

# Bijlage

Uitgangspunten voor onderwijs aan leerlingen met (Z)EMB waaronder een visuele beperking



# Inhoudsopgave

Inleiding **5**

1 | Theoretisch kader **7**

2 | Doelen van ontwikkeling en onderwijs **23**

3 | Diagnostiek, kerndoelen, leerlijnen, volgmodel en  
leerrendement **25**

4 | Uitgangspunten en methodiek van werken **31**

5 | Begeleiding: pedagogiek en zorg **41**

Literatuur **52**

Bronnen voor onderwijsaanbod voor (Z)EMB leerlingen **56**

Begrippenlijst **58**



# Inleiding

De notitie "uitgangspunten voor onderwijs aan leerlingen met (Z)EMB, waaronder een visuele beperking" is tot stand gekomen als product behorend bij project VZEMB binnen Visio Haren. Een onderdeel van het project was het vormgeven van het onderwijscurriculum. De uitgangspunten zoals hier voorliggen hebben een belangrijke aanzet gevormd in de vormgeving hiervan.

De notitie is toegeschreven naar de situatie binnen Visio Onderwijs Haren. Door anderen te gebruiken als naslagwerk.

## **(Z)EMB waaronder een visuele beperking**

In de nota "Kerndoelen speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen", schrijft de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, mevrouw S.A.M. Dijkema onder meer het volgende: Kerndoelen voor zeer moeilijk lerende en meervoudig gehandicapte leerlingen? Mijn antwoord is: "Ja, vanzelfsprekend!" Het onderwijs voor deze leerlingen heeft zich immers sterk geëmancipeerd. Het maakte een ontwikkeling door van zorg en opvang naar echt onderwijs. De kerndoelen voor de zeer moeilijk lerende en meervoudig gehandicapte leerlingen houden rekening met uiteenlopende beperkingen en niveaus.

Onderwijs heeft drie belangrijke functies. Het helpt kinderen zich persoonlijk te ontwikkelen, het draagt maatschappelijke en culturele waarden over en het zorgt ervoor dat kinderen kunnen deelnemen in de samenleving (pag 7, Kerndoelen Rijksoverheid).

Het speciaal onderwijs aan leerlingen met verstandelijke en/of meervoudige beperkingen bevordert de brede vorming van kinderen. Het onderwijsaanbod richt zich op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, het ontwikkelen van creativiteit, het verwerven van kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Het onderwijs gaat er ook vanuit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving. (pag 7, Kerndoelen Rijksoverheid).

Onderwijs is per definitie ontwikkelingsgericht. Dit is de eerste zin van het eerste hoofdstuk van het boek "Hun goed recht" (van Hoof & Van Dijen, 2009) en daar sluiten wij bij aan.

Wij volgen hen in dit uitgangspunt dat "Ieder kind, ongeacht de ernst en de aard van de beperkingen recht heeft op onderwijs!"

## **Doelgroepomschrijving (Z)EMB**

Bij (Z)EMB is er een grote discrepantie tussen de kalenderleeftijd en de ontwikkelingsleeftijd. De leerlingen behalen maximaal een ontwikkelingsniveau van twee jaar wanneer ze twintig zijn. De hiergenoemde doelgroep wordt binnen het doelgroepenmodel van Lecso aangeduid met doelgroep 1. Het gaat om leerlingen met een uitstroomprofiel richting belevingsgerichte dagbesteding.

## **Wie zijn deze leerlingen**

Nakken (2011) noemt twee sleutelkarakteristieken van personen met ernstige meervoudige beperkingen: een diep verstandelijke beperking en een zeer ernstige bewegingsbeperking. Hij beschrijft de groep personen zo: "[...] zij bestaat dan uit personen met zo'n diep verstandelijke beperking, dat gestandaardiseerde tests voor het bepalen van de verstandelijke capaciteiten niet of nauwelijks kunnen worden gebruikt en die bovendien worden gekenmerkt door een ernstige vorm van neuromotorisch disfunctioneren (zich uitend in bijvoorbeeld spastische tetraplegie). Als consequentie daarvan begrijpen zij niet of nauwelijks gesproken taal, hebben haast geen symbolische interactie met voorwerpen en nagenoeg geen zelfredzaamheidsvaardigheden." (Nakken, 2011, in Maes, Vlaskamp & Penne, p.18). Nakken (2011) stelt daarnaast dat er bij deze personen doorgaans sprake is van sensorische beperkingen en gezondheidsproblemen. De zeer ernstige verstandelijke beperking is vaak het gevolg van schade die aanwezig is in het centrale zenuwstelsel. Een andere consequentie van dezelfde schade is dat er ook bijna altijd sprake is van een ernstige motorische beperking (Vlaskamp, 2005a).

De termen verstandelijke beperking en motorische beperking zullen hierna verder worden uitgelegd. Een verstandelijke beperking komt bij 1% van de gehele populatie voor en een ernstige verstandelijke beperking bij 0,6%. Van een verstandelijke beperking wordt gesproken als er aan de volgende drie criteria wordt voldaan:

- Er zijn significante beperkingen op het gebied van intellectueel functioneren (IQ<70)
- Er zijn significante beperkingen op het gebied van adaptief gedrag
- Dit is voor het 18e levensjaar ontstaan

(American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, 2010; American Psychiatric Association, 2013).

Bij een ernstige verstandelijke beperking is het geschatte IQ tussen de 20-25 en 35-40 en loopt de ontwikkelingsleeftijd van twee tot maximaal vier jaar. Bij een zeer ernstige verstandelijke beperking gaat men uit van een IQ van onder de 20-25 en een maximale ontwikkelingsleeftijd van twee jaar (American Psychiatric Association, 2000, Došen, 2005; Maes, 2010; Kraijer & Plas, 2002). Hierbij moet in acht worden genomen dat het IQ van personen met (Z)EMB niet of zeer moeilijk meetbaar is, onder andere door het ontbreken van geschikte, gestandaardiseerde en valide meetinstrumenten (Nakken & Vlaskamp, 2007, Vlaskamp, 2005b). Een ernstige motorische beperking betekent meestal dat personen niet zelfstandig kunnen zitten, staan of zich voortbewegen en ernstige beperkingen hebben in het gebruik van handen en armen. Zij zijn, kortgezegd, "rolstoelgebonden" en grote en kleine motoriek zijn ernstig verstoord (Vlaskamp, 2005a).

De aard en mate van de verstandelijke en motorische beperkingen kunnen onderling echter sterk verschillen. Nakken en Vlaskamp (2007) vragen zich af of men bij deze doelgroep niet beter kan spreken van een spectrum van zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. Een overeenkomst is dat personen met (Z)EMB bij alle dagelijkse handelingen hulp en ondersteuning nodig hebben (Nakken & Vlaskamp, 2007).

Daarnaast is er meestal sprake van bijkomende beperkingen of stoornissen. Deze betreffen, onder andere, spraakstoornissen, sensorische

beperkingen (visueel, auditief en tactiel), psychiatrische stoornissen en gedragsstoornissen (American Psychiatric Association, 2013; Arvio & Sillanpää 2003; Batshaw, Shapiro & Farber, 2007; Zijlstra & Vlaskamp, 2005). Volgens de American Psychiatric Association (2013) is er op de aanwezigheid van sommige aandoeningen, zoals epilepsie, psychische stoornis of spasticiteit, bij personen met een verstandelijke beperking een drie tot vier keer hogere kans. Uit cross-sectioneel onderzoek blijkt dat een bijkomende visuele beperking of blindheid bij volwassenen met een (zeer) ernstige verstandelijke beperking bij tot wel 66,7% van de personen kan voorkomen. Afhankelijk van de ernst van de verstandelijke beperking van de onderzochte groep proefpersonen komt een visuele beperking vaker voor. Bij 40% van hen was de visuele beperking nog niet eerder opgemerkt. Auteurs schrijven in hun conclusie dat deze personen beschouwd moeten worden als visueel beperkt totdat het tegendeel bewezen is (Van Splunder, Stilma, Bernsen & Evenhuis, 2006). Voor de doelgroep van dit huidige onderzoek geldt overigens dat er altijd sprake is van een bijkomende visuele beperking. Vaak zijn er bij deze personen ook gezondheidsproblemen, zoals epilepsie, maag- en darmproblemen, luchtwegproblemen, slaapproblemen, problemen met de voeding en gebitsproblemen. (Zijlstra & Vlaskamp, 2005). De aanwezigheid en de ernst hiervan verschillen weer van persoon tot persoon.

Door alle verschillen in mate, kwaliteit en hoeveelheid van stoornissen, of combinaties van stoornissen, ontstaan beperkingen van zeer verschillende aard. Elke persoon binnen deze doelgroep heeft een unieke samenstelling van mogelijkheden en beperkingen in het functioneren (Vlaskamp, 2005b). Elke persoon heeft hiermee dus ook een uniek pakket aan zorg en begeleiding nodig.

# 1 | Theoretisch kader

## Visio Onderwijs stelt...

### Perspectief voor ieder kind

Onze opdracht is om leerlingen met visuele beperkingen (en bijkomende problematiek) en leerlingen met visuele en verstandelijke beperkingen (met bijkomende problematiek) alle benodigde ondersteuning, hulp en tools aan te reiken met als doel dat zij – als kind, jongere en (in hun toekomstige leven) als (jong) volwassene – passend bij hun mogelijkheden:

- zo zelfstandig mogelijk door het leven gaan;
- zo optimaal mogelijk invulling geven aan de levensgebieden onderwijs, wonen, vrije tijd, arbeid en dagbesteding;
- volwaardig participeren in een steeds veranderende maatschappij;
- als wereldburger de wereld tegemoet treden.

(Schoolplan Koninklijke Visio Onderwijs 2015-2019)

### Leerplichtwet

Volgens de Leerplichtwet zijn kinderen van vijf tot zestien jaar verplicht om naar school te gaan. De meeste kinderen gaan al vanaf hun vierde jaar naar school, maar zij vallen dan nog niet onder de Leerplichtwet. De leerplicht geldt voor elk kind dat in Nederland woont. Het is mogelijk een (tijdelijke) vrijstelling van schoolbezoek of van inschrijving bij een school te krijgen. De wet kent hiervoor een paar mogelijkheden (zie Artikel 5 van de Leerplichtwet)

### Recht op onderwijs

De tekst van het protocol bij het Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden, Artikel 2. zegt over het Recht op Onderwijs: Niemand mag het recht op onderwijs worden ontzegd. Anders gezegd: De Staat der Nederlanden zegt dat niet alleen ieder kind recht heeft op onderwijs, maar zij verzekert ouders ook van dit recht.

Iedere ouder hoopt en verwacht dat zijn kind zich voorspoedig ontwikkelt en dat het in alle opzichten kan meekomen met leeftijdsgenoten. Dit is echter niet aan alle kinderen gegeven. Er zijn kinderen waarbij de ontwikkeling achterblijft bij die van leeftijdsgenoten.

Wat is ontwikkeling van een kind eigenlijk en wat zet bij een individueel kind deze ontwikkeling in gang en houdt het gaande?

Ontwikkeling is verandering. Een kind verandert in de loop van de tijd wat betreft het uiterlijk, het doen en laten, wat het kan, in wat het doet, enzovoort. Het is ook een verandering in opgaande lijn: groter, sterker en beter. (R. Kohnstamm, 1993, pag. 26) Verhulst (2008, pag 3) omschrijft het begrip kinderlijke ontwikkeling als de "onomkeerbare (lichamelijke en geestelijke) veranderingen in de tijd, die een vaste volgorde, cumulatief en in de richting van grotere complexiteit verlopen.'

De ontwikkeling van kinderen is vanuit verschillende theoretische stromingen beschreven. In hoofdlijnen komt deze erop neer dat er sprake is van een wisselwerking tussen de fysiek-neurologische rijping en groei. Op drie verschillende gebieden is psychologische ontwikkeling zichtbaar: (1) de ontwikkeling van het zelf; (2) de gerichtheid op anderen en (3) de gerichtheid op de omringende wereld. Op basis van gevoelens van veiligheid en emotioneel welbevinden maken kinderen zich stap voor stap de wereld eigen (exploratie van de wereld).

Een kind ziet zich (niet steeds bewust) staan voor een opeenvolging van ontwikkelingstaken. De manier waarop het kind zich deze taken eigen maakt wordt niet uitsluitend bepaald door zijn feitelijke mogelijkheden, beperkingen en het contact waarin het kind zich bevindt, maar ook door zijn subjectieve beleving hiervan.

Doorgaans wordt de psychologische ontwikkeling onderverdeeld in thematische beschrijvingen, zoals de sensomotorische ontwikkeling, de taal en denkontwikkeling, de sociale, de persoonlijkheidsontwikkeling, de emotionele en morele ontwikkeling, enzovoort. Deze ontwikkelingsonderdelen zijn nauw met elkaar verbonden en verlopen doorgaans in lijn met elkaar (harmonieus), hoewel er ook minder harmonieuze ontwikkelingen kunnen ontstaan. De ontwikkelingsfase van de deelgebieden worden doorgaans in chronologische volgorde

beschreven: de babyfase (0-12 maanden), de peuterfase (1-4 jaar), de kleuterfase (4-6 jaar), de fase van het schoolkind (6-12 jaar), en de adolescentie (12-18 jaar). We dienen ons te realiseren dat deze manier van ontwikkelingsbeschrijving zowel tamelijk gedateerd is als nogal globaal. Te weinig wordt er rekening mee gehouden dat er verschillen bestaan in ontwikkelingstempo tussen kinderen, dat de fasen niet altijd op dezelfde manier en lineair verlopen en dat de overgangen doorgaans glijdend zijn. Kortom, niet ieder kind ontwikkelt zich overeenkomstig de beschreven ontwikkelingslijnen. Als gevolg van individuele verschillen, tempo-verschillen, en door omgevingsinvloeden verloopt de ontwikkeling niet steeds gelijkmatig en lineair.

Het begrip ontwikkeling wordt op drie manieren gebruikt.

1

Het oudste concept beschrijft ontwikkeling als een geleidelijke toename van het aantal vaardigheden dat een kind beheerst. Dit lijkt veel op het begrip "groei". De vaardigheden van een kind kan men vergelijken met en normeren aan leeftijdsgenoten.

De gedachte om ontwikkeling te zien als een geleidelijke toename van vaardigheden klopt slechts in grote lijnen. Ieder kind ontwikkelt zich op zijn eigen manier en er kan ook sprake zijn van een tijdelijke terugval in vaardigheden. Een ander kritiek punt is dat het lijkt alsof het kind zich in eenzaamheid ontwikkelt, alsof er geen interactie of wisselwerking is met zijn omgeving.

2

Het tweede ontwikkelingsmodel ziet de ontwikkeling als interactief (interactiemodel). Het kind ontwikkelt zich doordat het in aanraking komt of zoals ook wel wordt gezegd, in botsing komt met de omgeving en de werkelijkheid. Anders gezegd, ontwikkeling ontstaat vanuit de interactie tussen omgeving en kind. De belangrijkste vertegenwoordiger van deze opvatting is Piaget. Echter, op deze visie valt ook kritiek te leveren. Kinderen zijn niet slechts "slachtoffer van de omstandigheden", maar roepen ook reacties uit de omgeving op, zij beïnvloeden hun omgeving.

3

Een derde visie op de ontwikkeling ziet de ontwikkeling van een kind op een bepaald moment als het gevolg van interactie tussen kind en omgeving, net als in het interactiemodel. In dit transactionele model wordt uitdrukkelijk rekening gehouden met het gegeven dat elke ontwikkelingsresultaat in wisselwerking ontstaat en dat dit het uitgangspunt is voor verdere ontwikkeling (de positieve spiraal). Volgens dit model is er nauwelijks enig (statistisch)verband tussen de ontwikkeling in de vroege jeugd en de latere ontwikkeling. De ontwikkeling is te onvoorspelbaar in de tussenliggende tijd; ieder tussenliggende stap kan de ontwikkeling op niet-voorspelbare wijze beïnvloeden. Het onvoldoende rekening houden met de mogelijkheden van een kind (overvraging, onderstimulatie, verwenning) kan de oorzaak van zijn van een voortgaande afwijkende ontwikkeling (de negatieve spiraal). Aanleg en omstandigheden hebben een unieke wisselwerking.

Er bestaan verschillende visies op kinderen met een verstandelijke beperking en de zorg voor hen. In grote lijnen kunnen we de volgende groep theorieën beschrijven (in volgorde van hun ontstaan), (prof. Dr. G.H. van Gemert e.a., 1993; pag 8).

**De biologische theorieën.** Deze leggen de nadruk op organische beschadigingen of afwijkingen. Er is sprake van een ziekte of een defect in het organisme.

**De psycho-dynamische theorieën.** Deze modellen leggen naast de in de persoon aanwezige mogelijkheden ook de nadruk op de interactie.

**De leertheorieën of gedragstheorieën.** Zij leggen de nadruk op het leren van gedrag onder invloed van prikkels uit de omgeving of van reacties in de omgeving op het zichtbare gedrag.

**De milieu- of ecologische theorieën.** Zij leggen de nadruk op de samenleving ter verklaring van de verstandelijke beperking en op het belang van een kwalitatief bevredigend bestaan van mensen met een verstandelijke beperking in de samenleving.

In de loop van de tijd is de nadruk van de theorieën verschoven van problemen in de persoon naar



problemen in de sociale omgeving waarin de persoon leeft.

Voor mensen met een verstandelijke beperking is het transactionele model van belang.

Dit model maakt namelijk duidelijk dat een verstandelijke beperking een dynamisch begrip is. Elke tussenstap heeft in principe het karakter van een wisselwerking. Het "transactionele ontwikkelingsmodel" beschouwt de ontwikkeling van het kind als het resultaat van voortdurende dynamische interacties van het kind en de ervaringen die opvoeders en omgeving het kind aanbieden. "De ontwikkeling van een kind valt alleen te beschrijven en te begrijpen als ook de invloed van omgevingsfactoren op het kind en zijn omgeving voortdurend met elkaar in transactie zijn en elkaar wederzijds beïnvloeden. In deze zin kan opvoeding worden opgevat als onderdeel van het gehele proces van transactie tussen kind en omgeving, leidend tot een bepaalde ontwikkelingsuitkomst bij het kind."

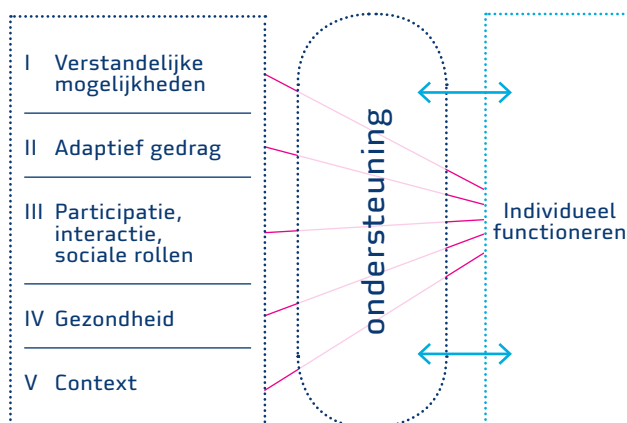
In de loop van de jaren tachtig van de twintigste eeuw ontstond de burgerschapsvisie. Het burgerschapsperspectief legt de nadruk op het gegeven dat de persoon met een verstandelijke of meervoudige beperking op de eerste plaats een "burger" is, die in deze samenleving geboren is en die daarom vanwege zijn beperkingen recht heeft op ondersteuning. De taak van de ondersteuning is om de samenleving toegankelijk te maken en aan te passen aan de behoeften van de persoon met een verstandelijke of meervoudige beperking. Richtinggevend voor deze visie is dat alle mensen met een verstandelijke of meervoudige beperking een menswaardig bestaan moeten hebben. In het burgerschapsperspectief is de ontwikkeling van de competentie weliswaar van belang, maar belangrijker is de vraag is hoe dit moet gebeuren en hoe in dit verband de behoeften en de wensen van de betrokken personen worden gerespecteerd. Primair is het recht van de betrokken personen om met hun beperkingen te kunnen deelnemen in de samenleving en een goede kwaliteit van bestaan te hebben.

Het burgerschapsmodel heeft drie onderdelen:

- Emancipatie: individuele en sociale
- Een goede kwaliteit van bestaan
- Ondersteuning in plaats van zorg.

Volwaardige burgers kunnen een maatschappelijk recht doen gelden op intensieve en specifieke ondersteuning op basis van een wederkerige relatie. Dat is het belangrijkste punt van het burgerschapsperspectief. Dit schept de basis van een orthopedagogische ondersteuning. De AAMR (American Association on Mental Retardation) plaatst het begrip ondersteuning tussen de dimensies van functioneren en het individueel functioneren. Dat maakt het AAMR-model bruikbaar voor ons, zie figuur 1.

Figuur AAMR model



De "ondersteuning" is de begeleiding en hulp die anderen bieden in antwoord op de hulpvraag van (Z) EMB. Met een op dit kind toegesneden en optimale ondersteuning en onderwijsaanbod kan er gericht nagedacht worden over en gezocht worden naar het aanbod dat het kind nodig heeft.

### Visie op onderwijs en zorg

Bezinning op de visie van de eigen school is een voorwaarde voor het kunnen onderbouwen van het dagelijkse onderwijsaanbod.

De manier waarop de pedagogische en didactische begeleiding vorm krijgt en het gekozen onderwijsaanbod zijn deels persoonsgeboden. Ook al staat mogelijk niet iedereen er bij stil dat het denkkader

van de begeleiding en het onderwijsaanbod gevormd wordt door de visie van het schoolteam en dat het daarmee richting geeft aan het dagelijkse handelen.

Over wat goed onderwijs is kunnen de meningen verschillen; er bestaan dan ook meerdere visies op wat onder "goed" onderwijs wordt verstaan. Duidelijk mag zijn dat een visie op onderwijs meer is dan een vrijblijvende verklaring. Onder een onderwijsvisie verstaan we in het kort samengevat een "het stelsel van de fundamentele theoretische en normatieve uitgangspunten, die voor het onderwijsteam de basis vormt om antwoord te geven op de vraag wat goed onderwijs is (in moderne taal, wat "good practice is")". (Van Oers, 1992, p5)

Er zijn onderwijsvisies die voortkomen uit algemene opvattingen over opvoeding, onderwijs en begeleiding, terwijl er ook visies zijn die goed doordacht zijn en die gericht zijn op de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding.

Hier noemen we drie onderwijsvisies.

De onderwijsleervisie gaat uit van een vooraf bepaalde, systematische en veronderstelde meest effectieve en efficiënte manier van leren. Het onderwijs gaat volgens deze opvatting uit van gerichte programma's waarbij de leerstof aan de hand van leer- en opvoedingsprogramma's wordt aangeboden. De leerstof en de leerdoelen zijn vooraf vastgelegd en systematische geordend. Het leermateriaal is geheel afgestemd op de te behalen leerdoelen. Met behulp van toetsen wordt onderzocht of de leerlingen de doelen behaald hebben. Hulpprogramma's worden ingezet om de achterstand in te halen en de doelen alsnog te behalen. Denk daarbij aan remediërende onderwijsprogramma's, extra lessen en bijlessen.

Een andere visie is een meer antropologische die uitgaat van de persoonlijkheidsontwikkeling van de kinderen. Bij deze visie horen termen als "ervaringsgericht onderwijs" en "ontwikkelingsgericht onderwijs". Uitgangspunt van het leren is de beleving van de kinderen, hun exploratiedrang en de persoonlijke behoeften. Dat betekent dat de kinderen de gelegenheid en

mogelijkheden krijgen om zelf hun activiteiten te kiezen. Zij bepalen zoveel mogelijk de leerinhouden en het tempo waarin geleerd wordt. De nadruk ligt nu niet op het (eind)product of het resultaat, maar op de procesmatige aspecten van het leren: op welke manier(en) ben je tot het resultaat gekomen. Het zal duidelijk zijn dat er veel ruimte is voor het eigen initiatief van de kinderen. De leerkracht heeft tot taak een uitdagende en uitnodigende leeromgeving te scheppen waarin het kind zich zelf kan en gaat ontplooien.

De belevingstuin zoals die bij sommige scholen bestaan is een voorbeeld van het uitgaan van de eigen ervaring van de kinderen. Andere voorbeelden zijn het werken in projecten.

Bij de ontwikkelingsgerichte visie biedt het onderwijs dat materiaal en die leerstof aan, opdat het kind de eerstkomende ontwikkelingsstap eigen kan maken. Het ontwikkelingsuitgangspunt is de zone van de naastliggende ontwikkeling. Dat betekent dat het onderwijs zoveel mogelijk aansluit bij de natuurlijke ontwikkelingsfasen die dit kind doorloopt. Het onderwijs biedt ruimte voor zelfstandig leren en de leerkracht stuurt slecht daar waar de leerling dit nodig heeft. Deze visie ziet de leerkracht als begeleider en bemiddelaar (in sommige terminologie als coach). Voor (Z)EMB betekent dit natuurlijk aanzienlijk meer begeleiding en sturing dan bij de basisschool leerlingen. Spel is de leidende activiteit tijdens de eerste jaren van het onderwijs.

### **Leren met beperkingen**

Leren kunnen we omschrijven als "een proces met min of meer duurzame resultaten, waardoor nieuwe gedragsmogelijkheden van een persoon ontstaan of reeds aanwezige gedragspatronen wijzigen" (Parreren, 1969). Bij leren gaat het om duurzame veranderingen. Er is een verschil tussen rijping en leren. Ook bij rijping ontstaan nieuwe gedragingen, die duurzaam zijn. Maar rijping voltrekt zich aan ons passief; het komt tot stand op grond van innerlijke prikkels van het zenuwstelsel. Leren veronderstelt een bepaalde activiteit van de persoon en komt tot stand op grond van uiterlijke prikkels (er is een wisselwerking tussen de persoon en zijn omgeving).

Beperkingen die rond de geboorte of in de kindertijd ontstaan hebben invloed op de ontwikkeling en dus op het leren van een individu. In de vroegste ontwikkeling leren kinderen typisch vanuit het eigen lichaam. Om eigenschappen van objecten, mensen en de wereld om hen heen te ontdekken en begrijpen worden zintuigen en motoriek ingezet. Er wordt geëxploreerd met ogen, oren, handen en mond en door te bewegen (Kohnstamm, 2009). Timmers-Huigens (2001) spreekt over de "lichaamsgebonden ervaringsordening", dat wil zeggen het ordenen van ervaringen met gebruik van informatie uit het lichaam en de zintuigen. Piaget spreekt van de sensorisch-motorische periode. Hiermee wordt bedoeld dat het jonge kind nog niet over een "symbolische functie" beschikt, de ontwikkeling verloopt op basis van zintuiglijke waarnemingen en bewegingen, zonder tussenkomst van het denken (Piaget & Inhelder, 1966/1973). Valt één van de zintuigen of fysieke mogelijkheden uit, dan zal de ontwikkeling dus beïnvloed worden. Bij sommige beperkingen kan er een vorm van compensatie plaatsvinden, bijvoorbeeld door het sterker ontwikkelen van een ander zintuig. Blinde mensen hebben bijvoorbeeld typisch een betere "tactiele scherpte" (Heller & Gentaz, 2014). Doven laten een sterker ontwikkeld episodisch en semantisch lange-termijn-geheugen zien (Rönneberg et al., 2011). In de begeleiding van personen met beperkingen wordt aandacht besteed aan het aanleren van alternatieven voor communicatieve en praktische vaardigheden. Personen met een auditieve beperking kunnen leren communiceren via gebarentaal, personen met een visuele beperking zetten het gehoor en de tastzin in (denk bijvoorbeeld aan een blindenstok en brailleschrift) en personen met motorische beperkingen leren gebruik maken van een elektrisch bestuurbare rolstoel of andere hulpmiddelen (Van Balkom & Donker-Gimbrère, 1994). Dat dit niet altijd voldoende is om beperkingen te compenseren zal verderop in dit hoofdstuk uiteengezet worden. Hieronder volgt eerst een beschrijving van het leren met een visuele beperking en het leren met een verstandelijke beperking, daarna zal ingegaan worden op het leren van de (Z)EMB doelgroep.

## Visuele beperkingen en leren

De term "visuele beperking" is een heterogeen begrip (Dote-Kwan & Chen, 1995; Loots, 2010). Visuele beperkingen komen in zeer veel verschillende vormen voor. Deze kan een verscheidenheid aan oorzaken hebben en elke oorzaak kan op zijn beurt weer een verscheidenheid aan gevolgen hebben. Dit heeft te maken met verschillen in:

- tijdstip van ontstaan van de beperking;
- de ernst van de beperking;
- de locatie in het lichaam waar de oorzaak van de beperking zich bevindt (Loots, 2010)

Ten eerste is er het onderscheid tussen visuele beperkingen die aangeboren zijn en die later zijn ontstaan, bijvoorbeeld door ziekte of hersenletsel. Het tijdstip van ontstaan heeft belangrijke gevolgen voor de benodigde interventies (Dote-Kwan & Chen, 1995). Is de beperking aangeboren, dan mist de persoon vanaf het begin van zijn ontwikkeling visuele informatie. Is de beperking later ontstaan, dan kan de persoon visuele informatie putten uit zijn geheugen en deze gebruiken als referentiekader.

Ten tweede is er het onderscheid in ernst van de visuele beperking. Hierbij kan men uitgaan van twee verschillende invalshoeken:

- ernst van de beperking in visueel waarnemingsvermogen, waarbij onderscheid kan worden gemaakt in gezichtsscherpte en gezichtsveld van de persoon
- ernst van de beperking in het functioneren van de persoon (Loots, 2010)

De World Health Organisation (WHO) heeft hiervoor criteria beschreven.

Ten derde is er dan nog het onderscheid in fysieke locatie van het defect. Bij oculaire blindheid is er een defect aan het oog of het netvlies. Er kan zich ook een stoornis bevinden in de oogzenuw. Daarnaast kunnen oorzaken liggen in de hersenen. Deze bevinden zich vaak in de hersenschors. Dit laatste wordt een Corticale Visuele Stoornis (CVS) of Cortical Visual Impairment (CVI) genoemd. Hierbij is er meestal sprake van problemen met de verwerking van de visuele signalen.

Er zou nog veel meer gezegd en uitgelegd kunnen worden over vormen en invalshoeken van visuele beperkingen, maar in deze thesis voert dit te ver. Van belang is dat alle genoemde verschillen ook zorgen voor verschillen in benodigde aanpak. Er zal nu verder ingegaan worden op de gevolgen van visuele beperkingen voor het leren.

Zien en kijken zijn van belang voor de gehele ontwikkeling (Van Delden, 2007). Door Barraga wordt het zo verwoord (zoals aangehaald in Dote-Kwan & Chen, 1995, p. 205): "Of all the senses, vision provides the greatest quantity and quality of information about the world. It is the primary sensory channel for obtaining information that is beyond one's own body". Het zien is, net als het gehoor, een "afstandszintuig". Deze spelen in de vroege ontwikkeling een belangrijke rol bij het opdoen van gedeelde ervaringen met ouders (Souriau, Vege, Estenberger & Nyling, 2008). Anders gezegd: er is dus voor een individu dat goed kan zien geen directe nabijheid nodig om iets te leren over de wereld. Heller en Gentaz (2014) stellen dat de visie veel sensorische en perceptuele stimulatie geeft. Het ontbreken ervan heeft gevolgen voor denkprocessen, mobiliteit, lezen en educatie. Farrell (2012) stelt dat een visuele beperking invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling, de taalontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en op mobiliteit en oriëntatie en daardoor gevolgen heeft voor het functioneren en de leerontwikkeling van een leerling.

Kinderen met een visuele beperking hebben een achterstand in grof- en fijnmotorische vaardigheden in vergelijking met ziende kinderen (Wagner, Haibach & Lieberman, 2013; Hogg & Sebba, 1986). Blinde kinderen gaan veel later reiken en grijpen naar geluidmakende objecten dan leeftijdgenoten zonder visuele beperking. Ook laten ze een vertraagde spelontwikkeling zien, vooral wat betreft symbolisch spel en samenspel (Brambring, 2007; Troster & Brambring, 1994). Hatton, Bailey, Burchinal en Ferrel (1997) vonden dat zowel een visuele beperking als een verstandelijke beperking, onafhankelijk van elkaar, correleerden met een vertraging in de ontwikkeling. Jonge kinderen met visuele, maar zonder verstandelijke beperking lieten vooral een

achterstand zien op motorisch en sociaal gebied. Auteurs stellen dat cognitieve en motorische ontwikkeling bij kinderen met een visuele beperking onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dat ook de sociale ontwikkeling beïnvloed wordt zal duidelijk zijn als men bedenkt dat jonge baby's al een voorkeur voor wederzijds oogcontact hebben. Dit is een belangrijke basis is voor latere sociale vaardigheden (Van Delden, 2007). Vanaf de eerste dagen ontwikkelt zich een interactie tussen ouders en baby, die wordt gekenmerkt door volgehouden oogcontact en het leren waarnemen en imiteren van gelaatsexpressies (Hogg & Sebba, 1986; Van Balkom & Donker-Gimbrère, 1994). Deze eerste interactie is het begin van communicatie en dus de taalontwikkeling. Bij het jonge slechtziende of blinde kind valt op dat de taalontwikkeling trager verloopt, met name wat betreft het benoemen. Dit is niet zo verwonderlijk als men bedenkt dat objecten op afstand door deze kinderen niet opgemerkt kunnen worden en het proces van "joint attention" met de opvoeder problematisch zal zijn (Hogg & Sebba, 1986). In de latere ontwikkeling is vaak het zogenaamde "verbalisme" te zien. Dit houdt in dat kinderen met een visuele beperking woorden gebruiken die refereren aan het kunnen zien (Rosel, Caballer, Jara & Oliver, 2005). Deze woorden komen niet voort uit concrete ervaringen en worden hierdoor vaak ervaren als "leeg" of aangeleerd.

Tot zover een (onvolledige) opsomming van aspecten waarin de ontwikkeling van personen met een visuele beperking anders verloopt. De vraag rest hoe kinderen met een visuele beperking leren. In de zoektocht naar wetenschappelijke literatuur over dit onderwerp valt het een en ander op:

- Het merendeel van de studies gaat over blindheid en niet over slechtziendheid.
- Ernstige slechtziendheid werd in het verleden vaak als blindheid beschouwd, in de Amerikaanse literatuur onder de noemer "legal blindness".
- In literatuur over onderwijs of opvoeding van slechtziende personen werd ervan uit gegaan dat het niet nodig of zelfs schadelijk was om de restvisus te stimuleren
- Het ontwikkelen van speciale lesprogramma's is nog vrij recent. (Looijestijn, 2004)

## Leren met een verstandelijke beperking

Van een verstandelijke beperking wordt gesproken als de persoon voor het 18e levensjaar een significante achterstand heeft op het gebied van de intelligentie en het adaptief gedrag. Hierbij wordt meestal een  $IQ \leq 70$  gehanteerd. Uiteraard heeft dit gevolgen voor het leren. De ernst van de leerproblemen hangt samen met de ernst van de verstandelijke beperking. Bij een matige tot ernstige verstandelijke beperking zal een leerling een (sterke) vertraging in het leren laten zien, vooral op het gebied van taal en rekenen. Wat betreft deze en andere schoolvakken zal hij of zij bij volwassenheid een ontwikkeling bereiken die vergelijkbaar is met groep 4 van de basisschool (American Psychiatric Association, 2000; Maes, 2010). Daarnaast hebben deze leerlingen een achterstand in de sociaal-emotionele ontwikkeling en in praktische vaardigheden, maar het bieden van gerichte training kan de ontwikkeling stimuleren (Browder, Cooper & Lim, 1995; Farrell, 2012).

Damen en Cordang (2007, pag. 5) geven een opsomming van in de literatuur veel genoemde, specifieke kenmerken van zeer moeilijk lerenden:

- gebrek aan planmatig en strategisch handelen (belemmerd probleemoplossend vermogen);
- geringe mentale activiteit (weinig initiatief, weinig motivatie);
- gering voorstellingsvermogen (fantasie en rollenspel in een primitief stadium);
- geringe transfer mogelijkheden van handelen, weinig wendbaar, weinig overdraagbaar naar andere of nieuwe situaties (inwendig spreken is belemmerd), weinig effectief strategisch handelen;
- geringe kennisgerichte nieuwsgierigheid; trage informatieverwerking;
- een moeizaam of niet voorspelbare werking van het geheugen, met als belangrijk punt het weinig beschikbare werkgeheugen;
- problemen met de selectieve aandacht;
- problemen met complexe taken;
- problemen op het gebied van sociale cognitie;
- problemen met het hanteren, het herkennen en benoemen van emoties;

- vervallen in lichaamsgebonden negatief gedrag in sociale situaties die de zeer moeilijk lerende leerling (sic) niet aankan;
- een sterke neiging tot afhankelijkheid;
- "weinig flexibel"

Deze auteurs geven zelf aan dat deze opsomming niet past in het huidige denken, waarbij meer wordt uitgegaan van de mogelijkheden van personen met beperkingen. Het geeft aan dat er in het onderwijs nog veel wordt gedacht vanuit het model van kennisoverdracht (Damen & Cordang, 2007). Hiermee wordt het belang van passend onderwijs nog eens getoond.

Leerlingen met een verstandelijke beperking gaan op het moment van dit schrijven nog voor het merendeel naar een school voor speciaal onderwijs. Met een IQ onder de 60 zullen zij vaak een school voor Zeer Moeilijk Lerenden (ZML) bezoeken. Hier wordt passend onderwijs geboden, dat rekening houdt met de beperkingen van de leerlingen.

## Leren met een ernstige meervoudige beperking en visuele problematiek

Hoe leerlingen met (Z)EMB leren, is niet voldoende duidelijk. Dat gegeven is de directe aanleiding voor het huidige onderzoek. Wel valt er iets te zeggen over de ontwikkeling van deze leerlingen en van hieruit kunnen voorzichtige aannames worden gedaan over het leren. Zoals eerder aangehaald heeft de complexe problematiek van personen met (Z)EMB, waaronder een visuele beperking gevolgen voor de cognitieve en communicatieve mogelijkheden. Communicatie bevindt zich meestal nog in het pre-verbale stadium, een enkeling zal beperkt gebruik kunnen maken van spreken of gebarentaal. Ook het taalbegrip, begrip van oorzaak-gevolg en ruimtelijk inzicht zijn beperkt (Vlaskamp, 2005).

Met alle eerder beschreven bijzondere kenmerken van (Z)EMB, inclusief de beperkingen in de communicatie, valt te verwachten dat zij sterk belemmerd worden in het leerproces. Het leren zal waarschijnlijk plaatsvinden door conditionering, accommodatie en assimilatie (Vlaskamp, 2011). Door de visuele beperking van de leerlingen met (Z)EMB zal het leren extra bemoeilijkt worden.

Het belang van de visus voor de ontwikkeling is eerder in dit schrijven al aangegeven. Daar komt nog een extra belemmering bij. Waar leerlingen met een enkelvoudige beperking kunnen compenseren, kunnen ernstig meervoudig beperkte leerlingen dit niet of nauwelijks. Een leerling met visuele beperking kan bijvoorbeeld de tastzin en gehoorzin inzetten, en kan een nieuw geluid onderzoeken door ernaar toe te gaan en te voelen wat het is. Een leerling met ernstige meervoudige beperking lukt dit vaak niet, doordat er bijvoorbeeld sprake is van spasticiteit en rolstoelgebonden zijn.

### **Leergedrag en leerstijl**

Los van mogelijkheden en beperkingen hebben mensen een eigen manier van leren. Ze verschillen in hoe ze leersituaties aanpakken, maar ook in wat ze leren, door persoonlijke omstandigheden, ervaringen en voorkeuren (Cashdan & Lee, 1977). Over leergedrag (Z)EMB is nog nauwelijks wetenschappelijke literatuur te vinden. Er is een aantal nota's verschenen over het leren van zeer moeilijk lerenden (ZML), waarbij vooral de belemmeringen worden genoemd. Damen en Cordang (2007) hebben leerstijlen van ZML op verschillende niveaus beschreven, te weten op schoolniveau, op groepsniveau en op individueel niveau. Hierbij is uitgegaan van wat het leren van de leerlingen belemmert en hoe daar, didactisch gezien, op ingegaan dient te worden. De belangrijkste punten die worden genoemd op schoolniveau zijn de behoefte van de leerlingen aan veiligheid en voorspelbaarheid en de (blijvende) behoefte aan begeleiding. Op groepsniveau wordt onderscheid gemaakt in het sensomotorisch, gevoelsmatig leren, het "pragmatisch" leren, het "egocentrisch" leren en het "performaal" leren. Bij jonge ZML-leerlingen en leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd tot 24 maanden zal vooral het "sensomotorisch leren" worden gezien. Dit houdt in dat de leerling leert vanuit een directe, emotionele betrokkenheid, gebonden aan het hier en nu en aan de fysieke omgang met de omgeving en het eigen lichaam. Op individueel niveau worden de volgende leerstijlen genoemd:

- veel geduld en herhalingen en vaste patronen;
- veel stimulans en aansporing;

- veel persoonlijk contact en vertrouwen is nodig om de negatieve stimulans van aarzelingen en terughoudendheid te overwinnen;
- afwachtend en afhankelijk, gevoelig voor prikkels;
- behoefte aan duidelijkheid/voorspelbaarheid en contextgebonden leren;
- visueel pragmatisch en concreet fysiek ingesteld in herkenning van samenhang;
- gevoelig voor over-/ondervraging, zich terugtrekken;
- behoefte aan aansluiting bij de dominante ervaringsordening;
- behoefte aan aandacht voor de "associatieve onderlaag";
- behoefte aan heel veel waardering. Deze waardering wordt verbonden aan de lustbeleving en de persoonlijke opbrengsten (baten), die moeten opwegen tegen de inspanning (de kosten).

Deze leerstijlen kunnen per leerling verschillen in de mate waarin zij voorkomen en hangen samen met de dominante ervaringsordening (Damen & Cordang, 2007).

Timmers-Huigens heeft het over verschillende stijlen van ervaringsordening.

De voorwaarden om tot leren te komen kunnen als volgt worden omschreven:

Uiterst voorzichtig en terughoudend de werkelijkheid verkennen, weinig exploratie-behoefte, angst voor het onbekende, en behoefte aan persoonlijke begeleiding en externe uitingen van vertrouwen in de situatie. (D. Timmer-Huigens en L.D. Damen, Enschede, mei 2005)

### **Mentale schema's**

Kennis valt te omschrijven als het geheel van mentale modellen waarmee wij de werkelijkheid hanteerbaar maken. Mentale modellen zijn diep gewortelde aannames, generalisaties of beelden en voorstellingen die invloed hebben op de manier hoe wij de wereld begrijpen en welke acties wij ondernemen "These are deeply ingrained assumptions, generalizations, or even pictures and images that influence how we understand the world and how we take action" (Senge, 2000). Senge spreekt van een interferentieladder welke is

opgebouwd uit de verschillende mentale schema's die wij hebben over de werkelijkheid. Hij beschrijft zeven stappen, waarvan de ander doorgaans slechts de laatste stap ervaart.

### De interferentieladder

Stap 1: Ik registreer de werkelijkheid en de feiten, waarbij ik een ordening of interpretatie aanbreng.

Stap 2: Ik maak een selectie uit deze realiteit op grond van wat ik waarneem.

Stap 3: Ik ga deze realiteit interpreteren op basis van mijn culturele en persoonlijke achtergrond (mijn betekenisverlening).

Stap 4: Ik voeg aannames toe die gebaseerd zijn op mijn persoonlijke betekenisverlening.

Stap 5: Ik trek vervolgens mijn (persoonlijke) conclusies.

Stap 6: Ik breng een opvatting aan over de zojuist geschapen werkelijkheid (beliefs).

Stap 7: Ik onderneem acties die gebaseerd zijn op mijn opvattingen (my beliefs).

De verschillende stappen van deze interferentieladder zullen bestaan uit de in het verleden opgebouwde mentale schema's die mede overgedragen worden via de cultuur, de theorievorming, de manier waarop wij de wereld ervaren en de omgang met anderen.

Ieder mens hanteert verschillende mentale modellen, waarbij elk afzonderlijk model een beeld van de werkelijkheid tracht te geven. De verschillende modellen werken op elkaar in, beïnvloeden elkaar. Deze mentale modellen worden ook wel omschreven als gekleurde brillen waarmee wij de werkelijkheid aanschouwen of ordenen. Het gaat om ordenende overtuigende, manieren om de wereld te overdenken, ordeningen die tevens in de relatie met anderen verankerd zijn en voor ieder een belangrijke emotionele lading hebben. Deze modellen leggen wij op de werkelijkheid en vormen vrij starre, maar voor de persoon ook sterk overtuigende verklaringen hoe de werkelijkheid er uit ziet en wat er werkelijk gebeurt. Deze overtuigingen worden steeds dieper en steviger verankerd in onze emotionele en cognitieve redenering. Wij zijn er van overtuigd

dat iets zo is! Deze redeneringen behoeven niet objectief juist te zijn. Ieder mens heeft deze vastliggende overtuigingen en het is zeer lastig deze overtuigingen los te laten.

Deze mentale modellen ontleen we uit verschillende bronnen. In de eerste plaats halen we kennis uit het gezond verstand (vaak omschreven als "common sense") behorende bij een culturele gelijke groep personen die over bepaalde zaken gelijk denken. Het gaat over vuistregels waarmee deze personen de werkelijkheid ordenen. Elke persoon haalt ook kennis voor zijn mentale modellen uit datgene wat hij leerde uit zijn eigen vroegere ervaringen. Maar deze ervaringen uit het verleden zijn vaak onjuist en zetten ons op een verkeerd spoor. Het is doorgaans nodig deze ervaringen los te laten en te vervangen door nieuwe ervaringen. Dat veranderen van het oude naar het nieuwe spoor is niet altijd even gemakkelijk. Vaak blijven we in de oude patronen hangen en deze kleuren dan onbedoeld en ongemerkt onze nieuwe ervaringen. Daarmee kleuren we de actuele werkelijkheid. (Z)EMB leerlingen met een visuele problematiek blijven doorgaans vastzitten in de dwingende oude mentale schema's en blijven koppig en star vasthouden aan bestaande patronen. Het is hun angst voor verandering, verandering tast hun zekerheid en veiligheid aan.

### We kunnen drie stijlen omschrijven

Leerstijl 1: De persoonlijke mentale modellen die wij hebben als diep gewortelde aannames, generalisaties of beelden en voorstellingen die invloed hebben op de manier hoe wij de wereld begrijpen en welke acties wij ondernemen.

Als de hersenfuncties en het geheugen minder goed of gebrekkig functioneren, de prikkelverwerking, het functioneren en de samenwerking van de verschillende sensoren gebrekkig verloopt, en er sprake is van fysieke en gezondheidsproblemen worden interfererende mentale schema's eenvoudig(er) aangemaakt. Bij leerlingen die op (Z)EMB en een visuele problematiek niveau functioneren is er altijd sprake van een combinatie

van cognitief en doorgaans ook sociaal en emotioneel disfunctioneren. Is het dan een wonder dat er sprake is van een leerstijl op grond van een schijnhouvast die geboden wordt door de interfererende mentale schema's. De leerling handelt op grond van deze schijnhouvast biedende mentale schema's die opgebouwd zijn uit eerdere ervaringen.

Dat levert dan een volgende leerstijl op: Het vasthouden aan de opgebouwde elkaar beïnvloeden mentale modellen.

Timmer-Huigens en Damen (mei 2015) omschrijven het als volgt:

De schema's, overtuigingen uit vroegere ervaringen, zijn heel sterk bij veel zeer moeilijk lerende kinderen (zml). Naarmate de beperking ernstiger is, worden de schema's die het gevolg zijn van vroege ervaringen sterker. En waar het inzicht ontbreekt dat deze schema's beter kunnen worden ingeruild voor adequatere schema's blijven de vroege schema's in al hun sterkte bestaan.

Om te leren moet aan bepaalde intellectuele voorwaarden worden voldaan.

Senge (1990, 2001, 2003) en Kolb (1984) noemt al eerder een aantal intellectuele vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het leren. Deze vaardigheden ontbreken nagenoeg altijd bij (Z)EMB.

Timmer-Huigens en Damen schrijven dan "Maar de nadruk binnen het onderwijs aan zml ligt toch bij de beperkingen op het vlak van de randvoorwaarden. Ook met training kunnen veel randvoorwaarden niet worden vervuld." Wat voor zml leerlingen geldt, gaat in nog sterke mate op voor (Z)EMB.

Beide auteurs komen dan tot een derde leerstijl voor deze groep leerlingen.

Leerstijl 3. De leerling leert weinig systematisch, meer te hooi en te gras, of hap snap leren, daarbij gebruik makend van zwakke intellectuele eigenschappen.

### **Communicatie bij (Z)EMB**

Leerlingen met (Z)EMB zijn volledig of voor een groot deel afhankelijk van anderen in hun omgeving. Voor vrijwel alles hebben zij die anderen nodig om hen te helpen. Daarvoor is het nodig dat de anderen hen goed moeten kunnen begrijpen

om op hun behoeften en (hulp)vragen te kunnen reageren. Door goed begrepen te worden en anderen goed te begrijpen kan een persoon zich geborgen en veilig voelen. Communicatie en het hebben van contact is daarbij van wezenlijk belang.

Een belangrijk en kenmerkend aspect (Z)EMB is de manier van communiceren. Kinderen met een verstandelijke beperking ervaren ook op het gebied van de communicatie ontwikkelingsproblemen. Problemen in de taalverwerving wordt als eerste criterium genoemd voor de diagnose van een verstandelijke beperking in de DSM-V (American Psychiatric Association, 2013). Kamhi en Masterson (1989) noemen de taalontwikkeling het meest serieuze en voor de hand liggende gebied waarop personen met een verstandelijke beperking een achterstand hebben. Ze stellen dat intelligentie en taalontwikkeling zo sterk met elkaar verbonden zijn, dat een verstandelijke beperking in het verleden soms werd beschreven als een "taalbeperking". Deze auteurs bepleiten dat de beperking in de communicatie-ontwikkeling niet alleen een vertraging of kwantitatieve achterstand betreft, maar ook een structurele, kwalitatieve achterstand. Owens (1989) vergelijkt onderzoeken naar de cognitieve en communicatieve ontwikkeling van kinderen met en zonder een verstandelijke beperking. Hij stelt dat beide groepen kinderen door ongeveer dezelfde ontwikkelingsfasen gaan. De kinderen met een verstandelijke beperking doen dit echter niet alleen trager, maar er zijn ook hiaten in hun ontwikkeling te zien. Er is dus sprake van blijvende beperkingen in communicatievaardigheden. Het gevolg daarvan is dat het voor personen met een verstandelijke beperking moeilijk is om duidelijk te maken wat ze willen. Er is sprake van een laag bewustzijn van eigen intenties en de betekenissen van de communicatieve uitingen van deze personen zijn niet consistent. Personen met een verstandelijke beperking hebben de neiging toe te geven aan de suggesties van anderen of het lukt ze niet om aan te geven dat ze iets niet willen. Ze zijn in sterke mate afhankelijk van de interpretatie van anderen (Grove, Bunning, Porter & Olsson, 1999). Voor personen met (Z)EMB gelden genoemde



problemen des te meer. Er is meestal sprake van een ernstig verstoorde communicatie (de Bal, 2011). Door de motorische beperking wordt het spreken extra bemoeilijkt en communiceren zij vaak via lichaamstaal. De communicatie van personen met (Z)EMB bevindt zich op een niet-, pre-symbolisch niveau (De Bal, 2011; Grove, Bunning, Porter & Olsson, 1999; Munde, Vlaskamp, Ruijsenaars & Nakken, 2011; Petry & Maes, 2006). Niet-symbolisch wil zeggen dat de communicatie lichaamsgebonden is en op sensaties gericht. Pre-symbolisch wil zeggen dat communicatie gaat over concrete zaken, die zich in het "hier en nu" bevinden. Voorwerpen kunnen als symbool dienen als ze in een concrete situatie aangeboden worden, bijvoorbeeld: een beker aanbieden als de persoon gaat drinken. In deze functionele context kunnen ook enkele woorden betekenis krijgen (de Bal, 2011). Er zijn door Hostyn en Maes (2009) in een literatuur onderzoek vier belangrijke componenten gevonden die bijdragen aan interactieprocessen met personen met (Z)EMB, te weten:

- gevoeligheid en responsiviteit van de communicatiepartner;
- "joint attention", ofwel gezamenlijke/gedeelde aandacht;
- co-regulatie, dat wil zeggen: er is sprake van wederkerigheid en beurt nemen;
- emoties, dat wil zeggen het wederzijds uiten van tevredenheid, blijheid en waardering.

Door alle genoemde factoren is de persoon met (Z)EMB voor de communicatie in hoge mate afhankelijk van zijn of haar communicatiepartner. De rol van de "belangrijke ander" is groot. Het contact en de communicatie met een persoon met (Z)EMB gaat soms vanzelfsprekend, maar lang niet altijd. Als een contact en de communicatie niet goed verloopt, kunnen negatieve gevoelens optreden: gevoelens van onzekerheid, irritatie, onmacht gevoelens of boosheid. Deze gevoelens kunnen bij beide personen optreden.

Maar laten we eerst nog eens teruggaan naar de begrippen communicatie en contact en hun onderlinge samenhang. Contact gaat vooraf aan communicatie; zonder contact is er slechts sprake

van een eenzijdige communicatie en de vraag is dan of we dan wel kunnen spreken van communicatie. Onder contact verstaan we interactie en dat gaat vooraf aan communicatie. Contact is het betrokken zijn op elkaar, dat er aandacht voor elkaar is en betrokkenheid op elkaar. Het betekent ook wederkerigheid: ook al weet je niet wat de ander bedoelt, je reageert op die ander.

Bij communicatie gaat het er om dat je de ander iets duidelijk wilt maken, dat je een 'boodschap' voor die ander hebt, dat je informatie aan elkaar wilt overdragen. Anders gezegd, de ene persoon wil de ander iets duidelijk maken, bewust, dus met een doel, of onbedoeld of onbewust. Twee of meer personen delen iets met elkaar.

Het aangaan van contact en communicatie valt te leren, ook al heeft de ene persoon het meer in zich dan een ander. Alleen maar uitgaan van iemands gevoelens en intuïtie is doorgaans onvoldoende; theorie en te leren vaardigheden zijn onmisbaar. Voor kinderen met (Z)EMB geldt dat zij gestimuleerd moeten worden in het ontwikkelen van hun communicatie. Bij hen ontwikkelen de communicatieve vaardigheden zich doorgaans niet als van zelf. Dat betekent dat leerkrachten en begeleiders hen de communicatieve vaardigheden moeten leren en stimuleren deze te gebruiken, maar ook dat leerkrachten en begeleiders op een goede manier met hen moeten communiceren. Maar, voorafgaande aan een juiste communicatie is het aangaan van contact met de ander, want zonder contact is er geen sprake van communicatie.

### **Passieve en actieve communicatie**

We onderscheiden passieve en actieve communicatie.

Passieve communicatie gaat over het begrijpen van de boodschap door iemand. Passieve communicatie gaat over de informatie die de leerling met (Z)EMB "begrijpt" van de hem gezonden boodschap. Actieve communicatie gaat over de manier waarop iemand een boodschap verstuurd naar een ander persoon of andere personen.

Doorgaans denken we bij communicatie aan gesproken taal, maar dat is slechts een facet

van communicatie. Communicatie kan echter plaatsvinden op verschillende manieren. We onderscheiden naast de gesproken taal de volgende manieren van actieve en passieve communicatie.

#### Gesproken taal

(actief als passieve communicatie)

- begrijpbare woorden en zinnen
- klanken
- intonatie

#### Lichaamstaal

(actieve als passieve communicatie)

- gezichtsuitdrukking
- gebaren

#### Verwijzers

(actieve als passieve communicatie)

- voorwerpen ('t geheel of een deel)
- picto's
- foto's

Lichamelijke sturing (actieve als passieve communicatie)

Onze eigen interpretatie van dat wat we via onze zintuigen in het hier en nu ervaren en onze verwachtingen (m.n. passieve communicatie)

- zien
- horen
- proeven
- ruiken
- voelen

De manier waarop wij met leerlingen op (Z)EMB niveau communiceren is afhankelijk van het niveau van de ervaringsordering (Timmer-Huigens)/ontwikkelingsdenken (De Geeter&Munsterman)<sup>1</sup> en dat wat de leerling kan begrijpen, maar ook van de bijkomende beperkingen. Dat samen bepaalt de te hanteren communicatievormen door leerkrachten en begeleiders.

### **Passieve communicatie**

Bij gesproken taal gaat het over de woorden, de zinnen en hun betekenis. Dit is niet altijd het niveau

---

1) Aangezien wij in het werken het ontwikkelingsdenken van De Geeter & Munsterman gebruiken zullen we de termen sensitiefase, klikfase en begrijpfase hanteren.

waarop leerlingen met (Z)EMB de taal begrijpen. Als zij vooral functioneren op lichaamsgebonden niveau /sensatiefase reageren zij in het hier en nu op de klankkleur en de intonatie van de gesproken taal en de snelheid en rust waarop de ander spreekt. Het inzicht in de gesproken taal missen zij, zij reageren met hun gevoel of het gesprokene prettig of onplezierig is. Zij "voelen" de taal als het ware aan. Op het associatieve niveau /klikfase hebben zij al geleerd een verbinding te leggen tussen de woorden en mensen, situaties of voorwerpen. Maar ook dan wil dat nog niet zeggen dat zij de betekenis van alle gesproken taal begrijpen; zij reageren nog vooral op losse woorden, maar ook nog op de klank en de intonatie. Het is nog steeds van belang dat de communicatie zich af speelt in het hier en het nu. In de laat associatieve ordeningsfase /hoge klikfase begint het tijdsbesef te komen en kunnen de zin al wat langer zijn. Lichaamstaal speelt bij de passieve communicatie een belangrijke rol. In de sensitiefase reageren kinderen met (Z)EMB sterk op de gezichtsuitdrukking en de bewegingen van het hoofd (knikken en bewegen). Het is van belang ons te realiseren dat leerkrachten en begeleiders naast hun gezichtsuitdrukking bijna altijd hun stem gebruiken (met klanken en intonatie). Door leerervaringen is er in de klikfase een verbinding ontstaan tussen bepaalde gezichtsuitdrukkingen en een eenvoudige betekenis. Maar ook dan nog ontbreekt het inzicht, want dat ontstaat pas op een hoger ordeningsniveau (de begrijpfase) en dat niveau bereiken de meeste leerlingen met (Z)EMB niveau niet. Naast de gezichtsuitdrukkingen maken we in de communicatie gebruik van gebaren. Om de meest eenvoudige gebaren te kunnen gebruiken dient de leerling op communicatief gebied tenminste in de klikfase te functioneren. Er moet een begin van koppeling kunnen ontstaan tussen het eenvoudige gebaar en de betekenis. Naast het hanteren van gebaren kunnen we ook gebruik maken van verwijzers als communicatie middel. Een verwijzer kan een voorwerp zijn, een foto of een pictogram. Deze objecten verwijzen naar iets anders. De beker verwijst naar het drinken, de luier kan betekenen dat ze naar de

verschoningsruimte gaan om een andere luier om te doen. De koppeling tussen voorwerp, foto of pictogram moet aangeleerd zijn en kan sterk verbonden zijn aan deze leerling, maar kan ook meer universeel zijn. Hoe dichter de verwijzer bij de belevingswereld van de leerling ligt, des te gemakkelijker is het om de koppeling te leren tussen verwijzer en de te volgen handeling of gebeurtenis. Maar om een verwijzer te kunnen hanteren moet de leerling tenminste associaties/klikjes kunnen maken. Bij leerlingen die nog in de sensatiefase zitten, heeft het gebruiken van verwijzers geen zin. Zij kunnen de tijd nog niet overzien die verloopt tussen het aanbieden van een verwijzer en dat wat volgen gaat (in de tijd). Zelfs leerlingen in de lage klikfase zullen doorgaans nog moeite hebben met verwijzers.

In het contact met (Z)EMB leerlingen, maar niet bij hen alleen, maken we vaak gebruik van lichamelijke sturing. Denk maar aan het zachte duwtje dat we de leerling geven om hem te laten zitten of de lichte aanraking tegen de hand om hem iets te laten grijpen en vasthouden. Vooral leerlingen in de sensatiefase en klikfase reageren uitstekend op deze manier van contact maken. Dit lichaamscontact dient op een vriendelijke en niet dwingende manier gehanteerd te worden. Het toepassen van handgebaren, waarbij de begeleider de hand op of onder die van de leerling legt is een vorm van lichamelijke sturing. De situatie (de omgeving en de context) waarin wij ons bevinden maakt dat we een verwachting hebben van dat wat zal komen en er ontstaat een interpretatie (ongeacht het niveau daarvan) wat er gaande is of zal komen. De leerling in de sensatiefase kan reageren op de geur van het eten of bij het "zien" van de naderende lepel de mond gaan openen of juist zich afwenden als dit een negatieve reactie oproept. Het is de hier en nu situatie die bij de leerling in de hogere sensatiefase een verwachting doet ontstaan. De gebeurtenis moet zich in de zeer nabije omgeving van de leerling afspelen. Ook in de lage klik fase reageren leerlingen nog vooral in de hier en nu situatie. Deze vorm van leren via de natuurlijke verwachting in de onmiddellijke omgeving is een sterke vorm

van leren en deze koppeling ontstaat nagenoeg automatisch en vrij snel.

Ging het voorafgaande vooral over de manier waarop de leerling de communicatie van de leerkracht of begeleider begrijpt, het volgende deel gaat over de manier waarop de leerkracht en begeleider zich richt tot de leerling. Bij actieve communicatie gaat het over de manier waarop de boodschap wordt overgebracht aan anderen. Wij willen de boodschap aan de leerling overbrengen op een manier dat deze onze bedoeling ook begrijpt. Voorafgaande aan elke communicatie moet er een mate van contact zijn.

Een actieve communicatie gaat niet alleen uit van de leerkracht of begeleider, maar ook van de leerling. In beide situaties is het van belang dat de ontvanger, dat wil zeggen de persoon aan wie je een boodschap of mededeling zendt, de boodschap niet alleen ontvangt, maar ook begrijpt.

De leerling die de dingen vanuit de sensatiefase beleeft, leeft in het hier en nu, heeft geen bewuste verwachtingen, de leerling reageert geheel spontaan zonder vooropgezet plan. Toch is het een boodschap die de leerling uitzendt en het is de bedoeling dat wij, de leerkracht of begeleider de signalen ook begrijpt. Dat wil zeggen dat wij de signalen moeten "aflezen" en vervolgens zelf interpreteren wat de betekenis kan zijn en wat een gepaste reactie is. Als wij de bedoeling niet begrijpen is het niet mogelijk om verduidelijking te vragen. De actieve communicatie van leerlingen met (Z)EMB speelt zich altijd af in het hier en nu.

In de overgang van de hoge sensatiefase naar de lage klikfase begint de leerling een eenvoudige koppeling te leggen binnen de hier en nu situatie. Zij hebben ervaren dat er een verband ontstaat tussen de verschillende ervaringen of sensaties die ze waarnemen. Geleidelijk aan begint de leerling zich een beeld te vormen van de dingen die niet meer aanwezig zijn. De communicatie kan beginnen te gaan over dingen die niet meer onmiddellijk aanwezig zijn, die buiten het hier en nu liggen. Dit is de fase waarin de objectpermanentie ontstaat. We spreken nu over de lage klik. Er ontstaat nu ook een verwachting over de manier waarop de ander gaat reageren. Deze verwachting is vooral

in het begin nog sterk persoonsgebonden. Dat betekent dat de leerling bij verschillende personen verschillende verwachtingen kan hebben en daarmee ook verschillend kan reageren. Dat is de fase waarop zichtbaar wordt dat de leerling in min of meer gelijke situaties anders reageert bij verschillende personen. Een begeleider kan zich dan vertwijfeld afvragen waarom de leerling bij haar iets niet wil terwijl de leerling dat bij de andere begeleidster moeiteloos doet. Dat heeft dan te maken met verschillen in verwachtingspatroon; dat gebeurt niet vanuit een vooringenomen idee, maar door associatieve leerervaringen.

Een leerling die kan communiceren in de hoge klik kan een boodschap geven aan de ander en dan ook een bepaalde reactie op die boodschap verwachten. Er is kortom sprake van een toenemende mate van "bewuste" communicatie. De manier waarop deze communicatie plaatsvindt, verschilt per leerling. De ene leerling kan communiceren in losse woorden (in gesproken taal), de ander maakt gebruik van gebaren, of verwijzers of fysiek contact. Dat een leerling nu gericht kan communiceren, betekent nog niet dat de leerling inzicht heeft in de situatie of dat hij zich kan verplaatsen in de ander. Dat begint pas in de begrieffase en is pas geheel voltooid in de hoge begrieffase. In de hoge klikfase kan de leerling gemakkelijk overschat worden.

Nog een laatste opmerking over de plaats van de taal in de communicatie.

Ook al zullen de meesten van ons communiceren in de gesproken taal, wil dat niet zeggen dat gesproken taal boven andere vormen van communicatie staat. De gebarentaal zoals die gehanteerd wordt door dove mensen, is weliswaar anders dan de gesproken taal, maar is wel gelijkwaardig aan de gesproken taal. Het communiceren door middel van verwijzers is niet beter of minder dan het communiceren door middel van gesproken taal. We kunnen hooguit zeggen dat het een andere vorm van communiceren is. Kortom, elke vorm van communiceren is goed en gelijkwaardig. Communicatie is een middel om elkaar te begrijpen, als er contact is kunnen we met elkaar communiceren, op voorwaarde dat we elkaars "taal" willen begrijpen.

## Contact

Als we met de ander willen communiceren dan is de eerste stap, zoals al eerder is gezegd, er voor zorgen dat er contact is of contact tot stand komt. Contact maken en behouden en communiceren is een wezenlijk onderdeel van het mens zijn.

Elk contact heeft een begin, een verloop maar ook een einde of afsluiting.

Om een contact te openen is het noodzakelijk dat de ander (de leerling) alert is of gemaakt wordt op het komende contact en de komende interactie.

Het is van belang dat leerkrachten en begeleiders zich van dit openen en afsluiten rekenschap geven en nadenken over de manier waarop zij dat doen.

Een goed contact tussen een leerkracht of begeleider en een leerling met (Z)EMB is te herkennen aan een aantal kenmerken.

- **Een goede uitgangspositie**

Er is ruimtelijke nabijheid en beide personen kunnen elkaar goed horen en zien en wanneer de leerling niet of over onvoldoende visuele mogelijkheden beschikt is of kan er er sprake zijn van elkaar kunnen aanraken. Wat een juiste uitgangspositie is kan voor elke leerling anders zijn.

- **Werkelijke of echte aandacht**

De leerkracht of begeleider richt zich volledig op de ander en je verdeelt je aandacht niet over andere zaken. Je staat open voor de ander, je bent er geheel voor de ander.

- **De tijd nemen**

Als je een vraag stelt of anderszins een boodschap geeft aan de leerling dan is het verstandig om een reactie van de ander af te wachten. Het kan enige tijd duren voordat de ander reageert en het is zaak om goed te letten op de reactie van de ander, hoe subtiel die ook kan zijn.

- **Teruggeven van de reactie van de ander**

Als de ander een reactie geeft op jouw boodschap is het nodig om de ander duidelijk te maken dat je zijn of haar boodschap opgemerkt hebt. Je geeft als het ware een ontvangstbevestiging terug, ongeacht de manier waarop je dat doet. Hiermee geef je aan dat je de ander "gehoord" hebt en dat je laat weten dat je in contact wilt treden met de leerling. Jouw reactie is er altijd een van positieve en echte houding.

### • Initiatief

Hoewel contact altijd van twee kanten moet komen is het van belang om er ook vanuit te gaan de ander het initiatief kan nemen. Dit initiatief nemen kan soms op een uiterst subtiele manier plaatsvinden en het is dan ook zaak om de ander goed te observeren om dit waar te kunnen nemen. Bij sommigen is het eigen initiatief nemen nog onderontwikkeld en dan is het belangrijk dat de leerkracht of begeleider het initiatief neemt tot contact maken en contact onderhouden.

### Waarover communiceren we

We communiceren als voorbereiding op wat er komen gaat.

Dat kunnen de vaste patronen zijn die elke dag terugkeren. Denk daarbij aan het openingslied aan het begin van de dag. Door steeds op dezelfde manier de dag of een bepaalde activiteit te beginnen ontstaat er een verwachtingspatroon bij leerling. Er ontstaat iets vertrouwds en dat geeft doorgaans veiligheid.

De communicatie kan gaan over een verandering. Voor leerling in de sensatiefase is het bijna onmogelijk om een verandering aan te kondigen omdat bij hen nog geen sprake is van een verwachting. In de klikfase kun je wel een verandering aankondigen al doe je dat niet ver van te voren, maar pas als het moment bijna daar is. Dat heeft te maken met het onvoldoende ontwikkeld zijn van het tijdsbesef. Je kondigt een verandering aan en het is niet nodig om het waarom van deze verandering uitvoerig te toe te lichten, want dat begrijpen de leerlingen pas in de begripfase van de communicatie. Dat wil overigens niet zeggen dat je constant kunt veranderen van activiteit of volgorde, want dat kan onrust geven en daarmee doorbreek je ook het proces van het aangaan of ontwikkelen van associaties /klikjes.

Communiceren doe je om een opdracht te geven. Een leerling in de sensatiefase begrijpt een opdracht niet, omdat het verwachtingspatroon nog niet is ontwikkeld. In deze fase doe je de opdracht samen met de leerling.

In de lage klikfase kan de leerling een kleine opdracht uitvoeren. Tussen het geven van de

opdracht en het uitvoeren ervan dient geen tijdsverloop te zijn. Na het geven van de opdracht gaat de leerling direct over tot het uitvoeren van de opdracht. Een leerling in de hoge klikfase kan grotere opdrachten aan.

Daarnaast communiceren we over wachten. De leerling wil nu iets, maar de leerkracht of de begeleider heeft niet direct tijd. Voor de leerling is het belangrijk te leren dat hij soms eventjes moet wachten. In de sensatiefase zegt het begrip wachten nog weinig. De leerling heeft geen tijdsbesef en wat betekent "wacht nog eventjes", of "Ik kom er zo aan". Wat is eventjes, wat is ik kom zo. De leerling leeft in het hier en nu en kan nog niet een behoefte of wens uitstellen. In de klikfase begint de leerling geleidelijk te wennen aan het feit dat hij soms even moet wachten, dat er niet onmiddellijk gebeurt wat hij vraagt, al blijft het ook in deze fase nog moeilijk. Het is mogelijk om in deze fase te beginnen om de tijd "zichtbaar te maken", bijvoorbeeld door middel van een zandloper (een minuut wachten) of een tijds klokje; het werken volgens vaste patronen en volgordes kan de leerling ook helpen te wachten.

Een ander belangrijk middel van communiceren is het stimuleren en bijsturen en corrigeren van het gedrag van een leerling.

Als de leerling zich verder ontwikkelt en in de klikfase komt, beginnen we geleidelijk aan een ander reactie van de leerling te zien. Hoewel hij nog hetzelfde ongewenste gedrag vertoont, lijkt er een zekere verwachting bij hem te ontstaan. Hij verwacht van de leerkracht een bepaalde reactie. Er begint een koppeling te ontstaan tussen het voor ons als ongewenst ervaren gedrag en de reactie van de ander. Er is nog niet sprake van begrip of inzicht in zijn gedrag, want daarvoor moet de leerling in de begripfase zitten. In de klikfase vertel je de leerling kort en neutraal dat hij met zijn gedrag moet stoppen en vertel je vervolgens opnieuw vrij kort, zakelijk en neutraal wat hij wel kan of moet doen, we bieden hem een gewenst alternatief aan.

Dat brengt ons bij een volgende manier van communiceren, namelijk het belonen of bevestigen

van zijn gedrag. Vanuit de leertheorie weten we dat we ons gedrag veranderen wanneer dat gestimuleerd en beloond wordt. In de sensitiefase zal de leerling het prettig vinden wanneer wij hem tegemoet treden met een glimlach, een prettige stem, in de klikfase begint er een voorzichtige koppeling te komen tussen zijn gedrag en de vriendelijke bejegening van de ander.

Wanneer we de bereidheid hebben om met de ander in communicatie te gaan wil dat ook zeggen dat we de ander "belangrijk vinden" en dat "hij er bij hoort". Kortom, we zijn beschikbaar voor de ander. Het er zijn voor de ander en uit te dragen dat zijn leven er toe doet draagt bij aan zijn zelfvertrouwen.

## 2 | Doelen van ontwikkeling en onderwijs

### Voorwaarden om tot een goede leeromgeving te komen

Voor (Z)EMB leerlingen is het van belang dat zij hun wereld als gestructureerd, voorspelbaar, herkenbaar en vertrouwd en hiermee als veilig ervaren (Hun goed recht, p 69).

Je veilig voelen is belangrijk voor leerlingen en dat geldt in nog sterkere mate voor leerlingen met een visuele en verstandelijke beperking. Een van de factoren die een gevoel van basisveiligheid geven zijn de geluiden om je heen. Een veilige geluidsomgeving is niet te ingewikkeld of chaotisch, niet te veel geluiden die begrijpelijk zijn, maar het moet ook niet te saai zijn. Een geluidsomgeving moet als voldoende rustig en vertrouwd ervaren worden.

(uit: Van den Bosch, K.A., Andringa T.C., and Vlaskamp C. (in preparation). Safe and Sound: Een onderzoek naar veilige auditieve omgevingen voor personen met een Visuele en verstandelijke beperking.)

Een ernstige verstandelijke beperking belemmert het vermogen om betekenissen te construeren uit de omgevingsgeluiden. Een omgeving die onvoldoende is aangepast op de individuele kenmerken van de leerlingen heeft een vergrote kans om tot ongemak te leiden. Dat vergroot vervolgens de kans op probleemgedrag, waaronder het zich afsluiten voor de omgeving of zichzelf pijn doen, of reageren op een verbale of fysiek agressieve manier.

Maar het kan ook leiden tot het missen van belangrijke informatie die het leerproces belemmert. Het scheppen van een veilig omgeving in de klas vergroot de kans dat de leerling kan profiteren van het onderwijs aanbod. In een veilige omgeving wordt minder tijd en energie verspild aan miscommunicatie en negatieve aandacht.

Leerlingen met een ernstige visuele en ernstige verstandelijke beperking beschikken niet over de voorwaarden tot een goede visuele informatieverwerking. Uit onderzoek is gebleken dat personen met een ernstige verstandelijke beperking een sterk vergrote kans hebben op een beschadiging van de achterste delen van de visuele hersenen (occipitale hersenkwab): een cerebrale

visuele inperking of corticale blindheid. Een cerebrale visuele inperking heeft geen eenduidig beeld. Elke persoon ondervindt op zijn of haar eigen manier hinder van de cerebrale visuele inperking. Bovendien komt het voor dat de beperkingen die de persoon ondervindt van de stoornis kunnen variëren, afhankelijk van omgevingsfactoren en de tijd. Een bijkomende beperking is dat deze personen niet klagen over het wisselen van gezichtsvermogen en de bijkomende symptomen (Vlaskamp, 2005).

Onderzoek toonde aan dat de combinatie van een verstandelijke en visuele beperking een persoon kwetsbaarder maakt om probleemgedrag of psychiatrische stoornissen te ontwikkelen (Carvill, 2001). Het samengaan van verstandelijke beperkingen en probleemgedrag is mogelijk terug te voeren op het niet kunnen vormen van een "sense of place".

Het is aannemelijk dat een leerling bij het ontbreken van adequate visuele functies meer gaat vertrouwen op de andere zintuigen. Maar wanneer een leerling zowel een visuele als een ernstige verstandelijke beperking heeft, is het moeilijker de andere zintuiglijke informatie goed te verwerken. Het is dan lastig om een "sense of place" te ontwikkelen, dat wil zeggen een duidelijk beeld van de omgeving te vormen. Normaal gesproken geeft dat beeld duidelijkheid over de positie en de situatie waar een persoon zich in bevindt. "Waar ben ik" en "wat gebeurt er?". Op basis van een "sense of place" is het mogelijk een verwachtingspatroon te ontwikkelen en te anticiperen op "wat" komen gaat. Het ontbreken van een "sense of place" kan leiden tot onzekerheid en een gevoel van onzekerheid veroorzaken.

Leerlingen met een visuele en ernstige meervoudige beperking stellen zich geregeld de vraag "Ken ik deze wereld" en "Is de wereld mij welgezind?".

"Ik neem iets waar, maar wat betekent het? Waar horen de geluiden bij? Bij de mensen of de dingen? Komt het in mijn buurt? Word ik aangeraakt? Gaat het pijn doen?"

Als ik nu niets ga doen en me terugtrek van

anderen, word ik dan met rust gelaten?  
Als ze me niet met rust laten ga ik huilen, gillen, gooien, bijten of bonken. Als ik dat doe laten ze me waarschijnlijk met rust. ”

Om veiligheid te scheppen is het van belang dat de wereld voor de leerling kenbaar is, zowel wat betreft mensen als dingen. Alles begint met het ontwikkelen van een positieve relatie tussen leerling en omgeving, een positieve relatie tussen leerling en leerkracht. Als de leerling weet wie de ander is, wat de ander doet en kan anticiperen op diens gedrag begint hij vertrouwen te ontwikkelen. De leerling begint het dan fijn te vinden om bij de ander te zijn en iets samen met die ander te doen. Als de leerling vertrouwen heeft en zich veilig voelt gaat hij zich openstellen voor andere en nieuwe indrukken. In het samen zijn is de leerling bereid tot nieuwe mogelijkheden. Een prettig en veilig contact kan helpen om een minder fijne nieuwe mogelijkheid toch te gaan proberen met die veilige ander. Via een keten van associaties en het associatieve leren begint de leerling de wereld te kennen en stap voor stap begint de wereld de leerling iets welgezinder te worden.

Leerlingen met een (zeer) ernstige verstandelijke en meervoudige beperking hebben moeite om in contact te treden met hun omgeving. Het is voor ouders en begeleiders vaak moeilijk te achterhalen op welke manier zij in contact willen komen met hun omgeving en of dat ook optimaal is. Kinderen met een (zeer) ernstige verstandelijke en meervoudige beperking vragen uitdrukkelijk om duidelijkheid en om ondersteuning. In hun omgeving en begeleiding gelden de begrippen structuur en voorspelbaarheid. Structuur en voorspelbaarheid ten aanzien van:

- Personen
- Omgevingsfactoren
- Activiteitsaanbod

### **Ontwikkelingsperspectief**

Het doel van het onderwijs aan de leerlingen op (Z)EMB niveau is het bewerkstelligen van verandering van hun gedrag en het opdoen van kennis en vaardigheden. Dat doen we door de

leerling uit te dagen en de ontwikkeling niet uitsluitend te volgen. Er wordt gewerkt in de richting van het ontwikkelingsperspectief van een kind. Het ontwikkelingsperspectief omschrijft de verwachting bij 12 of bij 20 jaar en is bepalend voor de onderwijskeuzes. Dat maakt het mogelijk om vanuit lange termijn perspectieven te kijken in het hier en nu. Wat betekent deze vaardigheid/kennis voor de leerling gerelateerd aan zijn ontwikkelingsperspectief? Met andere woorden wat heeft dit kind nodig. Een leerkracht en een begeleider stellen zich beiden de vraag: “Wat willen wij dat de leerling op termijn kan en doet”.



# 3 | Diagnostiek, kerndoelen, leerlijnen, volgmodel en leerrendement

## Diagnostiek

Uitgangspunten voor diagnostiek bij leerlingen met (Z)EMB zijn de EVMB richtlijnen en de handelingsgerichte diagnostiek, zoals beschreven in het boek handelingsgerichte diagnostiek van N.Pameijer en E. van Laar-Bijman (2007).

Beperkingen van de gangbare diagnostiek.

- De problematiek van de leerlingen met (Z)EMB zijn zondermeer complex. (combinatie van zintuiglijke, motorische, cognitieve beperkingen en communicatiestoornissen en gezondheidsstoornissen).
- Gangbare tests en ontwikkelingsschalen zijn doorgaans niet bruikbaar op de gestandaardiseerde manier.
- Kwantitatieve data geven amper handelingsgerichte informatie.
- Gezondheidsproblematiek en alertheidsschommelingen.

Benodigde informatie om richting te geven aan het handelen:

- Multidisciplinaire beeldvorming
- Handelingsgerichte diagnostiek als vertrekpunt

Beeldvorming wordt vastgesteld door de volgende elementen.

- Gezondheid
  - Neurologische data
  - Motoriek, motorisch apparaat en houding
  - Epilepsie
  - Pijn
  - Waken en slapen
  - Medicatiegebruik
  - Lichaamsbewustzijn
- Alertheid
  - Niveaus van alertheid
- Communicatie en contact
  - Onduidelijke signalen en wederzijds begrijpen van de signalen
  - Videoanalyse
  - Kindvolgende strategieën
  - Naastliggende ontwikkeling
  - Begrijpen van de wereld – ervaringsordening (Timmers-Huijgens)
- Activering, stimulering
  - Op welke manier(en) kan er een reactie aan het kind worden ontlokt
  - Kindvolgende strategieën
- Niveau van functioneren
  - Niveau van functioneren-cognitief, sociaal-emotioneel
  - Leermogelijkheden van het kind

### Tabel

### Instrumenten om beginniveau en voortgang te volgen

Omschrijving	Tijdstip van gebruik
Kindkenmerken Vragenlijst t.b.v. persoonsbeeld en communicatieprofiel	start
LAS	bij start of nieuwe vragen
Ervaringsordeningslijsten (Timmers-Huijgens)	bij vragen
LACCS-formulier Goed Leven/leerlingbespreking	2 à 3x per jaar
GTI	1x per jaar
Alertheid	ten minste 1x per jaar - vaker indien wenselijk
FEAS (Functional Emotional Assessment Scale), Greenspan	
Gedragsobservatie (observatielijsten, video observatie)	ten minste 1x per jaar
OVM MH-leerlijnen of aanpassingen	1x per jaar: volgt "gewone" onderwijs-cyclus
Andere volgljsten: Plancius, Emilius	aanvullend op OVM of een integratie
Seo/Esseon-r	bij vragen over sociaal-emotioneel functioneren
BSID-III-NL	op kwalitatieve manier afnemen. Cognitief niveau bepalen

## Richtlijnen voor handelingsgerichte diagnostiek

### Beeldvorming

- Lichaam en gezondheid
- Alertheid
- Contact / communicatie
- Stimulering
- Niveau van functioneren

### Intelligentie en algemene ontwikkeling

- Lijst Kindkenmerken deel 1 & 2
- LAS
- GTI (gedragstaxatie-instrument)
- KID-N (Kent Infant Development-Nederlandse versie)
- BSID-III-NL

### Sociaal emotionele ontwikkeling

- SEO (Schattingslijst Emotionele ontwikkeling)
- FEAS (Functional Emotional Assessment Scale, Greenspan)
- CPG (Checklist Pijngedrag)

### Sociale redzaamheid

- Vineland-Z
- SRZ (Sociale Redzaamheidsschaal Zwakzinnigen)

### Communicatie

- ComVoor (Communicatie Voorlopers)
- NNST (Nederlandse NonSpeech Test for Receptive/Expressive Language)
- PvcS (Pre-verbal Communication Schedule)
- Vragenlijst communicatiepartners & COCP vragenlijsten

### Autisme spectrum stoornissen

- AVZ-R (Autisme Vragenlijst Zwakzinnigen-Revised)

### Probleemgedrag

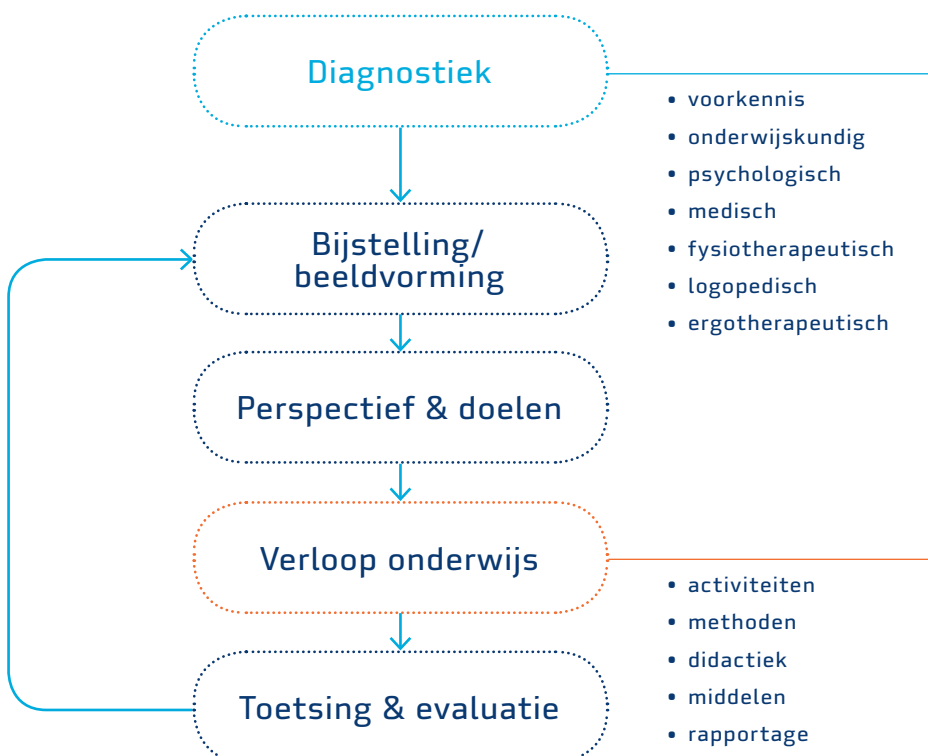
- SGZ (Storend Gedragsschaal Zwakzinnigen)

### Onderwijs

- OVM (=ontwikkelingsvolglijst)
- DVL (Didactische Volglijst)

## Figuur

## Fasen schematisch uitgebeeld en de plaats van de diagnostiek



## Overheid en doelen

De overheid schrijft dat het onderwijs aan leerlingen met verstandelijke en/of meervoudige beperkingen een brede vorming van leerlingen dient te bevorderen. Het onderwijsaanbod richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, het verwerven van kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Het onderwijs gaat er mede vanuit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.

Het onderwijs omvat waar mogelijk in samenhang: zintuiglijke oefening, lichamelijke oefening, bevordering van de sociale redzaamheid (waaronder gedrag in het verkeer), bevordering van gezond gedrag, expressieactiviteiten (waarbij in elk geval aandacht wordt besteed aan de bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging) en één of meer kennisgebieden, waarbij in elk geval aandacht wordt besteed aan de natuur.

## Kerdoelen

De kerndoelen zijn een operationalisering hiervan. Het geheel van kerndoelen geeft een beeld van het inhoudelijk aanbod van het onderwijs.

De kerndoelen zijn ingedeeld in leergebiedoverstijgende en leergebiedspecifieke kerndoelen. In die kerndoelen beschrijft de overheid wat de leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen.

Er is een onderscheid in leergebiedoverstijgende en leergebiedspecifieke kerndoelen.

De leergebiedspecifieke kerndoelen zijn ingedeeld in Nederlandse taal, rekenen en wiskunde, oriëntatie op mens en wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs.

Bij de leergebiedoverstijgende kerndoelen gaat het om zintuiglijke en motorische ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling, spelontwikkeling, leren leren, omgaan met media en technologische hulpmiddelen, praktische redzaamheid en ruimtelijke oriëntatie en mobiliteit.

In het speciaal onderwijs spelen de leergebiedoverstijgende kerndoelen een belangrijke rol. Het accent ligt hierbij op brede ontwikkeling.

Kerdoelen geven een beschrijving van de kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de overheid minimaal belangrijk acht voor alle leerlingen. Kerndoelen omschrijven het eind van een leerproces, niet de wijze waarop ze bereikt worden. Om de leerlingen in staat te stellen die kwaliteiten te verwerven, is de school verantwoordelijk voor het aanbieden van een passend onderwijsaanbod. Dit aanbod moet worden afgestemd op de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling en is zo ingericht dat de leerling een ononderbroken ontwikkelingsproces kan doorlopen.

De kerndoelen zijn richtinggevend. Maar zij bieden de scholen de ruimte door bijvoorbeeld geen voorschrijvende uitspraken te doen over de ordening van de inhoud, de te volgen didactiek, de keuze voor onderwijsleermiddelen, de vormgeving van het onderwijs, de toekenning van tijd of de keuze voor levensbeschouwelijk of godsdienstig onderwijs. Vanwege de grote verscheidenheid tussen zeer moeilijk lerende leerlingen en leerlingen met een meervoudige beperking is deze vrijheid noodzakelijk. Tenslotte wordt opgemerkt dat het van belang is doelen zo veel mogelijk op elkaar af te stemmen. In de dagelijkse onderwijspraktijk zullen doorgaans doelen uit verschillende leergebieden tegelijk aan de orde zijn.

(pag 8, Kerndoelen Speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen).

## Leergebiedoverstijgende kerndoelen

Het onderwijs aan zeer moeilijk lerende leerlingen en aan leerlingen met een meervoudige beperking streeft een brede ontwikkeling na. Dit houdt in dat leerlingen optimaal de kans krijgen om zich als persoon te ontwikkelen. Dit betekent dat het onderwijs zich richt op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling van de leerlingen, op het tot ontwikkeling brengen van hun creativiteit en op het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden op een zodanige wijze dat de leerling optimale kansen krijgt zich als persoon te ontwikkelen. De kerndoelen als geheel geven uitdrukking aan deze brede vorming.

Het centrale begrip voor het onderwijs aan zeer moeilijk lerende leerlingen en aan leerlingen met een meervoudige beperking is (de versterking van) redzaamheid. Daarmee hangt het hebben van zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld nauw samen. De functieontwikkeling op het gebied van zintuigen en motoriek is voor zeer moeilijk lerende leerlingen en voor leerlingen met een meervoudige beperking, een niet zo vanzelfsprekend ontwikkelingsproces. Het uitdrukkelijk stimuleren van deze ontwikkeling behoort niet bij één bepaald leergebied; het is voorwaardelijk voor het verkrijgen van toegang tot de leergebieden. Tot de categorie leergebiedoverstijgende kerndoelen horen ook doelen die meer gericht zijn op het ontwikkelen of bevorderen van vaardigheden en attitudes, en op het overdragen van normen en waarden die in de samenleving algemeen zijn geaccepteerd.

Samengevat kunnen we stellen dat het onderwijs zich richt op:

- De emotionele en verstandelijke ontwikkeling
- Het ontwikkelen van de creativiteit
- Het aanleren van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden

Leergebiedoverstijgend zijn ook de kerndoelen die meer gericht zijn op het ontwikkelen van vaardigheden en de houding en instelling van de leerlingen, en het overdragen van in de samenleving geldende normen en waarden. Voor leerlingen met een meervoudige beperking binnen cluster 1 (en 3) gelden de kerndoelen ten aanzien van "Ruimtelijke oriëntatie en mobiliteit" als leergebiedoverstijgend: De leerlingen leren zich in de ruimte (binnen en buiten) oriënteren en verplaatsen.

### **Leergebiedspecifieke kerndoelen**

Leergebiedspecifieke doelen zijn ingedeeld in:

- Nederlandse taal
- Rekenen en wiskunde
- Oriëntatie op mens en wereld
- Kunstzinnige oriëntatie
- Bewegingsonderwijs

Het SLO (Stichting Leerplan ontwikkeling heeft leerlijnen ontwikkeld, Het Seminarium voor Orthopedagogiek heeft een OntwikkelingsVolgModel (OVM) ontwikkeld. De werkgroep "Paraplu" heeft de leerlijnen voor Visueel-meervoudig beperkte leerlingen (VG-MG) uitgewerkt. De werkgroep "Paraplu" was een landelijke samenwerking van alle instellingen voor onderwijs aan leerlingen met een visuele beperking (Visis Onderwijs). In deze werkgroep zaten inhoudelijk deskundige medewerkers van de afdelingen meervoudig beperkte personen van de instellingen (toentertijd Bartiméus, Sensis en Visio). Voor het onderwijs aan (Z)EMB leerlingen is uitgegaan van deze bestaande leerlijnen en ontwikkelingsvolgmodellen.

## **OntwikkelingsVolgModel (OVM)**

Voor alle leerlingen binnen Visio Onderwijs Haren wordt het Ontwikkelingsvolgmodel (OVM) van Memelink ingevuld en worden deze gegevens gebruikt voor het analyseren van het leerrendement.

Vanuit het ontstane beeld van de ontwikkeling van het individuele kind ontstaat een "ontwikkelingslijn" en een ontwikkelingsperspectieflijn. Door op gezette momenten (elk half jaar, elk jaar) de dan actuele ontwikkeling van dit kind op deze ontwikkelingsperspectieflijn uit te zetten krijgen wij een beeld van de ontwikkelingsnelheid van dit specifiek kind. We kunnen nu spreken van een achterblijvende ontwikkeling als het kind achterblijft op deze lijn of van een versnelde ontwikkeling als het kind voor blijft op deze lijn. Op basis van analyse van het totaal overzicht van het ontwikkelingsverloop van deze leerling kan nagedacht en gezocht worden naar en overgegaan worden tot een passend onderwijs en een zorgaanbod aan deze leerling.

Deze analyse van het totale ontwikkelingsverloop gebeurt in nauw overleg tussen betrokkenen bij het kind. Hoewel deze leerlingen een ontwikkelingsperspectief hebben tot ongeveer 24 maanden, kunnen wij ze niet gelijkstellen met een kind van die kalenderleeftijd. Het kind heeft door de jaren heen allerlei gedrag geleerd in de interactie tussen omgeving en hemzelf. Dat maakt de analyse van het gedrag dat dit kind laat zien niet altijd eenvoudig. Een terugkerende vraag kan zijn: "Hebben wij wel aan alle ontwikkelingsaspecten aandacht besteed, hebben wij het kind wel optimaal begeleid? Zijn er omstandigheden of leerervaringen die wij gemist hebben?"

Er is een verschil tussen ontwikkelingslijnen en leerlijnen. Ontwikkelingslijnen beschrijven de fasen in het ontwikkelingsproces dat kinderen doormaken rond een bepaald ontwikkelingsgebied. Leerlijnen beschrijven het leerproces dat kinderen, met betrekking tot een bepaald ontwikkelings-/leergebied, doorlopen om tot een bepaald einddoel binnen het onderwijsaanbod te komen. Leerlijnen

bestaan uit kerndoelen en tussendoelen. (zie ook de begrippenlijst, bijlage 1)

## **Kerndoelen - tussendoelen**

De kerndoelen geven een beschrijving van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Kerndoelen geven aan wat in elk geval aan alle leerlingen moet worden aangeboden in de periode waarin zij het basisonderwijs bezoeken.

Tussendoelen en leerlijnen zijn handreikingen aan leraren en anderen die bij het onderwijs betrokken zijn. De tussendoelen en leerlijnen zijn concretisering van de kerndoelen.

## **Tussendoelen**

De meeste kerndoelen zijn vrij breed geformuleerd, zodat zij nader uitgewerkt worden in een een of meerdere onderdelen, de tussendoelen. Tussendoelen kunnen een aanleiding zijn voor een (sub-) leerlijn op dit onderdeel. Er zijn vaak meerdere leerlijnen per kerndoel. Tussendoelen geven meer precies aan hoe je het onderwijsaanbod van de school zó kunt organiseren dat je aan het eind van het onderwijsverblijf datgene bereikt wat door middel van kerndoelen van de school wordt verwacht.

## **Leerlijnen**

Een leerlijn beschrijft in hoofdlijnen de ontwikkelings- en leerprocessen die kinderen doorlopen op basis van het gegeven onderwijs. Een leerlijn heeft in het algemeen drie met elkaar verbonden onderdelen:

- een "leer-lijn", deze lijn geeft een globaal overzicht van de leerprocessen van leerlingen;
- een "onderwijs-lijn": deze geeft vakdidactische aanwijzingen ten aanzien van de manier waarop het onderwijs kan aansluiten op het leerproces van kinderen;
- een "leerstof-lijn": deze geeft aan welke kernonderdelen van een leergebied aan bod moeten komen.

## Leerrendement

Aan welke doelen uit de leerlijn een leerling gaat werken, is bepalend voor wat de leerling op school leert. Welke keuze maak je? De huidige kaders van onderwijs vragen van de leraar en ouders om een ontwikkelingsperspectief op te stellen. Waar zal de leerling aan het eind van zijn schoolloopbaan naar uitstromen? Wat is belangrijk voor de leerling om tegen die tijd te kunnen? En wat moet hij vanaf nu dan leren? Voor verschillende uitstroombestemmingen heeft de school verschillende leerroutes. De leerroutes bepalen aan welke doelen een leerling in een bepaald schooljaar werkt. Het zijn als het ware pakketjes doelen, die door de jaren heen op elkaar aansluiten en eindigen bij de vooraf bepaalde uitstroombestemming. De school werkt zo meer "plannend" dan "volgend" en kan systematisch evalueren of ze nog op koers zit.

Als we weten welke ontwikkelingsleeftijd en groei we per jaar verwachten, kunnen we toetsen of een leerling aan deze verwachting voldoet en dus op koers zit.

De verwachting stellen we op 100%. De gemeten ontwikkelingsleeftijd volgens het volgmodel ten opzichte van de verwachting is het leerrendement. Als een leerling zich boven verwachting heeft ontwikkeld, is het leerrendement groter dan 100%. Als een leerling zich beneden verwachting heeft ontwikkeld, is het leerrendement lager dan 100%. De leraar analyseert dan door welke factoren de leerling beneden verwachting vooruit is gegaan en stelt een interventie op.

Het kan ook zo zijn dat een leerling een leerrendement lager dan 100% heeft, omdat de verwachting dat is dat hij met twintig jaar nooit een ontwikkelingsleeftijd van 24 maanden zal kunnen bereiken. Dit zal de leraar duidelijk in het ontwikkelingsperspectief van de leerling moeten vermelden. Leerlingen met 50% leertijdonthefving vallen automatisch in een lagere leerroute, dan op basis van hun intelligentie verwacht wordt. Binnen deze lagere leerroute, streeft ook een leerling met 50% leertijdonthefving naar een leerrendement van 100%.

Leerlingen met een progressief ziektebeeld zullen achteruit gaan in ontwikkeling. Wij berekenen wel hun leerrendement om te zien op welk niveau zij een leerstofaanbod nodig hebben. We vermelden in het ontwikkelingsperspectief alleen de leerroute die de leerling op dat moment volgt en niet de verwachting of eerdere leerroutes.

Waar het bij een (Z)EMB leerling om gaat is dat hij in de loop van zijn onderwijskundige ontwikkeling de wereld om zich heen enigszins leert begrijpen en ook kan teruggeven dat hij de wereld, en wat de ander van hem vraagt, begrijpt.

Anders gezegd, de leerling heeft geleerd om te communiceren met zijn omgeving op zijn manier en daarmee heeft hij meer vat gekregen op zijn omgeving. Dat kan zich onder meer uiten in een vermindering van onbegrepen gedrag van de leerling.

# 4 | Uitgangspunten en methodiek van werken

## Vlaskamp methode

### Visie en uitgangspunten

Teksten uit: Een programma van jezelf. Een opvoedingsprogramma voor kinderen met ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. C. Vlaskamp, R. Zijlstra & P. Poppes (2005).

Hoe je met een kind met ernstige meervoudige beperkingen omgaat wordt voor een belangrijk deel bepaald door je visie. Hoe kijk je aan tegen kinderen met ernstige meervoudige beperkingen? Je visie is bepalend voor hoe je gedrag interpreteert en hoe je erop reageert.

Als je kijkt vanuit hun mogelijkheden, dan blijkt dat kinderen met ernstige meervoudige beperkingen wel degelijk veel communicatiemogelijkheden hebben: oogcontact, mimiek, geluiden en lichaamstaal.

Hun communicatieve signalen zijn alleen moeilijker te begrijpen dan gesproken taal. Aan ons de uitdaging om de signalen te herkennen en te begrijpen. Door te kijken naar hun mogelijkheden verplaats je het probleem van de kinderen naar de mensen om hen heen: wij moeten leren "luisteren" naar de taal van deze kinderen, en we moeten bij elk individueel kind steeds opnieuw zijn communicatieve signalen leren kennen.

Het opvoedingsprogramma stoelt op twee pijlers: een normatief uitgangspunt (de visie) en een methodisch uitgangspunt (de werkwijze):

<b>Normatief uitgangspunt:</b>	<b>Methodisch uitgangspunt:</b>
Kinderen met ernstige meervoudige beperkingen hebben recht op een situatie waarin zij tot optimale ontplooiing van hun mogelijkheden komen, en waarbij ze in relaties met anderen een actieve en sturende rol spelen.	Er wordt doelgericht gewerkt en op een systematische manier gehandeld.

### Meer over het normatief uitgangspunt:

Hiermee wordt bedoeld dat we dit uitgangspunt als norm willen hanteren voor ons handelen. Het omvat twee aspecten: een actieve, sturende rol in relaties, en optimale ontplooiing van mogelijkheden. Deze hangen nauw samen: iemand kan niet tot ontplooiing van mogelijkheden komen als hij geen invloed heeft op zijn omgeving. Tegelijkertijd kan een kind alleen een actieve rol spelen in relaties als hij de gelegenheid krijgt tot optimale ontplooiing. Een actieve, sturende rol in relaties met anderen is dus doel en middel tegelijk. Hetzelfde geldt voor een optimale ontplooiing van mogelijkheden.

Het normatief uitgangspunt zegt dus iets over wat kinderen met ernstige meervoudige beperkingen aan ons vragen, en over wat wij hen zouden moeten bieden om hun vraag te beantwoorden.

Een actieve, sturende rol in relaties betekent dat het kind invloed kan uitoefenen op zijn eigen bestaan. We zien een kind met ernstige meervoudige beperkingen als iemand die zelf kan en wil meebepalen wat er met hem gebeurt en hoe er met hem wordt omgegaan. Maar hij is daarvoor wel grotendeels afhankelijk van anderen. De omgeving moet de signalen van het kind herkennen en begrijpen. Als begeleiders de signalen van het kind herkennen, ze goed interpreteren en adequaat reageren leert het kind dat er "geluisterd" wordt en dat het zin heeft om initiatieven te nemen. Op die basis kan, stap voor stap, een wederkerige relatie ontstaan. In die relatie kan het kind verder groeien en zich ontwikkelen.

Bij het streven naar optimale ontplooiing is er geen houvast bij de "normale" levensloop-ontwikkeling: deze kinderen hebben een ander ontwikkelingsverloop. Ontwikkeling kan bij hen worden opgevat als:

- Toename van mogelijkheden in kennis en/of vaardigheden ten opzichte van een eerder moment.  
[Bijvoorbeeld: Pieter heeft in een periode van zes maanden geleerd om een communicatiebord gericht te gebruiken.]

- **Verbreiding van bestaande vaardigheden.**  
[Bijvoorbeeld: Mary kon eerder niet langer dan 30 seconden meedoen met groepsspel, nu kan ze bijna 5 minuten enthousiast meedoen.]
- **Afname van noodzakelijke ondersteuning.**  
[Bijvoorbeeld: na drie maanden oefenen hoeft de hand van Achmed niet meer geleid te worden om een schakelaar te bedienen. Hij kan het zelf.]
- **Voorkomen van achteruitgang.**  
[Bijvoorbeeld: Leon geniet van de muziek-activiteit, ook al kan hij niet meer een instrument vasthouden. Hij kan gewoon blijven meedoen.]

Ontwikkeling is voor ieder individueel kind weer anders. Werken aan de ontwikkeling betekent dan ook dat er gebruik gemaakt moet worden van individuele programma's waarin individuele verwachtingen worden aangegeven.

Meer over het methodisch uitgangspunt:

Een gemeenschappelijke visie betekent nog niet dat iedereen dan weet wat hij in de praktijk moet doen. Het kind zien als iemand die zelf wensen en voorkeuren heeft en die kan aangeven, wat betekent dat in de praktijk?

De methode Vlaskamp maakt het gemakkelijker om doelgericht te werken en systematisch te handelen. Hierbij zijn kleine stapjes van belang en doelen worden regelmatig geëvalueerd. Het is een individueel programma op maat, dat uitgaat van interdisciplinaire samenwerking en beschikt over onderbouwde instrumenten.

Het stappenplan

De basis van de werkwijze volgens methode Vlaskamp staat in onderstaand schema.

Dynamisch persoonsbeeld (beeldvorming)

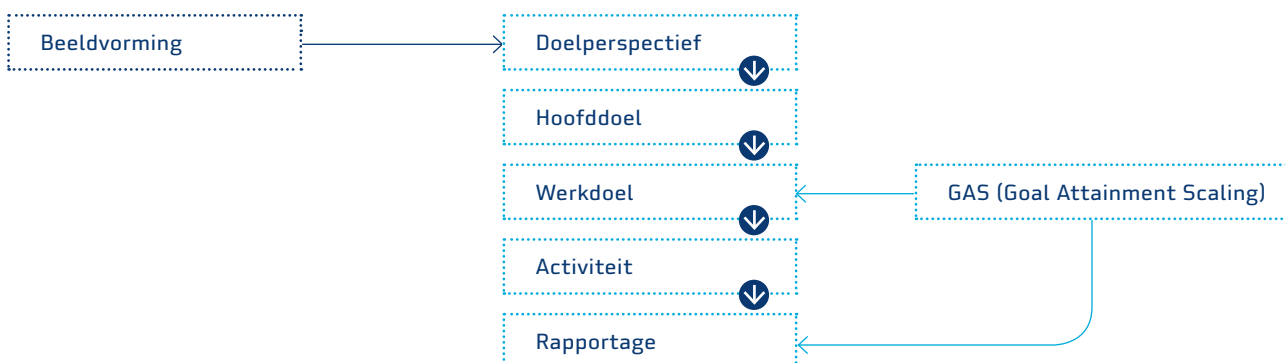
Voordat je begeleiding en zorg kunt leveren aan iemand met een meervoudige beperking, is het belangrijk om een goed beeld te hebben van die persoon. Wie is hij? Wat vindt hij leuk? Hoe communiceert hij? Welke mogelijkheden heeft hij? In het persoonsbeeld wordt in verhaalvorm een actuele, beknopte maar treffende indruk van het kind gegeven aan de hand van alle beschikbare informatie. In dit persoonsbeeld moeten alle betrokken disciplines en ouders het kind kunnen herkennen.

Het wordt doorgaans slechts één keer geschreven aan de hand van onderbouwde instrumenten voor de beeldvorming (vragenlijst voor ouders en begeleiders; GTI; IPZ-vragenlijsten). De volgende jaren wordt het steeds bijgesteld zodat het actueel blijft.

Doelperspectief

Aan de hand van het persoonsbeeld kiezen alle betrokkenen gezamenlijk een doelperspectief. Vaak wordt uit het persoonsbeeld al heel duidelijk waar momenteel vragen, wensen of knelpunten liggen. Het doelperspectief geeft een algemene richting aan waar je voor een bepaald kind naar toe wilt werken. Het is een lange termijn doel. Een doelperspectief wordt opgesteld voor de duur van 12 maanden.

**Figuur** Basis werkwijze volgens methode Vlaskamp





### Hoofddoel

Het doelperspectief wordt nader uitgewerkt in twee hoofddoelen. Ieder met een looptijd van zes maanden. Het hoofddoel richt zich vaak op één van de volgende aandachtsgebieden: de functionele mogelijkheden van het kind, adaptief gedrag, participatie, interactie en sociale rollen, gezondheid en context.

### Werkdoel

Om concreet aan het hoofddoel en dus aan het doelperspectief te kunnen werken zijn verschillende werkdoelen nodig. Een werkdoel is een korte termijn doel dat binnen zes weken behaald kan worden. Iedere discipline stelt eigen werkdoelen op.

Werkdoelen kunnen zich richten op het opdoen van kennis over het kind, het toepassen van die kennis, het leren van vaardigheden en het gebruik van vaardigheden die op basis van die kennis/ervaringen zijn opgesteld.

Er zijn speciale werkdoelformulieren waarin aangegeven wordt:

- op welk aandachtsgebied het doel zich richt,
- hoe er aan het werkdoel wordt gewerkt,
- wat de rapportagepunten zijn.

### Activiteit

Concrete activiteiten worden afgesproken om het werkdoel te behalen. Hierbij moet van te voren duidelijk zijn wat de uitvoeringscondities zijn.

### Rapportage

De uitvoering van de activiteit en het werkdoel evalueren. Hiertoe vóór uitvoering van de activiteit de rapportagepunten vaststellen.

### Evaluatie

Na 6 weken wordt het werkdoel geëvalueerd. De rapportage gegevens worden kort samengevat. Er wordt aangegeven of de gewenste situatie is behaald en er wordt een conclusie geschreven. Een nieuw werkdoel wordt opgesteld. Het opvoedingsprogramma is een cyclisch model dat wil zeggen dat na de laatste stap het stappenplan opnieuw wordt doorlopen.

Deze werkwijze maakt het mogelijk de benadering, begeleiding en behandeling van het kind steeds opnieuw bij te stellen conform de behoeften van het kind.

Er zijn checklists en hulpmiddelen voor de verschillende stappen voorhanden. Daarnaast zijn er onderbouwde instrumenten voor de beeldvorming (lijst kindkenmerken deel 1 en 2, vragenlijst t.b.v. persoonsbeeld en communicatieprofiel, LACCS-formulier).

### **Methode Contact en de communicatie**

Ons uitgangspunt is dat ieder mens, dus ook de leerlingen met (Z)EMB, een natuurlijke aanleg hebben om te communiceren. Ook leerlingen met de complexe leerstoornissen verliezen de natuurlijke aanleg om te communiceren niet (Burford, 1989), maar zij hebben wel hulp nodig om de ontwikkeling van hun communicatieve vaardigheden mogelijk te maken. De combinatie van een visuele en ernstige meervoudige beperking geeft echter specifieke beperkingen in de communicatieve ontwikkeling.

Het programma Contact is erop gericht harmonieuze interacties tussen het kind met doofblindheid en zijn opvoeders te verbeteren. Onderzoek bij Bartiméus toonde aan dat de methodiek ook succesvol is voor mensen met een visuele- en verstandelijke beperking en hun begeleiders. Er is een overlap met het COCP-programma.

Het COCP-programma richt zich op kinderen met ernstige problemen in de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden door middel van gesproken taal. Het programma is ontwikkeld voor zorg- en onderwijsinstellingen waar met deze kinderen gewerkt wordt. De algemene doelstelling van het COCP-programma is het optimaliseren van de interacties tussen niet-sprekende kinderen en hun communicatiepartners, zodat er een goede basis ontstaat voor de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (M. Heim, V. Jonker, M. Veen, 2006).

### De visie

In de methode Contact wordt beschreven dat de "Kwaliteit van communicatie kwaliteit van leven is" (Janssen, 2009; p 9). Harmonieuze interacties vormen de basis voor goede communicatie en opvoeders en begeleiders moeten alert zijn op communicatieve signalen die de ander uitzendt en de mogelijke betekenis hiervan.

### De doelstelling

Het interventieprogramma Contact is bedoeld voor opvoeders en begeleiders van doofblinde kinderen en volwassenen. Het programma is primair gericht op het verbeteren van de kwaliteit van interactie. Het permanente doel is het op gang brengen of herstellen van de "wederzijdsheid" in interactie tussen kind en opvoeder. Dit wordt getracht te bereiken door de interactiegedragingen van opvoeders en kinderen te verbeteren (Janssen, 2009). De interactiegedragingen van de kinderen worden indirect verbeterd door de verbetering van interactievaardigheden van de opvoeders. In die zin is het programma opvoeder georiënteerd en gericht op het verbeteren van inzichten en vaardigheden van de individuele opvoeder enerzijds en het bevorderen van overeenstemming tussen verschillende opvoeders rond het kind anderzijds (Contact, 2001).

### De theoretische achtergrond

Het programma is gebaseerd op de hechtingstheorie, orthopedagogische theorieën en het leren herkennen van signalen door middel van

videoanalyse.

Al het gedrag is interactie. Interactie is het proces waarin twee individuen elkaar beïnvloeden door signalen of gedragingen wederzijds uit te wisselen. Communicatie is interactie waarin betekenis wordt overgedragen door het gebruik van signalen die door de partner worden waargenomen en geïnterpreteerd.

Er zijn acht gedragscategorieën van communicatie. Dit zijn initiatief, bevestigen, antwoorden, beurtgedrag, aandacht, reguleren van intensiteit, betrokkenheid en handelen. Het interactiemodel van Van den Tillaart (2001) dient hiervoor als basis. Dit staat weergegeven in onderstaande figuur.

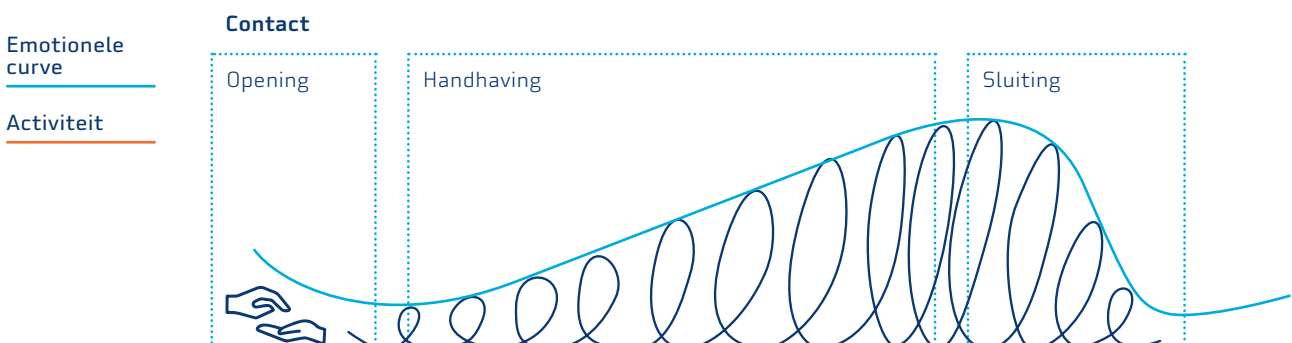
De uitgangspunten van het programma Contact zijn:

- Ieder kind maakt gebruik van unieke signalen.
- Het kind is een actieve en gelijkwaardige partner.
- Het vormt de basis voor communicatie en zelfredzaamheid.
- Het is geschikt voor iedere leeftijd en ieder communicatieniveau.
- Het is opvoeder georiënteerd.
- Het gaat uit van een minimale basis aan interactievaardigheden.
- Het is toepasbaar voor verschillende begeleiders.
- Het berust op een empirische basis.

### De werkwijze

Het programma bestaat uit een diagnostiek en een interventiedeel. Beide delen zijn geïntegreerd in het Diagnostisch Interventie Model (Janssen et al., 2002).

**Figuur** Interactiemodel van Van den Tillaart (2001)



Figuur: interactiemodel van Van den Tillaart (2001)

### Diagnostisch Interventie Model

Het programma werkt met interventiedoelen (behandeldoelen) met acht kern categorieën. Deze zijn gericht op het verbeteren van de inzichten van de begeleiders (Janssen, et al., 2002). Om de interventie een handvat (leidraad) te bieden is een interventieprotocol opgesteld, een soort stappenplan voor de manier waarop het programma uitgevoerd kan worden. Dit stappenplan is cyclisch. Dat wil zeggen dat een probleem in verschillende fasen opgelost gaat worden (Janssen, 2009). Na de diagnostische fase worden interventiedoelen (behandeldoelen) met betrekking tot de acht kerncategorieën opgesteld. Hierna gaat de interventie (behandeling) van start. De begeleiders en ouders worden in sessies van één tot anderhalf uur gecoacht door middel van videoanalyses en daarnaast door modelgedrag en feedback. De evaluatie van de doelen gebeurt eveneens met behulp van videoanalyses. De doelen worden geëvalueerd na een van te voren vastgestelde periode (Janssen, 2009). Het Diagnostisch Interventie Model staat hieronder weergegeven. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de "interventieprincipes" en het "interventieprotocol".

### Diagnostisch Interventie Model (Janssen, 2009)

Interventieprincipes:

- 1 Herkennen van individuele signalen
- 2 Afstemmen van de eigen gedragingen op die van de persoon
- 3 Aanpassen van de interactie context

Interventie Protocol:

- 1 Signaleren van de vraag
- 2 Verduidelijken van de vraag
- 3 Interactie analyse:

Interventiedoelen in termen van de acht kerncategorieën van gedrag:

- a) Initiatieven
- b) Bevestigen
- c) Antwoorden
- d) Beurten
- e) Aandacht
- f) Intensiteit
- g) Affectieve betrokkenheid

h) Zelfstandig handelen

- 4 Implementatie van de interventie (door video-coaching, modelgedrag en feedback)
- 5 Evaluatie (videoanalyse)

### **Goed Leven volgens De Geeter en Munsterman**

Het ontwikkelingsdenken en LACCS-werken is ontwikkeld vanuit en binnen de zorgverlening aan (volwassen) mensen met een ernstige meervoudige beperking.

Het woord LACCS is een acronym en staat voor Lichamelijk welzijn, Alertheid, Contact, Communicatie en Stimulerende tijdsbesteding. Het model is ontstaan in de praktijk en is een Beeldvormingsmodel.

De theoretische achtergrond bestaat uit:

- De ervaringsordeningstheorie van Timmer-Huigens
- De Basale stimulatie
- Totale communicatie
- Neuropsychologie.

De redenen die ten grondslag liggen aan dit model:

- Komen tot een geïntegreerd beeld van de persoon
- Rekening houden met alle aspecten van het functioneren van mensen met Verstandelijk Zeer Ernstig Meervoudig Beperkt (VZEMB)
- Begeleiders houvast bieden in de begeleiding van mensen met VZEMB
- Helpen doelen te stellen voor mensen met VZEMB
- Zorgen voor een grotere mate van interdisciplinair werken.

Centraal in de visie staat een "goed leven" voor mensen met VZEMB. Het is lastig om exact aan te geven wat een "goed leven" betekent, omdat iedereen zijn eigen woorden kiest om duidelijk te maken wat een goed leven voor hem betekent. Om een "goed leven" vorm te geven is het echter noodzakelijk te weten op welke manier iemand zichzelf en de dingen om hem heen "begrijpt". Mensen met VZEMB hebben wel een volwassen lichaam, maar tegelijkertijd ook zeer beperkte mogelijkheden. De ontwikkelingsleeftijd en IQ-cijfers geven amper houvast voor deze groep. Vanuit het LACCS model is een andere

manier ontwikkeld om naar het niveau en de belevingswereld van deze mensen te kijken: het "ontwikkelings-denken". Daarbij wordt uitgegaan van drie ontwikkelingsfasen: sensatiefase, klikfase en begrieffase. Personen met een ernstige verstandelijke beperking functioneren doorgaans in de sensatiefase en de klikfase.

In de sensatiefase draait het om de zintuiglijke sensaties. De persoon voelt, ruikt of hoort iets, zonder dat hij daarbij bepaalde verwachtingen of gedachten heeft. Het nu telt en de persoon ervaart vooral of iets prettig is of niet.

In de klikfase is er meer dan het zintuiglijke ervaren. De persoon verwacht, denkt of weet er gelijktijdig iets bij. Er is een koppeling tussen het geluid en waar dat geluid voor staat, een auto. Je ziet Koba en je weet dat je nu muziek gaat maken. Gewoonten en weten hoe dingen en activiteiten gaan staan centraal in deze fase.

In de begrieffase komt er een dimensie bij. Je weet dat de komst van Koba niet alleen muziek maken betekent, maar ook dat je daarvoor een instrument nodig hebt en dat je daarvoor naar een andere ruimte gaat. In de begrieffase gaat het om het leren beredeneren hoe en waarom situaties op een bepaalde manier verlopen.

Het verschilt per situatie en moment welke fase van het ontwikkelings-denken iemand vooral gebruikt. Stress, leuk en lekker zijn hierop van invloed. Mensen met (Z)EMB en een visuele problematiek maken hoofdzakelijk gebruik van de sensatiefase en de klikfase.

### LACCS-werken

Er worden vijf gebieden onderscheiden die allen "goed voor elkaar moeten zijn": lichamenlijk welzijn, alertheid, contact, communicatie en stimulerende tijdsbesteding. Een goed leven betekent dat het goed gaat op deze vijf LACCS-gebieden. In steekwoorden geven we van alle vijf gebieden de betekenis. (Goed leven!: <http://www.degeeterenmunsterman.nl/goed-leven>)

De LACCS-visie gaat er vanuit dat welzijn, een "Goed leven" het volgende betekent. Het gaat om lichamenlijk welzijn. Iemand heeft een goede lichamenlijke conditie (is fit).

- Iemand is goed gevoed.
- Iemand is goed verzorgd.
- Gezondheidsproblemen worden adequaat behandeld.

---

#### Sensatiefase: sensaties

- Prettig versus niet prettig: reageren vanuit de emotie
- Weg = weg; er is geen objectpermanentie
- Overvallen worden – er gebeuren veel onverwachte dingen
- Allen het hier en nu bestaat
- Gewenning aan prikkels
- Het leven bestaat uit brokjes, of eilandjes (geen samenhang der dingen)
- Communicatie is onbewust en ideosyncratisch
- Bewegen om te bewegen

#### Klikfase: verwachting

- Er wordt doelgericht gewerkt en op een systematische manier gehandeld.

#### Begrieffase: inzicht, waarom, "ja, maar"

- De persoon begrijpt de achterliggende gedachte
  - Flexibeler bij verandering
-

### Alertheid

- iemand is in staat om aandacht te hebben voor wat er om zich heen gebeurt.
- iemand is in staat tot rust te komen en te herstellen.
- iemand heeft een dag-nachtritme: hij is overdag wakker en slaapt 's nachts.
- iemand kan zich veilig voelen, ontspannen zijn.

### Contact

- iemand is geliefd en wordt gekoesterd.
- iemand heeft betekenis (is belangrijk) voor de mensen om zich heen.
- iemand krijgt aandacht en wordt gehoord.
- iemand ervaart nabijheid, verbinding en emotionele beschikbaarheid van de mensen om zich heen.

### Communicatie

- iemand wordt gehoord en begrepen.
- iemand weet wat de mensen om hem heen bedoelen.
- iemand krijgt de zeggenschap en de begrenzing die bij hem en zijn niveau past.

### Stimulerende tijdsbesteding

- iemand heeft betekenisvolle en gevarieerde bezigheden.
- iemand wordt uitgedaagd en geprikkeld.
- iemand is betrokken bij de dagelijkse bezigheden.
- iemand heeft de kansen om zich te ontwikkelen.

Belangrijk is dat er ondersteuning is in alle gebieden. Een "standaard-LACCS" aanpak bestaat niet.

De methode LACCS is verder gebaseerd op "Basale stimulatie" en "Totale Communicatie".

Basale stimulatie wordt omschreven als een "principe van individuele ontwikkelingsondersteuning". De methode is ontwikkeld bij en voor kinderen met een ernstige verstandelijke en meervoudige beperking. In deze methode worden neurologische, biologische, pedagogische en ontwikkelingspsychologische gezichtspunten samengevoegd. Het is een manier van omgaan met kinderen met een ernstige meervoudige beperking waarbij lichamelijke

bewegingen en zintuiglijke prikkelingen mogelijkheden bieden om in contact te komen met deze persoon.

Basale stimulatie is een manier van omgaan met ernstig meervoudig beperkte kinderen: lichamelijke bewegingen en zintuiglijke prikkels bieden mogelijkheden om in contact te komen met je kind. Andreas Fröhlich ontwikkelde deze methode bij en voor kinderen met een ernstige verstandelijke of meervoudige beperking in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Het woord "Basaal" staat voor primaire ervaringen wekken bij mensen met ernstige meervoudige beperkingen. "Stimulatie" staat voor prikkelen door een steeds veranderend aanbod van zintuiglijke informatie. Centraal staan de begrippen: waarneming, beweging en communicatie.

Basale stimulatie is geen methode maar een principe van werken. Bronvermelding: Behandelingsvormen voor ernstig meervoudig gehandicapten. H. Nakken, K.Reynders, C., Vlaskamp, A.I. Procee. Lemniscaat, 1998, ISBN 90-5637-156-8

Totale Communicatie is het ondersteunen en bevorderen van communicatie met diverse middelen zoals foto's, pictogrammen, gebaren, verwijzers en geschreven taal.

Totale Communicatie is ontwikkeld voor kinderen met (Z)EMB en hun ouders en verzorgers. De methode wordt gebruikt bij kinderen bij wie de communicatieve ontwikkeling moeizaam op gang komt en verloopt en bij mensen met afasie of dementie. De methode wil leren om bewuster te communiceren met communicatiemiddelen en op een wijze die past bij de mogelijkheden van het kind en de gesprekspartner.

Totale Communicatie is in feite niets bijzonders: wij maken dagelijks en zonder nadenken gebruik van de communicatiemiddelen die bij Totale Communicatie gebruikt worden. Dat zijn de pictogrammen die ons in de openbare weg, op stations de weg wijzen, de gebaren die we maken om wat we zeggen te verduidelijken, onze gezichtsuitdrukking als we boos of blij zijn en onze vakantie fotoalbums. (Bronvermelding: Oskam & Scheres, Totale Communicatie; Uitgeverij Elsevier, 2005, ISBN 90 352 1724 1 )

## Methodisch werken voor (Z)EMB

(Gebaseerd op de methoden Contact, Vlaskamp en LACCS-werken)

De werkwijze van de methodiek is gebaseerd op de Methodes Contact, Vlaskamp, ontwikkelingsdenken en LACCS-werken en de werkwijzen van VOH.

Voor de werkwijze is de structuur volgens de methode Vlaskamp aangehouden. De methode Contact en de werkwijzen van VOH zijn aan het stappenplan van Vlaskamp toegevoegd. Onderstaand wordt de werkwijze puntsgewijs toegelicht.

- 1 Beeldvorming wordt opgesteld.
- 2 Vanuit de beeldvorming wordt het ontwikkelingsperspectief opgesteld. Dit is het perspectief zoals bekend vanuit de OPP's.
- 3 Hierna wordt het doelperspectief opgesteld. Dit is het perspectief volgens de methode Vlaskamp. Het doelperspectief heeft een looptijd van één jaar. Het doelperspectief geeft kort en krachtig aan wat de gewenste ontwikkeling van de leerling is voor het komende jaar.
- 4 Vervolgens wordt het doelperspectief uitgewerkt in twee of ten hoogste drie hoofddoelen. Een hoofddoel vormt een speciaal aandachtsgebied in het onderwijs. Ieder hoofddoel heeft een looptijd van ongeveer een half jaar.
- 5 De hoofddoelen worden uitgewerkt in werkdoelen. Aan de werkdoelen kan vanuit verschillende onderwijsgebieden gewerkt worden. Aan deze werkdoelen wordt volgens de methode Vlaskamp gewerkt. Een werkdoel is een korte termijn doel dat binnen zes tot acht weken behaald kan worden. Werkdoelen kunnen zich richten op het opdoen van kennis over het kind, het toepassen van die kennis, het leren van vaardigheden en het gebruik van vaardigheden die op basis van die kennis/ervaringen zijn opgesteld.
- 6 Er worden concrete activiteiten opgesteld om het werkdoel te behalen. Hierbij moet van tevoren duidelijk zijn wat de uitvoeringscondities zijn.
- 7 De uitvoering van de activiteit en het werkdoel evalueren. Hiertoe vóór uitvoering van de activiteit de rapportagepunten vaststellen.

- 8 Nadat alle activiteiten uitgevoerd zijn wordt geëvalueerd of het werkdoel behaald is. Dit wordt tevens teruggekoppeld naar de nieuwe werkdoelen. Tevens vindt evaluatie m.b.t. de hoofddoelen en doelperspectief plaats. Voor de evaluaties wordt het LACCS-formulier gebruikt. Punten die uit de evaluatie voortkomen, worden meegenomen in de beeldvorming. De beeldvorming (het persoonsbeeld) kan daarna veranderd zijn. De evaluatie van de hoofddoelen toetst ook of het doelperspectief nog haalbaar is.
- 9 De methode Contact vormt de basis voor de pedagogische benadering. Vanuit de methode Contact kunnen ook werkdoelen opgesteld worden om gericht aan interactievaardigheden te werken.
- 10 Naast de individuele doelen volgt de leerling het groepsplan met groepsdoelen. Op deze wijze komen alle onderwijsdoelen aan bod.
- 11 Evaluaties van groepsdoelen zijn terug te vinden in ontwikkelingsperspectieven (OPP's).

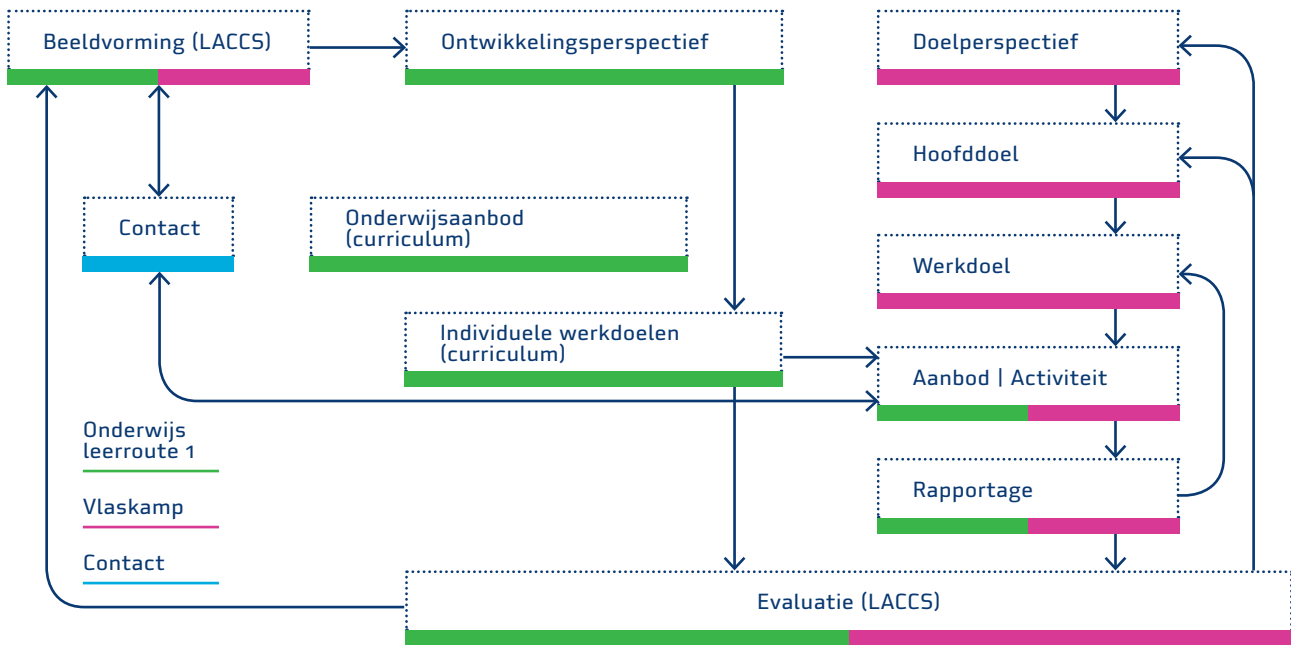
### Werkwijze aansluitend bij de visie

De methode Contact wordt ingezet om interactie en communicatie tussen leerling en leerkracht te optimaliseren. Met behulp van de methode Vlaskamp wordt het onderwijs op maat afgestemd op de leerling en doelgericht uitgevoerd. Voor de verschillende leergebieden worden een groepsplan en individuele doelen opgesteld. Het curriculum dient als leidraad bij het selecteren van doelen. Aan de opgestelde doelen kan volgens verschillende methoden gewerkt worden. LACCS wordt gebruikt voor de evaluatie: hoe staat het ervoor op alle gebieden en welke onderdelen hebben extra aandacht nodig.

Uit de figuur wordt duidelijk dat de methodes Contact, Vlaskamp, LACCS en de werkwijze van de school met elkaar verweven zijn. De werkwijze onderwijs leerroute 1 vormt een cyclisch proces. Deze volgt de structuur van de methode Vlaskamp. Het stappenplan van de methode Vlaskamp bestaat uit de volgende stappen: beeldvorming, doelperspectief, hoofddoel, werkdoel, activiteit, rapporteren en evaluatie. Deze cyclische

Figuur

Ineenvlochten methodiek met werkwijze onderwijs



werkwijze vormt het uitgangspunt voor de werkwijze onderwijs leerroute 1. In de werkwijze van Vlaskamp zijn enkele aanpassingen gedaan: termen zijn aangepast, stappen zijn toegevoegd of aangevuld en enkele stappen zijn concreter uitgewerkt.

#### Aangepaste term

De term perspectief heeft de naam doelperspectief (Vlaskamp) gekregen. De term is aangepast zodat het verschil tussen het ontwikkelingsperspectief voor de lange termijn en het individueel doelperspectief volgens de methode Vlaskamp duidelijker wordt.

#### Toevoegingen

Toevoegingen zijn gedaan aan de wijze waarop de beeldvorming tot stand komt. Daarnaast zijn er twee extra stappen ingevoegd voordat het doelperspectief volgens de methode Vlaskamp opgesteld wordt. Daarnaast is de methode Contact in de werkwijze ingevoegd evenals LACCS en de aandachtsgebieden.

#### Beeldvorming

Beeldvorming komt tot stand via de werkwijze van de school eventueel aangevuld via de methode Vlaskamp.

#### Ontwikkelingsperspectief en bevorderende & belemmerende leerfactoren

Voor het onderwijs moet een ontwikkelingsperspectief opgesteld worden. Deze zal vanuit de beeldvorming worden opgesteld evenals de bevorderende & belemmerende leerfactoren. Pas dan wordt het doelperspectief (Vlaskamp) opgesteld.

#### Methode Contact

De methode Contact is in de werkwijze van Vlaskamp en onderwijs ingebouwd. De methode Contact komt op drie wijzen tot uiting in de werkwijze. Het belangrijkste kenmerk van deze toevoeging is dat de methode Contact de grondslag voor de pedagogische benadering vormt. Op deze wijze wordt dus ook aan de werkdoelen op de verschillende leergebieden gewerkt. Tevens kunnen er werkdoelen opgesteld worden om doelgericht

de interactie tussen leerling en leerkracht te verbeteren volgens de methode Contact. Daarnaast heeft de methode Contact ook invloed op de beeldvorming.

#### LACCS

LACCS wordt gebruikt bij het tot stand komen van de beeldvorming en als evaluatie-instrument. Tevens vraagt het van leerkracht en begeleider om met elkaar in gesprek te blijven over het optimaliseren van alle vijf LACCS-gebieden. Dit om tot goede afweging van keuzes te komen en om hyperfocus te voorkomen.

#### Concretisering

In het model van de werkwijze is specifiek opgenomen dat het hoofddoel voor de verschillende leergebieden uitgewerkt wordt in werkdoelen. Verder is in het model opgenomen dat van het curriculum gebruik kan worden gemaakt om de werkdoelen uit te werken en uit te voeren.



# 5 | Begeleiding: pedagogiek en zorg

## Inleiding

Begeleiding en onderwijs gaan uit van het idee van gelijkwaardigheid, van gelijkheid aan elkaar. De gelijkheid zit in het mens zijn en het elkaar serieus nemen. In kennis, vaardigheden en inzichten zit altijd een ongelijkheid, maar dat maakt de ander met minder geestelijke en fysieke "bagage" niet minder of de mindere.

Om het grootste rendement te behalen bij een leerling is het belangrijk om deze leerling goed te kennen. Het is van belang te weten of de leerling bereid is tot het aangaan van een contact, of hij bereid is tot leren, maar ook of hij in staat is tot leren gezien zijn energiehuishouding.

Kinderen met (Z)EMB hebben een complexe en meervoudige begeleidingsbehoefte. De mogelijkheden van deze kinderen om zelfstandig te functioneren of op eigen kracht te ontwikkelen zijn minimaal. Het gedrag dat zij laten zien ervaren en interpreteren wij als een vraag om hulp, een behoefte om, met gerichte ondersteuning en begeleiding, dat te ontwikkelen wat wel mogelijk is. Dit is het ontwikkelingsgerichte denken en handelingsgerichte werken, waarbij in de begeleiding de aandacht gericht is op de persoonlijke bijzonderheden van dit kind ten aanzien van zijn gedrag en ontwikkeling. Dit denken en werken vormt het uitgangspunt, het fundament van een voortdurende afstemming tussen deze unieke ontwikkeling en een planmatige, doelgerichte begeleidings- en onderwijsactiviteit. De begeleider dient constant alert te zijn op de actuele en individuele mogelijkheden die zich voordoen bij dit kind en daarop adequaat op reageren.

Wij beseffen vanuit onze dagelijkse praktijk, ondersteund vanuit de literatuur (o.a. Greenspan, 2000, 2003) dat de ontwikkeling van kinderen met (Z)EMB aanzienlijk minder gelijkmatig is dan de leerlingen in het regulier basisonderwijs. Het ontwikkelingsverloop van onze doelgroep is zeer grillig, traag en verloopt vaak sprongsgewijs. Veel kinderen ontwikkelen zich niet overeenkomstig de beschreven ontwikkelingslijnen. Fasen worden

soms geheel of gedeeltelijk overgeslagen. Bij anderen zijn de fasen niet uitontwikkeld en dat heeft gevolgen op het vervolg van de ontwikkeling. Het fundament van de ontwikkeling ontbreekt of is verzwakt en dat heeft gevolgen voor de volgende ontwikkelingsfasen. Deze grillig verlopende ontwikkeling maakt het beslist noodzakelijk om de ontwikkeling van deze kinderen continue te volgen en hen steeds een passend begeleidings- en onderwijsaanbod te bieden.

Door het voortdurend volgen van hun ontwikkelingsfase ontstaat een totaalbeeld van de kinderen (beeldvorming). Daarbij is het minder tot niet van belang om de kinderen te vergelijken met de "normale" ontwikkeling (van leeftijdsgenoten). Deze kinderen worden uitsluitend in hun ontwikkeling met zichzelf vergeleken. Steeds is de vraag waar in de ontwikkeling staat het kind nu, waar stond het een half jaar geleden en waar willen we naar toe (wat is het ontwikkelingsperspectief).

Belangrijke algemene aandachtspunten voor onderwijs aan leerlingen met (Z)EMB:

- Een veilige, rustige omgeving
- Werken met zo concreet mogelijke materialen en concrete handelingen
- Gericht op de beleving en ervaring
- Toepassen totale communicatie: verwijzers (voorwerpen), foto's, pictogrammen, ondersteunende gebaren
- Eenvoudig taalgebruik in korte zinnen of steekwoorden
- Gericht en uitdrukkelijk namen, situaties en gevoelens benoemen; de leerlingen missen visuele informatie, maar ook als ondersteuning voor een verminderd taal begrip en niveau van begrijpen)
- Ondersteuning door middel van auditieve en tactiele informatie, zo mogelijk ook inzetten van geur en smaak
- Werken volgens een vaste structuur, dit zorgt voor herkenbaarheid, overzicht en voorspelbaarheid
- Systematisch werken: van links naar rechts, van boven naar beneden, losse materialen in een mandje op een vaste plek

- Een laag tempo (dit vraagt tijd en geduld van de klassenleiding)
- Veel herhalen
- In de school en in de klas werken met oriëntatiepunten: herkenbare tekens en goed bereikbare routes, materialen op een vaste plaats, vaste opstelling van het meubilair
- Concrete aanwijzingsbordjes

Algemene en individuele aanpassingen in verband met de visuele beperking:

- Aangepaste verlichting
- Vergroting in goede contrasten (zwart-wit en kleuren)
- Duidelijke zwart-wit en kleuren contrasten
- Gericht en doelgericht kleurgebruik: welke kleuren ziet de leerling juist wel of juist niet?
- Letten op de positie van de leerling in de klas of aan de werktafel
- Rekening houden met de wijze van materiaal aanbieden en richting van de leerling benaderen (in verband met gezichtsveld, maar de lichaams- en hoofdhouding)

### **Effectief leraar gedrag**

Leerlingen hebben recht op een onderwijs-inhoudelijk goed opgeleide en wpedagogisch consequent handelende docent die een goede band met de leerling weet te scheppen en de veiligheid biedt welke noodzakelijk is om de leerling zich optimaal te laten ontwikkelen en te laten leren. Een goede leerkracht heeft zo'n positieve uitstraling naar de leerling dat deze in feite intrinsiek gemotiveerd raakt zich te ontwikkelen en te leren.

Dit is een leerkracht die openstaat voor de leerling, de ander serieus neemt en naar hem kan luisteren en de ander in zijn waarde laat.

Is dit een ideaal beeld? Misschien wel, maar het is wel een voorwaarde om tot goed onderwijs te komen en de leerling uit de tent weet te lokken zich open te stellen voor nieuwe leerervaringen. Onderwijzen is een vak, een professionele vaardigheid, waarin vakbekwaam handelen een belangrijke rol speelt en waaraan persoonsgebonden handelen van ondergeschikt belang is.

Het meeste, zo niet alle onderzoek naar effectief leerkracht gedrag is uitgevoerd bij normaal lerende kinderen en niet bij (Z)EMB.

Een effectieve leerkracht houdt in ieder geval rekening met de volgende drie aspecten (Creemers, 1991 in: Vakbekwaam onderwijzen, (2000), B.Bongaards en J.Sas):

#### 1 Het onderwijsmateriaal

- De structuur van het materiaal: duidelijkheid en ordening van de leerdoelen.
- De leerling krijgt aan het begin van de les structuur geboden waarvan hij gebruik kan maken bij de uitvoering van de taak.
- De leerkracht geeft de leerling geregeld een terugkoppeling over zijn presteren.
- Het op de juiste momenten bieden van aanvullende leer- en oefenstof.

#### 2 De groeperingsvorm

De groeperingsvorm heeft invloed op het leerrendement (M.Scheffers, 2014). Een zorgvuldige afweging van de onderwijs-groeperingsvorm is nodig.

#### 3 Effectieve leertijd

- Op welke manier besteedt de leerkracht de beschikbare tijd. Het opvoeren van het tempo heeft slechts een schijneffect. Een juiste besteding van de leertijd kan ontstaan door onder meer en goede planning en organisatie en duidelijke overgangen tussen lesonderdelen en wisselingen van les.
- Kan de leerling de beschikbare tijd ook optimaal benutten? Dit betekent onder meer dat de leerkracht zorgt voor een ordelijk en rustig klimaat de klas, de leerling kan direct beginnen omdat hij over het materiaal beschikt.

Een goede en effectieve leerkracht gaat uit van de volgende didactische basisvaardigheden: (Kounin, 1970 in: Vakbekwaam onderwijzen, (2000), B.Bongaards en J.Sas).

- Alert zijn, zicht houden op de gebeurtenissen in de klas.
- Spreid haar aandacht.
- Houdt de groep bij de les op een natuurlijke manier (feedback geven aan de leerlingen).
- Vermijdt lesonderbrekingen (staat niet toe dat

er "ongewenst" bezoek de klas binnen komt, gaat niet ondertussen met een collega praten).

- Geeft de leerling verantwoordelijkheid voor zijn eigen leren.

Een goede leerkracht reflecteert geregeld op het eigen handelen en vraagt zich af waarom zij op die manier op een leerling of een situatie reageert. Zij reageert en handelt professioneel en tracht impulsief handelen te vermijden. Dat wil overigens niet zeggen dat je nooit impulsief of persoonsgebonden kunt reageren. Onderwijzen is zoals eerder geschreven een vak, maar het blijft mensenwerk waarin het persoonsgebonden handelen een plaats heeft. Maar het professionele handelen staat altijd voorop.

### **Algemene begeleidingsaspecten**

Zorg voor succeservaringen bij de leerling en stop een activiteit bij voorkeur wanneer de leerling een succeservaring heeft gehad.

Voor de begeleiding van de hier beschreven leerlingen met (Z)EMB gebruiken we met anderen de term "begeleidingsbehoefte" in plaats van beperkingen. Het uitgangspunt daarvan is dat we uitgaan van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen in plaats van hun beperkingen en onvermogen. Ondanks de wetenschap dat deze leerlingen minimale kansen hebben om zich op eigen kracht te ontwikkelen en zelfstandig te functioneren. Hun gedrag dat voor ons niet altijd goed te begrijpen valt, willen we zien als een roep om hulp, als een hulpvraag kortom. Zij kennen net als andere kinderen de behoefte om zich te ontwikkelen, al hebben zij gerichte ondersteuning nodig dat te ontwikkelen wat wel mogelijk is. Wij gaan er vanuit dat opvoeding, onderwijs en andere vormen van begeleiding een positieve ontwikkeling hebben op het verwerkelijken van hun mogelijkheden. Voorwaarde is wel dat hun begeleiders (leerkrachten, zorgmedewerkers, therapeuten, enzovoort) scherp gericht zijn op de individuele mogelijkheden die zich voordoen en hierop adequaat reageren. Het kunnen "lezen" van het gedrag, dus het zo optimaal mogelijk observeren en interpreteren van het zichtbare

gedrag is een voorwaarde om tot voornoemde ontwikkeling te komen.

Uit zowel de eigen ervaring op onze school als uit de literatuur (Greenspan, 2000, 2003), blijkt dat de ontwikkeling van kinderen met (Z)EMB minder gelijkmatig verloopt dan de leerlingen van het basisonderwijs. Onze ervaring en de literatuur laat zien dat de ontwikkeling vaak sprongsgewijs is en bovendien grillig en traag. Na een gezette stap in de ontwikkeling volgt nogal eens een periode van stabilisering. Naast het nieuwe gedrag is daarnaast ook gedrag uit de voorafgaande fase zichtbaar. Dat nog zichtbaar zijn van het gedrag uit de vorige fase moet niet verward worden met een terugval (in de ontwikkeling). Van een terugval spreken we pas wanneer het gedrag uit de behaalde fase na verloop van tijd niet meer zichtbaar is. Een ander geobserveerd fenomeen is dat de ontwikkeling van het gedrag zich bij deze kinderen zich niet altijd in de beschreven chronologische volgorde laat zien. Sommige kinderen slaan delen van of een gehele fase over of een vroegere fase laat zich pas observeren in een veel later stadium. Deze hinkstapsprong ontwikkeling kan gevolgen hebben op de volgende fasen. Als een fase deels of geheel wordt overgeslagen kan dat betekenen dat de basis voor de volgende stappen minder stevig zijn. Om deze leerlingen in hun ontwikkeling een zo optimaal mogelijke begeleiding en ontwikkeling te bieden is het wenselijk, zo niet noodzakelijk, hun ontwikkeling continu te volgen. Dat hoeft niet altijd te gebeuren aan de hand van de ingevulde ontwikkelingslijnen. Maar het betekent wel dat het gedrag voortdurend geobserveerd en geduid moet worden en richting geeft aan het opvoeding- en onderwijsplan.

Omdat de ontwikkeling van leerlingen met (Z)EMB anders verloopt dan bij leerlingen van de basisschool (qua volgorde, snelheid, en kwaliteit) kunnen deze leerlingen niet goed met elkaar vergeleken worden. Het is dan ook beslist noodzakelijk om de ontwikkeling van deze leerlingen uitsluitend met zichzelf te vergelijken. De actuele ontwikkeling en een vergelijking met de tijd daarvoor (bijvoorbeeld een half jaar terug)

bepaalt het ontwikkelings- en onderwijsaanbod. Heden en verleden en de fysieke mogelijkheden van deze leerlingen bepalen de zone van de naastliggende ontwikkeling.

Het intensief volgen van deze leerlingen heeft gevolgen voor het verwachtingspatroon van leerkrachten, begeleiders en ouders van deze leerlingen. Enerzijds is het gevaar van te hoge verwachtingen en te hoge eisen en anderzijds van te lage verwachtingen en onderstimulatie. Overschatting kan leiden tot gevoelens van onbehagen, opstandigheid en teleurstelling en angst te falen en anderzijds kan onderschatting er toe leiden dat de aanwezige potentiële ontwikkelingsmogelijkheden niet benut worden.

### **Balans tussen “zorg” en onderwijs**

Onderwijstijd en zorgtijd moeten goed op elkaar afgestemd zijn.

Als we een zeer grof onderscheid maken ten aanzien van de mate van activiteit van de leerling, dan kunnen we zeggen dat er van de leerling tijdens onderwijstijd meer energie gevraagd wordt dan tijdens zorgmomenten: actief zijn versus minder actief zijn.

De tijd die nodig is voor de verzorging van de leerling kan ook bekeken worden als zijnde leermomenten, als momenten waarop de leerling aan doelen werkt.

### **Stimuleren van de leerling versus afwachten door de leerkracht**

Een kind leert niet alleen tijdens een gerichte activiteit en een bewust gekozen en gerichte stimulerende activiteit, maar ook door op een bepaald moment niets te doen en af te wachten. De leerkracht geeft daarmee de leerling de tijd om te kunnen reageren. Leerlingen hebben soms nogal wat tijd nodig hebben om de informatie te verwerken en terug te geven (te reageren). Daarvoor is het noodzakelijk dat de begeleider het gedrag van de leerling op een juiste manier “leest” (= het gedrag van de leerling interpreteert).

Een continue analyse van de totale ontwikkeling is de basis van het nadenken over en zoeken naar het juiste, op deze leerling gerichte onderwijsaanbod.

Het onderwijsaanbod kan en mag er nooit op gericht zijn om geïsoleerde en achterblijvende vaardigheden te trainen. Ontwikkeling en leren moet plaatsvinden in een natuurlijke of ecologische situatie.

Een van de vragen die een leerkracht of begeleider zich steeds moet stellen is op welk niveau van het ontwikkelingsdenken kan of moet ik deze leerling aanspreken (rekening houden met kunnen of aankunnen). “Moet ik hem aanspreken vanuit zijn hoogste fase of juist vanuit zijn laagste fase of ordeningsniveau?” Het antwoord op deze vraag is niet eenduidig te geven omdat het niveau van aanspreken kan wisselen en afhankelijk is van verschillende factoren. Dat kunnen een of meer van de volgende factoren zijn:

- Het ontwikkelingsgebied waarop de leerling wordt aangesproken.
- De motivatie van de leerling voor het betreffende (ontwikkelings)gebied.
- Hangt af van de mate waarop de ander deze leerling kent en de leerling de ander. Wat is de onderlinge geschiedenis?
- De actuele situatie van het moment. Wat gebeurt er om de leerling heen en waar houdt hij zich op dat moment mee bezig, wat gaat er in hem om?
- Welke activiteiten gingen net aan het aanspreekmoment vooraf en wat zal er kort daarop volgen?
- Wat is de actuele gezondheidssituatie van de leerling?
- Wat is de motivatie van de leerling om te luisteren of actie te ondernemen?

### **Verhouding tussen activiteiten en rust**

Onderwijs is doorgaans gericht op de zone van de naastliggende ontwikkeling en daarmee bestaat de kans dat een leerling overvraagd wordt of gefrustreerd raakt. Daarom is het ook van belang dat beseft wordt dat een kind zich ook kan ontwikkelen wanneer het enige tijd niets hoeft of niets doet. Dat kunnen momenten zijn waarop de verkregen informatie verwerkt wordt en de energiehuishouding weer op peil komt.

Een leerling kan ook leren door zijn ogenshijnlijke “niet doen”. Besef dat soms geldt: Less is more! Niet zelden geldt dat het beter is om net iets te

weinig aan te bieden dan net iets te veel. Dat laatste kan tot frustraties en teleurstelling leiden en daarmee tot afhaken. Daarmee is niet gezegd dat je in het onderwijs aanbod niet moet streven naar de zone van de naastliggende ontwikkeling op voorwaarde dat je de leerling goed “leest”.

### **Energie van de leerling**

Het is van belang te beseffen dat tijdens een interactie tussen begeleider en leerling van de leerling iets gevraagd wordt dat hem energie kost. Probeer de energie die een leerling op dat specifieke moment heeft, in te zetten voor het leermoment. Dat kan betekenen dat “zorgmomenten en verzorging” gezien kunnen worden als leermomenten. Het positieve gevolg is dat we voor het leerrendement van de leerling de lat iets hoger kunnen gaan leggen.

De leermomenten van (Z)EMB leerlingen zijn niet altijd vooraf te bepalen; zij doen zich voor op verschillende momenten van de dag mede afhankelijk van de actuele fysieke gesteldheid en de mate van alertheid van deze leerlingen. Het is dan ook van essentieel belang dat in de klas een goed pedagogisch klimaat door de begeleiders wordt geschapen. De leerkracht moet voortdurend alert zijn op momenten waarop de leerling “gereed” en “ontvankelijk” is voor gericht onderwijsaanbod.

### **Herhalingen en succeservaringen opdoen**

In de interactie of wisselwerking tussen enerzijds begeleider, leerkracht en omgeving en anderzijds de leerling leert het kind. De begeleider en leerkracht gaan uit van de volgende principes:

- Veel (letterlijke) herhaling en later geringe verandering in de herhaling.
- Door de lesstof op nagenoeg dezelfde of met slechts een marginale aanpassing krijgt de leerling het gevoel de stof aan te kunnen en dat versterkt zijn zelfvertrouwen. Herhalen van de stof sluit ook aan bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen.
- Een houding van vertrouwen. Ik (leerkracht/ begeleider) vertrouw jou en ik zorg er voor dat jij mij kunt vertrouwen.
- Het bieden van een duidelijk en een gestructureerd (onderwijs)aanbod.

### **De verhouding tussen groepsactiviteiten en individuele activiteiten**

In traditionele zin gaat het onderwijs vanuit de gedachten dat er in een groep gewerkt wordt. In een groep met (Z)EMB wordt er ook in groepen gewerkt, maar het grootste leerrendement vindt plaats in de een-op-een interactie of leersituatie tussen leerkracht of begeleider en leerling (M.Scheffer, 2014).

In de één-op-één begeleiding van spel, vakonderwijs en therapie kunnen vaardigheden worden aangeleerd die later, in de groepssituatie, functioneel kunnen worden ingezet.

Tijdens de groepsactiviteit leert de leerling wel, maar anders dan tijdens de individuele onderwijssituatie. In een groepssituatie leert de leerling o.a. dat hij soms wachten moet en leert de leerling zich te richten op zijn medeleerling (op initiatief van de begeleider), maar leert hij ook “zelf” zijn aandacht te richten op de ander.

### **Onderhoud contact (een “lijntje”) met de leerling**

De betrokkenheid van de leerling met (Z)EMB neemt doorgaans toe als de leerkracht directe aandacht aan de leerling besteedt. Voordat deze betrokkenheid bestaat kan het nodig zijn om de leerling enige tijd te geven om “in” de les te komen. Bij deze leerlingen zien we een opbouw van betrokkenheid op de lesactiviteit van kringgesprek naar werken in een kleine groep naar een individuele activiteit.

De betrokkenheid van de leerling op de lesactiviteit kan getrokken worden door een enkelvoudige auditieve prikkel van de leerkracht, dat wil zeggen, de leerling rechtstreeks aanspreken. De betrokkenheid van de leerling neemt doorgaans echter beduidend toe als de actie van de leerkracht een combinatie van auditieve, visuele en tactiele prikkel bevat (M.Scheffer, 2014).

Als we naar de leerlingen kijken dan uiten zij hun betrokkenheid vooral door het inzetten van een meervoudige reactie, dat wil zeggen een combinatie van kijken, geluid maken en bewegen. Leerlingen die een beperkte(re) controle

hebben over hun hand- en armfunctie tonen hun betrokkenheid op de lesactiviteit vooral door een combinatie van kijken en geluid maken. Leerkrachten geven nogal eens het grote belang aan van "mee-resoneren". Hiermee bedoelen zij dat de leerling een les vooral meebeleeft door kijken, luisteren en voelen, en op deze manier plezier beleeft aan de lesactiviteit. Bij leerlingen waarbij sprake is van dit "mee-resoneren" is er minder sprake van duidelijk zichtbare interactie tussen leerling en leerkracht.

### Eigen initiatief (leren) nemen

Een van de onderliggende doelen van het onderwijs is dat een leerling het leren leert en dat hij zich min of meer zelfstandig leert ontwikkelen, waarbij de leerkracht/begeleider de leerling helpt en ondersteunt in het vinden van een voor deze leerling geschikte manier.

### Observeren, de tijd geven, reflecteren en teruggeven

Als we een leerling onderwijs bieden is belangrijk te weten op welke manier de leerling zijn ervaringen ordent, op welke manier hij ons onderwijsaanbod organiseert. Onder organiseren verstaan wij hier de manier waarop de leerling grip heeft op zichzelf,

zijn buitenwereld, de materialen, de manier waarop hij met anderen omgaat en communiceert. Al eerder zagen we dat we weliswaar kunnen spreken van een dominante manier van ervaringsordening, maar ook dat de ordening per ontwikkelingsgebied kan verschillen, maar ook per situatie of per persoon. Het is daarom nuttig om te weten in welke ontwikkelingsfase een leerling zit op dat moment. We schreven al eerder dat we daar achter kunnen komen door de leerling goed te observeren en met elkaar (leerkrachten, begeleiders en ouders) en met de leerling in "gesprek" te gaan.

Voor een aantal gebieden zullen we voorbeelden geven van de manier waarop je daar achter kunt komen. Hierbij baseren we ons op een indeling van K. de Geeter en K Munsterman.

We onderscheiden de volgende vijf ontwikkelingsfasen:

- Lage sensitiefase
- Hoge sensitiefase
- Lage klikfase
- Hoge klikfase
- Lage begrieffase

De verdere manieren van ordenen laten we achterwege omdat deze zich in feite niet voordoen bij (Z)EMB.

Ontwikkelingsfase	Ontwikkelingsgebied	Manier van handelen
Lage sensitiefase	Doelgerichtheid van de communicatie	Niet doelgericht; communiceert via lichaamstaal, gedrag moet worden afgelezen
	Betekenis geven aan taal	Ervaaft klanken en intonaties als prettig of als niet prettig
	Betekenis van zelf gebruikte taal	Maakt geluiden omdat ze een prettige sensatie opleveren, eventuele boodschap moet worden afgelezen
	Contact met anderen	Niet gericht op anderen, contact moet van zeer dichtbij en op initiatief van ander zijn
	Sociaal gedrag	Gericht op zichzelf en niet op de omgeving
	Omgang met materialen	Gericht op de prikkels van het eigen lichaam
	Uitstellen van behoeften, kunnen wachten	Gericht op direct behoefte bevrediging, kan nog niet wachten

Ontwikkelingsfase	Ontwikkelingsgebied	Manier van handelen
	Maken van keuzen	Laat afkeur of genoeg zien tijdens de ervaring zelf
	Tijdsbesef	Begin van ritmebesef
	Herkennen van situaties	Ervaart de situatie pas als die er is, dingen overkomen hem, weg is weg
	Betekenis van bewegen	Beweegt om de sensatie van het bewegen zelf, geen doelgerichte bewegingen.
<b>Hoge sensitiefase</b>	Doelgerichtheid van de communicatie	Niet doelgericht; communiceert via lichaamstaal, waarbij de betekenis "gelezen" moet worden, maar er is een begin van het verwachten van een reactie van de ander.
	Betekenis geven aan taal	Ervaart sommige klanken en intonaties als prettiger dan andere; voelt daarmee boodschap aan.
	Betekenis van zelfgebruikte taal	Maakt geluiden of zegt woorden omdat ze een prettige sensatie opleveren. Eventuele boodschap moet worden afgelezen.
	Contact met anderen	Begint open te staan voor contact van de ander en de omgeving, waarbij het initiatief vooral vanuit de ander moet komen. Maakt op zeer korte afstand contact met een ander.
	Sociaal gedrag	Gericht op zichzelf en op de omgeving, kan emoties van anderen ervaren en er op meedeinen, begrijpt die emoties niet en houdt er geen rekening mee.
	Omgang met materialen	Gericht op sensaties van het eigen lichaam ook gericht op sensaties van materialen.
	Uitstellen van behoeften, kunnen wachten	Gericht op direct behoeftebevrediging, kan nog niet wachten.
	Maken van keuzen	Laat afkeur of genoeg zien tijdens de ervaring zelf of bij de sensatie die er aan vooraf gaat.
	Tijdsbesef	Besef van ritme (niet altijd).
	Herkennen van situaties	Ervaart situatie pas als die er is, enige samenhang tussen sensaties, dingen overkomen hem, weg is weg.
	Betekenis van bewegen	Beweegt om de sensatie van het bewegen zelf of om een andere sensatie op te roepen (bijvoorbeeld van materiaal)

Ontwikkelingsfase	Ontwikkelingsgebied	Manier van handelen
Lage klikfase	Doelgerichtheid van de communicatie	Doel gericht; ik verwacht een reactie als ik dit doe. Verwacht de reactie direct, geen besef of gedrag gepast is.
	Betekenis geven aan taal	Verbind klanken, losse woorden en/of gebaren aan personen of objecten; mits in de concrete hier en nu situatie.
	Betekenis van zelf gebruikte taal	Concrete taal. Kan ook genieten van de woorden (van mensen en objecten) om de woorden en klanken zelf.
	Contact met anderen	Begint gericht contact te zoeken, ook als de ander niet in de onmiddellijke nabijheid is (staat aan de ander kant van een kleinere ruimte). Contact kan op afstand zijn.
	Sociaal gedrag	Laat eenvoudige sociale gedragingen zien, ook al weet hij deze nog niet altijd in de juiste context te gebruiken; houdt nog geen rekening met anderen.
	Omgang met materialen	Weet bij sommige materialen waarvoor ze dienen of wat er komen gaat.
	Uitstellen van behoeften, kunnen wachten	Kan binnen een vast patroon (routine) (soms) korte tijd wachten.
	Maken van keuzen	Kan goedkeuring (signalen van genoeg of plezier) of afkeuring laten zien in de situatie zelf of vlak voordat hij deze activiteit verwacht. Kan nog niet of slechts met moeite kiezen uit twee.
	Tijdsbesef	Op sommige momenten volgorde besef mits direct na elkaar en in dezelfde situatie.
	Herkennen van situaties	Eenvoudige klikjes vooral in veel voorkomende situaties en korte termijn, objectpermanentie.
	Betekenis van bewegen	Weet dat hij zijn lichaam doelgericht kan gebruiken (om iets voor elkaar te krijgen, om materiaal functioneel te gebruiken, om ergens heen te gaan).
Hoge klikfase	Doelgerichtheid van de communicatie	Doelgericht; beschikt ook over langere termijn over "aangeleerde" manieren van communicatie (kunstjes, conditionering). Geen inzicht of gedrag gepast is.
	Betekenis geven aan taal	Verbindt woorden of gebaren bij deze persoon of dit (concrete) object, maar soms ook als de persoon of het object niet direct aanwezig is. Ook verderweg in de tijd.



Ontwikkelingsfase	Ontwikkelingsgebied	Manier van handelen
	Betekenis van zelf gebruikte taal	Er is sprake van doelgericht en passend concreet gebruik van de taal; kan ook enige tijd overbruggen met taal; inzicht in het taalgebruik ontbreekt.
	Contact met anderen	Kan gericht contact zoeken of hebben, ook als de ander op grotere afstand of elders is.
	Sociaal gedrag	Beschikt over complexere aangeleerde sociale gedragingen en kan door geregeld herhaalde afspraken sociaal gewenst gedrag laten zien; het inzicht in het waarom ontbreekt nog.
	Omgang met materialen	Weet bij veel materialen waarvoor ze dienen en combineert ze met elkaar
	Uitstellen van behoeften, kunnen wachten	Heeft geleerd dat hij soms korte tijd moet wachten, maar weet niet waarom hij moet wachten.
	Maken van keuzen	Kan kiezen uit (tenminste) twee, ook al overziet hij de gevolgen niet van de keuze.
	Tijdsbesef	Er is volgorde besef binnen een dagdeel of soms een dag (eerst dit dan dat en tenslotte dat).
	Herkennen van situaties	Complexe klikjes, ook lange termijn, object permanentie
	Betekenis van bewegen	Weet dat hij zijn lichaam doelgericht kan gebruiken ( om iets voor elkaar te krijgen, om materiaal functioneel te gebruiken, om ergens heen te gaan)
<b>Lage begrieffase</b>	Doelgerichtheid van de communicatie	Grote variatie in manieren van communiceren, beginnend inzicht in wat hoort of gepast is.
	Betekenis geven aan taal	Er is begrip voor de taal, ook voor abstract(re) woorden; er is enig inzicht.
	Betekenis van zelfgebruikte taal	Er is een beginnend inzicht en begrip in de taal; toenemen van abstracte taal.
	Contact met anderen	Kan contact zoeken of hebben met de ander, zowel dichtbij als verder weg, ook als de ander niet direct waarneembaar is.
	Sociaal gedrag	Beginnend inzicht in redenen van sociale gedragingen, inleven, rekening houden met anderen
	Omgang met materialen	Er is een beginnend inzicht in belang materialen, zoekt vervangende materialen of gebruikt ze creatief in onvoorziene omstandigheden.

Ontwikkelingsfase	Ontwikkelingsgebied	Manier van handelen
	Uitstellen van behoeften, kunnen wachten	Heeft geleerd te wachten en weet enigszins ook waarom.
	Maken van keuzen	Er is een beginnend inzicht in de gevolgen van zijn keuzen; kan soms ook een abstractere keuze maken.
	Tijdsbesef	Er is een beginnend tijdsbesef ten aanzien van begrippen als vandaag, morgen, gisteren, weekend.
	Herkennen van situaties	Beginnend inzicht in waarom van klikjes en veranderingen.
	Betekenis van bewegen	Weet dat hij zijn lichaam doelgericht kan gebruiken (om iets voor elkaar te krijgen, om materiaal functioneel te gebruiken, om ergens heen te gaan).

Als wij contact maken met een leerling, iets aan hem vertellen of iets van hem vragen is het belangrijk om de leerling de tijd te geven de informatie in zich op te nemen en te verwerken, maar ook om tot een reactie te komen. De reacties van de leerling zijn soms duidelijk op te merken, nog los van de betekenis die we daaraan kunnen geven, maar ook uiterst subtiel en verhoud. Zodra wij een reactie van de leerling waarnemen, zullen we hem duidelijk maken dat we zijn reactie hebben opgemerkt. Wij spiegelen het gedrag van de leerling, dat wil zeggen dat we een reactie teruggeven. Soms doen we dat een keer, soms meerder keren totdat we de indruk hebben dat de leerling onze reactie heeft opgemerkt.

De ervaring heeft ons geleerd dat het starten van het contact met een leerling begint door de directe nabijheid van de leerling te zoeken, daarbij zijn naam te noemen en bijna altijd gevolgd door een licht fysiek contact. Dat kan door de schouder aan te raken of bij anderen de arm of zelf de bovenkant van de hand. De leerkracht spreekt op een rustige manier en prettige toon en in korte eenvoudige zinnen.

Voor enkele leerlingen is de manier van het stemgebruik van belang om de aandacht van de leerling te trekken en even vast te houden. De leerkracht wisselt van stemgebruik tussen harder en zachter, tussen hoge en lage tonen en verschillen in

intonatie. Kortom, de leerkracht probeert enige (prettige) spanning in zijn stemgebruik te brengen, waardoor de leerling geboeid raakt.

Muziek, zingen al dan niet samen met een muziek-instrument, kan de alertheid van de leerling verhogen.

Bij dit alles is het goed te beseffen dat veel kinderen enige tijd nodig hebben om de boodschap te verwerken en terug te geven. De leerkracht geeft deze leerlingen voldoende tijd.

### De Les

Het opgang brengen van onderwijsleerprocessen is niet alleen afhankelijk van de doelstellingen, maar ook van de beginsituatie waarin de leerling zich bevindt. De beginsituatie heeft niet alleen betrekking op de individuele leerling, maar ook op de leerkracht, en de klas als groep.

De beginsituatie van een leerling is de omschrijving van de kennis en kunde van de leerling waar de leerkracht op moet letten. In de praktijk is er doorgaans een verschil tussen de gewenste beginsituatie en de feitelijke beginsituatie. De leerkracht dient dan ook te onderscheiden tussen de algemene beginsituatie en de specifieke begin situatie.

De algemene beginsituatie kunnen we omschrijven als de geschiktheidscriteria voor het beginnen van het volgen van een bepaald typeonderwijs. We zullen hier niet verder op ingaan.

De specifieke beginsituatie valt te omschrijven als de verwachtingen waaraan een leerling moet voldoen bij de aanvang van een bepaalde les. Als de leerkracht een les geeft is het van belang de concrete specifieke beginsituatie te kennen die nodig is om de gestelde (les)doelen te bereiken. De leerkracht stelt zich daarbij twee vragen.

Kan ik een bepaalde didactische lesvorm bij deze leerling, of deze leerlingen hanteren om het omschreven (les)doelen te bereiken? Welke didactische processen ga ik kiezen om de gekozen (les)doelen te bereiken?

Bovenstaande vragen vinden plaats tijdens de voorbereiding van de lessen. Bij deze voorbereiding hoort het vaststellen van de te verwachten leerdoelen van de leerlingen, de leerinhouden, de materiaal keuzen, de tijdsduur van de les en de evaluatievorm.

De leerstof van een les wordt doelgericht gekozen. De keuze van de leerstof moet aansluiten bij de kwaliteit van de relatie kind-wereld. Een kind beleeft de werkelijkheid op een eigen en specifieke manier; bij de keuze van de les en moet de leerkracht daar rekening mee houden. Een aangepaste leerstof betekent dan dat de leerstof op zo'n manier wordt aangeboden dat deze aansluit bij de belevingswijze van de werkelijkheid van het kind. Bij de keuze van de leerstof houdt de leerkracht ook rekening met de "sociale" bruikbaarheid ervan. Dat betekent dat de gekozen leerstof het de leerling mogelijk maakt om deze verworven kennis ook uit te voeren. Maar het is wel van belang te realiseren dat niet de leerstof als zodanig het kernpunt vormt, maar de leerling die de leerkracht door een diversiteit van activiteiten in zijn totaliteit wil vormen.

De gekozen lesinhoud, de manier waarop deze met de leerling gedeeld wordt en de daarbij behorende materiaalkeuze vormt een eenheid.

Met andere woorden: zal de gekozen leerstofordening aanleiding geven tot een specifieke manier van behandelen van de leerstof (dus van het opbouwen van de les); de specifieke didactische werkvormen.

Elke didactische werkvorm heeft een duidelijk begin, een verloop en een afsluiting.

Voorafgaande aan de les, aan elke les, heeft de leerkracht een idee van de manier waarop hij dat zal gaan doen, de introductie van de leerinhoud en de manier waarop hij dat met de leerling gaat delen. De lesduur staat min of meer ook vast, net als de manier waarop de verwerking van de leerstof plaatsvindt en de afsluiting ervan.

Zeker bij (Z)EMB leerlingen zal de lesinhoud op meerdere manier herhaald worden om op deze manier de leerstof "over te dragen" aan de leerling.

# Literatuur

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Support*. 11th Edition. Washington: AAIDD.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition – Text Revision*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bal, C. de. (2011). *Communicatie*. In: Maes, B., Vlaskamp, C. & Penne, A. (red.). *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven*. Leuven/den Haag: Acco.
- van Balkom, H. & Donker-Gimbrère, M.W. (1994). *Kiezen voor communicatie. Een handboek over communicatie van mensen met een motorische of meervoudige handicap*. Nijkerk: Intro.
- Batshaw, M.L., Shapiro, B. & Farber, M.L.Z. (2007). *Developmental Delay and Intellectual Disability*. In: Mark L. Batshaw, Louis Pellegrino & Nancy J. Roizen (red.), *Children with disabilities* (254-261). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Bosch, van den, K.A., Andringa T.C., and Vlaskamp C. (in preparation). *Safe and Sound: Een onderzoek naar veilige auditieve omgevingen voor personen met een visuele en verstandelijke beperking*.
- Brambring, M. (2007). *Divergent Development of Manual Skills in Children Who Are Blind or Sighted*. *Journal of Visual Impairment en Blindness*, 2007, (April), 212-225.
- Browder, D.M., Cooper, K. & Lim, L. (1995). *Learners with severe intellectual disabilities*. In: Wang M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (red), *Handbook of Special and Remedial Education. Research and Practice*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Burford, 1989, in Lee, M. & MacWilliams, L., (202) *Learning Together, A Creative approach tot learning for children with multiple disabilities and a visual impairment.*, Royal National Institute for the Blind (RNIB), Edinburgh, Scotland.
- Carvill, " S." (2001). " Sensory" impairments," intellectual" disability" and" psychiatry." *Journal-of-Intellectual-Disability-Research*, 45(6), 467<483."
- Cashdan, A. & Lee, V. (1977). *Leerstijlen*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Damen, L. H. & Cordang, M. (2007). *Het leren van zml. Op je hurken in de klas*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Delden, G. W. van (2011). *ICF Model en leren*. Interne Publicatie.
- Došen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Assen: Koninklijke van Gorcum
- Dote-Kwan, J. & Chen, D. (1995). *Learners with Visual Impairment and Blindness*. In: Wang, M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (red), *Handbook of Special and Remedial Education. Research and Practice*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Evenhuis, H., Van Splunder, J., Vink, M., Weerdenburg, C., Van Zanten, B., & Stilma, J. (2004). *Obstacles in large-scale epidemiological assessment of sensory impairments in a Dutch population with intellectual disabilities*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 708<718.
- Evenhuis, H. M., Theunissen, M., Denkers, I., Verschuure, H., & Kemme, H. (2001). *Prevalence of visual and hearing impairment in a Dutch institutionalized population with intellectual disability*. *Journal-of-Intellectual-Disability-Research*, 45(5), 457<464.

- Farrell, M. (2012). *Educating special children. An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. Padstow, Cornwall: Routledge.
- Geeter, K. de, Munsterman, K. (2015) *ondersteunen van mensen met EVMB*.
- Grove, N., Bunning, K., Porter, J. & Olsson, C. (1999). See What I Mean: Interpreting the Meaning of Communication by People with Severe and Profound Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*(12), 3. (190-203).
- Hatton, D.D., Bailey, D.B., Burchinal, M.R. & Ferrel, K.A. (1997). Developmental Growth Curves of Preschool Children with Vision Impairments. *Child Development*, 68, (5), 788-806
- Heim, M. (2001). *Nauwelijks sprekend veel te zeggen. Een studie naar de effecten van het COCP-programma*. Utrecht: LOT.
- M. Heim, V. Jonker, M. Veen, 2006, *Het programma Communicatieve Ontwikkeling van niet-sprekende kinderen en hun Communicatiepartners*, SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, Heliomare.
- Heim, M., Veen, M., & Velthausz (2008). *Werkt COCP ook in de VG? Een onderzoek naar de toepassing van de COCP-methodiek in instellingen voor personen met een (zeer) ernstige verstandelijke of meervoudige beperking*. *KomCom*, (3) 2, 7-11.
- Heller, M.A. & Gentaz, E. (2014). *Psychology of touch and blindness*. New York: Psychology Press.
- Hogg, J. & Sebba, J. (1986). *Profound Retardation and Multiple Impairment. Volume 1. Development and Learning*. Kent: Croom Helm Ltd.
- Janssen, H. J. M., Tillaart, B. van den, Heijden, I. van der, Duijnhoven, A. van, & Son, N. van (2002). *Contact. Implementatiestudie van een interventieprogramma ter bevordering van de interactie tussen doofblinde kinderen en hun opvoeders*.
- Janssen, H. J. M. (2009). *Doofblindheid en communicatie, een orthopedagogische invalshoek*.
- Janssen, H. J. M., Riksen-Walraven, J. M., & Dijk, J. P. M. van (2003). *Contact: effects of an intervention program to foster harmonious interactions between deaf-blind children and their educators*. *Journal of visual impairment & Blindness*, (april), 215-229.
- Kahmi, A.G. & Masterson, J.J. (1989) *Language and Cognition in Mentally Handicapped People: Last Rites for the Difference-Delay Controversy*. In: M. Beveridge, G. Conti-Ramsden & I. Leudar (red.), *Language and communication in mentally handicapped people* (83-111). London: Chapman and Hall Ltd.
- Kolb D.A. 1984, *Experiential learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Kraijer, D. & Plas, J. (2002). *Handboek psychodiagnostiek en verstandelijke beperking*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Nakken, H. (2011). *Personen met ernstige meervoudige beperkingen: Een doelgroep afbakening*. In: Maes, B., Vlaskamp, C. & Penne, A. (red.). *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven*. Leuven/den Haag: Acco.
- Loots, G. (2010). *Kinderen met een sensoriele handicap*. In: Ghesquière, P. & Maes, B. (red.). *Kinderen met problemen*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Maes, B. (2010). *Personen met een mentale handicap*. In: Ghesquière, P. & Maes B. (red.). *Kinderen met problemen*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Parreren, C.F. van, (1969) *Psychologie van het leren*. I. Arnhem, Van Loghum Slaterus.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *De psychologie van het kind*. [2e druk, vert.] Rotterdam: Lemniscaat (oorspronkelijk gepubliceerd in 1966).
- Petry, K. & Maes, B. (2006). Identifying expressions of pleasure and displeasure by persons with profound and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31, (1), 28-38.
- Rönnerberg, J., Danielsson, H., Rudner, M., Arlinger, S., Sternäng, O., Wahlin, Å. & Nilsson, L.-G. (2011). Hearing Loss Is Negatively Related to Episodic and Semantic Long-Term Memory but Not to Short-Term Memory. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 705-726. DOI: 10.1044/1092-4388.
- Rosel, J., Caballer, A., Jara, P. & Oliver, J.C. (2005). Verbalism in the Narrative Language of Children Who Are Blind and Sighted, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99, (7), 413-425.
- Senge P.M. 1990, *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*, London, Random House.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000) *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P., e.a., 2001. *Lerende scholen. Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven, Academic Service.
- Senge P.M., 2003 - *The Academy of Management Executive*, 2003.
- Souriau, J., Vege, G., Estenberger, M. & Nyling, P. (2008) Emergence of gestures based on shared experiences. In: Souriau, J., Rødbroe, I & Janssen, M. (red.). *Communication and congenital deafblindness. III. Meaning Making*. Denmark/Nederland: The Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness (VCDBF)/Viataal.
- Splunder, J. van, Stilma, J.S., Bernsen, R.M.D. & Evenhuis, H.M. (2006). Prevalence of visual impairment in adults with intellectual disabilities in the Netherlands: cross-sectional study. *Eye*, 20, 1004-1010. doi: 10.1097/0978-6321.34.7.344. Verkregen op 08-06-2014 van: <http://www.nature.com/eye/journal/v20/n9/abs/6702059a.html>
- Tadema, A. C., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, A. J. J. M. (2006). *De Vijfwijzer. Een evaluatie-onderzoek naar de bruikbaarheid van een curriculum voor kinderen met ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Timmers-Huigens, D. (2001). *Meer dan luisteren. Ervarensordening en het empathisch moment van communicatie*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.
- Timmer-Huigens D. en L.H. Damen mei 2005; [www.slo.nl/downloads/archief/Leerstijlen.pdf](http://www.slo.nl/downloads/archief/Leerstijlen.pdf)
- Troster, H. & Brambring, M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88 (5), 421-433.
- Vlaskamp, C. (2005a). Interdisciplinary assessment of people with profound intellectual and multiple disabilities. In: Hogg, J. & Langa, A. (red.), *Assessing adults with intellectual disabilities*. (39-51). Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.
- Vlaskamp, C. (2005b). Assessing people with profound intellectual and multiple disabilities. In: Hogg, J. & Langa, A. (red.), *Assessing adults with intellectual disabilities*. (39-51). Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.
- Vlaskamp, C. & Van der Putten, A.A.J. (2009). Focus on interaction: the effectiveness of an Individualized Support program for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 873-883.

Wagner, M.O., Haibach, P.S & Lieberman, L.J. (2013). Gross motor skill performance in children with and without visual impairments – Research to practice. *Research in Developmental Disabilities, 34*, (10), 3246-3252.

Ware, J. (2004). Ascertaining the views of people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 32*, (4), 175-179.

World Health Organisation (2010) International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Tenth revision. Verkegen op 25-06-2014 van: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/H53-H54>.

Zijlstra, H.P., C. Vlaskamp en H. Fonteine, De invloed van gezondheidsproblemen op het dagprogramma van kinderen met (zeer) ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. In *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, jaargang 30, nr. 4 december 2004, 234-253.

Website over de Geeter en Munsterman:  
<http://www.degeeterenmunsterman.nl/>

Website over doelgroep (Z)EMB  
- <http://www.emgplatform.nl>

Websites over de Vijf Wijzer:  
- ([http://www.slo.nl/speciaal/so/emg/kerndoelen\\_leerlijnen/leerlijnen/](http://www.slo.nl/speciaal/so/emg/kerndoelen_leerlijnen/leerlijnen/))  
- (<http://www.lvc3.nl/page.php?id=174>)  
- (<http://www.devijfwijzer.nl/PDF-Nieuwe-Leerlijnen/VijfWijzerNieuweLeerlijnen.pdf>).

# Bronnen voor onderwijsaanbod voor (Z)EMB leerlingen

## SLO tips

Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) heeft een overzicht gemaakt van interessante boeken, onderzoeken over emb-leerlingen.

## Nieuwsbrief met informatie over onderwijs aan leerlingen met een IQ tot 35

Nieuwsbrief van LVC3 m.b.t. onderwijs aan leerlingen met een IQ tot 35. Gestart in maart 2008, met medewerking van CED, Cursusteam Eowyn, KPC, Seminarium voor Orthopedagogiek, SLO en vakspecialisten uit het onderwijs van cluster 3 scholen.

## Bronnenlijst voor mensen met ernstig meervoudig beperkingen (platform EMG)

De Klankbordgroep EMB van het CCE Utrecht en Noord-Holland en het CCE Overijssel, Gelderland en Flevoland heeft een bronnenlijst opgesteld voor mensen met ernstig meervoudig beperkingen.

## Aan zijn wenkbrauwen zie ik of hij gelukkig is

KPC Groep heeft met deze publicatie een naslagwerk ontwikkeld om aanwijzingen te geven bij met name de opzet van en visievorming rond het onderwijsaanbod aan ernstig meervoudig gehandicapte kinderen.

## Ervaar het maar

Thyra Koeleman heeft "Ervaar het maar" ontwikkeld, een methodische werkwijze voor stimulering van motoriek, zintuigen en communicatie in de begeleiding van mensen met een ernstige meervoudige handicap.

## Op Maat, Eduware

Op Maat ontwikkelt software voor leerlingen met een lichamelijke en verstandelijke handicap. Er is een serie applicaties ontwikkeld voor diverse leeftijdscategorieën voor cognitief laagfunctionerende kinderen (zml en MG), die op alle scholen, in de thuissituatie, op dagcentra of leefgroepen toegepast kunnen worden.

## Pro special scharen

Scharen die de beginnende knipper ondersteuning bieden, bijvoorbeeld scharen die vanzelf open springen of scharen met dubbele handgreep zodat de begeleider mee kan knippen. Of zogenaamde tafelscharen die op een blok staan en met één hand bediend kunnen worden.

## Plancius-project

In het Plancius-project worden kindbeschrijvingen gemaakt met bijbehorende doelstellingen en activiteiten. Met deze activiteiten kan gericht worden gewerkt aan doelstellingen uit de Vijfwijzer: sociaal-emotionele ontwikkeling, communicatie, sensomotorische ontwikkeling, zelfredzaamheid en spelontwikkeling.

## Mind Express

Mind Express van Stichting Edupro is een gebruiksvriendelijk software-pakket dat grafische communicatie mogelijk maakt via het selecteren van symbolen, beelden, foto's, enz. Deze afbeeldingen kunnen onder andere gekoppeld worden aan spraakuitvoer. Mind Express biedt bovendien mogelijkheden op therapeutisch vlak en ondersteunt omgevingsbediening.

## Rouwverwerking bij mensen met ernstige verstandelijke beperkingen

Op [www.kennisportalgehandicaptenzorg.nl](http://www.kennisportalgehandicaptenzorg.nl) staat een bijdragen van o.a. Maria Maaskant, onderzoekscoördinator bij Stichting Pepijn en Paulus in Echt. Zij e.a. beschrijven de beleving en ondersteuning van mensen met een (zeer) ernstige verstandelijke handicap ten aanzien van hun eindigheid. Er wordt een beeld geschetst van deze rouwverwerking aan de hand van voorbeelden uit de praktijk. Het document bevat tal van handige adviezen, literatuurlijsten en andere informatie-adressen.

## Netwerk voor muziekdocenten: "Muziek ook voor jou"

Het Netwerk Muziekdocenten geeft les aan mensen met een beperking, omdat zij dezelfde rechten moeten krijgen om muzieklessen te volgen en zich te ontwikkelen. Het initiatief voor



het netwerk kwam van de Kunstconnectie te Utrecht en het Koorenhuis te Den Haag.

### Learning together

Naar aanleiding van een onderzoek in kinderdagcentrum Omega in Amsterdam is een - aan de hand van de methode "Learning together (Lee & MacWilliam) - een behandelprogramma opgesteld, gericht op de uitbreiding van de communicatie voor meervoudig complex gehandicapte kinderen met een visuele beperking.

### De Speelpoort

Binnen de Carrousel en de Troubadour is De Speelpoort ontwikkeld. Dit is een observatielijst van alle zintuigen; per zintuig zijn doelen aangegeven en de materialen waarmee die doelen bereikt kunnen worden. De Speelpoort is bedoeld voor kinderen met een ernstig meervoudige handicap of een lichamelijke, zintuiglijke of auditieve handicap en is te bestellen via (0229) 21 80 79 of [barbara.pot@carrousel.demon.nl](mailto:barbara.pot@carrousel.demon.nl)

### Cirque Rai Exel

Het senso-motorisch materiaal, gemaakt door Hendico van Wim Exel, bevat interactieve grote, stevige circusvoorwerpen, zoals een leeuw, panda of clown. Acties van de leerlingen, zoals aanraken van de voorwerpen, worden beloond met geluiden, geuren of visuele verrassingen.

### Pratend Fotoalbum

Dit pratende fotoalbum kan onder iedere bladzijde een boodschap bewaren van 10 seconden. Per bladzijde wordt een tekst bij de plaatjes of foto's gezet. Er kunnen verhaaltjes in of instructies bij. Ook kan het boekje gebruikt worden als een eigen levensboekje.

### Communicatie In Print

Een softwareprogramma dat teksten ondersteunt met Widgit symbolen. Voor thuis en op school ter ondersteuning van lesmateriaal voor leerlingen met een fysieke of mentale beperking. Bij het intypen van de woorden ontstaan direct symbolen. Ook is er desgewenst spraakondersteuning. Zie ook de

uitgebreide informatie bij ZML en LG voor meer informatie over Widgit.

### Gele en rode Praatknop

De gele en rode praatknoppen kunnen geluiden opnemen en weergeven van resp. 10 en 30 seconden. Het kan voor diverse doeleinden dienen: om een boodschap over te brengen, iets te illustreren, als spelletje en bij blinden en slechtzienden als identificatieknop op materiaal.

### Watsu

Watsu of WaterShiatsu is een ontspannings-methodiek in lichaamswarm water, gebaseerd op oosterse ontspannings-, en drukpuntmassage technieken. Men wordt gedragen, ritmisch bewogen, en gemasseerd in extra verwarmd water (35°). Met name de rug wordt ontlast, wervelkolom en gewrichten worden soepel bewogen en het hele lichaam wordt gerekt en gestrekt in vloeiende bewegingen.

### BIBIC-therapie

BIBIC-therapie is een oefenmethode voor kinderen met een hersenbeschadiging. Het doel is om het kind te helpen bij zijn ontwikkeling door het te laten bewegen, zien, horen en voelen. De methode is voor kinderen met ernstige beperkingen, bijvoorbeeld kinderen met een verstandelijke beperking, autisme, Down syndroom of moeilijk lerende kinderen. Het is niet geschikt bij ziekten waarbij het kind steeds meer achteruit gaat. BIBIC staat voor British Institute for Brain Injured Children.

### Beleven in muziek - de BiM werkwijze

De "BiM werkwijze" is een manier van werken met muziek voor iedereen die in de zorg en het onderwijs of in de thuissituatie werkt met mensen met ernstig meervoudige beperkingen. BiM streeft ernaar om mensen met een meervoudige beperking zich bewust te laten worden van hun lichaam en ook bij te dragen aan de muzikale ontwikkeling. Dat wil zeggen door de brede keuze van muziekstijlen worden de veel gebruikte kinderliedjes, ook voor personen die al in de 50 jaar zijn, op een plezierige manier doorbroken.

# Begrippenlijst

Verklaring en uitleg van gebruikte termen, begrippen en definities

## **SA**adaptief onderwijs (doel er van)

Het doel van adaptief onderwijs is om iedere leerling te laten leren op een wijze die bij zijn wijze van kennisverwerking past (Stevens, 1997).

## **Doelgroep 1**

De doelgroep die binnen het doelgroepenmodel van Lecso aangeduid wordt met doelgroep 1. Het gaat om leerlingen met een uitstroomprofiel richting belevingsgerichte dagbesteding. <https://doelgroepenmodel.lecso.nl/>

## **Domein**

De term domein heeft betrekking op de onder een leergebied bestaande verschillende leerstofgebieden.

Bijvoorbeeld: "oriëntatie op tijd" (geschiedenis) en "oriëntatie op ruimte" (aardrijkskunde) binnen leergebied "oriëntatie op jezelf en de wereld". Onder de (sub)domeinen vallen meestal (niet altijd) meerdere kerndoelen.

## **Goed onderwijs**

"Goed onderwijs" is onderwijs in een uitdagende leeromgeving, samen met andere kinderen die allen "natuurlijk" van elkaar verschillen.

## **Kerndoelen**

De kerndoelen geven een beschrijving van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Voor de school geldt de eis dat zij tenminste de kerndoelen bij haar onderwijsactiviteiten als aan het eind van het onderwijs te bereiken doelstelling hanteert. Met andere woorden: kerndoelen geven aan wat in elk geval aan alle leerlingen moet worden aangeboden in de periode waarop zij het basisonderwijs bezoeken. Maar het zijn globale aanwijzingen. Ze geven geen zicht op de verkaveling van het onderwijs-aanbod over de leerjaren.

## **Kerndoelen en leergebieden**

De kerndoelen zijn het wettelijk kader, en zijn ondergebracht in specifieke leergebieden en

daaraan voorafgaand een deel met leergebied overstijgende doelen.

## **Leerlijnen**

Een leerlijn beschrijft in hoofdlijnen de ontwikkelings- en leerprocessen die kinderen doorlopen op basis van het gegeven onderwijs. Een leerlijn beschrijft het leerproces dat kinderen, met betrekking tot een bepaald ontwikkelings-/leergebied, doorlopen om tot een bepaald einddoel te komen. Het onderwijs aanbod vindt plaats middels leerlijnen die geformuleerd zijn in tussendoelen. Leerlijnen zijn leerstofgebonden, specifiek en afgebakend. Ze kunnen gebruikt worden om een passend onderwijsaanbod te doen, het zijn aangrijpingspunten voor de leerkracht. In het algemeen heeft een leerlijn drie vervlochten componenten:

- een "leer-lijn", doordat een globaal overzicht wordt gegeven van de leerprocessen van leerlingen;
- een "onderwijs-lijn", doordat met vakdidactische aanwijzingen wordt aangegeven hoe het onderwijs op het leerproces van kinderen kan aansluiten;
- een "leerstof-lijn", doordat wordt aangegeven welke kernonderdelen van een leergebied aan bod moeten komen.

Leerlijnen zijn echter geen doel op zich, maar staan ten dienste van het ontwikkelingsproces van kinderen.

## **Leerroute 1**

De gevolgde leerroute van de doelgroep die binnen het doelgroepenmodel van Lecso aangeduid wordt met doelgroep 1. Het gaat om leerlingen met een uitstroomprofiel richting belevingsgerichte dagbesteding.

## **Methodiek**

- 1 Dit is een richting gevende visie, een "leer", een theorie, die oriënterend is voor het handelen in de praktijk.
- 2 Een methodiek geeft aanwijzingen om te kiezen welke methodes het beste aansluiten bij een bepaalde onderwijssituatie.

Een methodiek is een min of meer samenhangend geheel van:

- Een mens en maatschappijvisie
- Een wijze van rechtvaardiging van deze visie
- Doelstellingen
- Op elkaar betrokken methodes en/of middelen
- Op elkaar betrokken methodes en /of middelen
- Resultaten van (wetenschappelijk) onderzoek op voornoemde gebieden

### **Nabijheid als pedagogisch en didactische element**

Zorg voor de directe nabijheid van de leerling, waarbij je respect hebt voor de persoonlijke ruimte van de leerling. De directe nabijheid kan zijn binnen de armlengte afstand van de leerling, dus binnen het tastbereik. Het kan ook binnen gehoorsafstand zijn. Bij gehoorsafstand is het van belang te beseffen dat de leerling mogelijk nog geen betekenis kan geven aan een geluid of geluiden onvoldoende van elkaar kan onderscheiden.

### **Onderwijsleervisie**

Dit gaat uit van een vooraf bepaalde, systematische en daarmee a priori meest effectieve en efficiënte wijze van leren.

### **Ontwikkeling**

Ontwikkeling is een continu proces van het opdoen van ervaringen en het aanleren van vaardigheden en toepassen van kennis.

### **Ontwikkelingsgerichte onderwijsvisie**

Deze gaat uit van de ontwikkelingskracht van kinderen als basis van leer- en ontwikkelingsprocessen, waarbij in meerdere of mindere mate ondersteuning nodig kan zijn.

### **Opbouw van een leerlijn (tussen)Doel(en)**

Wat wil je met het kind bereiken binnen de betreffende leerlijn?

#### **Inhoud**

Wat moet het kind kennen en kunnen en hoe kun je de inhoud inpassen binnen het onderwijsaanbod?

### **Materiaal**

Welk materiaal moet gebruikt worden om het doel te bereiken?

### **Evaluatie**

Op welke manier (met welk instrument) wil je evalueren?

### **OVM**

Ontwikkelings Volg Model van Memelink. Is een volg model dat gebruikt kan worden om te bepalen waar een kind zich bevindt in zijn ontwikkeling binnen een bepaald leergebied.

### **Passend onderwijs (focus van)**

De focus van het onderwijs moet niet meer liggen op zogenaamde "zorgleerlingen", op leerlingen met beperkingen of met achterstanden, maar op het realiseren van een flexibel onderwijsaanbod dat passend is voor alle leerlingen.

Ontwikkelingsverschillen worden (tot op zekere hoogte) als "normaal" beschouwd.

Ieder leerling heeft zijn eigen instructie- en begeleidingsbehoeften.

### **Ontwikkelingslijnen**

Ontwikkelingslijnen beschrijven de fasen in het ontwikkelingsproces die kinderen doormaken in een bepaald ontwikkelingsgebied. Alle ontwikkelingslijnen samen geven een samenhangend beeld van de ontwikkeling van het kind. Ontwikkelingslijnen kunnen voor individuele kinderen verschillend verlopen, er is niet altijd een vaste volgorde en er kan sprake zijn van een cyclisch verloop. Dat wil zeggen dat een kind in zijn ontwikkeling tijdelijk kan terugvallen in een vroegere ontwikkelingsfase.

Ontwikkelingslijnen ontwikkelen zich in interactie met de omgeving. Betekenisgeving, betrokkenheid en motivatie van het kind zijn dan ook van groot belang.

### **Spiegelen**

Dit is het overnemen van de houding of bewegingen van een ander. In het werken met (Z)EMB leerlingen kan het ook betekenen dat je het gedrag of de geobserveerde gedragsuiting teruggeeft, nadoet. Het is niet een willoos nadoen, maar een poging

om iets extra's in jouw reactie te leggen. In die betekenis lijkt het op het aangeven naar de ander dat je zijn uitingsvorm, zijn communicatie hebt gezien en denkt te hebben begrepen.

### **Tussendoelen**

Tussendoelen geven meer precies aan hoe je het onderwijsaanbod van de school zó kunt organiseren dat je aan het eind van het onderwijsverblijf datgene bereikt wat door middel van kerndoelen van de school wordt verwacht.

### **Tussendoelen en leerlijnen**

Een beschrijving van tussendoelen en leerlijnen geeft aan hoe en op welke manier de leerstofverdeling er over de leerjaren uit ziet.

De tussendoelen en leerlijnen zijn concretisering van de kerndoelen.