in de werkwijze op en rondom groepen voor opvang, zorg, begeleiding en/of behandeling met als doel het realiseren van een professionele, kwalitatieve en effectieve methodiek. Het model verbindt theorie, professioneel handelen en de alledaagse praktijk. Het heeft vooral methodische aandacht voor het alledaagse leven; het professionele handelen richt zich op het klimaat, alledaagse situaties en relaties die daar tot stand komen. Meer informatie over het model, zie bijlage 1.

Het model maakt onderscheid tussen doelgroep- en individugebonden denken en handelen. Zowel het

onderdeel 'basisaanpak' als 'ondersteunende aanpak' bestaan uit een gemeenschappelijk gericht en een individugericht deel. Het gemeenschappelijk gerichte deel wordt ingevuld op basis van wat de doelgroep gemeenschappelijk nodig heeft aan zorg, begeleiding, etc.: het beantwoordt de ondersteuningsbehoeften die de leerlingen uit de doelgroep gemeenschappelijk hebben. De vragen die leerlingen daar bovenop nog individueel hebben, worden beantwoord in het individugerichte deel door specifieke afspraken te maken in bijvoorbeeld handelingsplannen en zorgplannen.

In onze beschrijving richten we ons op het gemeenschappelijke deel. Het kader dat we presenteren is naar de situatie 'onderwijs-zorgarrangementen aangepast'. Dit dien je als organisatie zelf nader in te vullen. Zo formuleer je een aanpak, die voor de eigen situatie op maat gesneden is. Bruininks geeft o.a. de volgende tips:

- Kijk welke begrippen je verder kunt concretiseren. Wat bedoelen jullie bijvoorbeeld met het begrip 'prikkelarme omgeving' (zie 3.1.1. Ruimte)?

³ Bruininks, A.C. (2006). Orthopedagogisch groepswork. Methodiekgericht werken in de praktijk. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.

- Formuleer basisafspraken (in het model van Bruininks: teamafspraken). Deze zijn nodig om theorie in de praktijk te laten werken. Ga na wat de input van de basisaanpak concreet betekent voor jullie praktijk. Welke (basis)afpraak vloeit hier logischerwijs uit voort? Een afspraak is helder als hij geen verdere vragen oproept. Het voorkomt terugkerende discussies en geeft de mogelijkheid om elkaar op naleving aan te spreken.
- Werk individugebonden afspraken uit die voortvloeien uit de basisaanpak. Hiermee maak je de basisaanpak voor specifieke kinderen en jongeren op maat.
- Houd er rekening mee dat partnerschap van ouders in deze beschrijving nog niet is uitgewerkt en dus nog een plek moet krijgen in de basisaanpak. Dit betekent dat in alle visies dit partnerschap terug moet komen.

Het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks ingevuld naar de situatie van Onderwijszorgarrangementen voor zmolkers:



1. Overallvisie

Onderwijs-zorgarrangementen voor ZMOLK

Naar het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks (OMB) (©2006/2011).

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 individu gericht; 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 Vrijtijdssituaties
- 3.2.2 Spelsituaties
- 3.2.3 Eetsituaties
- 3.2.4 Werk/taaksituaties
- 3.2.5 Onderwijsleersituaties
- 3.2.6 Gesprekssituaties
- 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 en aanvullende aanpak

gemeenschappelijk en individu gericht; ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden ouder(s)/verzorger(s), invalleerkracht(en), mentoren, conciërge, stagiaires, zorg coördinatoren, teamleider, orthopedagoog, schoolpsycholoog, vakleerkrachten en -therapeuten, taxivervoer, stageplaatsen, arbeidsplaatsen

1.1. Praktijktheoretische uitgangspunten

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. Kok (1973, 1997) noemt drie voorwaarden die professionals kunnen beïnvloeden:

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

Een veilige basis, een transparante structuur en contact met de leerling kunnen zorgen voor stabilisatie en herstel van psychiatrische problematiek. Vervolgens kunnen sensitiviteit voor de behoefte van de ander, wederzijds respect en een individuele benadering leiden tot verdere

toenadering en samenwerking met de leerling. Hierdoor creëer je ruimte om samen een nieuw perspectief te formuleren en – voor de leerling: om tot zelfreflectie, meer zelfwaardering en leren te komen (Van der Helm, Van Tol en Stams, 2011)⁴.

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. In een optimaal pedagogisch klimaat kan de leerling zich ontplooiën en zich verder ontwikkelen. Dit gebeurt door rekening te houden met de drie basale behoeften van leerlingen: de behoefte aan goede relaties, competentie en autonomie.

Essentieel voor onze doelgroep is een veilig klimaat. Verheij en Van Doorn (2002) stellen dat dit op een school kan worden gecreëerd door het bieden van een gestructureerde omgeving. Hierin stelt de school duidelijke grenzen en gaat conflicten tegen. Het is belangrijk de omgeving voorspelbaar te maken, zowel op individueel- als op groepsniveau (Pfeiffer, 1997). Met voorspelbaar maken doelen we op het structureren van de omgeving, en op voorspelbare consequenties van grensoverschrijdend (agressief) gedrag (Ponsioen & Versteegen, 2006). Op groepsniveau is het van belang consequent eenduidige gedragsregels en een strak dagrooster te hanteren. Daarbinnen dient de professional rekening te houden met de beperkingen in de cognitieve en sociale ontwikkeling van elk individueel kind (Geus & Van Gennep, 2004).

Element 2: situaties hanteren

Alle kinderen hebben gunstige en duidelijke situaties nodig, waarin zij zich kunnen ontwikkelen. Sommige kinderen wat meer dan andere. Professionals dienen situaties qua structuur zo te hanteren dat deze duidelijk en voorspelbaar blijven, opdat kinderen zich op eigen kracht kunnen ontwikkelen.

Element 3: relatie presenteren

De opvoeder staat in relatie tot het kind of de jongere, vanuit een betrokkenheid waarbij hij zich verantwoordelijk weet. De relatie is niet gelijkwaardig: het kind of de jongere mag meer van de opvoeder verwachten dan hij zelf kan geven.

Met het oog op deze doelgroep is het belangrijk om steeds rekening te houden met het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Immers: eerst moet aan basale behoeften en psychosociale aspecten worden voldaan. Vervolgens kan worden gewerkt aan het tot stand brengen van een adequate sociale interactie (Došen, 2010). Dan pas kun je resultaat verwachten van interventies, zoals het onderwijsaanbod. Deze vallen onder de tweedegraadsstrategie van Kok.

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, gebaseerd op het gedachtegoed van Marianne Riksen-Walraven (2004)⁵. In de basisaanpak kleuren we deze uitgangspunten in; zodanig, dat ze tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoefte van onze doelgroep.

Uitgangspunten zijn:

- emotionele steun en sensitieve responsiviteit
- autonomie en ruimte bieden
- structureren en grenzen stellen
- informatie geven en uitleggen
- begeleiden van interacties tussen leerlingen
- stimuleren en ondersteunen van interacties tussen jeugdige en ouder
- partnerschap met ouders
- vanuit een integrale benadering samenwerken met andere professionals.

Emotionele steun en sensitieve responsiviteit

Een professional toont sensitiviteit als hij oog heeft voor de behoeften van een kind of jongere 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 kind of jongere en een gevoel van veiligheid. Een kind moet zich geaccepteerd, gewaardeerd en geborgen voelen. Ook moet het erop kunnen vertrouwen dat een professional weet wanneer het steun nodig heeft of juist met rust gelaten wil worden. Om dit in te kunnen schatten, moet een professional beschikken over specifieke kennis: over de sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd van het kind of de jongere, zijn sociaal functioneren, zijn probleemgedrag, zijn thuissituatie en verleden.

⁴ Helm, G.H.P van der, N. van Tol en G.J.J. Stams, 2011. De invloed van het orthopedagogisch klimaat in de residentiële justitiële jeugdzorg: recidivevermindering door opvoeding, behandeling en scholing.

⁵ Jongepier, 2010; Landelijk Kenniscentrum LVG / VOBC, 2013



Autonomie en ruimte bieden

Kinderen en jongeren leren door zelf dingen te doen en te ondervinden. Hiervoor moeten ze realistisch en passend de ruimte krijgen. De ruimte mag niet te klein zijn; dat belemmert. Maar ook niet zo groot dat het onverantwoord is. Het gaat om de juiste balans tussen beschermen (dingen voor het kind doen of overnemen) en vrijlaten (zelf laten oefenen en uitproberen). Om te bepalen welke mate van ruimte wenselijk en verantwoord is, heeft de professional de bovengenoemde kennis van kind of jongere nodig. Zo zal een kind of jongere die angstig is en een negatief zelfbeeld heeft, zijn eigen mogelijkheden onderschatten. Hij is gebaat bij stimulans om dingen te proberen en zo positieve ervaringen op te doen. Een kind dat impulsief is of zichzelf overschat zal daarentegen meer begeleiding nodig hebben. Hij moet leren overzien wat de gevolgen zijn van zijn beslissingen of handelingen. Zo leert hij af te remmen en eerst te denken, dan te doen.

Structureren en grenzen stellen

Het stellen van regels en grenzen is gerelateerd aan autonomie en ruimte. Meer of striktere regels en grenzen betekent minder ruimte. Door het instellen ervan ontstaat er meer duidelijkheid en voorspelbaarheid in het leven van een kind of jongere; het biedt veiligheid en geeft houvast. Regels, grenzen en afspraken zijn daarom een middel en nooit een doel op zich. Van huis uit hebben deze kinderen en jongeren vaak minder regels en grenzen meegekregen.

Het is daarom extra belangrijk om hier aandacht aan te besteden. Vanzelfsprekend moeten de regels en grenzen aansluiten op zowel het ontwikkelingsniveau (de mogelijkheden) van kind of jongere, als op hun behoefte aan autonomie en ruimte. De vraag is niet óf zij betrokken moeten worden bij het opstellen van regels, maar de mate waarin en de wijze waarop⁶.

Informatie geven en uitleggen

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

Begeleiden van interacties tussen leerlingen en het stimuleren en ondersteunen van interacties tussen kind/jongere en ouder

Het begeleiden van interacties tussen kinderen of jongeren – groepsdynamiek – en het ondersteunen van positieve interacties tussen hen en ouders is belangrijk. Het onderlinge contact is van invloed op hun mate van welbevinden en hun ontwikkeling. Dit geldt voor zowel positieve als negatieve interacties. Binnen een groep kan er sprake zijn van een domino-effect. Als één kind ongewenst gedrag vertoont kunnen anderen volgen; ze conformeren zich. Ook positief gedrag kan als voorbeeld dienen. Daarnaast ervaren kinderen en jongeren vaak groepsdruk.

⁶ Landelijk Kenniscentrum LVG / VOBC, 2013

Partnerschap met ouders

Partnerschap met ouders betekent een gelijkwaardige relatie tussen school/professional en ouders. De partners erkennen dat ze een gezamenlijk belang hebben: zo gunstig mogelijke voorwaarden scheppen voor de ontwikkeling en het leren van een kind of jongere. Het partnerschap richt zich op het realiseren van doelen die hierbij aansluiten. Partners hebben eigen, aanvullende kennis en verantwoordelijkheden; de combinatie geeft meerwaarde. Partners doen moeite elkaars perspectief op de opvoeding, het leren en ontwikkelen van een leerling te kennen. Ze zijn betrokken en gaan de dialoog aan.

Vanuit een integrale benadering samenwerken met andere professionals

Bij een integrale benadering zoeken professionals elkaar bewust op; ze streven naar een actieve, constructieve samenwerkingsrelatie. Doel is samen een aanpak te bewerkstelligen die recht doet aan de totale ondersteuningsbehoefte van de leerlingen en hun systeem. Bijvoorbeeld door de aanpak op school en de aanpak in de groep waar een leerling woont op elkaar af te stemmen.

1.2. Beschrijving van het functioneren en ondersteuningsbehoefte van de doelgroep

De ervaring leert, dat leerlingen die in aanmerking komen voor een onderwijs-zorgarrangement vaak kampen met een combinatie van problemen. Denk aan:

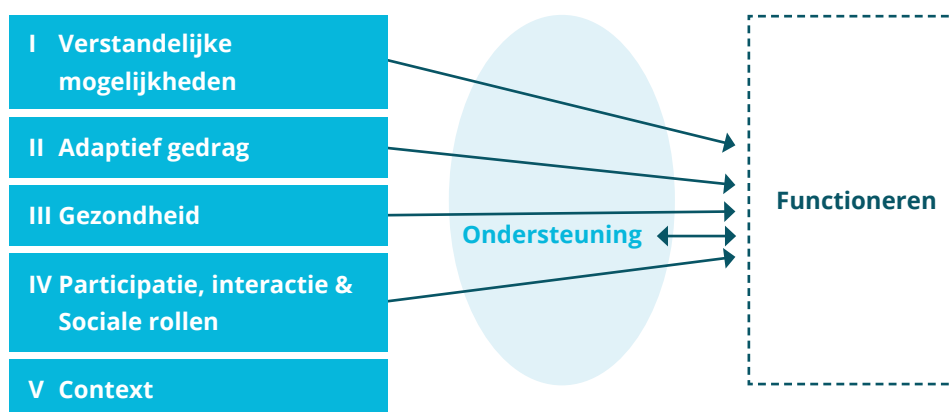
- intellectueel functioneren
- adaptief gedrag
- gezondheid
- participatie
- interactie en sociale rollen
- context (het systeem rond het kind).

Al deze factoren hebben grote invloed op de wijze waarop iemand zich kan handhaven in het dagelijks leven. Het uiteindelijke functioneren is te zien in ingeslepen gedragspatronen. Het is het gevolg van bovengenoemde factoren, maar ook van transactionele processen: hoe mensen op elkaar reageren. Omgeving en leerling beïnvloeden elkaar daarbij wederzijds.

Bovendien kenmerken de zmlk-leerlingen die in aanmerking komen voor een onderwijs-zorgarrangement zich door een disharmonisch ontwikkelingsprofiel. Zowel de sociaal-emotionele ontwikkeling als de cognitieve ontwikkeling blijven sterk achter bij de fysieke ontwikkeling (zie ook pagina 5). Vaak zijn ze beter in het uitvoeren van praktische handelingen dan in het begrijpen van verbale informatie en zich verbaal uitdrukken. Bovendien hebben ze een grotere kans op één of meer psychiatrische stoornissen en medisch-organische aandoeningen.

Het model van menselijk functioneren (AAIDD-model) helpt om beter te begrijpen hoe dit zich vertaalt in het dagelijks functioneren.

Model menselijk functioneren (ontleend aan AAIDD-2010)⁷



⁷ AAIDD-model: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Voorheen het AAMR-model (2002). American Association on Mental Retardation

Kenmerken per dimensie (specifiek voor zmolkers)

Dimensie	Leerlingen met een lichte verstandelijke beperking en meervoudige problematiek
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 minder goed verbaal uitdrukken en begrijpen verbale informatie minder goed (dan praktische vaardigheden zouden veronderstellen).
Adaptief gedrag	<p>Sociale vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • geen aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten • weinig invoelend vermogen • zijn vooral in een groepssituatie snel ontregeld (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 denken (hier-en-nu, korte termijn) 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.
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.
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 • van anderen afhankelijk om structuur, ritme en regelmaat aan te brengen, behoefte aan nabijheid van een volwassene • risico van aangeleerde hulpeloosheid • sterk gericht op de eigen behoeftebevrediging.
Context	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Toelichting op de dimensies (algemeen)

Verstandelijke mogelijkheden

Verstandelijke vermogens betreft intelligentie, zoals deze wordt gemeten met intelligentietests. Intelligentie is een algemene mentale functie. Hij heeft betrekking op redeneren, plannen, problemen oplossen, abstract denken, begrijpen van complexe ideeën, snelheid van lezen en leren van ervaringen.

Adaptief gedrag

Adaptief gedrag betreft conceptuele, sociale en praktische vaardigheden die een persoon nodig heeft om in het dagelijks leven te kunnen functioneren.

- Conceptuele vaardigheden zijn: begrijpen en hanteren van taal, lezen en schrijven, begrip van geld en het kunnen overzien en plannen van dagelijkse activiteiten.
- Sociale vaardigheden zijn: hanteren van interpersoonlijk contact, handelen vanuit verantwoordelijkheidsbesef, kunnen inschatten van en weerstand bieden aan negatieve beïnvloeding, je kunnen houden aan geldende regels en wetten, en vermijden van een slachtofferrol.
- Praktische vaardigheden zijn:
 - activiteiten in het dagelijks leven (ADL) zoals eten, aankleden, hygiëne, zich verplaatsen
 - instrumentele activiteiten zoals maaltijdbereiding, huishoudelijke activiteiten, gebruik van telefoon, omgaan met geld, gebruikmaken van vervoer
 - vaardigheden met betrekking tot werk
 - vermijden of voorkomen van gevaarlijke situaties.

Gezondheid

De lichamelijke en geestelijke gezondheid van een persoon met een verstandelijke beperking beïnvloedt in hoge mate zijn functioneren. Een gezond persoon kan beter leren, kan meer en gemakkelijker dagelijkse activiteiten aan en kan beter participeren in de samenleving. Onderkenning van iemands gezondheidstoestand is van groot belang voor het inzicht in het functioneren van de persoon. Ook dient hierin eventuele co-morbiditeit te worden meegenomen (iemand heeft twee of meer stoornissen of ziekten).

Participatie, interactie en sociale rollen

Een mens functioneert binnen settings. Denk aan thuis, gezin, schoolklas, werk, vriendenkring en clubs. Settings horen bij de leeftijd en de cultuur van de betrokkene. Ieder mens ontleent aan het functioneren binnen zo'n setting een sociale positie. Ook schept het mogelijkheden tot ontwikkeling en tot het krijgen van waardering.

Context

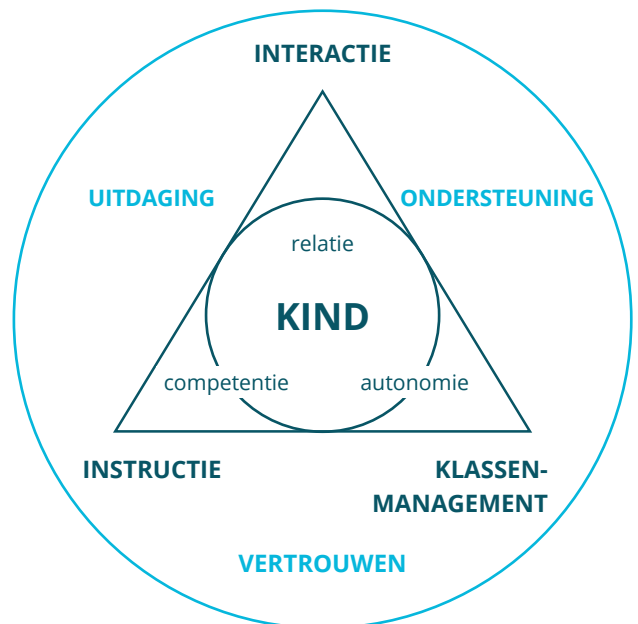
Context verwijst naar de totale (fysieke en sociale) omgeving waarin de persoon functioneert op drie niveaus:

- De directe omgeving waarin het individu zich bevindt en face-to-face relaties heeft met anderen. Denk aan gezin, woonsituatie, klas, werk en vrije tijd.
- De bredere omgeving, zoals familie, buurt, school, organisaties die ondersteuning bieden en de lokale samenleving.
- Overkoepelende patronen. Denk aan de cultuur, de brede samenleving, de sociaal-politieke situatie, en wetten en regels die de zorg en ondersteuning reguleren.

Adaptief onderwijs en de specifieke ondersteuningsbehoefte van deze doelgroep

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

Model adaptief onderwijs



Toegesplitst op de zmlk-doelgroep is vooral behoefte aan:

- Bieden van veiligheid en voorspelbaarheid, regels herhalen en er zijn met hulp en ondersteuning.
- Vertrouwen vanuit de professional in vermogen tot autonomie van de leerling.
- Snelle signalering en reductie van spanning.
- Op neutrale wijze reageren op negatief gedrag; uitleggen welk gedrag wel gewenst is en telkens opnieuw aanbieden van gedragsalternatieven.

- Afwisseling in actieve en passieve momenten en bieden van oefenmomenten, zowel spontaan als geconstrueerd.
- Bieden van visuele ondersteuning, voldoende herhaling, eenvoudig en concreet taalgebruik
- De intentie om een relatie op te bouwen met leerling, zonder wederkerigheid te verwachten.
- Professionele distantie.
- Directe beloning. Door de tijdbeleving van deze leerlingen werkt uitgestelde aandacht cq belonen niet. 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 met leerlingen

‘Competentiegericht werken’ is een methodiek waarmee professionals binnen een onderwijs-zorgarrangement tegemoetkomen aan specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Het is een afgeleide van het sociaal competentiemodel (Slot & Spanjaard, 2009). De methodiek helpt de leerling vaardigheden te leren die nodig zijn om te kunnen participeren in de maatschappij. Dat gebeurt methodisch en stapsgewijs. Een competentie is in dit kader een balans tussen taken en vaardigheden.

Met het competentiegericht werken analyseert de professional het functioneren van leerlingen in termen van taken en vaardigheden. Hij bekijkt voor welke taken een leerling staat, over welke benodigde vaardigheden deze beschikt en in hoeverre er sprake is van een evenwicht tussen beide. Bij verstoring van het evenwicht onderzoekt de professional welke oorzaak of oorzaken daaraan debet zijn. Ook bekijkt hij de mogelijkheden om het evenwicht weer te herstellen.

Een verstoorde balans kan zich uiten in probleemgedrag. Gelet op bovenstaande, kan probleemgedrag voortkomen uit een tekort aan vaardigheden op het gebied van gedrag, cognities en emoties, en/of uit een omgeving die te hoge eisen stelt, in de vorm van taken.

Het competentiegericht werken stimuleert de leerling om nieuwe vaardigheden te leren en te oefenen; het doet een beroep op diens capaciteiten. Daarnaast worden de taken verlicht; beperkingen worden gecompenseerd. Alle interventies zijn gericht op het vergroten van de competentie.

Let op: bij het competentiegericht werken is motivatie een belangrijke voorwaarde om tot ontwikkeling te komen.

De leerling moet gemotiveerd zijn om zijn ontwikkeling in beweging te brengen; hij moet zelf redenen zien om aan iets te werken. Juist bij deze doelgroep is de motivatie vaak erg aangetast. Dit komt door jarenlange overvraging en het ontbreken van een context, die voor de leerling herkenbaar en zinvol was. Ongeacht de achterliggende problematiek, dient de nadruk voor alle leerlingen in een OZA daarom te liggen op het aanleren van praktische en beroepsgerichte vaardigheden. Deze sluiten aan bij hun interessegebieden.

Competentiegericht leren en ZML-leerstijlen

Bij competentiegericht leren zijn kennis en competenties het resultaat van leeractiviteiten van de leerling zelf. Door die leeractiviteiten geeft de leerling op een actieve wijze betekenis aan nieuwe informatie. Door dit telkens opnieuw te doen, bouwt de leerling zijn kennisbestand verder uit. Cruciaal is dat het onderwijs aansluit bij wat de leerling al weet en kan. De professional dient deze voorkennis te activeren. Zo krijgt de leerling gelegenheid om zijn kennisbestand aan te vullen en te herstructureren, nieuwe informatie toe te passen en persoonlijke opvattingen en theorieën over de wereld om hem heen te verfijnen. De instructie is erop gericht leerlingen te ondersteunen bij het leren zelf actief hun eigen kennis op te bouwen. Let op: de drieslag ‘leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken’ verloopt door de (lichte) verstandelijke beperking moeizaam. Het opbouwen van kennis duurt hierdoor langer en gaat vaak langs bijzondere wegen (Damen & Cordang).

2. Organisatorische gegevens



Beschikbare middelen op basis van externe en interne gegevens

Bij het inbedden van de basisaanpak in de organisatie heb je te maken met een raamwerk van factoren; de zogenaamde organisatorische gegevens. Samen bepalen ze mogelijkheden en speelruimte. Denk aan wet- en regelgeving en financiën, maar ook aan besluiten die uit beleid van de eigen organisatie voortvloeien. Deze besluiten zeggen iets over beschikbare middelen en mogelijkheden om de basisaanpak neer te zetten cq vorm te geven. Veel factoren komen impliciet aan de orde

in de zmolc-publicatie 'Handreiking: continuïteit van onderwijs-zorgarrangement in het speciaal onderwijs'. Ook worden ze meegenomen in de publicatie 'In vijf stappen naar een onderwijs-zorgarrangement voor zmolc'ers'.

Kennisproductiviteit als gegevenheid

Graag zetten we de lezer expliciet op het spoor van kennisproductiviteit. Deze gegevenheid is naar onze mening een krachtig potentieel vliegwiel bij de inbedding en voortdurende ontwikkeling van de basisaanpak.

Kennisproductiviteit is een lerend innovatieproces. Het omvat het cyclisch verzamelen, delen en toepasbaar maken van bestaande en nieuwe kennis. De praktijk van alledag is steeds uitgangspunt. Je deelt en ontwikkelt daarom in eerste instantie met professionals in de eigen school of instelling. Maar gezien de interdisciplinaire karakter van de basisaanpak, is kruisbestuiving en delen met een bredere kring professionals een kleine stap.

Bij kennisproductiviteit snijdt het mes aan twee kanten. Ongeacht zijn functie, levert kennisproductiviteit elke professional een schat aan inspirerende leermomenten. De organisatie die dit faciliteert, investeert daarmee significant in de kwaliteit van haar medewerkers en dienstverlening. Leerlingen en hun ouders plukken gaandeweg de vruchten van het leerproces. De 'winst' wordt immers werkenderwijs geïntegreerd.

Ondersteunende toolkits

Het Nederlands Jeugdinstituut / LECSO wijden twee ondersteunende publicaties aan kennisproductiviteit: Toolkit bij de implementatie van de 'basisaanpak' voor gespecialiseerde zmolc-directie, -management en -staf en de Toolkit bij de implementatie van de 'basisaanpak' voor gespecialiseerde zmolc-professionals. Beide publicaties zijn te vinden op www.nji.nl/oza.



3. Basisaanpak



3.1 Klimaat creëren

Visie

Voor zmolc-leerlingen 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 deze 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 houvast en veiligheid te bieden is het stellen van regels en grenzen. De ouders van deze jeugdigen waren hiertoe minder goed in staat. Daarom is

het extra belangrijk om hier aandacht aan te besteden. Regels, grenzen en afspraken hebben altijd tot doel veiligheid en houvast te bieden. Ze zijn een middel en nooit een doel op zich.

Regels en grenzen krijgen op verschillende manieren en niveaus vorm.

We onderscheiden groeps- en individuele regels, en daarbinnen:

- Gedragsregels, bijvoorbeeld over hoe je respectvol met elkaar, met materialen en met de ruimte omgaat.
 - Structurerende regels zoals een dagprogramma.
- Vanzelfsprekend moeten deze regels en grenzen aansluiten, zowel op het ontwikkelingsniveau van het

kind of de jongere als op zijn behoefte aan autonomie en ruimte. Het aantal regels dat professionals expliciet formuleren en opleggen zou daarmee idealiter moeten afnemen naarmate het kind ouder wordt.

Wanneer de omgeving druk is, kan het voor de leerling prettig zijn als er een ruimte is waar hij zich kan terugtrekken. De leerling kent, waardeert en gebruikt deze ruimte. Het zorgt ervoor dat hij meer openstaat om zich te ontwikkelen.

Voorwaarden

- Voldoende personele bezetting is nodig om de leerlingen de aandacht en ondersteuning te kunnen bieden die ze nodig hebben. Veiligheid, ervaren door medewerkers en leerlingen, is het uitgangspunt. Daarnaast moet het mogelijk zijn om tijdelijk trajecten uit te zetten voor individuele leerlingen: (even) buiten de lijntjes kleuren kan zorgen voor de mooiste resultaten. Een veilige werkplek voor medewerkers werken we verderop uit.
- Medewerkers moeten zich ondersteund weten door de organisatie. Een leidinggevende is beschikbaar voor het team om daar waar nodig te ondersteunen en beslissingen te nemen. We raden aan dit overigens te beperken tot situaties waarin sprake is van ernstige handelingsverlegenheid. Volgens Brophy (2002) versterkt maximale verantwoordelijkheid van de professional zijn positie. Het blijkt een effectieve voorspeller van voorkomen van gedragsproblemen. Naar buiten toe beschermt de organisatie het team. Bij verschil van inzicht kunnen alternatieven naderhand intern besproken worden.

Een veilige werkplek voor medewerkers houdt in:

- Er is altijd iemand aanwezig op school (achterwacht) die kan inspringen bij crisissituaties. De achterwacht-functie is apart omschreven.
 - Er is een vaste invalleerkracht indien de groepsleerkracht afwezig is.
 - Er is een structurele vervanging cq regeling voor pauzes. Ter wille van de benodigde rust verdient het aanbeveling te werken met een vast weekrooster en een zo beperkt mogelijk aantal parttimers.
 - Uren, beschikbaar in normjaartaak, voor registratie- en volgsystematiek.
 - Voldoende inwerk- en overdrachtstijd.
- (uit: randvoorwaarden voor het werken met lvb-leerlingen)

3.1.1 Ruimte

De problematiek van de doelgroep is divers. De invulling van de ruimte moet hieraan tegemoet komen. Hij houdt enerzijds rekening met wat voor de gehele doelgroep van belang is, anderzijds met behoeften die voortkomen uit specifieke problematiek.

Over het algemeen is de doelgroep gebaat bij een rustige, prikkelarme omgeving. De inrichting is overzichtelijk en ordelijk en materialen bevinden zich op vaste plekken. De ruimte heeft de uitstraling van een klaslokaal. In de ruimte is het mogelijk om gezamenlijk en individueel activiteiten te doen. De leerlingen vinden het vaak moeilijk om samen te 'spelen'. In de klas moet de mogelijkheid zijn om dit te leren, met ondersteuning van professionals. In de maatschappij wordt immers verwacht dat mensen op respectvolle wijze contacten aan kunnen gaan. De ruimte houdt ook rekening met de veiligheid van de medewerkers. Denk aan de opstelling van het bureau en mogelijkheden om te allen tijde de ruimte uit te kunnen. Ook hebben anderen altijd zicht op de klas.

De klassenruimte moet aan een aantal voorwaarden voldoen:

- De doelgroep heeft fysieke ruimte nodig. Leerlingen zitten niet te dicht op elkaar. Dit vermindert stress, en helpt daarmee voorkomen dat leerlingen elkaar fysiek uitdagen.
- Voor de leerling moet er een eigen plekje zijn.
- Naast een centrale ruimte, zijn er kleinere werkruimtes. Hier kunnen leerlingen individueel werken of instructie krijgen. Deze ruimtes worden op advies van de leerkracht/professional ingezet. Nog mooier is het als de leerling zelf kan aangeven wanneer hij een eigen werk- of rustruimte wil gebruiken. Dit kan er toe bijdragen dat de leerling stress bij zichzelf leert herkennen en de mogelijkheid kiest om uit de stressvolle situatie te stappen.
- Pedagogische middelen als 'uit de groep verwijderen' en 'gebruiken van time-out-ruimte' worden in principe zo min mogelijk ingezet. Toch kan bij vormen van ernstige fysieke en verbale agressie een afzonderingsruimte nodig zijn. Hier komt de leerling tot rust. Deze ruimte moet veilig zijn en sober ingericht. De wanden zijn bekleed met zacht materiaal en er is een zachte mat. Ook moet voortdurend toezicht mogelijk zijn.
- Het meubilair en de voorzieningen in de klas moeten tegen een stootje kunnen. Hierbij kun je overwegen om (dure) kwetsbare voorzieningen extra te beveiligen. Daarnaast moeten de leerlingen ook de kans krijgen om met kwetsbaar materiaal om te gaan. Aan een oude computer gaat niet zoveel verloren, en misschien is tweedehands meubilair een optie. Belangrijk is dat de ruimte er niet 'goedkoop' uitziet. Een fijne, verzorgde omgeving nodigt uit om hem zo te houden.
- Leerlingen moeten visueel – bijvoorbeeld met picto's – kunnen constateren welke ruimtes voor hen toegankelijk zijn.
- Het verdient de voorkeur om voor deze doelgroep een eigen buitenspeelruimte te hebben. Fijn voor pauzes, maar ook als extra mogelijkheid voor leerlingen om uit de groep te stappen. Hier kunnen zij zich terugtrekken uit de stressvolle omgeving en even een luchtje scheppen.

3.1.2 Basisregels

- Binnen de school gelden de algemene basisgedragsregels ook voor leerlingen uit deze doelgroep.
- Naast de algemene schoolregels kan de professional binnen de klas aanvullende afspraken maken en groepsregels opstellen. De klassenregels zijn nooit tegenstrijdig met de algemene schoolregels.
- Professionals kennen de regels en achterliggende redenen goed en hanteren ze consequent en eenduidig. Ze zijn rolmodel voor leerlingen en voor elkaar. Onderling bespreken de professionals regelmatig de regels en de wijze waarop zij deze hanteren.
- Kinderen en jongeren krijgen niet alleen uitleg over regels en gevolgen bij overtreding, ze worden ook zoveel mogelijk actief betrokken bij het opstellen en evalueren ervan. Dit maakt dat zij zich meer betrokken en medeverantwoordelijk voelen voor de naleving. Hierdoor leren ze discussiëren en hun mening onderbouwen. De professional geeft bovendien het signaal af dat hun mening ertoe doet. De vraag is dus niet of kinderen en jongeren bij het opstellen van regels betrokken moeten worden, maar de mate waarin en de wijze waarop. Dat kan in de vorm van een wekelijks klassengesprek. Hiermee voorkom je meteen dat regels verstarren en de bedoeling van een regel op den duur niet meer duidelijk is.

De groepsdynamiek tussen deze leerlingen vraagt veel extra aandacht. Binnen de dagelijkse activiteiten en werkzaamheden staan omgangsvormen en sociale vaardigheden voortdurend centraal. Conflict situaties kun je zien en benutten als leermomenten. Het voeren van (kring) gesprekken is een belangrijk instrument. Je zet het onder meer in om problemen in de groep te bespreken en constructief gebruik te maken van de groepsdruk. Het gebruik van de afzonderingsruimte dient vergezeld te gaan van evaluatie. Bepaal hoe je gaat werken om herhaling te voorkomen of om 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 stimuleer en bekrachtig je zonder uitstel. Daarbij is er ruimte om te oefenen in zo natuurlijk mogelijke situaties. Belangrijk is dat de leerling vooral beloond wordt bij goed gedrag. Het meest effectief is als je waardering uitspreekt over specifiek gedrag. Bij waardering is meer sprake van gelijkwaardigheid dan bij het geven van een compliment. Er is minder risico op een oppositionele reactie van de leerling, waardoor de onderlinge band eerder wordt verstevigd.
- De leerling moet leren dat hij zelf de verantwoordelijkheid en regie heeft over zijn gedrag. Gewenst gedrag levert hem voordeel op, ongewenst gedrag niet. Op die manier ervaart hij welk gedrag hem toekomstperspectief biedt.
 - Als een leerling een regel overtreedt, dient de professional uit te leggen waarom dat ongewenst is. Welke gevolgen heeft de overtreding voor de leerling en voor degene die erdoor benadeeld is? Hoe herstellen we de aangerichte schade en de verstoorde relatie (pedagogisch model van herstelrecht)? Welk gedrag is wel gewenst, en wat levert het de leerling op?
 - Bedenk dat deze leerlingen moeite hebben met het zich eigen maken van (externe) regels. Ook herkennen ze signalen in het sociale verkeer minder goed. Ze zijn daarom gebaat bij veel herhaling en oefening van regels. Bovendien geldt dat zij geneigd zijn star vast te houden aan lessen uit het verleden. Dit komt voort uit de onveiligheid van eerdere ervaringen. Als je de reden van het niet naleven van regels kunt achterhalen, ben je beter in staat de leerling te helpen veranderen.
 - Wanneer een leerling zich niet aan de sociale regels houdt, bespreek je dit apart met hem. Het accent moet daarbij liggen op het waarneembare gedrag en het achterhalen van redenen. Neem hierin ook de interpretaties van het kind of de jongere zelf mee. Geef niet alleen aan wat er fout ging en waarom, maar leg de nadruk op wat wel passend gedrag zou zijn in een specifieke situatie. Benoem onjuiste interpretaties van gedrag en leg op een positieve manier uit. Een incident kan aanleiding zijn om bepaalde regels met de hele groep te bespreken.
 - Bij een incident moet het dagprogramma voor de andere leerlingen zo veel mogelijk normaal doorgaan.

3.1.3 Ritme

Ritme houdt in dat een leerling weet wat er gaat gebeuren. Het zorgt voor voorspelbaarheid in een wereld die hij als bedreigend ervaart. Het lesrooster of dagprogramma bepaalt een vast ritme van de dag en week.

Het programma is geen wetmatigheid; het biedt voorspelbaarheid, die echter tevens haalbaar moet zijn. Houd niet vast aan het uitgangspunt dat elke leerling mee moet in het dagritme van de groep. Wat binnen het programma gebeurt en hoe lang onderdelen duren, is afhankelijk van de mogelijkheden van de leerling en de groep op dat moment. Stel jezelf de vraag: welke variaties zijn nodig en mogelijk? Is bijvoorbeeld 45 minuten gepland voor rekenen? Een leerling die dit niet trekt, geef je een kortere opdracht. Hij mag tijdens de resterende rekentijd iets anders doen omdat hij 'al klaar is'. Belangrijk is om binnen het programma een balans te zoeken tussen theorie en praktijk. De verschillende activiteiten visualiseer je in een dagrooster en in kleine, zichtbare stappen. Om de tijd voor de leerlingen concreet te maken, gebruik je bijvoorbeeld een kleurenklok of time-timer.

Het programma kent een ritme van inspanning en ontspanning. Onder ontspanning verstaan we momenten dat de leerling de mogelijkheid krijgt om spanning kwijt te raken en daarmee te oefenen. Wat goed werkt is bewegen. Dit betekent dat je in je programma extra beweegmomenten in moet bouwen. Extra gymlessen bijvoorbeeld, of wandelmomenten. Een sportruimte in de school is ideaal. Je kunt er een paar cardioapparaten plaatsen en bijvoorbeeld een yogaklas geven. In zulke lessen kun je technieken oefenen die de leerlingen op andere momenten mogelijk goed kunnen gebruiken.

3.1.4 Materiaal

In principe hebben deze leerlingen geen speciale onderwijsmaterialen nodig. Wel moet het lesmateriaal

afgestemd zijn op de ontwikkelingsleeftijd. De kracht van het onderwijs voor deze leerlingen zit in de vragen: wat motiveert deze leerlingen om te gaan leren? Op welke wijze ga je dit dan aanbieden? Durf bij het antwoord buiten de conventionele paden te treden.

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. Medewerkers moeten altijd direct hulp kunnen inroepen. Een systeem waarbij je een alarm bij je draagt is dus aan te bevelen. De achterwacht moet meteen kunnen zien waar hij moet zijn. Organiseer het goed: medewerkers moeten erop kunnen vertrouwen dat er altijd direct iemand komt.

Onderwijs-zorgarrangementen voor ZMOLK

Naar het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks (OMB) (©2006/2011).

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 individu gericht; 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 Vrijtijdssituaties
- 3.2.2 Spelsituaties
- 3.2.3 Eetsituaties
- 3.2.4 Werk/taaksituaties
- 3.2.5 Onderwijsleersituaties
- 3.2.6 Gesprekssituaties
- 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 en aanvullende aanpak

gemeenschappelijk en individu gericht; ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden ouder(s)/verzorger(s), invalleerkracht(en), mentoren, conciërge, stagiaires, zorg coördinatoren, teamleider, orthopedagoog, schoolpsycholoog, vakleerkrachten en -therapeuten, taxivervoer, stageplaatsen, arbeidsplaatsen

3.2 Situaties hanteren

Visie

Zoals gezegd bij 'Ritme' onder 'Klimaat creëren', is voor leerlingen uit deze doelgroep een uitgebalanceerde afwisseling van inspanning en ontspanning erg belangrijk. Zo kunnen zij gedurende de schooldag functioneren op een alertheidsniveau dat voor hen passend is. Het onderwijs behoort een afwisseling te bieden van cognitieve en fysieke inspanning, geleide en vrije momenten. Het doel van vrije momenten is ontspanning. Ze moeten dusdanig ingericht zijn dat de leerling in staat is om een keuze te maken: wat wil hij op deze momenten doen? Beweegmomenten, muziek luisteren en extra buiten-activiteiten komen alle in aanmerking. Ook yoga of ontspanningsoefeningen brengt ontspanning. In zulke lessen kun je technieken oefenen die de leerlingen op andere momenten mogelijk goed kunnen gebruiken.

Voorwaarden

Als medewerker dien je goed inzicht te hebben in de mogelijkheden van de leerlingen. Collega's moeten onderling afstemmen wat ze wel of niet van leerlingen mogen en kunnen verwachten. Het verdient aanbeveling om elke ochtend 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 immers al van alles zijn gebeurd. Ook kan onderweg naar school al van alles zijn voorgevallen; een leerling arriveert dan opgewonden in de klas.

Bij een aantal vaste situaties, zoals de lunch, hanteer je duidelijke afspraken. De leerling weet wat er gaat gebeuren en wat er van hem wordt verwacht. De afspraken die je samen maakt, moeten rust geven aan de leerling.

Bij activiteiten, nieuwe situaties of een feest op school, bekijk je steeds met de leerlingen of ze willen deelnemen en zo ja, op welke wijze. Daarmee voorkom je vervelende situaties. Het kan bijvoorbeeld zijn dat je een erg leuke activiteit hebt georganiseerd, maar dat een leerling zich overvallen voelt en het negatief ervaart. Dan heb je een mooi idee dat averechts uitpakt.

Aanpak

3.2.1 Vrijtijdssituaties

Vrijtijd is een moeilijk te hanteren tijdsinvulling voor deze kinderen en jongeren. Iets doen met je vrijetijd moet je leren. Daarom is het een volwaardig lesonderdeel: hoe ga je om met vrije tijd, wat zou je daarin willen doen en hoe kun je dit oefenen binnen school?

De vrijetijdsmomenten van een school zijn vaak het speelkwartier en de pauze. Voor de leerlingen is dit

overleven. Hoe ga je om met elkaar, wat ga je doen? Ook pauze en speelkwartier moet je dus leren. Een eigen speelplaats is een veilige leerplaats. Start met begeleiding van een of enkele leerlingen. Je kunt dit geregisseerd opbouwen in activiteiten en mate van interactie. Indien haalbaar, is het doel dat leerlingen kunnen deelnemen aan de pauzemomenten van de school.

Daarnaast biedt een lesprogramma activiteiten die leerlingen laten ontdekken wat ze in hun vrijetijd kunnen doen. Denk aan tekenen, muziek maken of ernaar luisteren, computeren, gezelschapsspelen, puzzelen, tuinieren en knutselen. Al doende ervaren leerlingen wat ze leuk vinden. Laat hen zelf aangeven waar ze wat meer over willen leren.

3.2.2 Spelsituaties

Ook bij het aanbieden van spelactiviteiten is het belangrijk rekening te houden met wat een leerling aankan. Denk bijvoorbeeld aan kennis en vaardigheden die je bij het spel nodig hebt en de sociaal-emotionele vaardigheden die erbij komen kijken. Door een spel te spelen kunnen de leerlingen gezelligheid ervaren. Ze participeren in een activiteit waarbij plezier voorop staat. Spelsituaties voorzien in tal van mogelijkheden om sociaal-emotionele vaardigheden te oefenen die bijvoorbeeld ook nodig zijn om vriendschappen te onderhouden of het gevoel van gezelligheid te vergroten. Denk aan: leren geduldig te zijn en op een ander te wachten, op een positieve manier naar elkaar kijken, ervaren dat je van elkaar kunt leren, samen een activiteit uitvoeren en succes delen. Coöperatieve spellen stimuleren leerlingen tot samenwerken en het samen zoeken naar oplossingen. Aan een spel kun je zowel actief als passief meedoen. In het laatste geval ben je toeschouwer. Schaf spellen aan die aansluiten bij het cognitieve en sociaal-emotionele niveau van de leerlingen.

Het leren spelen van een spel bouw je op vanuit de situatie 'een leerling, een professional'. Je bouwt het in kleine stappen uit. Vervolgstapjes zijn: naast elkaar spelen met een andere leerling, samenspelen met meerdere leerlingen en spelregels complexer te maken. Het samenspelen doet een beroep op sociaal-emotionele vaardigheden, complexere spelregels vraagt cognitieve vaardigheden.

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. Je straft nooit door een leerling eten of drinken te ontzeggen. Als er iets gebeurt waardoor op de afgesproken tijd niet gegeten kan worden, dan haal je dat op een ander moment in.

Het streven is dat leerlingen gezamenlijk aan de groeps-tafel in de klas eten. Voor sommige leerlingen is dit

niet meteen, of niet elke dag haalbaar. Het eten aan de groepstafel kan te veel prikkels opleveren. Voor deze leerlingen maak je het mogelijk om apart te eten. Dat gebeurt dan aan een aparte tafel of in een andere ruimte. Binnen het 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. Ze krijgen hierdoor het gevoel dat ze ergens aan bijdragen. Ook vergroot het hun gevoel van zelfwaardering. Voor (V)SO-leerlingen kan een taak onderdeel zijn van het dagprogramma. Bij elke taak kijk je hoe zelfstandig de leerling hem kan uitvoeren en welke ondersteuning nodig is. Je bouwt de mate van zelfstandigheid gaandeweg uit. Sommige taken kun je inzetten als beloning, zoals koffie halen voor de leerkrachten.

Soms heb je collega's nodig om de uitvoering van een taak goed te organiseren. Als een leerling bijvoorbeeld naar een ander gebouw gaat, waarschuw je een collega dat hij eraan komt en vice versa.

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.

Kinderpsychiater prof. dr. Anton Došen benadrukt dat eerst gewerkt moet worden aan basisbehoeften, zoals veiligheid en begeleiden van psychosociale processen (zie ook 'Waarop geeft de basisaanpak in het onderwijszorgarrangement antwoord?'). Pas daarna kun je resultaat verwachten van onderwijskundige interventies. Bij deze leerlingen is het onderwijsaanbod in eerste instantie een middel om weer structuur in het leven aan te brengen en te leren functioneren in een schoolsetting. Cognitieve vorderingen staan bij de start van de (hernieuwde) onderwijs carrière op het tweede plan. Het aanbod leidt uiteindelijk tot het werken aan een toekomstperspectief. Gezien hun cognitieve mogelijkheden vul je het lesrooster van deze leerlingen voor het merendeel met praktische activiteiten. Nienhuis (2002) schetst dat praktische vaardigheden de zelfredzaamheid kunnen vergroten; ze zijn een voorbereiding op wat het dagelijkse leven vraagt aan vaardigheden om zelfstandig te kunnen functioneren. Voor 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. Je betreft de leerling bij zijn toekomstperspectief en de wijze waarop hij hieraan wil werken.

Start van het onderwijs

Bij de start van de schoolcarrière is het belangrijk dat de leerling succeservaringen opdoet. Begin dus met datgene waarvan je haast zeker weet dat de leerling het kan. Mogelijk is een volledige schoolweek aanvankelijk te veel. Start dan met deeltijd schoolbezoek en bouw op. Soms is de school of het team nog niet in staat om een volledige schoolweek te bieden aan een specifieke leerling. Erken dit en start met de mogelijkheden die er wel zijn. Bouw op.

Lesaanbod

Het lesaanbod voor deze leerlingen moet in principe aan dezelfde eisen voldoen als dat aan alle andere leerlingen. Ook de kerndoelen gelden ongewijzigd. Echter, de manier waarop de leerlingen de leerstof krijgen aangeboden verschilt. Deze moet in overeenstemming zijn met hun intellectueel functioneren, hun vermogen zich te concentreren en hun verbale en visuele begripsvermogen. Hier is het aspect 'licht verstandelijk beperkt' van de groep leerlingen leidend. Aangezien leerlingen slechts langzaam vorderingen maken, is het van belang om gevarieerd materiaal aan te bieden. Ook kun je aanvullende lesstof zoeken. Zo hoeft een leerling niet steeds dezelfde oefeningen te maken. Deze doelgroep kan het best een individueel onderwijsprogramma volgen. Haal lesmateriaal uit verschillende methoden; benut zowel de leerlijnen ZML als de leerlijnen binnen Cluster 4.

Bij deze leerlingen zijn vaak de praktische vaardigheden beter ontwikkeld; dat kun je benutten, bijvoorbeeld door vakken aan te bieden als handvaardigheid, techniek, verzorging en tuinieren. Het lesaanbod hoeft niet alleen binnen een school plaats te vinden. Als het toekomstperspectief en de interesse van de leerling zich aftekenen, kun je samen onderzoeken hoe en waar hij in de praktijk kan doorleren. Denk bijvoorbeeld aan praktische stages en arbeidsplaatsen op het gebied van tuinwerkzaamheden, timmeren, fietstechniek, autotechniek, magazijn- of winkelwerkzaamheden en schoonmaken.

3.2.6 Gesprekssituaties

Gesprekken met de leerlingen kunnen verschillende doelen hebben:

- samen formuleren van een toekomstperspectief of ontwikkelingsperspectief
- bespreken van het uitstroomprofiel

- doornemen van de voortgang van de leerling
- terugkijken op de gebeurtenissen in een voorliggende periode
- aan de orde brengen van lopende zaken in de klas die voor alle leerlingen gelden.

Neem individuele gesprekken met leerlingen in het lesrooster op. Hierin komt het nodige aan de orde: je kijkt naar de afgelopen week en bespreekt waar een leerling de komende week zijn aandacht op wil richten. De leerling vertelt wat hem bezighoudt. Misschien heeft hij vragen of ziet hij een probleem; dat neem je samen door.

Laat leerlingen zelf een doel kiezen waar ze een poos aan willen werken. Wat zou een kind of jongere zelf als beloning willen, als het lukt? Houd het samen bij in een werkboek. Hierin beschrijft de leerling waaraan hij wil werken, hoe hij daarbij geholpen kan worden en hoe en met wie hij succes wil vieren.

Gespreksvoorwaarden

Gebruik eenvoudige woorden en maak de zinnen niet langer dan noodzakelijk. Bij het formuleren ga je bewust om met de taal. Gebruik je nuancerings- en voorbeelden, ben je concreet of abstract, gebruik je humor of laat je dat juist achterwege? Jij schat in of een leerling een taalgrapje begrijpt en kan waarderen. Het is belangrijk om in de gaten te houden of er sprake is van overvraging of juist ondervraging. Let op je eigen houding en gedrag. Ga respectvol om met de leerling en wees duidelijk in wat je doet. Zo creëer je ruimte bij de leerling om zelf communicatiemogelijkheden en communicatie-initiatieven te ontwikkelen. Het leert hem op een effectieve en acceptabele manier te communiceren, ook met medeleerlingen.

Bij gesprekken maak je gebruik van probleemoplossende gesprekstechnieken. Uitgangspunt is steeds een motiverende gespreksvoering. Je beschikt over een scala aan technieken: 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. Belangrijk is, dat je met je aanpak aansluit bij het niveau van de leerling en bij zijn problematiek. Heb geduld! En tracht oog te hebben voor de kleine successen die je met een leerling behaalt.

Gespreksvormen

- Klassengesprek.
In een maandelijks klassengesprek bespreek je met de klas de afgelopen periode. Zowel leerlingen als medewerkers kunnen punten inbrengen. Het klassengesprek leent zich er goed voor om samen afspraken te maken over zaken die de hele klas aangaan.

- Gesprek ouders/verzorgers over het ontwikkelingsperspectief.
In dit gesprek stel je het ontwikkelingsperspectief samen bij. Dit gebeurt twee keer per jaar. Zo mogelijk bespreek je vooraf met de leerling zijn ontwikkelingsperspectief.
- Bespreking schoolverslag.
Aan het einde van het schooljaar bespreek je het schoolverslag met ouders/verzorgers. In dit verslag beschrijf je de ontwikkelingen van het afgelopen jaar. Zo mogelijk neem je het vooraf ook door met de leerling.
- Tussentijds gesprek.
Soms vraagt de situatie om een tussentijds gesprek met ouders, leerlingen of andere betrokkenen.

De leerkracht en verantwoordelijke in de zorg zijn in een onderwijs-zorgarrangement samen eindverantwoordelijk voor het totale 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 verzoek kunnen ondersteuners of anderen bij dit gesprek worden uitgenodigd. Dit verzoek kan komen van de leerkracht/zorgverantwoordelijke of van ouders. Ook kunnen teamleider of orthopedagoog het initiatief nemen. De teamleider is organisatorisch eindverantwoordelijk.

3.2.7 Lichamelijke contactsituaties

Terughoudendheid met lichamen contact is op zijn plaats. Lichamen 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 of negatief lichamen contact ervaren. Er kan sprake zijn, of zijn geweest van seksueel misbruik, met de leerling in de rol van dader en/ of slachtoffer. Daardoor kan hij lichamen contact heel anders interpreteren dan de professional het bedoelt. Het is belangrijk dat professionals het evenwicht zoeken: zich steeds realiserend wat lichamen contact kan oproepen en anderzijds, wat de leerling moet leren ervaren als normaal. Om goede beslissingen te kunnen nemen, moeten de professional zich steeds bewust zijn van de individuele problematiek. Welke persoonlijkheid heeft de leerling die tegenover je zit, wat is zijn geschiedenis en speciale problematiek? Dit helpt je in te schatten wat de consequenties zijn van lichamen contact. Rekening houdend met de problematiek van een leerling, kan het bijvoorbeeld belangrijk zijn om lichamen contact juist te mijden.

Aanpak

Lichamen contact komt in diverse situaties voor: lichamen verzorging, spelsituaties, persoonlijke ruimte. Lichamen contact is normaal, binnen grenzen. Als school moet je duidelijk maken welke vormen van

lichamelijk contact je – ook gelet op leeftijd – gepast en passend vindt. Binnen de school kun je de leerlingen bovendien laten oefenen met lichamelijk contact met vreemden en kennissen.

Ieder mens heeft een eigen territorium en eigen ruimte nodig, waarin hij zich comfortabel kan en mag voelen. Hij kan 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, zodat je die persoonlijke ruimte kunt respecteren.

Het zal niet altijd mogelijk zijn om fysiek ingrijpen te voorkomen. Dat dient altijd te voldoen aan de voorwaarden van onvermijdelijkheid en noodzakelijkheid. Juridische criteria zijn:

- Onmiddellijkheid; het moet direct volgen op het gedrag. Fysiek ingrijpen dat niet onmiddellijk volgt op de gedraging van de leerling is ontoelaatbaar. Het krijgt dan het karakter van een strafmaatregel en is niet meer ‘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.

Te vaak blijkt achteraf dat in situaties fysiek ingrijpen voorkomen had kunnen worden; dat had de leerling een negatieve ervaring bespaart. Daarom is een protocol belangrijk. Dit geeft zo nauwkeurig mogelijk het veld en de grenzen aan waarbinnen fysiek ingrijpen door teamleden ‘onvermijdelijk en noodzakelijk’ is. Te allen tijde geldt dat van dit soort ernstige situaties verslaglegging plaatsvindt. School en zorgpartner maken afspraken op welke wijze en door wie verslag wordt gedaan.

Ook is het essentieel om gebeurtenissen met betrokkenen te evalueren. Zo kun je er lessen uit trekken voor de toekomst.

Fysiek contact is bedoeld om de situatie te regelen en veiligheid te creëren. Uitoefenen van macht mag geen reden zijn. Wanneer je een leerling tijdens een escalatie vasthoudt of begeleidt naar een andere ruimte, dan moet je dat doen met afgesproken technieken. Als dat mogelijk is, houd je tijdens deze situatie voortdurend contact met de leerling. Hierbij geldt voortdurend: alleen lichamelijk contact als er geen beter alternatief is. Ook tracht je de mate van lichamelijk contact af te stemmen op de mogelijkheden van de leerling. Als de leerling aangeeft zelfstandig naar een andere ruimte te kunnen gaan of dat hij rustiger is, kun je het fysieke contact afbouwen. School, zorginstelling en professionals dienen er alles aan te doen, om fysiek contact tot een uiterst minimum te beperken. Herhaald fysiek ingrijpen is aanleiding om de onderwijs- of zorgaanpak te wijzigen.

3.2.8 Bijzondere situaties

Binnen het onderwijs aan deze doelgroep kunnen zich bijzondere situaties voordoen die expliciete aandacht verdienen:

- Gevaarlijke of onveilige situaties.
Een leerling kan zichzelf of een ander pijn doen of verwonden. Denk aan boos op school komen vanuit de woonsituatie, problemen tijdens taxivervoer, ruzie met een andere leerling, een paniekaanval, overschatting, stellen van grenzen.
- Overgangssituaties.
Na een vakantie hebben sommige leerlingen moeite om weer in het schoolsysteem te stappen. Voor andere leerlingen is de thuissituatie zo onrustig dat dit na de vakantie of na het weekend de start op school beïnvloedt. Maar ook de overgang tussen lessen en pauzes of wisselen van lokaal kan bijzondere aandacht vereisen.
- Nieuwe situaties.
Denk aan 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.
Zulke situatie zie je niet aankomen. Denk aan overlijden van familieleden of huisdieren, vervanging door ziekte op school, verandering van het lesprogramma door onverwachte situaties, een brandalarmoefening.
- Speciale situaties die het dagelijkse ritme verstoren.
Dit zijn verjaardagen, feestdagen, studiedagen, schoolreisje, schoolkamp, onverwachts bezoek in de klas.

Iedere bijzondere situatie vraagt dat de professional zich hiervan bewust is. Bereid leerlingen zoveel mogelijk voor op wat gaat gebeuren en begeleidt en ondersteun ze. Als dat kan, is het goed om de leerlingen te betrekken bij de wijze waarop de situatie ingevuld gaat worden. Wanneer leerlingen betrokken zijn, wordt het ook iets van henzelf en hebben ze gevoel van regie. Dit biedt weer veiligheid.

Gevaarlijke situaties

Bij gevaarlijke situaties moet er natuurlijk oog zijn voor de leerling die direct betrokken is. Maar ook andere leerlingen die erbij zijn, mag je niet vergeten. Een escalatie maakt indruk. Soms leidt het tot een reactie. Verdeel taken: spreek af welke professionals zich bezighouden met de leerling die escaleert en wie zich richt op de andere leerlingen. Ook bespreek je met individuele leerlingen en hun ouders/verzorgers hoe er gereageerd wordt bij escalaties. Vanzelfsprekend is de hele begeleiding erop gericht om escalaties te voorkomen. Aan de hand van signalerings-

plannen en met vroege interventies ben je escalatie voor. Veiligheid van leerlingen en medewerkers staat op de eerste plaats. Binnen de school moet er een systeem zijn waarmee je snel extra ondersteuning mobiliseert. Heel passend is het om met veel personeel de geëscaleerde situatie tot rust te brengen. De-escalatie bereik je bijvoorbeeld door met vier of vijf volwassenen rustig om de leerling te gaan staan. Je kunt er soms voor kiezen om met de andere leerlingen de ruimte te verlaten en de geëscaleerde leerling daar – onder toezicht – achter te laten tot hij weer rustig is. Na een escalatie moet er altijd een incidentenregistratie plaatsvinden. De organisatie dient te zorgen voor de juiste formulieren. Deze registratie evalueer je maandelijks in een teamoverleg.

Nieuwe situaties

Verandering van situatie kan bij leerlingen onzekerheid en angst oproepen. Dit komt met name voort uit de onvoorspelbaarheid en het gevoel er geen invloed op te kunnen uitoefenen. Leerlingen ervaren het als 'erdoor overspoeld worden, het te moeten ondergaan'. Daarom is het belangrijk om hen goed op nieuwe situaties voor te bereiden. Reden genoeg om leerlingen goed op nieuwe situaties voor te bereiden. Dat doe je als volgt:

- Voer stap voor stap iets nieuws in.
- Bespreek een nieuwe situatie met de leerlingen.
- Bespreek met hen op welke wijze zij vinden dat de nieuwe situatie ingevoerd of uitgevoerd kan worden. Wat zou hen daarbij kunnen ondersteunen? Met wie zouden zij de situatie aankunnen?
- Oefen situaties van te voren.
- Ondersteun situaties met visualisering (filmpjes, foto's, picto's).
- Geef in het dagprogramma duidelijk aan wat niet doorgaat en wat ervoor in de plaats komt.

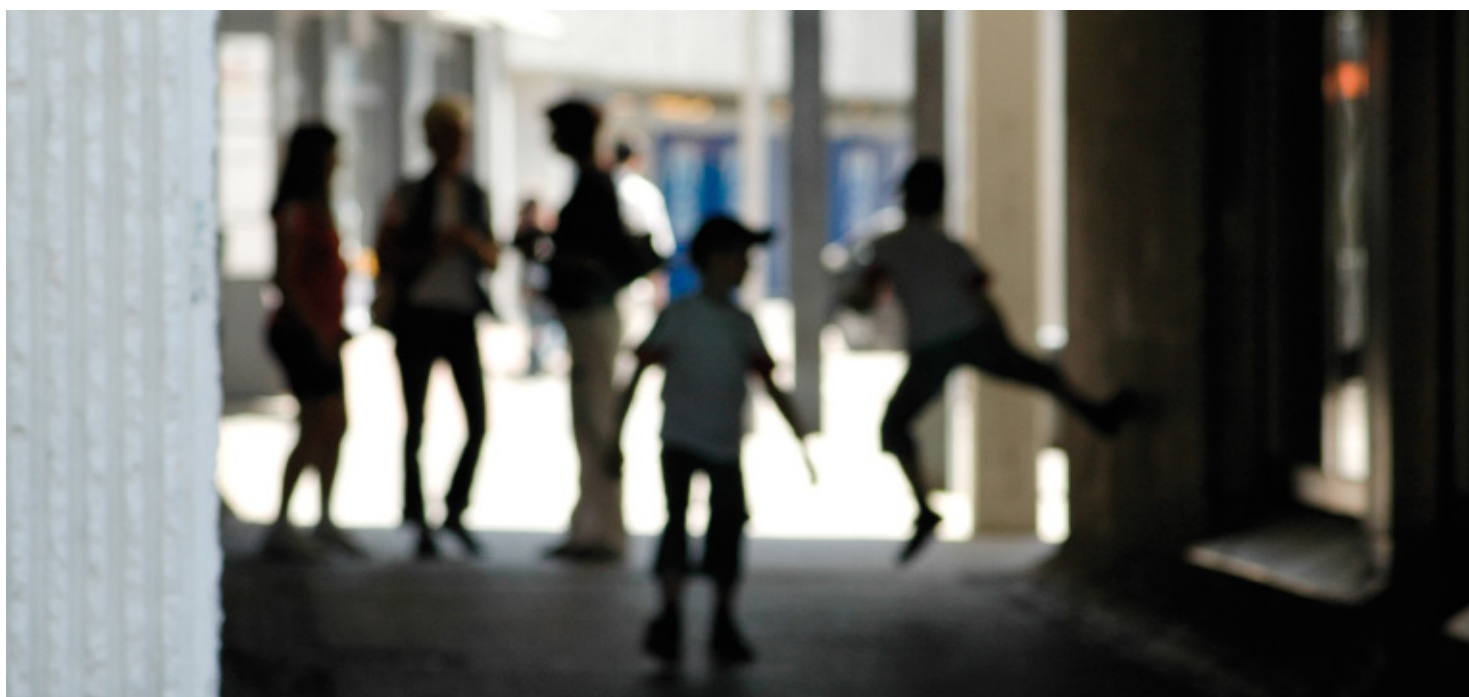
Onverwachte situaties

Bij onverwachte situaties is het belangrijk om de situatie aan de leerlingen uit te leggen. Geef duidelijkheid en zet de situatie voor de leerlingen op een rijtje. Belangrijk: herken, erken en benoem de emoties van de leerlingen. Het geeft ze het gevoel dat het klopt dat de situatie moeilijk is en dat het niet gek is dat ze schrikken. Door te ordenen en voor overzicht te zorgen, leer je ze bovendien met deze emotie om te gaan.

Bij zeer ernstige situaties, bijvoorbeeld overlijden, is het geven van nabijheid de eerste stap. Daarna bespreek je hoe de school er aandacht aan besteed. Dit doe je in samenspraak met het netwerk van de leerling en de leerling zelf. Als een leerling behandeld wordt, overleg je met de behandelaars op welke wijze de school hierbij kan aansluiten. Let op: professionals in het onderwijs zijn geen behandelaars. Ze kunnen echter wel de begeleiding uitvoeren die aansluit bij of voortvloeit uit de behandeling.

Speciale situaties

Als zich een speciale situatie voordoet, bespreek je deze vooraf met de leerlingen. Laat elke leerling zelf aangeven waar hij wel en niet aan wil deelnemen en zo ja: op welke wijze. De speciale situaties zijn bedoeld om iets extra's toe te voegen aan het schooljaar. Het moet leuk zijn voor de leerlingen. Het kan echter zijn dat een leerling dat niet zo ervaart. Het is belangrijk om hier rekening mee te houden. Een verrassing kan zoveel stress oproepen dat het plezier verdwijnt. Sinterklaas kan bijvoorbeeld te spannend worden: wat krijg ik als cadeau? Hetzelfde geldt voor carnaval: hoe ga ik verkleed, zijn professionals nog wel herkenbaar als ze verkleed zijn? Ook samen naar een voorstelling kijken of de vraag waar het schoolreisje naartoe gaat, kan teveel van het goede zijn.



Onderwijs-zorgarrangementen voor ZMOLK

Naar het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks (OMB) (©2006/2011).

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 individu gericht; 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 Onderwijsleersituaties
- 3.2.6 Gesprekssituaties
- 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 en aanvullende aanpak

gemeenschappelijk en individu gericht; ingevuld naar: visie, aanpak, teamafspraken en voorwaarden ouder(s)/verzorger(s), invalleerkracht(en), mentoren, conciërge, stagiaires, zorg coördinatoren, teamleider, orthopedagoog, schoolpsycholoog, vakleerkrachten en -therapeuten, taxivervoer, stageplaatsen, arbeidsplaatsen

3.3 Relatie presenteren

Visie

Leerlingen binnen deze doelgroep vinden het moeilijk om sociale prikkels te begrijpen en te interpreteren. Wat is adequaat gedrag, passend bij een bepaalde situatie? Inschatten wat de situatie voor een ander betekent, is 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 gericht op eigen behoeftebevrediging. Dit heeft tot gevolg dat de leerling vooral vasthoudt aan eerder opgebouwde mentale

modellen en zijn eigen ideeën, zijn eigen zin volgt. Van der Helm, Van Tol en Stams (2011)⁸ halen onderzoek aan dat laat zien dat voor jongeren met gedragsproblemen bepaalde sociale situaties moeilijk te hanteren zijn.

- Zij verdragen geen sociaal nadeel, zoals het gevoel hebben uitgelachen of gepest te worden.
- Zij kunnen geen autoriteit accepteren.
- Zij kunnen geen hulp vragen of geven.
- Zij kunnen niet omgaan met competitie.

Leren omgaan met sociale probleemsituaties en vermindering van vijandig denken is nodig voor verdere ontwikkeling. Voor de professional is het belangrijk

⁸ Helm, G.H.P van der, N. van Tol en G.J.J. Stams, 2011. De invloed van het orthopedagogisch klimaat in de residentiële justitiële jeugdzorg: recidivevermindering door opvoeding, behandeling en scholing.

incompetent gedrag in sociale situaties te onderkennen voor wat het is. Hij definieert het dus niet als een gebrek aan motivatie.

Een gevoel van veiligheid en 'er mogen zijn' is voor deze leerlingen erg belangrijk. Dit vraagt van de medewerker onvoorwaardelijkheid in de begeleiding. Dit houdt in dat de relatie tussen de professional en de leerling onaangetast blijft door wat een leerling onhandig of verkeerd doet. Je kunt de leerling duidelijk maken dat je zijn gedrag afkeurt, maar dat je hem als persoon onvoorwaardelijk steunt. Je laat hem niet in de steek.

Ook het omgaan met emotionele reacties van de professional is voor deze leerlingen erg moeilijk; het 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. Hij zal des te meer vasthouden aan zijn eigen ideeën. Een neutrale houding heeft daarom veruit de voorkeur. Deze is beter herkenbaar en voorspelbaar. Zo'n neutrale houding moet zich kenmerken door positieve en sensitieve interacties. Deze kinderen en jongeren hebben immers ernstig verstoorde en negatieve interne werkmodellen ontwikkeld over hoe relaties met anderen eruit zien. Verwacht echter geen wederkerigheid; het kind of de jongere is over het algemeen niet in staat hieraan te voldoen.

Als leerlingen contact zoeken, blijken ze over onvoldoende sociale vaardigheden te beschikken om dit adequaat te doen. Vaak hebben ze ervaring opgedaan met negatieve wijzen van contact zoeken. Het is de kunst om enerzijds de poging om contact te leggen te herkennen en te belonen. Anderzijds om uit te leggen hoe je op een positieve wijze aandacht kunt vragen. In de interactie met leerlingen onderscheiden we de volgende uitgangspunten:

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

Voor een toelichting van de uitgangspunten verwijzen we naar de overallvisie.

Betekenis van de uitgangspunten voor de begeleiding

Spreek af waarvoor leerlingen beloond kunnen worden en hoe. Wanneer mogelijk bespreek je met de leerling op welke wijze zij in hun traject ondersteund willen worden. Ook kun je vragen welke beloning zij graag willen verdienen.

Voor medewerkers moet helder zijn hoe zij zelf in situaties kunnen handelen en waarom. Voortdurende scholing

met casuïstiek en een goed begrip van de visie zorgt voor verdieping. De organisatie faciliteert hierin. Deze zorgt voor een degelijke begeleiding van individuele teamleden en van het team. Teamoverleg, intervisie, functionerings- en beoordelingsgesprekken zijn daarbij veel toegepaste instrumenten. Daarnaast zijn ook vormen van 'leren in de praktijk' toepasbaar. Denk aan onderling in de klas observeren en daarover feedback geven en ontvangen. Zie ook de toolkit voor professionals en de toolkit voor directie, management en staf.

Gemeenschappelijke afspraken

- Spreek elkaar aan op een professionele werkhouding. Als je merkt dat een collega te persoonlijk betrokken raakt, is het belangrijk om dit te signaleren en te benoemen. Neem eventueel de situatie over.
- Verwacht van elkaar dat je aangeeft wanneer je door omstandigheden niet in staat bent om professioneel te functioneren. Onderling bespreek je hoe het team hiermee omgaat, wat je van de collega mag verwachten en welke afspraken je maakt.
- Als een relatie met een leerling structureel stroef verloopt, bespreek je dit met je collega's.

3.3.1 Houding

De wijze waarop professionals omgaan met de leerlingen bepaalt in belangrijke mate de sfeer in de groep. Het is daarmee een belangrijk onderdeel van het klimaat. De professionele houding beïnvloedt de kwaliteit van de omgang met leerlingen en tussen leerlingen onderling.

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

- Echtheid
- Een professional moet zichzelf zijn; iemand die niet perfect is en niet alles even goed kan. Hij geeft toe als hij iets niet weet of een fout heeft gemaakt. Als dat van toepassing is, biedt hij zijn excuses aan. Een fout toegeven kan de relatie versterken. Het heeft ook een voorbeeldfunctie: je laat leerlingen ervaren dat dit passend gedrag is en geen afbreuk doet aan waardering.
- Met een eigen persoonlijke stijl geef je invulling aan de gemaakte afspraken. Ieders persoonlijkheid voegt daar de menselijke maat aan toe; deze is een afspiegeling van normale menselijke verschillen. Het kan iets zijn waarin leerlingen zich herkennen en waarin zij voorkeuren kunnen aangeven.
- Een professional kan zich verplaatsen in de leerling. Hij realiseert zich welke impact zijn manier van bejegening en communicatie kan hebben.
- Hij deelt persoonlijke ervaringen met de leerling om hem inzicht in situaties te geven.

- **Balans tussen afstand en nabijheid**

- Een professional moet zich kunnen inleven in een kind of jongere. Hij toont zich betrokken en laat dit merken, maar blijft affectief-neutraal. Te veel emoties kunnen voor een kind of jongere verwarring oproepen. Emoties zijn veelal complex en bedreigend of stressvol. Daarnaast belemmert emotionele betrokkenheid het professionele handelen. Een professional moet afstand kunnen nemen van een situatie om rationeel te kunnen zijn. Dit is nodig om een leerling goed te kunnen begeleiden. Lukt het niet om affectief-neutraal te blijven, dan is het het beste om even uit de situatie te stappen. Dat doe je in overleg. Deze situaties worden nabesproken binnen intervisie en teambesprekingen.
- Balans betekent ook: wel een relatie willen aangaan met de leerling, maar zonder wederkerigheid te verwachten. Bij beschadigde leerlingen kan dit een veilige start zijn om in een klas te beginnen en de eerste stap naar eigen regie. Bij deze leerlingen kan dit een lang proces zijn, met regelmatig terugvallen. De leerling zal steeds afwegen of de situatie voldoende betrouwbaar is en wat het hem mogelijk opbrengt.
- Oogcontact is een belangrijk element in het opbouwen van interpersoonlijk vertrouwen. Het is goed om het aan te moedigen, zonder dit af te dwingen. Laat weten in woord en houding dat elkaar aankijken 'natuurlijk' is. Je stimuleert het door de leerling hierin te volgen. Als hij oogcontact maakt, kijk je hem ook aan. Als hij wegstijgt, doe jij dat ook.
- Weeg af 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 in staat zijn tot zelfreflectie en afstand kunnen nemen van zijn eigen handelen. Hij moet kunnen inzien hoe zijn gedrag en het gedrag van het kind of de jongere 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 regels toepassen. Dit maakt zijn handelen voorspelbaar, wat duidelijkheid geeft.
- De professional brengt de duidelijkheid, regelmaat, ordening en voorspelbaarheid in het leven van alledag aan; de doelgroep is daar immers zelf maar beperkt toe in staat. Via de volwassene moet het

voor de leerlingen 'gewoon' worden dat activiteiten in een bepaalde volgorde plaatsvinden en gaan zoals ze gaan.

- **Focus op gewenst gedrag**

- Benadrukken van het goede en benoemen van iemands sterke kanten en competenties, bevordert een positieve sfeer. Kinderen en jongeren leren meer van positieve bevestiging en beloning dan van straf.

- **Kinderen en jongeren als persoon accepteren en respecteren**

- In een school wordt uitgegaan van bepaalde normen en waarden; stilzwijgend wordt verwacht dat iedereen ze kent en herkent en er naar handelt. De praktijk blijkt echter weerbarstig. Een leerling kan uit een gezin komen met andere normen en waarden. Hij toont mogelijk ander gedrag dan in de school als wenselijk wordt ervaren. Om dit gedrag juist te kunnen interpreteren is kennis van, interesse in en begrip voor het verleden van een leerling van groot belang.
- Ongewenst gedrag wijs je respectvol af; niet de persoon achter het gedrag of zijn opvoeding. Zo blijf je in dialoog met de leerling en geef je aan wat wenselijk gedrag is binnen de school en waarschijnlijk ook voor zijn toekomstige woon- en werksituatie.
- Sommige leerlingen tonen op allerlei manieren onaangepast en niet gewenst gedrag. Dit kan een signaal zijn van achterliggende problemen en behoeften. De leerling kan deze (nog) niet op een andere manier uiten.

- **Achterhalen van de reden van gedrag**

- Het is aan een professional om te achterhalen waarom een leerling bepaald gedrag vertoont. Gedrag heeft altijd een reden, maar die is niet altijd even duidelijk. Praat met de leerlingen en vraag door. Schenk aandacht aan de argumenten en de gevoelens van kind of jongere. Onderzoek ook je eigen rol als professional; heb je zelf bepaald gedrag getriggerd?

- **Je niet aangevallen voelen en kunnen vergeven**

- Negatief gedrag is geen persoonlijke aanval op jou als professional. Leerlingen uiten vaak ongewenst gedrag vanuit gevoelens van onmacht. Een professional moet hiervan afstand kunnen nemen. Hoe kun je dit gedrag plaatsen? Laat zien dat je kunt vergeven: een nieuwe dag is een nieuw begin. De negatieve interactie van gisteren is niet van invloed op hoe je vandaag met elkaar omgaat.

- **Bieden van positieve alternatieven voor het vertoonde ongewenste gedrag**
 - Omdat het handelingsrepertoire van de leerlingen met een licht verstandelijke beperking doorgaans beperkt is, zul je daaraan moeten werken. Dat doe je, door vaak positieve alternatieven voor gedrag te bieden.
 - Als er spanning in de lucht zit, kun je proberen met een grapje de situatie luchtiger te maken. Soms kan interventie door een andere persoon uitkomst bieden.
- **Uitgaan van de reële mogelijkheden van een kind of jongere**
 - Een professional moet kennis hebben van de beperkingen van een kind of jongere. Aan de hand daarvan kan hij reële verwachtingen formuleren over vaardigheden en gedrag. Te hoge verwachtingen kunnen leiden tot nieuwe faalervaringen. Te lage verwachtingen stimuleren een leerling daarentegen onvoldoende om zich verder te ontwikkelen.
 - Knip iedere verandering en aanpassing op in kleine stapjes. Boekt de leerling succes? Vier het met hem!
 - 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 wat hij op dat moment aankan.
 - Wees geduldig: kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking leren langzaam. Dat wat hij de ene dag aan positief gedrag of vaardigheden laat zien, moet een volgende dag misschien opnieuw 'geleerd' worden.
 - Herhaal. Leg vaak dingen uit en doe veel voor hoe een taak uitgevoerd moet worden. Doe dat bovendien in verschillende situaties. Zo houdt je rekening met hun beperktere vermogens tot generalisatie van wat ze geleerd hebben. Dit geldt ook voor sociale probleemsituaties. Kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben meer problemen met het herkennen van subtiele sociale wenken 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. Leg telkens uit wat er fout ging en hoe het beter kan.
 - Pas je taalgebruik aan: gebruik eenvoudige en concrete woorden. Spreek in korte zinnen met enkelvoudige boodschappen. Vermijd dubbele ontkenningen, spreekwoorden en gezegden.
 - Hoewel humor belangrijk is, moet je er ook mee oppassen. Houd ook hier rekening gehouden met een beperkt begripsvermogen. Verpak serieuze boodschappen sowieso niet in humor; de boodschap komt dan niet aan.
- **Aandacht en interesse**
 - Toon persoonlijke aandacht voor het verleden, heden en toekomst van de leerling. Daarmee werk je actief aan een doel binnen het onderwijs: vanuit het verleden en de huidige situatie, de leerling een ontwikkelingstraject bieden dat leidt naar een naar een toekomstperspectief dat aansluit bij de wensen en de mogelijkheden van de leerling. Dat perspectief betreft wonen, werken en vrije tijd.
 - Bij bovenstaande speelt het netwerk van de leerling een belangrijke stimulerende en ondersteunende functie. Betrek het actief in dit proces.
 - Wees sensitief-responsief. Het houdt in dat je oog hebt voor kleine dingen die een leerling lastig vindt. Ook bied je een luisterend oor. Je ondersteunt de leerling waar nodig, zonder het steeds van hem over te nemen. Zo leert hij om iets zelf te doen en naar vermogen zelf regie te hebben.
- **Concrete acties naar leerlingen die passen bij bovenbeschreven houding**
 - Vraag vriendelijk maar dringend of de leerling wil stoppen met negatief gedrag in plaats van het te verbieden of te dreigen met straf.
 - Doe voor. Benoem goed gedrag en geef een compliment.
 - Vraag door naar de onderliggende vraag van de leerling.
 - Laat zien dat je denkt te weten waar het gedrag vandaan komt en benoem dit. Vraag de leerling of jouw inschatting klopt.
 - Beëindig negatief gedrag en stel de leerling zo nodig gerust.
 - Laat merken dat je weet welke dingen de leerling rustig maken. Bied ze ook aan, zodat hij zijn negatieve gedrag kan stoppen.
 - Pas de opdracht aan op een manier die bij de leerling past als hij erg onrustig wordt. Je spreekt bijvoorbeeld af dat je het eerste deel van de bladzijde voorleest. De leerling leest de tweede helft. Of je laat wel de activiteit doorgaan, maar verkort de duur.

3.3.2 Handelen

Autonomie en ruimte scheppen voor leren en ontwikkelen

- Een professional moet inzicht hebben in de mate waarin een leerling de mogelijke gevolgen van zijn handelen kan overzien. Je weet dan welke ruimte verantwoord is. Ook weet je wat de volgende stap in zijn ontwikkeling zal zijn en welke ruimte daarbij hoort. Hoe hoger de ontwikkelingsleeftijd van een leerling, hoe groter de ruimte waarin hij zelf beslissingen kan nemen en inspraak behoort hebben.

- Op basis van de beeldvorming bepaal je als professional de ruimte voor autonomie. Geef die ruimte en laat merken dat je vertrouwen hebt in het vermogen van de leerling om daarbinnen zelf dingen te doen en te beslissen. Wees er wel om in te grijpen als iets fout gaat 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. Wees je bewust van de mogelijkheden die je hierin kunt bieden en creëer ze in uiteenlopende, alledaagse situaties.

Methode ARGOS

De methode ARGOS richt zich specifiek op jongeren met een hechtingsstoornis, maar hij is ook uitstekend toepasbaar bij leerlingen die zo'n stoornis combineren met een licht verstandelijke beperking. De begeleidingsadviezen helpen om balans te vinden tussen een vriendelijk-zakelijke en persoonlijke aanpak. Ze gaan in op vijf cruciale elementen:

- het kenmerk 'angst'
- creëren van een werkbare relatie met de leerling
- stimuleren van 'geweten'
- overlevingsgedrag
- reduceren van stress.

Veel punten uit de basisaanpak komen er overigens in terug. De methode vind je terug in bijlage 2.

3.3.3 Het volgen en bevestigen van initiatieven

Onder het volgen en bevestigen van initiatieven verstaan we het oppikken van een initiatief tot contact, wat leidt tot bevestiging van contact. Deze initiatieven van leerlingen 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 interpreteren zij een initiatief mogelijk verkeerd. Als je het gedrag afwijst (nee niet doen, hou daarmee op) ontmoedig je het nemen van initiatieven. Dat zorgt voor frustratie bij de leerling.

De leerlingen uit deze doelgroep kunnen op een heel eigen manier proberen contact te leggen. De omgeving herkent dat niet altijd.

- 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

- om je heen hangen zonder iets te vragen
- schoppen tegen deuren of slaan tegen ramen om de aandacht op zich te vestigen.

Als je in kaart brengt op welke wijze de leerlingen initiatieven nemen, kun je als team hier positief op reageren. Daarmee stimuleer je leerlingen om initiatieven te nemen en impliciet hun ontwikkeling; het draagt bij tot op een acceptabele wijze nemen van eigen regie.

Als je het initiatief hebt herkend, laat je de leerling merken dat je het hebt opgemerkt. Hij moet weten dat hij door de professional begrepen wordt. Dit kun je op verschillende manieren doen.

- duim opsteken, als je het initiatief gezien hebt
- 'goed zo' zeggen
- de leerling bedanken voor zijn initiatief
- als de leerling op een negatieve manier initiatief neemt, kun je doorvragen: '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. Erbij zeggen dat hij dit de volgende keer ook op een andere manier kan vragen.

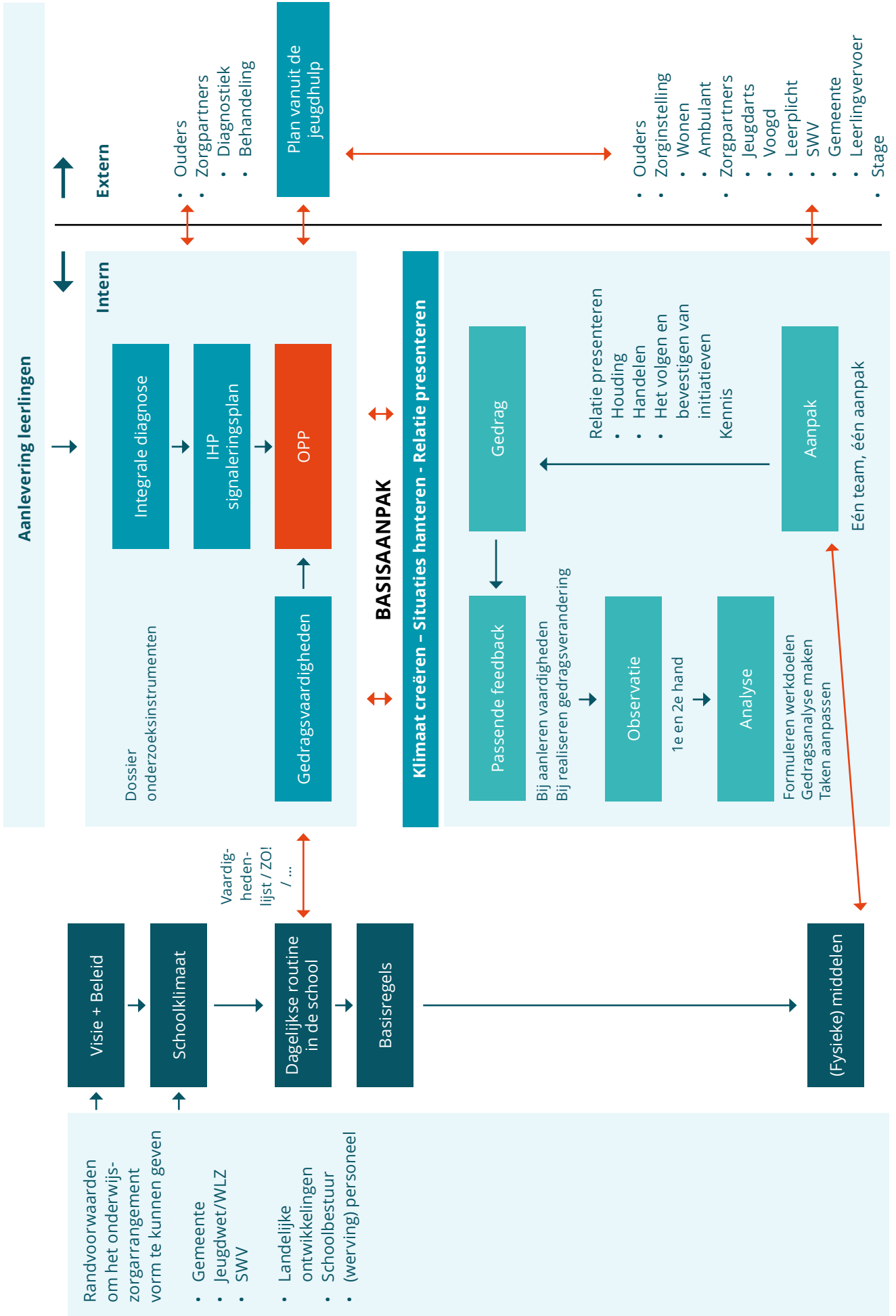
4. Ondersteunende aanpak



Met ondersteunende aanpak bedoelen we elementen die de basisaanpak ondersteunen en waarmee leerlingen indirect worden geconfronteerd. Hierin wordt de verbinding gelegd tussen dat wat in het primaire proces als basisaanpak geboden wordt en de samenwerking met allerlei 'ondersteuners' om dit mogelijk te maken. Ook verstaan wij onder ondersteunende aanpak zaken als beleid en schoolklimaat; elementen die de basisaanpak mogelijk maken. Zoals Bruininks aangeeft: visies dragen bijvoorbeeld een groot deel van een aanpak. Het is belangrijk om de basisaanpak aan te laten sluiten op de overall-visie van een organisatie of van de

samenwerkende organisaties. Hetzelfde geldt voor tal van organisatorische elementen. Onderstaand schema maakt inzichtelijk op welke wijze de basisaanpak ingebed kan worden in de context van onderwijs-zorgarrangementen. Het integratieschema laat de verbinding zien tussen de school (omgeving), de routine (taken) en de leerling (vaardigheden) en het functioneren in de klas.

INTEGRATIESCHEMA



Bronnen

- Agterberg – Rouwhorst, S. 2015. *Autisme anders bekijken – omdat geen kind hetzelfde is*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant uitgeverij. ISBN 978-90-441-3320-2. (bijbehorend paspoort om individuele behoeften in kaart te brengen www.autismepaspoort.nl)
- Bruininks, A.C. (2006). *Orthopedagogisch groepswerk. Methodiekgericht werken in de praktijk*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- 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*.
- Helm, G.H.P van der, N. van Tol en G.J.J. Stams (2011). *De invloed van het orthopedagogisch klimaat in de residentiële justitiële jeugdzorg: recidive verminderen door opvoeding, behandeling en scholing*.
- 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: Nederlands Jeugdinstituut/LECSO
- Regionaal Expertise Centrum Noordoost Nederland cluster 3 en het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland cluster 4 (2009). *'Veilig gebied'*. 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). *Competievergroting 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).
- 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*.
- ZML Noordoost Brabant (2011). *NOB-profiel. Een optimaal ontwikkelingsperspectief voor iedere leerling*. Doetinchem: Graviant.

Bijlage 1. Het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks (OMB)⁹

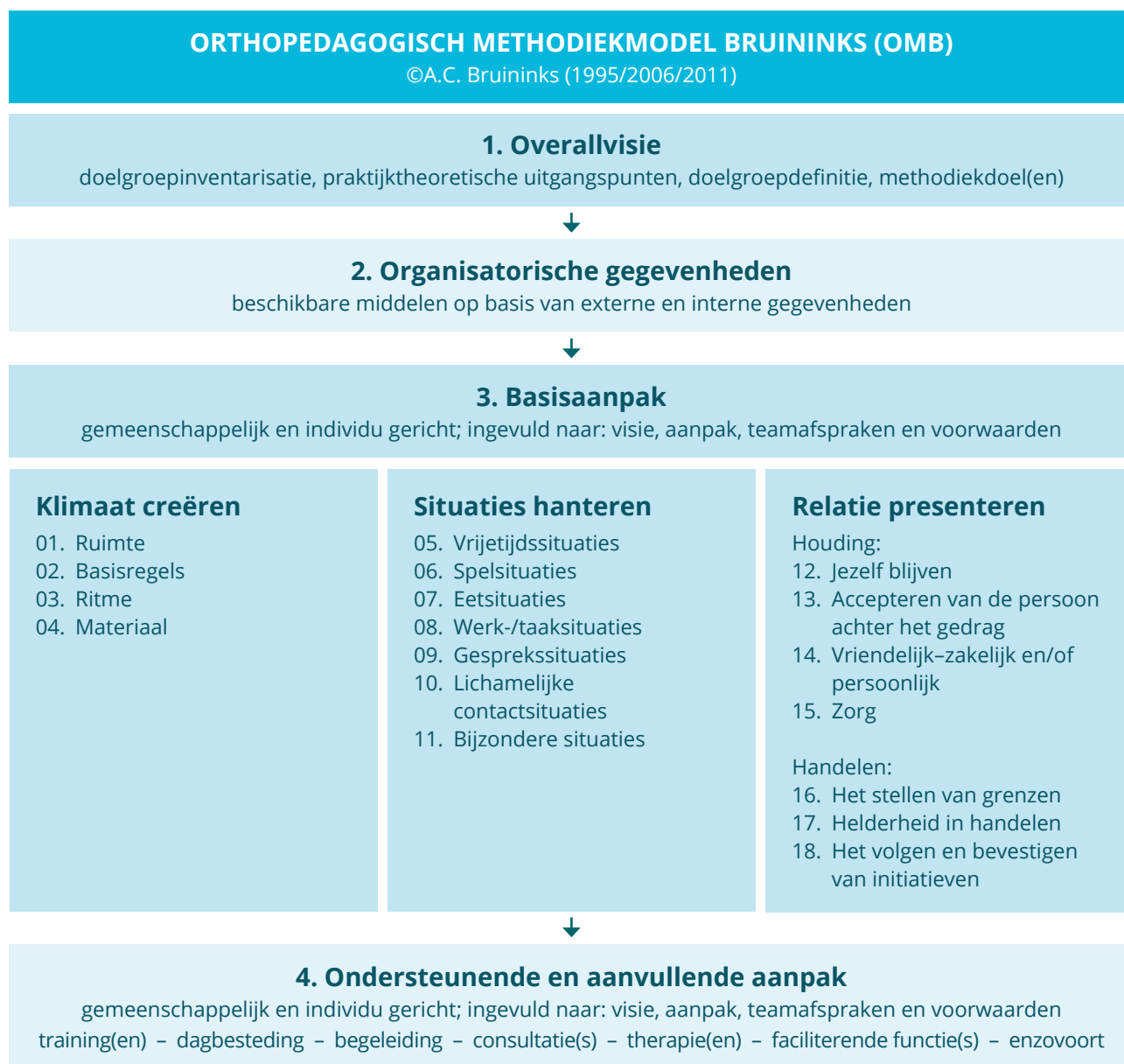
Het Orthopedagogisch Methodiekmodel Bruininks is een instrument waarmee lijn aangebracht kan worden in de werkwijze op en rondom groepen voor opvang, zorg, begeleiding en/of behandeling met als doel het realiseren van een professionele, kwalitatieve en effectieve methodiek.

Onder een methodiek wordt een complete werkwijze op en rondom een groep verstaan, inclusief theorie(en), methode(n) en technieken plus uitgangspunten, visies en

doelen die toepasbaar is bij een specifieke doelgroep. Voor iedere willekeurige doelgroep is het OMB bruikbaar om te komen tot een methodiek.

Het model bestaat uit vier delen:

1. Overallvisie
2. Organisatorische gegevens
3. Basisaanpak
4. Ondersteunende aanpak



⁹ Bruininks, A.C. (2006). Orthopedagogisch groepswerk. Methodiekgericht werken in de praktijk. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.

Deel 1: De overallvisie is de visie die uitspraken doet over hoe en op grond waarvan gekeken wordt naar de doelgroep en daarmee tegelijkertijd over de opvang, zorg, begeleiding of behandeling die zij daarom nodig heeft. De overallvisie geeft richting aan de inhoud van de basisaanpak – dat wat in de (leef)groep gebeurt – en de ondersteunende aanpak – dat wat rondom de (leef)groep aan ondersteuning en ter aanvulling aanwezig is. De overallvisie bestaat uit: doelgroepinventarisatie, praktijktheoretische uitgangspunten, doelgroepdefinitie en methodiekdoelen dat kan worden uitgewerkt m.b.v. een handleiding. Deel 2: De organisatorische gegevens geven aan welke middelen beschikbaar zijn en op welke wijze deze kunnen en mogen worden ingezet om de overallvisie in de dagelijkse praktijk te concretiseren in een basisaanpak en ondersteunende aanpak. Deze gegevens bepalen de vorm. Er wordt onderscheid gemaakt tussen ‘externe- en ‘interne gegevens’ dat kan worden uitgewerkt m.b.v. een handleiding. Deel 3: De basisaanpak is datgene wat aan hulpverlening in de (leef)groep wordt geboden en bestaat uit een gemeenschappelijkgericht en individugericht deel. De basisaanpak bestaat uit 18 begrippen die deel uitmaken van drie hoofdgroepen: ‘klimaat creëren’, ‘situaties hanteren’ en ‘relatie presenteren’. Van ieder begrip bestaat er een werkblad dat kan worden uitgewerkt in vijf stappen: ‘visie’, ‘aanpak’, ‘teamafspraken’, ‘voorwaarden’ en ‘actie’. Deel 4: De ondersteunende aanpak is datgene wat ter ondersteuning en ter aanvulling van de basisaanpak rondom de (leef)groep wordt geboden en bestaat uit een gemeenschappelijkgericht en individugericht deel. De samenwerking tussen degenen die de basisaanpak aanbieden en de ondersteuners kan worden uitgewerkt in vijf stappen: ‘visie’, ‘aanpak’, ‘teamafspraken’, ‘voorwaarden’ en ‘actie’ m.b.v. een handleiding.

Het model verbindt theorie, professioneel handelen en de alledaagse praktijk. Het heeft vooral methodische aandacht voor het alledaagse leven; het professionele handelen richt zich op het klimaat, alledaagse situaties en relaties die daar tot stand komen. Kennis van stoornissen die cliënten (kunnen) hebben is daarbij wel richtinggevend, maar zij krijgen niet alleen therapeutische en klinische aandacht. Door het bewust en actief hanteren van het alledaagse leven op en rondom een groep is zij inzetbaar als begeleiding- en/of behandelinstrument en toetsbaar op kwaliteit en effect.

Het model maakt onderscheid tussen doelgroep- en cliënt gebonden denken en handelen. Zowel de basisaanpak als de ondersteunende aanpak bestaan uit een gemeenschappelijkgericht- en een individugericht deel. Het gemeenschappelijkgerichte deel wordt ingevuld op

basis van wat de doelgroep gemeenschappelijk nodig heeft aan zorg, begeleiding, behandeling, etc.: het beantwoordt de hulpvragen die de cliënten uit de doelgroep gemeenschappelijk hebben. De hulpvragen die cliënten daar bovenop nog individueel hebben, worden beantwoordt in het individugerichte deel door specifieke afspraken te maken in bijvoorbeeld zorgplannen. Op een (leef)groep en er omheen is dus aandacht voor wat alle cliënten (= doelgroep) en wat individuele cliënten aan zorg, begeleiding of behandeling nodig hebben. Doordat een methodiek niet gekoppeld is aan aanwezig personeel of cliënten, maar aan de locatie en de doelgroep, levert zij een stabiele basis waarop kan worden gebouwd en waarmee ook toekomstige cliënten geholpen kunnen worden.

In het model passen alle kennis, inzichten en vaardigheden die in trainingen, opleidingen en de praktijk zijn opgedaan en zorgt ook voor inbedding van scholing- en evaluatieprogramma’s als competentiegerichte hulpverlening en management, systeemgericht en/of vraaggericht werken.

Het model is geïnspireerd door de orthopedagogische theorie ‘Specifiek opvoeden’ van Prof. dr. J.F.W. Kok, is in 1995 ontstaan en door de jaren heen op basis van praktijkervaringen uitgegroeid tot een volledig model. Hoewel het model in eerste instantie ontwikkeld is voor residentieel groepswork, blijkt ze ook goed bruikbaar in de semiresidentiële, ambulante- en onderwijssector. Bruikbaar als instrument waarmee in gezamenlijkheid gewerkt wordt aan de kwaliteit van zorg, begeleiding en behandeling. Doordat het model inzetbaar is op groepsniveau, divisie/afdeling- en instellingsniveau kan een organisatie komen tot een coherent zorgaanbod.

Naast methodiekontwikkeling kent het model meerdere toepassingsmogelijkheden, namelijk: methodiekbeschrijving, methodiekverbetering, visie- en aanpak formulering, ouder- en cliëntparticipatie, teambuilding, probleemanalyse en oplossing, toetsing en verbetering van bestaand zorgaanbod alsook cliënt- en doelgroepgebonden denken, handelen en vergaderen.

Meer info in: ‘Orthopedagogisch groepswork, methodiekgericht werken in de praktijk’ A.C. Bruininks, 2006, 2e oplage 2007, Elsevier. ISBN 9789035228696. Een voorbeeld van toepassing van het model in: ‘Zie mij, niet mijn stoornis. Een orthopedagogisch leefklimaat voor jongeren met ADHD en PDD-NOS in de 24-uurs zorg’, A.C. Bruininks & L.M. Harmsen, 2011, tweede druk 2013, SWP. ISBN 9789088500985. En op website: www.Bruininks.com.

Bijlage 2. methode ARGOS¹⁰

De methode ARGOS is ontstaan vanuit de vraag van begeleiders over hoe ze om moeten gaan met mensen met een verstandelijke beperking en een hechtingsprobleem of een hechtingsstoornis. De begeleidingsadviezen helpen om balans te vinden tussen een vriendelijk-zakelijke en persoonlijke aanpak. Ze gaan in op vijf cruciale elementen: het kenmerk 'angst', creëren van een werkbare relatie, stimuleren van 'geweten', overlevingsgedrag en reduceren van stress. Veel punten uit de basisaanpak komen erin terug.

1. Angst

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

- Geef de mensen om de leerling heen een heldere rol. 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. Wie is persoonlijke mentor, wie geeft welke vakken, met wie spreek je over gedragsregels in de klas.
- Breng structuur aan in de dag. Hoe meer voorspelbaarheid, hoe minder onbekende en dus mogelijk bedreigende situaties.
- Bied eigen ruimte en respecteer die. 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 terug kan trekken en dat hij daar ook zelf de controle heeft.
- Er zijn geen onverwachte bezoeken van mensen die komen storen. Maak duidelijke afspraken wie wanneer onverwacht het lokaal in kan komen. Geef dit duidelijk aan op de deur en bespreek dit binnen het schoolteam. Dit geldt ook voor het opnemen van telefoon of andere storende factoren. Schat steeds in of dat je deze factoren beter kunt mijden.
- Biedt voorspelbaarheid in gedrag en communicatie. Binnen het team maak je afspraken hoe je een leerling benadert, zodat hier eenduidigheid over ontstaat.
- Indien nodig reduceer je omgevings- en sociale prikkels. Drukke in de omgeving en een drukke agenda leiden snel tot spanning en angst. De professional moet steeds inschatten wat de leerling in een situatie

aan kan. Met de leerling kun je bespreken of hij denkt wel of niet met een activiteit mee te doen. Hoe wil hij bijvoorbeeld zijn verjaardag in de klas vieren? Hoe blijft het leuk voor hem, zonder onnodige spanning en stress?

2. Creëren van een werkbare relatie met de leerling

- Benoem en erken emoties van de leerling. Beoordeel ze niet ('Dat komt door...'). Veroordeel ze ook niet ('Dat is niet goed, want...').
- Benader de leerling affectief-neutraal. Wees je als professional bewust van je eigen emoties, maar plaatst deze naar de achtergrond.
- Voer ongemerkt de regie: geef de kaders aan en bewaak ze, maar geef daarbinnen de leerling de mogelijkheid om zelf de regie over de situatie te houden.
- Betrek jezelf niet in het conflict, maar creëer een derde persoon. Zeg niet 'Je moet van mij....', maar verwijst naar een instantie of persoon buiten de relatie: 'Dit moet niet van mij, maar van het reglement, of van de minister'. Zo sta je in de beleving van de leerling niet boven of tegenover, maar naast hem.
- Vanwege het gefragmenteerde tijdsbesef van deze leerlingen functioneert de professional voor hen als een extern geheugen. De professional herinnert hen aan succesvolle en minder succesvolle keuzes in het verleden. Dat kan bijvoorbeeld helpen bij het overbruggen van de tijd tussen het afmaken van een taak en de uiteindelijk beloning. De professional kan de leerling herinneren aan momenten dat hij uitstel moest dulden, maar uiteindelijk succes had. In deze rol stelt de professional de gegevens neutraal beschikbaar. Hij laat het over aan de leerling om er 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, en ons helpt onderscheid te maken tussen goed en slecht gedrag. Slecht gedrag geeft een slecht gevoel en goed gedrag geeft een goed gevoel. Als dit niet of verstoord ontwikkeld is, krijgt de leerling deze aanwijzingen niet of onvoldoende vanuit zijn innerlijk. Gevoelens van schuld en berouw zijn er dan ook nauwelijks. De morele redenering van de leerling is: waar lust aan beleefd

¹⁰ Heijstek, W., & Koelewijn, H. (2014). Methode ARGOS. Handvatten voor begeleiders van mensen met een hechtingsstoornis en een verstandelijke beperking.

wordt, is goed, waar onlust aan beleefd wordt is fout. De leerling heeft moeite om slecht gedrag te herkennen. Je kunt afspraken maken met de leerling, maar het is niet gezegd dat hij zich eraan houdt. De leerling heeft steun van buitenaf nodig om zich aan de afspraken te kunnen houden. Dit kan door controles, beloningen en sancties.

- Geef leerlingen verantwoordelijkheid, maar nooit zonder controle. Laat merken dat je controleert of ze de verantwoordelijkheid nemen en aankunnen.
- Wees duidelijk dat je controleert, laat dit ook zien. Dit herinnert de leerling aan de afspraken en dat je verwacht dat hij zich er aan houdt. Als de leerling dat ook doet, leiden de controles tot complimenten!
- 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 toezicht houdt.
- Zorg ervoor dat het gewenste gedrag de leerling wat oplevert. Dit kan met een systematisch beloningssysteem, sociale beloningen en/of het laten verdienen van privileges. Denk eraan dat een beloningssysteem geen strafsysteem wordt. 'Je hebt je niet aan de afspraak gehouden, dus je krijgt nu niet...'. De toon waarop je het zegt kan 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 wisselen dan af met agressief en onredelijk gedrag. Dit grillige gedrag wordt overlevingsgedrag genoemd. Het belangrijkste principe dat we erin zien is dat de leerling controle wil hebben. Hij zal het initiatief bij zichzelf houden.

- Geef handvatten voor gewenst gedrag. Bij vermeend onrecht zal de leerling meteen verhaal willen halen. Leer hem om het eerst te melden bij de mentor of om de situatie in te brengen in het klassenoverleg.
- Straal als professional kracht uit. Dit wekt vertrouwen bij de leerling. Mensen met een hechtingsstoornis voelen zich prettig bij mensen met een krachtige persoonlijkheid.

5. Stress

Leerlingen met een hechtingsstoornis ervaren veel stress. Dit is terug te voeren op hun basale angst. Stress kan een lichamelijke reactie zijn op langdurige angst of worden veroorzaakt door prikkels die spanning veroorzaken. Vooral fysieke activiteiten helpen stress te verminderen.

- Biedt lichamelijke inspanning met sporten of werkzaamheden zonder veel interactie. Geschikt zijn zwemmen, fitness, wandelen, fietsen, spullen versjouwen, gras maaien. Teamsporten en aan vechtsport gerelateerde activiteiten vallen af.

- Biedt lichamelijke ontspanning door psychomotorische therapie, yoga of massage in te plannen.
- 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.

- Houd een logboek bij, en daarbinnen de dagrapportage.
- Houd een organisatorische teambespreking.
- Houd inhoudelijke teambesprekingen, waarin leerlingen en samenwerkingsafspraken aan de orde komen.
- Organiseer coaching van medewerkers in de vorm van intervisie. Dit kan zowel individueel als met het team, afhankelijk van de situatie en de behoefte van medewerkers.
- Oefen de uitvoering van veiligheidsprotocollen; bekijk steeds hoe je leerlingen bij een escalatie zo veilig en vriendelijk mogelijk uit een escalatie haalt. Denk er aan leerlingen voor te bereiden op dergelijk handelen.
- als de leerling op een negatieve manier initiatief neemt, kun je doorvragen: '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. Erbij zeggen dat hij dit de volgende keer ook op een andere manier kan vragen.



Nederlands
Jeugdinstituut



Nederlands Jeugdinstituut

Postbus 19221
3501 DE Utrecht

T 030 230 6344

E info@nji.nl

www.nji.nl