

(Aan)gepast werken met (E)MG leerlingen



Meesterstuk in het kader van de opleiding
MA SEN ZMD2, ZEOB
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen Tilburg

Begeleid door: MA. H. Rops

Marika op den Camp
Aan de Sprunck 4
6071 SM Swalmen
marike.opdencamp@hotmail.com
Studentnummer: 1410636

Breda, juni 2011

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	4
INLEIDING	6
HOOFDSTUK 1.....	8
1.1. Inleiding van het onderzoeken en probleemformulering	8
1.2. Aannames / hypothesen bij de start.....	8
1.3. Probleemverkenning.....	9
1.3.1. Literatuurverkenning	9
1.3.2. Praktijkverkenning	9
1.4. Doelstelling van het onderzoek	10
1.4.1. Onderzoeksvraag	10
1.4.2. Deelvragen	10
HOOFDSTUK 2.....	11
2.1. Wat is een (E)MG leerling?	11
2.2. Wat zijn leerkrachtcompetenties?	12
2.3. Welke ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen zijn er omschreven?.....	13
2.4. Wat is de inhoud van deze competenties?.....	14
2.4.1. Pedagogische competenties	14
2.4.2. Didactische competenties	15
2.5. Wat zijn de behoeften en mogelijkheden van (E)MG leerlingen?	15
2.5.1. Pedagogisch gebied.....	15
2.5.2. Didactisch gebied	17
HOOFDSTUK 3.....	21
3.1. De onderzoeksvraagstelling	21
3.2. De onderzoekscontext.....	21
3.3. De onderzoeksstrategie.....	22
3.4. De onderzoekseenheden	23
3.5. Het onderzoeksprotocol.....	23
3.6. De onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten	24
3.7. De data analyse.....	25
3.8. Ethiek	26
3.9. Validiteit en betrouwbaarheid	26
HOOFDSTUK 4.....	27
4.1. Literatuuronderzoek.....	27
4.2. Interviews	27
4.2.1. Resultaten pedagogisch handelen.....	28
4.2.2. Resultaten didactisch handelen.....	30
4.3. Observaties	31
4.3.1. Creëren van een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving....	32
4.3.2. Aansluiten bij (de beleavingswereld van) leerlingen	32
4.3.3. Didactisch	32

HOOFDSTUK 5	33
5.1. Antwoord op de deelvragen.....	33
5.2. Aangegeven verschillen in het werken met (E)MG leerlingen in vergelijking met de reguliere ZML-leerling	36
5.3. Eindconclusie	38
5.4. Aanbevelingen.....	38
HOOFDSTUK 6	39
6.1. Persoonlijke ervaring m.b.t. het onderzoek	39
6.2. Persoonlijke reflectie op verloop onderzoek	39
6.3. Reflectie op persoonlijke professionele ontwikkeling.....	40
6.4. Hoe verder met de opbrengst?	40
BRONVERMELDING	41
BIJLAGEN	444
BIJLAGE 1 COMPETENTIEPROFIEL LEERKRACHT SO/VSO	455
BIJLAGE 2 EMB PROFIEL.....	533
BIJLAGE 3 INTERVIEWS.....	644
BIJLAGE 4 TABELLEN COMPETENTIES	744
BIJLAGE 5 DEFINITIEVERKLARINGEN - EINDNOOT	777

SAMENVATTING

Dit onderzoek is ontstaan na het opzetten van een SO zorggroep op de Herman Broerenschool te Roermond.

De volgende vragen over het werken in een (E)MG groep zou ik graag willen beantwoorden:

- Wat wordt er van een leerkracht verwacht?
- Kun je iedere ZML-leerkracht in een (E)MG groep laten werken?
- Wat is belangrijk in het werken met (E)MG leerlingen?

Door deze vragen zijn mijn collega Miranda Minkenberg en ik op het idee gekomen om de leerkrachtcompetenties in het werken met (E)MG leerlingen te onderzoeken. Daarbij hebben we de competenties opgesplitst. In dit onderzoek worden de didactische en pedagogische competenties uitgewerkt.

De vraag waar door dit onderzoek antwoord op gegeven wordt, is:

In welke mate zijn de ZML-leerkrachtcompetenties van toepassing in het werken met (E)MG leerlingen?

Het onderzoek bestaat uit literatuuronderzoek en uit afgenomen interviews bij mensen uit het werkveld. Het werken met (E)MG leerlingen is een hele andere manier van werken in vergelijking met de reguliere ZML-leerling.

(E)MG leerlingen hebben andere behoeften en andere mogelijkheden en moeilijkheden. Daardoor vragen zij ook om een andere houding van de leerkracht.

“De leerling wordt niet alleen in veiligheid gevolgd, maar ook sturend uitgedaagd; komt de ontwikkelingsstap niet vanzelf, dan probeert de leerkracht dit te stimuleren” (Nijland, 2006).

De belangrijkste conclusies die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen:

- De ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen zijn niet geheel toereikend in het werken met de (E)MG doelgroep.
- Een leerkracht heeft vooral “geduld” en een rustige basishouding (volgend, leerlingen met rust en op een voorspelbare manier benaderen) nodig. Daarnaast affiniteit met de doelgroep, een hoge frustratiegrens, je er bewust

van zijn dat je weinig vooruitgang zult boeken en dit niet als saai ervaren. Daarbij moet de leerkracht accepteren dat de stapjes heel klein zijn (ook stapjes terug durven doen), eenvoudig en logisch denken, het kind goed kunnen inschatten en daarbij de verschillende ontwikkelingsfasen goed in beeld hebben. Humor is ook een belangrijk onderdeel in het werken met (E)MG leerlingen.

INLEIDING

In mijn werk als leerkracht op de Herman Broerenschool te Roermond kom ik in aanraking met leerlingen die door een of andere oorzaak blijvend in hun ontwikkeling zijn achtergebleven of te wel Zeer Moeilijk Lerende Kinderen¹.

Vaak wordt het leren nog eens extra bemoeilijkt door andere belemmeringen, die een aparte aanpak vereisen. Hierbij valt te denken aan o.a.: gedragsstoornissen, contactstoornissen, concentratiestoornissen, zintuiglijke handicaps enz.

“Sinds de invoering van de wet op de expertisecentra in 2003 kunnen scholen overgaan tot het toepassen van ‘verbrede toelating’.”(www.passendonderwijs.nl)

Het Bestuur van de school heeft bij het Regionaal Expertise Centrum (REC) Limburg de verbrede toelating aangevraagd. De MG (Meervoudig Gehandicapt) - status staat beschreven in artikel 10 van de regeling indicatiecriteria leerling gebonden financiering (www.st-ab.nl).

In het VSO (Voortgezet Speciaal Onderwijs) hadden we al een ‘Zorg-groep’. In deze groep zitten leerlingen die door hun complexe beperking niet in staat zijn om het onderwijsprogramma van het VSO te volgen. In het SO (Speciaal Onderwijs) stroomde er de laatste jaren steeds meer (E)MG ((Ernstig) Meervoudig Gehandicapte) leerlingen in.

Deze leerlingen werden voorheen geplaatst binnen een reguliere ZML-groep (leerlingen met een IQ tot 55 / 65-met een tweede stoornis).

Sinds dit schooljaar is er ook een ‘Zorg-groep’ in het SO opgezet. In deze groep zitten leerlingen die in aanmerking komen voor de (E)MG status.

MG status houdt in:

- IQ<20
- IQ 19-35 in combinatie met bijbehorend zeer beperkt gedragsrepertoire en bijkomende medische of gedragsproblematiek
- Lichamelijke handicap in combinatie met een verstandelijke beperking

(www.REC3limburg.nl)

Erg leuk een dergelijke groep, wat een uitdaging!

Maar hoe moet je dit als leerkracht aanpakken? Welke specifieke kennis heb je als leerkracht nodig? Wat wordt er van een leerkracht verwacht? Welke behoeften hebben de leerlingen en hoe kun je daarop aansluiten?

Allemaal vragen die mij tot dit onderzoek hebben aangezet.

Na het doen van dit onderzoek verwacht ik te weten welke aanvullende deskundigheid ik nodig heb, naast de ZML-leerkrachtcompetenties (WOSO/ SBL, 2004; Competentieprofiel-ZML-scholen in Twente).

HOOFDSTUK 1

DE ONDERZOEKSVRAAG

In dit hoofdstuk beschrijf ik de keuze voor dit onderzoek.

1.1. AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK EN PROBLEEMFORMULERING

De aanleiding van het onderzoek is de nieuwe samenstelling van de groepen voor het schooljaar 2010-2011. Dit schooljaar zijn de SO leerlingen² geclusterd aan de hand van ontwikkelingsperspectieven³. Bij het bepalen van de individuele ontwikkelingsperspectieven wordt gebruik gemaakt van de methode Handelings Gericht Werken van Pameijer en Beukering (2009).

Deze ontwikkelingen hebben er toe geleid dat er in het SO een zorggroep is gestart. In deze groep zitten leerlingen geclusterd die in aanmerking komen voor de MG status.

Binnen het team heeft er niemand zich gespecialiseerd in deze speciale doelgroep, (E)MG leerlingen. Wat wordt er van mij verwacht als ik in die groep zouden werken?

1.2. AANNAMES / HYPOTHESES BIJ DE START

Ik verwacht dat er in het werken met (E)MG leerlingen aanvullende deskundigheid nodig is naast de ZML-leerkrachtcompetenties (Competentieprofiel-ZML-scholen in Twente), zoals beschreven in bijlage 1.

1.3. PROBLEEMVERKENNING

1.3.1. Literatuurverkenning

In de literatuur is veel geschreven over de zorg aan (E)MG leerlingen. Pas sinds 2006 biedt het Ministerie het Onderwijs scholen de mogelijkheid om (E)MG leerlingen te plaatsen. Vandaar dat er nog weinig literatuur beschikbaar is over deze leerlingen binnen het onderwijs. Ik heb de literatuur over de zorg proberen te vertalen naar het onderwijs.

1.3.2. Praktijkverkenning

“De school stelt zich tot doel om de ontwikkelingsmogelijkheden die voor ieder kind verschillend zijn, zoveel mogelijk te ontplooien. Het is gericht op het aanleren van vaardigheden die de zelfstandigheid vergroten en het gevoel van eigenwaarde versterken. Het gaat niet alleen om de verstandelijke ontwikkeling; ook sociale vaardigheden, emotionele ontwikkeling, expressie, muziek en lichamelijke opvoeding nemen een belangrijke plaats in.

Kenmerkend voor het zeer moeilijk lerende kind is de beperkte leefwereld.

Zijn belangstelling gaat uit naar het nabije, het grijpbare, het zichtbare enz.

Dit gegeven bepaalt voor een groot gedeelte onze manier van werken: de school moet een doe-school zijn, waar de leerlingen in kleine groepen en met deskundige begeleiding zoveel mogelijk kansen krijgen om te leren door zelf te ervaren.

Stimulerend en positief bevestigend proberen we een klimaat te scheppen, waarin leerlingen worden uitgelokt om zelf initiatieven te nemen” (schoolgids Herman Broerenschool, 2010-2011).

In hoeverre is dit ook van toepassing voor de (E)MG leerlingen binnen onze school? Welke ontwikkelingsmogelijkheden heeft een (E)MG leerling binnen het onderwijs? Collega's vragen zich af of onderwijs aan deze leerlingen een meerwaarde heeft ten opzichte van de zorg die binnen een KinderDagCentrum (KDC) geboden wordt.

Onze ervaring wijst uit dat in het verleden deze doelgroep niet naar school kwam, maar zorg geboden kreeg binnen een KDC.

Als school zijn we vooral op zoek naar de juiste combinatie van onderwijs en zorg die deze doelgroep nodig heeft.

1.4. DOELSTELLING VAN HET ONDERZOEK

Met dit onderzoek wil ik in kaart brengen welke ZML-leerkrachtcompetenties (zie hoofdstuk 2) van toepassing zijn in het werken met (E)MG leerlingen en welke aanvullende competenties nodig zijn.

Met deze gegevens weet ik als leerkracht wat er van ons verwacht wordt in het werken met (E)MG leerlingen.

Tevens is dit overzicht een goed handvat voor de directie, bij de verdeling van het personeel over de groepen. Er kan gekeken worden naar ieders kwaliteiten.

1.4.1. Onderzoeksvraag

In welke mate zijn de ZML-leerkrachtcompetenties van toepassing in het werken met (E)MG leerlingen?

1.4.2. Deelvragen

- Wat is een (E)MG leerling?
- Welke ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen, zijn er omschreven?
- Wat is de inhoud van deze competenties?
- Is er voor het aanbieden van onderwijs aan (E)MG leerlingen naast de ZML-leerkrachtcompetenties aanvullende deskundigheid nodig?
- In welke mate speelt zorg een rol in het onderwijs aan (E)MG leerlingen?

HOOFDSTUK 2

ONDERBOUWING ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt de theorie m.b.t. het onderzoek beschreven. Hierin worden de deelvragen, theoretisch onderbouwd vanuit de literatuur, beantwoord.

De volgende vragen zijn gesteld:

- Wat is een (E)MG leerling?
- Welke ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen, zijn er omschreven? Wat is de inhoud van deze competenties?
- Welke behoeften en mogelijkheden hebben de (E)MG leerlingen in deze gebieden (pedagogisch en didactisch)?

2.1. WAT IS EEN (E)MG LEERLING?

Er zijn veel verschillende aanduidingen in gebruik om leerlingen nader te duiden, zoals (van Hoof en van Dijen, 2009):

Z.E.O.B.: Zeer ernstig Onderwijs/ Ontwikkelings Beperkte leerlingen

E.M.B.: Ernstig Meervoudig Beperkt

M.C.G.: Meervoudig Complex Gehandicapt

E.M.G.: Ernstig Meervoudig Gehandicapt

Dit zijn de terminologie die mij het meest ter oren zijn gekomen. In dit meesterstuk wordt de term (E)MG leerlingen gebruikt, omdat deze ook binnen de Herman Broerenschool toegepast wordt.

De status (E)MG wordt verleend aan leerlingen met:

- een IQ<20
- IQ 19-35, in combinatie met bijbehorend zeer beperkt gedragsrepertoire en bijkomende medische of gedragsproblematiek.
- Lichamelijke handicap in combinatie met een verstandelijke beperking.

Het is moeilijk om (E)MG als groep te omschrijven omdat er onderling zo veel verschillen zijn.

Algemene kenmerken zijn: personen die naast ernstige verstandelijke beperkingen - een ontwikkelingsleeftijd tot ongeveer twee jaar - ook ernstige motorische beperkingen hebben, waardoor ze bijvoorbeeld niet zelfstandig of zonder hulpmiddelen kunnen lopen.

Ook hebben de meesten van hen ernstige zintuiglijke beperkingen, waarbij ook de prikkelverwerking in de hersenen kan zijn beschadigd. Niet alleen het zien en het horen, maar ook de tast, het evenwichtsgevoel, het houdings- en bewegingsgevoel, reuk en smaak kunnen afwezig zijn of anders functioneren.

Mensen met ernstige meervoudige beperkingen beschikken meestal niet over een actief of passief taalbegrip. Zij communiceren veelal via lichaamstaal.

Personen met ernstige meervoudige beperkingen zijn kwetsbaar en hebben een sterk verhoogd risico op gezondheidsproblemen zoals epilepsie⁴, slaapstoornissen, slikproblemen en longinfecties.

Door het gebruik van medicijnen zijn er ook problemen die worden veroorzaakt door bijwerkingen. Kenmerkend voor deze doelgroep is het gebrek aan compensatiemogelijkheden.

De beperkingen die zij ondervinden strekken zich uit over alle gebieden van het menselijk functioneren. Zij hebben als het ware geen sterk gebied wat zij kunnen inzetten bij een tekort op een ander gebied.

Dit leidt tot een grote afhankelijkheid van hun omgeving. Mensen met ernstige meervoudige beperkingen hebben ondersteuning nodig bij alle aspecten van het dagelijkse leven gedurende de gehele dag.

2.2. WAT ZIJN LEERKRACHTCOMPETENTIES?

“Lerarencompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en –opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. Op basis van deze competenties kan de leraar zijn verantwoordelijkheden in de concrete beroepspraktijk op een professionele manier waarmaken. Door de verantwoordelijkheden van de leraar te benoemen in samenhang met de situaties waarin hij werkt en onder woorden te brengen wat een professionele manier van

werken in die situaties inhoudt, beschikken we over een concrete beschrijving van leerkrachtcompetenties.

Een professionele manier van werken betekent in essentie dat de beroepscompetentie van de leraar is gebaseerd op kennis, die door de leraar in beroepsmatig handelen op een doelbewuste en doelgerichte wijze productief wordt gemaakt.

In de competentie-eisen wordt, in samenhang met de verantwoordelijkheid van de leraar, beschreven over welk handelingsrepertoire hij moet beschikken en welke kennis daarin opgenomen moet zijn.” (WOSO/ SBL, 2004).

2.3. WELKE ZML-LEERKRACHTCOMPETENTIES IN HET WERKEN MET LEERLINGEN ZIJN ER OMSCHREVEN?

Onderstaande leerkrachtcompetenties zijn uitgewerkt voor het Speciaal Onderwijs.

WOSO/ SBL (2004) beschrijft de volgende competenties:

- (Ortho) pedagogische competenties:
Creëert een veilige, gestructureerde leeromgeving met behulp van leeractiviteiten, vorming en opvoeding in onderlinge samenhang, afgestemd op de verschillen tussen leerlingen.
- (Ortho) didactische competenties:
Past didactische middelen en methoden toe in het dagelijks handelen die leiden tot een goede ontwikkel- / leeropbrengst bij de leerling en die passen bij de onderwijsvisie van de school.
- Interpersoonlijke competenties
Draagt zorg voor de (planning en organisatie van) eigen activiteiten in lijn met de organisatieverwachtingen; toont inzet, heeft inzicht in eigen sterktes en zwaktes en vergroot / verbetert eigen kennis, vaardigheden en houding om te presteren in lijn met de doelen van de school.

- Organisatorische competenties
Organiseert en plant efficiënt en effectief de leeractiviteiten en de leertijd van de leerlingen en weet de voortgang en ontwikkeling voldoende te bewaken.

In het Competentieprofiel-ZML-scholen in Twente worden daarnaast ook andere competenties beschreven:

- Bieden van zorg en begeleiding
Signaleert zorgleerlingen binnen de groep, diagnosticeert de problematiek (of laat dit doen) en biedt zorg op maat.
- Professioneel communiceren
Communiqueert adequaat mondeling en schriftelijk en hanteert een open houding bij communicatie.

2.4. WAT IS DE INHOUD VAN DEZE COMPETENTIES?

In dit onderzoek worden de pedagogische en didactische competenties uitgewerkt. Mijn collega en medestudent M. Minkenberg (2011) heeft de organisatorische competenties en de competenties betreffende het bieden van zorg en begeleiding onderzocht. Bijgaand de competenties zoals omschreven voor het SO.

2.4.1. Pedagogische competenties

Zoals beschreven wordt door WOSO/ SBL (2004) is een leerkracht SO orthopedagogisch competent, als hij zorgt voor een leef-en leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging. Hij vindt voor alle leerlingen een evenwicht in de behoeften aan en mogelijkheden tot relatie, autonomie en competentie.⁵

Van een leerkracht SO mag geëist worden, dat hij orthopedagogische kennis, inzicht en vaardigheden in huis heeft om het evenwicht tussen veiligheid en uitdaging in de leeromgeving tot stand te brengen. Hij is in staat op basis van (eigen) verkenning van de hulpvraag van de leerlingen zijn professioneel handelen planmatig vorm te geven

en met andere deskundigen zoals, onderwijsassistenten/ orthopedagoog/ logopedist/ fysiotherapeut/ ergotherapeut, af te stemmen.

2.4.2. Didactische competenties

Zoals beschreven wordt door WOSO/SBL (2004) is een leerkracht SO didactisch competent als hij een krachtige (gestructureerde en uitdagende) leeromgeving in zijn klas en lessen ontwerpt. Hij zijn leerinhouden en zijn doen en laten afstemt op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen.

De leerkracht heeft een diagnostische kijk (ziet welke behoeften en mogelijkheden de leerlingen hebben en kan daarbij zorg op maat bieden) op de leerling en deskundigheid in de aanpak en begeleiding van leerprocessen. Het is van belang dat de leermogelijkheden worden herkend en deze het uitgangspunt zijn voor het handelen. Ook is de leerkracht op de hoogte van de ziektebeelden, zoals epilepsie, en weet hoe hiermee rekening te houden in het licht van het ontwikkelingsperspectief⁶.

2.5. Wat zijn de behoeften en mogelijkheden van (E)MG leerlingen?

In deze paragraaf worden de pedagogische en didactische behoeften en mogelijkheden van (E)MG leerlingen beschreven.

2.5.1. Pedagogisch gebied

In het onderwijs vragen (E)MG leerlingen structureel om een “volgende houding” van de leerkracht. De leerlingen kunnen aangeven waar ze zitten of aan toe zijn. Dit kan dagelijks verschillen.

“Binnen een veilig pedagogisch onderwijsklimaat, vanuit een goede pedagogische relatie, is er ruimte voor prikkeling en uitdaging. De leerling wordt niet alleen in veiligheid gevolgd, maar ook sturend uitgedaagd; komt de ontwikkelingsstap niet vanzelf, dan probeert de leerkracht dit te stimuleren” (Nijland, 2006).

De leeromgeving waarin het kind zich begeeft is eveneens een invloedrijke omgevingsfactor. De omgeving moet niet alleen overzicht en veiligheid bieden maar moet tevens uitdagend en stimulerend zijn. Er moet sprake zijn van een actieve fysieke leeromgeving met een stimulerend klimaat waarbij gebruik kan worden gemaakt van diverse leermiddelen, zoals het active board, ontwikkelingsmaterialen en taakdozen.

Het scheppen van een “krachtige leeromgeving” is van belang in het bewerkstelligen van:

- Het uitlokken van actie en reactie
- Interactie
- Wederzijdse betrokkenheid
- Het nemen van initiatief door kinderen

Volgens Prof. Laevers (KPC groep, 2007) zijn er een vijftal componenten die deze leeromgeving kenmerken:

- Er moet sprake zijn van een positief en veilig klimaat waarin de leerkracht en anderen open staan voor de inbreng en eigen initiatief van de leerling.
- Er moeten voor de leerling mogelijkheden zijn om eigen initiatief te kunnen nemen. Dat vraagt om activiteiten die reacties uitlokken bij de leerling.
- De leeromgeving moet aansluiten bij de behoeften en interesses van de leerling.
- Een stimulerende en ondersteunende begeleiding die het eigen initiatief van de leerling kansen biedt.
- Een leerkracht die ondernemend is en die er voortdurend op uit is om de kwaliteit van de leeromgeving voor het kind te verbeteren.

Volgens Van Gils (2008) heeft een leerling als groepslid drie basisbehoeften:

- Zich veilig voelen in de klas
- Invloed kunnen uitoefenen in de klas
- Persoonlijk contact

Als we naar de leerlingen en hun mogelijkheden (i.p.v. beperkingen) kijken, zien we meer ontwikkelingskansen en benaderingsmogelijkheden. Door te kijken vanuit hun

mogelijkheden verplaats je het probleem van de (E)MG leerlingen naar de mensen om hen heen: zij moeten oplossingsgericht te werk gaan en de juiste weg zoeken in de mogelijkheden van de leerlingen (Vlaskamp, 2005).

De visie en persoonlijke opvattingen, betreffende (E)MG leerlingen, van de leerkracht is in deze van groot belang. Dit moet binnen een team goed besproken worden, zodat er een duidelijk kader ontstaat waarin bepaalde beslissingen worden genomen. Een voorbeeld: respect betekent voor de één dat je het kind goed verzorgt, mooi aankleedt en goed te eten geeft. Voor de ander houdt respect in dat iemand zoveel mogelijk wordt gestimuleerd om zich te ontwikkelen en zelf te kiezen. Weer een ander vult respect in als rekening houden met het ontwikkelingsniveau van het kind.

2.5.2. Didactisch gebied

(E)MG leerlingen ontwikkelen zich anders dan andere leerlingen. Ze functioneren anders als persoon in het contact met zichzelf en de wereld om hen heen.

De ontwikkeling verloopt ook vaak disharmonisch. Per kind kan dit behoorlijk verschillen. Wel zijn er kenmerkende aspecten die opgaan voor de ontwikkeling van deze leerlingen gezien als groep (Nijland, 2006).

Bij een leerkracht moet sprake zijn van een op communicatie gerichte houding, waarbij het zintuiglijk systeem van de leerling en de basale communicatie als startpunt genomen wordt. Iedereen heeft de mogelijkheid om op basaal niveau te communiceren, alleen zijn wij dat niet meer zo gewend. Het leggen van contact, het reageren op elkaar, is dus ook mogelijk zonder iemand te kunnen zien en zonder gebruik te maken van gesproken taal. Via lichamelijk contact (bijvoorbeeld lichte of stevige aanraking) en lichamelijke reacties (bijvoorbeeld spierspanning, beweging, geluiden), kan men veel aan anderen duidelijk maken.

De communicatie met (E)MG leerlingen is zeer specifiek. Vaak zijn er leerlingen die non-verbaal communiceren. Hierin is per leerling differentiatie nodig. De leerkracht moet open staan om mee te kunnen gaan in deze verschillende manieren van communiceren, zoals met lichaamstaal, verbale taal met ondersteuning van gebaren of visualisatie (PECS⁷).

Langs de didactische lijn bevordert de leerkracht voornamelijk de cognitieve en psychomotorische groei. Het handelen van de leerkracht langs deze lijnen is doelmatig en zo versterkt het pedagogisch handelen het didactisch effect en omgekeerd. Voor (E)MG leerlingen gelden deze ontwikkelingsprincipes net als voor andere leerlingen. Het gaat hier nu echter om millimeterstapjes.

“Om kinderen tot leren te brengen, moet een leerkracht inspelen op het niveau en de mogelijkheden van het kind. Feuerstein ontwierp een denkuitnodigende interventiestijl om kinderen efficiënter te leren: het mediëren. Een interventiestijl omschrijft het gedrag van de leerkracht tijdens de interactie en Feuerstein geeft aan dat als de interactie het denken stimuleert, de kinderen beter leren en het aangeleerde in zich opnemen, omdat ze het zelf bedacht hebben. De kinderen krijgen middelen en strategieën aangeboden om een eigen leer- en denkwijze uit te bouwen. Door het aanbieden van structuren, vaardigheden en attitudes komt de leerkracht, die de rol van mediator vervult, bewust tussen in het denkproces van het kind. De mediator is iemand die doelgericht laat aanvoelen, toont en verwoordt hoe men op een efficiënte manier informatie opneemt, verwerkt en weergeeft en zo winst haalt uit leerervaringen. Daarbij plaatst de leerkracht zich tussen het lerende kind en de omgeving om die uitnodigender, toegankelijker, begrijpbaarder en zinvoller te maken voor het kind. Zo creëert de leerkracht een stimulerende leeromgeving. Mediatie is één van de pijlers van het ontwikkelend handelen, waardoor we denkontwikkeld vermogen van de leerlingen extra stimuleren”(Van Gils, 2008).

Bovenstaand wil zeggen dat bij de Feuerstein methode kinderen geen feiten leren, maar de vaardigheden om te leren. Aan de hand van denkgereedschappen wordt de kinderen geleerd te denken en te leren zodat ze meer zelfstandig worden en optimaal kunnen gaan profiteren van bewust aangeboden, maar ook toevallige leermomenten. De visie van deze benaderingswijze is:

- Ieder mens is in staat tot verandering
- Ontwikkeling is mogelijk voor iedereen met welke handicap dan ook
- Er wordt uitgegaan van de mogelijkheden en niet van de onmogelijkheden
- Een plafond bestaat niet

Het Instrumenteel Verrijkings Programma (I.V.P.) richt zich op het stimuleren van de denkontwikkeling en biedt de instrumenten, materialen om de denkvaardigheden te ontwikkelen.

De leerling interpreteert nieuwe informatie steeds vanuit eerdere ervaringen. De wijze waarop deze ervaringen geordend worden, verschilt tussen leerlingen en verschilt per situatie (Timmers-Huigens (2004) in KPC groep (2007)).

Om de aandacht van de leerlingen te trekken, moet bij het ontwerpen van nieuwe leersituaties veel aandacht zijn voor actie, beweging en het “onverwachte”.

Maar hetzelfde geldt ook voor rituelen en vaste patronen in de wijze waarop hun omgeving de leerlingen benadert. Aansluiten bij de manier waarop individuele leerlingen hun ervaringen ordenen, is een belangrijk aanknopingspunt voor de didactiek.

De mogelijkheden in ontwikkeling/ het leerproces volgens Nijland (2006) hangen samen met het “technisch” functioneren van de zintuigen. De zintuigen die goed functioneren, leveren –al dan niet in samenwerking met elkaar- het kind de informatie over de wereld om hem heen. Alle informatie komt namelijk via de zintuigen binnen en alle kennis die een kind bezit is het product van wat hij heeft gezien, gehoord, gevoeld, geproefd en/ of geroken.

Een volgende bepalende factor is de wijze waarop vervolgens de individuele waarnemingsprocessen functioneren, of het kind op betekenisvolle wijze kan waarnemen, ordenen, en interpreteren. Een persoon met een sensorische integratiestoornis schreef:

“Ik neem de meeste dingen kritiekloos waar, zonder ze te beoordelen of te interpreteren. Ik kijk ernaar op een concrete, letterlijke en erg individuele manier. Normaliter voeg ik mijn indrukken niet samen en leg ik geen verbanden, tenzij ik actief op zoek ben naar een verband. Ik trek geen conclusies, maar ik leg ze bewust vast, als ik iets kan beredeneren en het me zinvol lijkt. Al mijn associaties heb ik bewust gevormd en ik kan ze dus ook weer bewust losmaken (Blackburn, 1999).”

Bovenstaande persoon heeft het ontwikkelingsniveau om zijn ervaringen te omschrijven.

Deze ervaringen gelden ook voor de leerlingen met een laag ontwikkelingsniveau, maar kunnen het niet op deze manier aangeven.

Het gaat erom zo te handelen dat het kind ervaringen kan opdoen door het te laten bewegen, te laten voelen of ruiken, zoals in de snoezelruimte mogelijk is. Er zouden meer van dit soort “prikkelende” situaties in het onderwijs ingebracht moeten worden, waardoor het kind in al zijn zintuigen wordt aangesproken. Mogelijk dat toepassing van ICT⁸ in het onderwijs de leeromgeving voor deze kinderen ook krachtiger kan maken (KPC groep, 2007)

HOOFDSTUK 3

ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

De opbouw van het onderzoek wordt in dit hoofdstuk beschreven.

3.1. DE ONDERZOEKSVRAAGSTELLING

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal: In welke mate zijn de ZML-leerkrachtcompetenties (bijlage 1) van toepassing in het werken met (E)MG leerlingen?

Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van onderstaande deelvragen.

- Wat is een (E)MG leerling?
- Welke ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen, zijn er omschreven?
- Wat is de inhoud van deze competenties?
- Is er voor het aanbieden van onderwijs aan (E)MG leerlingen naast de ZML-leerkrachtcompetenties(aanvullende deskundigheid nodig?
- In welke mate speelt zorg een rol in het onderwijs aan (E)MG leerlingen?

3.2. DE ONDERZOEKSCONTEXT

Het onderzoek vindt plaats voor de Herman Broerenschool in Roermond, dit is een school voor speciaal onderwijs (SO) en voortgezet speciaal onderwijs (VSO) aan zeer moeilijk lerende kinderen. De school is bestemd voor kinderen die door een of andere oorzaak blijvend in hun ontwikkeling zijn achtergebleven.

De deskundigheid in het werken in (E)MG groepen is nog in ontwikkeling, aangezien de ervaring en verdieping tot op heden binnen de school ontbreken.

Dit is de reden dat wij gebruik hebben gemaakt van de ervaringen en kennis van collega's op andere Cluster 3 (zie hoofdstuk 4) scholen en binnen KDC (kinderdagcentrum, zorginstelling).

We hebben de zorg bij het onderzoek betrokken, omdat (E)MG leerlingen meer zorg nodig hebben dan de reguliere ZML-leerling.

3.3. DE ONDERZOEKSSTRATEGIE

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek omdat dit bij uitstek geschikt is voor mij als professional die in de praktijk werkt en aspecten van mijn eigen werk wil verbeteren (Harinck, 2007). Ponte (2002) in Harinck (2007) karakteriseert actieonderzoek voor de onderwijssituatie als volgt: "actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Men verzamelt gericht informatie over aspecten van dat handelen, wat leidt tot reflectie op het eigen handelen, zo nodig resulterend in bijsturing daarvan.

Actieonderzoek gebeurt meestal met collega's en/of vakgenoten".

Ik ga kennis vergaren door middel van een empirisch onderzoek. Bij dit onderzoek wordt, in de vorm van een interview, observatie en door schriftelijke bronnen te raadplegen, gekeken naar opgedane ervaringen of resultaten om vervolgens hieruit een conclusie te trekken. Bij een empirisch onderzoek is het van belang dat er heel precies te werk wordt gegaan en de gemeten resultaten/ ervaringen gekoppeld worden aan de onderzoeksvraag. Het resultaat bij een empirisch onderzoek is dan ook puur gekoppeld aan het eigen onderzoek en zal nooit gebaseerd zijn op een uitgewerkte theoretische onderbouwing.

3.4. DE ONDERZOEKSEENHEDEN

De onderzoekseenheden zijn volgens Verhoeven (2007) alle elementen in het onderzoek waarover een uitspraak gedaan wordt, dus alle elementen waarop het onderzoek betrekking heeft. In mijn geval zijn dat collega's in het onderwijs en de zorg.

3.5. HET ONDERZOEKSPROTOCOL

In dit onderzoek ga ik op zoek naar de mate waarin de ZML-leerkrachtcompetenties van toepassing zijn in het werken met (E)MG leerlingen.

Als beginsituatie ben ik uitgegaan van de ZML-leerkrachtcompetenties (Competentieprofiel-ZML-scholen in Twente, bijlage 1).

Tijdens dit onderzoek bezoek ik scholen en een zorginstelling (figuur 1).

Wanneer	Interventie	Waar
Week 5	Interview	Parkschool, Sittard
Week 6	Interview Observatie	Liduïnaschool, Breda
Week 7	Interview Observatie	KDC 't Brombemke, St. Odiliënberg Mytyschool Tilburg Maasgouw, Maastricht
Week 11	Interview	Maaskei, Heel Catharinaschool, Heerlen

Figuur 1, Planning

De gegevens die verkregen worden door middel van de verschillende interventies worden vergeleken met de theorie, zoals beschreven in hoofdstuk 2.

3.6. DE ONDERZOEKSMETHODEN EN ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

In dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden (figuur 2).

- *Interview*

Ik heb een aantal scholen bezocht en leerkrachten bereid gevonden om een aantal open vragen te beantwoorden. Daarnaast heb ik de teamleider van KDC 't Brombemke te St. Odiliënberg en de schoolpsychologe van de Parkschool te Sittard mogen interviewen.

- *Observatie*

Tijdens de bezoeken aan de verschillende locaties heb ik een kijkje mogen nemen in de groepen en heb ik aantekeningen gemaakt met als kapstok het interview.

- *Literatuuronderzoek*

In hoofdstuk 2 staat het literatuuronderzoek beschreven. De theorie met betrekking tot de inhoud van de competenties is als volgt opgesplitst.

- | | |
|---------------------|-----------------------------------|
| Marike op den Camp: | 1. Pedagogisch handelen |
| | 2. Didactisch handelen |
| Miranda Minkenberg: | 3. Organiseren van onderwijs |
| | 4. Bieden van zorg en begeleiding |

Samenvattend:

Deelvraag	Onderzoeksmethode
Wat is een (E)MG leerling?	Literatuuronderzoek
Welke ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen, zijn er omschreven?	Literatuuronderzoek
Wat is de inhoud van deze competenties?	- Literatuuronderzoek - Interview - Observatie
Is er voor het aanbieden van onderwijs aan (E)MG leerlingen naast de ZML-leerkrachtcompetenties aanvullende deskundigheid nodig?	- Literatuuronderzoek - Interview
In welke mate speelt zorg een rol in het onderwijs aan (E)MG leerlingen?	- Literatuuronderzoek - Interview

Figuur 2

3.7. DE DATA ANALYSE

- Interview*

De gegevens die verkregen worden door middel van het interview worden vergeleken met de gegevens uit het literatuuronderzoek. Zijn er overeenkomsten of opvallende verschillen?

- Observatie*

Uit de observaties zal blijken, of de informatie uit de interviews terug te zien is op de werkvloer.

- *Literatuuronderzoek*

Uiteindelijk worden alle verkregen gegevens vergeleken met het literatuuronderzoek dat gedaan is. Op deze manier wordt alles aan elkaar gekoppeld tot één geheel.

3.8. ETHIEK

Alle betrokkenen bij dit onderzoek, weten dat de door hun verkregen data weergegeven wordt in dit onderzoeksrapport. Alle gegevens in dit onderzoek worden vertrouwelijk behandeld. Er worden geen namen gebruikt bij de data-analyse.

3.9. VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Tijdens het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van meerdere data-verzamelingsmethodieken, ook wel triangulatie genoemd, om de centrale vraagstelling te beantwoorden. De leerkrachtcompetenties zijn via meerdere bronnen onderzocht, wat betere conclusies mogelijk maakt (Verhoeven, 2007).

De betrouwbaarheid is door het kleinschalige onderzoek niet groot, maar is als het ware een steekproef.

HOOFDSTUK 4

RESULTATEN VAN DE DATA-ANALYSE

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het literatuuronderzoek, de interviews en de observaties weergegeven.

Het onderzoek is gestart met het opzoeken en verzamelen van de bestaande leerkrachtcompetenties in het Speciaal Onderwijs.

Daarnaast zijn er interviews afgenomen op verschillende scholen in Zuid Nederland en heb ik geobserveerd tijdens de bezoeken aan de scholen.

4.1. LITERATUURONDERZOEK

Het literatuuronderzoek is terug te vinden in hoofdstuk 2. Met behulp van de literatuur gegevens zijn de interviewgegevens geanalyseerd

4.2. INTERVIEWS

Er zijn op 7 scholen interviews afgenomen bij verschillende disciplines:

School 1: Parkschool te Sittard, M.M., psychologe

School 2: Liduïnaschool te Breda, E.d.V., leerkracht MG groep

School 3: KDC 't Brombemke te st. Odiliënberg, R. B., teamleider

School 4: Mytyschool Tilburg, M.E., coördinator MG groepen/ leerkracht

School 5: Maasgouw te Maastricht, C.W. en M.v.M., leerkrachten MG groepen

School 6: Maaskei te Heel, L.B., leerkracht ZON/ project onderwijs in zorg

School 7: Emiliusschool te Son en Breugel, H.L., leerkracht EMG groep

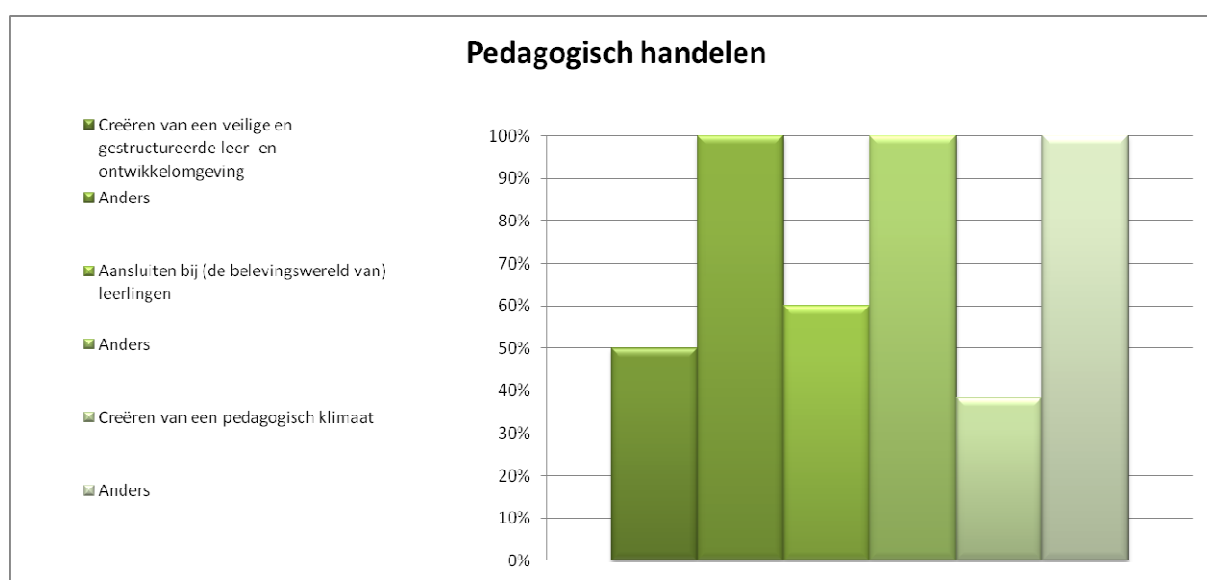
In bijlage 3 is de volledige uitwerking van de interviews te vinden.

De gegevens van het interview zijn per vraag in een tabel uiteengezet, van waaruit een grafiek is ontstaan. De tabellen zijn terug te vinden in bijlage 4.

In de grafiek wordt aangegeven hoe vaak de voorwaarde, zoals omschreven in het competentieprofiel leerkrachten SO/ VSO (zie bijlage 1), benoemd is in het interview.

4.2.1. Resultaten pedagogisch handelen

In de onderstaande grafiek wordt aangegeven hoeveel categorieën uit de domeinen van pedagogisch handelen, die van toepassing zijn in het werken met (E)MG leerlingen, in het interview benoemd zijn. Daarna worden per domein de antwoorden uit het interview kort samengevat.



Figuur 3, Pedagogisch handelen

Creëren van een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving.

De leerlingen worden bij de bus opgehaald.

De groepsprogramma's zijn gebaseerd op herhaling, verduidelijking, strakke structuur, vaste routines, concreet en weinig taalgebruik, en motorische activiteiten (wandelen, zwemmen).

De verduidelijking wordt geboden door individuele dagschema's waarbij de vorm op niveau is aangepast, overgangskaartjes, rituelen (ook bijvoorbeeld in het zingen van liedjes om een activiteit aan te kondigen of af te sluiten), vaste plaatsen in de kring,

aan tafel en vaste plaatsen voor de materialen. De inrichting van de klas straalt rust uit en wordt niet te vaak veranderd. De omgeving moet veilig zijn, radiatorombouw, een deurstrip en sloten op de deuren.

De aangeboden taken zijn overzichtelijk en in je activiteiten moet je aansluiten op de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen.

Er wordt vaak om nabijheid van de leerkracht gevraagd. Het is ook prettig als er in de klas een plek is waar leerlingen zich terug kunnen trekken, waar ze zich veilig en geborgen voelen en niet gestoord kunnen worden.

Er wordt gebruik gemaakt van vaste therapeuten en de verzorging gebeurt in een één-op-één situatie met veel aandacht voor het kind. Een verbinding kunnen maken met de leerling is een belangrijke voorwaarde voor een veilig gevoel.

Aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen

De ontwikkelingsleeftijd (deze is bij (E)MG leerlingen lager dan de kalenderleeftijd. M.b.v. intelligentietesten wordt de ontwikkelingsleeftijd bepaald/ het niveau waarin de leerling functioneert) geeft de belevingswereld van de leerlingen aan. Deze is vaak zeer beperkt. Belangrijk is dat de aangeboden thema's en taken aansluiten op het individuele niveau en de leeftijd van de leerlingen. Daarbij zorgen zelf ervaren, visualisatie en veel herhaling voor herkenbaarheid en veiligheid.

Voor de leerkracht geldt hierbij dat de houding en tempo aangepast moeten worden op de leerlingen. Ook de verwachtingen mogen niet te hoog zijn. Het is vaak al een hele klus om het geleerde te behouden. Met kleine veranderingen/ vorderingen mag je heel blij zijn. Sommige leerlingen hebben een ontwikkelingsleeftijd tussen 0 en 24 maanden. Op dat niveau liggen en spelen kinderen vaak in de box en op de grond. Door een snoezeltje in de klas te creëren is dit voor de leerlingen ook mogelijk.

Creëren van een pedagogisch klimaat

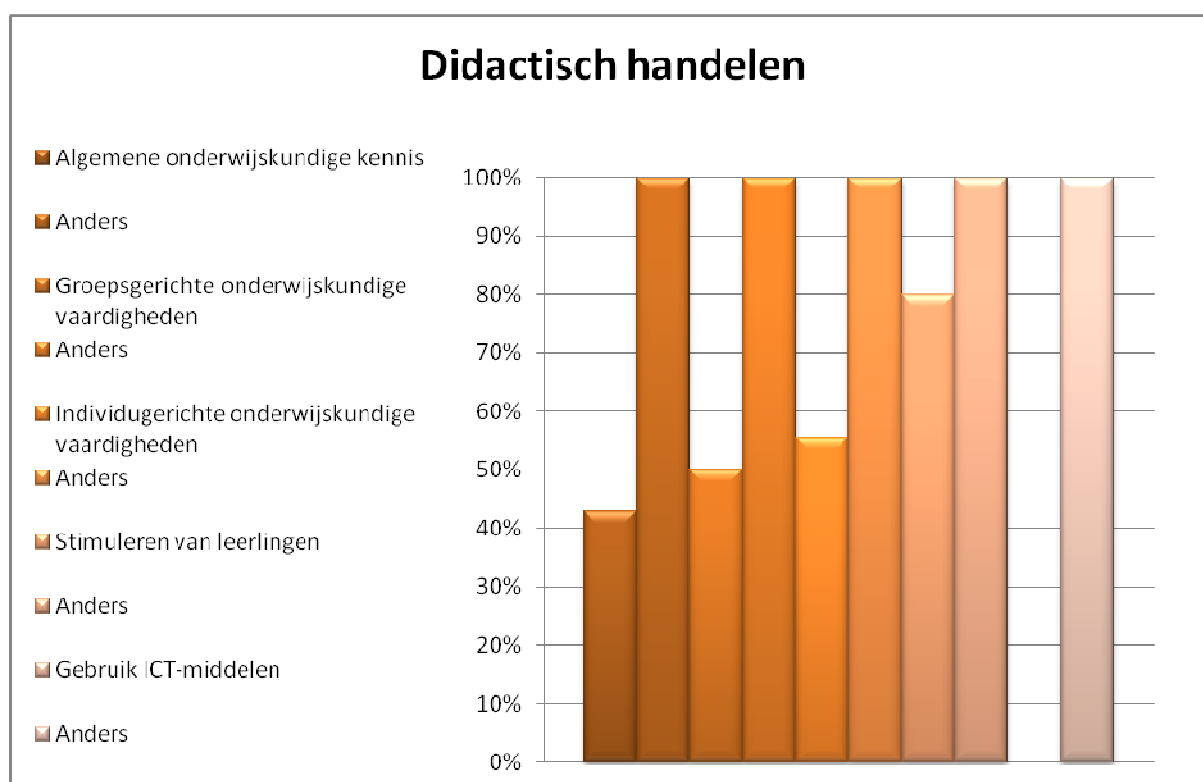
(E)MG leerlingen voelen zich prettig bij veel herhaling en rituelen. Gedragsproblemen worden minder of blijven zelfs uit, doordat ze precies weten wat er gaat komen en wat er van hen verwacht wordt. Rust, regelmaat, prikkeling, een goede balans tussen actie-reactie, stabiliteit, leerlingen mogen een eigen inbreng hebben.

De individuele leerling staat centraal en krijgt op zijn/ haar niveau een dagprogramma en werk aangeboden, waarbij bekeken wordt wat de leerling nodig heeft.

Het is van belang de kinderen voortdurend te blijven prikkelen, zodat de ontwikkeling in stand blijft. De leerkracht moet alert blijven m.b.t. de signalen van de kinderen/ het lezen van de kinderen. De groepsleiding bepaalt hoe informatie rondom een leerling overgebracht en geïnterpreteerd wordt. Deze vertaling is de basis om daadwerkelijk met de leerling aan de slag te kunnen gaan. Een voorbeeld hiervan is het opzetten van een communicatieboekje, waarin signalen van de leerling beschreven en uitgelegd worden en de manier van aanpak hierin. Hierdoor kunnen alle disciplines op één lijn met de betreffende leerling werken.

4.2.2. Resultaten didactisch handelen

In de onderstaande grafiek wordt aangegeven hoeveel categorieën uit de domeinen van didactisch handelen, die van toepassing zijn in het werken met (E)MG leerlingen, in het interview benoemd zijn. Daarna worden per domein de antwoorden uit het interview kort samengevat.



Figuur 4, Didactisch handelen

Vormen van didactisch handelen in het werken met (E)MG leerlingen

Om bij een (E)MG leerling tot ontwikkeling te komen, moeten de kindkenmerken duidelijk in beeld zijn. Dit is de beginsituatie. Ook het aanbieden van een duidelijke structuur is een uitgangspunt.

Het werken met (E)MG leerlingen is individueel gericht en in hele kleine stapjes. Hierin wordt vooral gewerkt aan de zelfstandigheid, de zelfredzaamheid en het aanleren van vrijetijdsvaardigheden.

Binnen een groepsactiviteit heeft iedere leerling een individueel doel. Het is belangrijk om de doelen goed weg te zetten in het programma, dit bepaalt het didactisch handelen. De meeste activiteiten vinden plaats in een één-op-één situatie. In de activiteiten is het proces voornamelijk gebaseerd op verbrede ervaringen, voordoen-nadoen en wordt er gebruik gemaakt van een korte duidelijke instructie met visuele ondersteuning.

Voor de (E)MG leerlingen is het vertrouwd om activiteiten regelmatig te herhalen. Het is belangrijk om zoveel mogelijk alle zintuigen van de leerlingen te benutten om tot leren te komen.

Ontwikkelingsgericht blijven kijken naar de EMG leerling, je moet heel veel affiniteit hebben met de doelgroep en je moet uitgaan van je vakmanschap.

4.3. OBSERVATIES

Tijdens het bezoek aan drie scholen bestond de mogelijkheid om te observeren.

Het is mooi om te zien hoe iedere school zijn eigen visie uitdraagt.

De observatiepunten zijn weer onderverdeeld in de domeinen van de leerkrachtcompetenties. Om niet in herhaling te treden, worden nu alleen opvallendheden, die niet omschreven zijn in de interviews, benoemd.

4.3.1. Creëren van een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving

Op alle drie de scholen heerste een prettige sfeer. De kinderen kregen duidelijk aangegeven wat er van ze verwacht werd. De groepen waren ruim en door de verschillende hoeken in de klas is de ruimte overzichtelijk ingedeeld.

4.3.2. Aansluiten bij (de belevingswereld van) leerlingen

De materialen en thema's die aangeboden werden, waren op niveau aangepast. De klassen waren sfeervol ingericht, maar niet met te veel prikkels. De Mytyschool in Tilburg had in iedere klas een snoezeltje. Dit was erg praktisch en ontspannend voor de leerlingen.

4.3.3. Didactisch

De leerlingvolgsystemen waren op alle scholen aangepast aan de leerlingen. Een paar scholen gebruiken de vijfwijzer, anderen datacare. Iedere school heeft het volgsysteem naar eigen gebruik aangepast. Op alle scholen werd gebruik gemaakt van ontwikkelingsmaterialen en zelfgemaakte materialen. Er wordt veel gewerkt vanuit de Sensorische Integratie⁹ en de basale stimulatie¹⁰.

HOOFDSTUK 5

CONCLUSIES EN WAARDERING ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate zijn de ZML-leerkrachtcompetenties van toepassing in het werken met (E)MG leerlingen?

De conclusie is omschreven naar aanleiding van de vergelijking vanuit de literatuur met de interviews met als leidraad de deelvragen.

5.1. ANTWOORD OP DE DEELVRAGEN

De volgende deelvragen zijn bij aanvang van het onderzoek gesteld:

- Wat is een (E)MG leerling?
- Welke ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen, zijn er omschreven?
- Wat is de inhoud van deze competenties?

De antwoorden op bovenstaande vragen zijn in hoofdstuk 2 beantwoord.

- Is er voor het aanbieden van onderwijs aan (E)MG leerlingen naast de ZML-leerkrachtcompetenties aanvullende deskundigheid nodig?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik de ZML competenties (op pedagogisch en didactisch gebied) op een rijtje gezet met de aanvullende informatie vanuit de literatuur en de interviews:

De pedagogische competenties

Aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen:

- o Draagt zorg voor een gevoel van veiligheid, zelfvertrouwen en zelfstandigheid: Dit onderdeel is ook van toepassing in het werken met (E)MG leerlingen.
- o Zorgt voor structuur en voorspelbaarheid (herkenbare dagindeling e.d.)
Uit de interviews en theorie is gebleken dat dit vooral op individueel niveau van toepassing is. De voorspelbaarheid ligt in de rituelen in de klas en in herhaling van thema's. Dit alles wordt aangepast op het niveau van de leerlingen.
- o Is consequent in zijn / haar pedagogisch handelen (maakt geen onderscheid).
Het onderscheid wordt wel gemaakt in leerlingen onderling.
Iedere leerling heeft andere behoeften. Consequent zijn speelt ook hier een belangrijke rol.
- o Over waarden en normen wordt weinig teruggevonden. Wat wel genoemd kan worden is dat de leerlingen met respect benaderd worden, maar het aanleren van waarden en normen is n.v.t.

Creëren van een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving:

- o Sluit aan op het dagelijks leven en beleven van leerlingen
Dit onderdeel was overal terug te vinden, zowel in de literatuur als in de interviews. Op deze manier stimuleer je de leerlingen optimaal en zijn ze ook het meest betrokken bij het lesprogramma.
- o Sluit aan op verschillen tussen leerlingen (cultureel, ethisch, sociaal, emotioneel).
- o Past de principes van het werken met groepen leerlingen en het creëren van een groepsgevoel (groepsdynamica) goed toe.
Het groepsgevoel is een onderdeel dat niet benoemd en beschreven wordt. Het is al een hele klus om op individueel niveau aansluiting te

vinden. Deze leerlingen zijn ook niet met anderen bezig, dat vermogen hebben ze niet.

- o Maakt en onderhoudt contact met iedere leerling in zijn / haar groep en zorgt ervoor dat iedere leerling contact met hem / haar kan maken

Over het onderhoud en contact maken is veel aangegeven.

(E)MG leerlingen communiceren vaak non-verbaal. Het is een stuk complexer om contact te leggen en reacties/ problemen te signaleren.

Je moet de leerling kunnen lezen. Daarom is samenwerking met ouders en alle disciplines die met de leerling werken van groot belang.

- o Stemt zijn handelen af op de hulpvragen van de individuele leerlingen en / of de groep (maatwerk).

Een andere manier van werken is niet mogelijk binnen de (E)MG groep.

Creëren van een pedagogisch klimaat:

In deze categorie heb ik een samenvatting gemaakt van de verschillende onderdelen:

Het is belangrijk dat de visie op de manier van werken met (E)MG leerlingen schoolbreed gedragen wordt.

Een leerkracht creëert wederzijds vertrouwen en een samenwerkingsverband tussen de ouders en verschillende disciplines.

De leerkracht neemt de leerling serieus en pikt de signalen op en gaat in zijn handelen daarbij uit van de mogelijkheden en kwaliteiten van de leerling.

Bij (E)MG leerlingen is dit door de beperkte communicatiemogelijkheden vaak moeilijk.

- In welke mate speelt zorg een rol in het onderwijs aan (E)MG leerlingen?
Zorg speelt op verschillende manieren een rol in het onderwijs aan (E)MG leerlingen. Lichamelijke zorg neemt veel tijd in beslag. Aan de leerkracht de taak om deze tijd om te zetten naar leertijd. Het verzorgingsmoment is een individueel moment. Tijdens deze verzorging is het mogelijk om aan contact, communicatie en andere doelen te werken. Het hoeft ook niet noodzakelijk door (zorg)assistenten ingevuld te worden. Hiervoor wordt enige creativiteit vereist van de leerkracht.

5.2. AANGEGEVEN VERSCHILLEN IN HET WERKEN MET (E)MG LEERLINGEN IN VERGELIJKING MET DE REGULIERE ZML-LEERLING

Naast de vragen m.b.t. de competenties in de (E)MG groepen, is in het interview ook gevraagd naar de verschillen in deze competenties in vergelijking met de reguliere ZML competenties. De belangrijkste punten die naar voren kwamen zijn onderstaand weergegeven.

Allereerst worden de verschillen in het werken met (E)MG leerlingen in vergelijking met de reguliere ZML-leerling uiteengezet.

Welke verschillen worden genoemd in het creëren van een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving tussen (E)MG en reguliere ZML-leerlingen?

(E)MG leerlingen zijn minder flexibel dan ZML-leerlingen.

Bij (E)MG leerlingen wordt regelmatig gebruik gemaakt van een vaste leerkracht en assistent. Daarbij zijn de groepen kleiner en is er meer één-op-één begeleiding nodig. In de groep wordt gebruik gemaakt van individuele dagschema's. Ook de te nemen stapjes zijn kleiner, in een heel eenvoudig aanbod en laag tempo.

De aangeleerde stof moet meer herhaald worden dan bij de reguliere ZML-leerling. De leerkracht moet meer vanuit de basis denken en werken.

Wat betreft de communicatie, verloopt deze op een andere manier bij (E)MG leerlingen. (E)MG leerlingen hebben minder verbale mogelijkheden. Er is weinig begrip van verbale taal.

De leerkracht heeft meer fijngevoeligheid nodig in het signaleren van problemen bij de leerlingen. Een voorbeeld hierin is het waarnemen van welzijn bij (E)MG leerlingen. Ze kunnen je niet vertellen hoe ze zich voelen. Door goed te observeren en signalen in lichaamstaal te herkennen, is het toch mogelijk een leerling te "lezen" en aan zijn/ haar behoeften te voldoen.

Welke verschillen zijn er in het aansluiten bij de belevingswereld van (E)MG leerlingen?

Reguliere ZML- leerlingen sluiten makkelijker aan bij de Leerling Volgsystemen die vast liggen. De uitvallen zijn meteen duidelijk. De begeleiding van (E)MG leerlingen is meer intensief dan bij reguliere ZML-leerlingen. Voor reguliere ZML leerlingen zijn er gecertificeerde cursussen en is er de mogelijkheid om stage te lopen, zowel intern als extern. De verwachtingen m.b.t. de prestaties van de reguliere ZML leerlingen ligt hoger. Bij beide doelgroepen is het van belang aan te sluiten bij de beginsituatie. Ook de doelen worden per individuele leerling vastgesteld. Een groot verschil is dat je vaak aan het zoeken bent, hoe je nu verder kunt komen met een (E)MG leerling.

Welke verschillen worden aangegeven in het didactisch handelen bij (E)MG leerlingen in vergelijking met reguliere ZML-leerlingen?

Bij deze leerlingen is het programma gericht op de cognitieve vakken zoals lezen, schrijven en rekenen. Dit gebeurt veel groepsgericht.

In de reguliere groepen wordt minder op individueel niveau instructie gegeven, worden er andere vaardigheden verwacht van de leerlingen. Er wordt daarbij een groot beroep gedaan op de cognitie, het programma zit vol met deze vakken. En er wordt meer groepsgericht gewerkt, waarbij de leerlijnen het didactisch handelen bepalen.

Bij (E)MG leerlingen wordt in de didactiek uitgegaan van de mogelijkheden en persoonlijke doelen van de individuele leerling.

Een volgende vraag in het interview ging over wat collega's/ ervaringsdeskundigen vinden dat een leerkracht van (E)MG leerlingen nodig heeft om zijn werk goed te doen.

Vooraf "geduld" en een rustige basishouding komt regelmatig terug in de antwoorden. Daarnaast affiniteit met de doelgroep, een hoge frustratiegrens, je er bewust van zijn dat je weinig vooruitgang zult boeken en dit niet als saai ervaren. Daarbij moet de leerkracht accepteren dat de stapjes heel klein zijn (ook stapjes terug durven doen), eenvoudig en logisch denken, het kind goed kunnen inschatten

en daarbij de verschillende ontwikkelingsfasen goed in beeld hebben. Humor is ook een belangrijk onderdeel in het werken met (E)MG leerlingen.

5.3. EINDCONCLUSIE

Het is wel duidelijk dat de omschreven ZML-leerkrachtcompetenties in het werken met leerlingen niet toereikend zijn in het werken met (E)MG leerlingen.

Deze doelgroep vereist meer diepgang in de sensorische integratie, basale stimulatie en het denken in kleine stapjes is van groot belang. Ook dient de leerkracht zich meer te verdiepen in de medische kant. (E)MG leerlingen hebben vaak lichamelijke problemen.

5.4. AANBEVELINGEN

Naar aanleiding van dit onderzoek is gebleken dat het van belang is, dat de groepsleerkracht van (E)MG leerlingen voldoende affiniteit met de doelgroep heeft en hij/ zij de juiste vaardigheden en competenties in huis heeft om goed te kunnen functioneren.

Ga voor aanname/ plaatsing in een (E)MG groep met de betreffende persoon in gesprek en probeer te achterhalen of hij/ zij de juiste competenties beschikt om met deze doelgroep succesvol te kunnen werken.

Ook is het belangrijk dat het team een beeld krijgt van het werken in een (E)MG groep. Het werken met deze doelgroep vereist vaak veel meer van de leerkracht dan teamleden zich kunnen voorstellen.

Naar aanleiding van de interviews is gebleken dat bijscholing in verschillende manieren van communicatie, zoals PECS en Nederlands met ondersteunende gebaren, een voordeel kan zijn in het werken met (E)MG leerlingen.

Verder heeft bijscholing in de Sensorische Integratie ook voordelen. Omdat de prikkelverwerking bij (E)MG leerlingen vaak verstoord is, heb je handvaten nodig om het welzijn en de cognitieve ontwikkeling te stimuleren. Hierbij kunnen aanpassingen m.b.t. de prikkelverwerking een belangrijke rol spelen.

HOOFDSTUK 6

EVALUATIE EN REFLECTIE

6.1. PERSOONLIJKE ERVARING M.B.T. HET ONDERZOEK

Het onderzoek vond ik persoonlijk het meest leerzame deel van de opleiding. Omdat ik verschillende scholen heb bezocht en veel collega's gesproken heb. Zij zijn de ervaringsdeskundigen. Iedere school draagt zijn visie op zijn eigen manier uit. Ik heb weinig ervaring in het werken met (E)MG leerlingen. Door dit onderzoek te doen, is mijn beeld in het werken met deze leerlingen behoorlijk verduidelijkt. Ook de passie die nodig is om met deze doelgroep aan de slag te gaan, is niet zomaar iets. Er zijn wel degelijk verschillen in het werken met de reguliere ZML leerlingen en (E)MG leerlingen. De behoeften liggen anders, deze zijn erg verschillend. Ook de gedachtegang in het didactisch aanbod zal behoorlijk bijgeschaafd moeten worden. De te nemen stappen zijn veel kleiner en het signaleren van moeilijkheden en mogelijkheden is een behoorlijk verfijnde klus. Daarbij komt er meer lichamelijke zorg bij kijken. Deze zorg neemt een aanzienlijke tijd van het lesrooster in beslag.

Het is voor mij een heel waardevol onderzoek geweest, daar mijn eigen ervaring in het werken met deze doelgroep minimaal is. Ik heb veel geleerd van de ervaringsdeskundigen die ik gesproken heb en ben ze daar ook erg dankbaar voor.

6.2. PERSOONLIJKE REFLECTIE OP VERLOOP ONDERZOEK

Het was erg prettig om samen met mijn collega Miranda Minkenberg aan de slag te gaan. We hebben ieder ons eigen deel uitgewerkt, maar we hadden de mogelijkheid om de vragen van het interview samen aan de collega's op de verscheidende scholen te stellen.

Mijn eigen motivatie aan het einde van het onderzoek is afgenomen. Omdat ik zwanger ben en de vermoeidheid is toegeslagen, kost het mij meer moeite om aan de slag te gaan en is mijn inspiratie minder groot en mijn onzekerheid des te groter. Uiteindelijk ben ik wel tevreden over het verrichte onderzoek, omdat het mij persoonlijk veel heeft opgeleverd. Door het afnemen van de interviews en voltooiën van het literatuuronderzoek heb ik mij meer verdiept in de (E)MG doelgroep. Daarbij denk ik dat de school er ook veel aan heeft, omdat we nog geen specialisatie in de (E)MG doelgroep in huis hebben.

6.3. REFLECTIE OP PERSOONLIJKE PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Dit onderzoek heeft mij persoonlijk veel opgeleverd. Ik heb weinig ervaring in het werken met (E)MG leerlingen. Maar mijn interesse gaat er wel naar uit. Daarom wilde ik deze opleiding volgen. Mocht ik in de toekomst in een (E)MG groep mogen werken, zou ik willen weten wat er van mij verwacht wordt. Vooral omdat we op school nog weinig nascholing m.b.t. deze doelgroep hebben gehad.

6.4. HOE VERDER MET DE OPBRENGST?

Wat ik erg prettig vind, is dat de orthopedagoog van de Herman Broerenschool het onderzoek en de opleiding serieus neemt en met Miranda en mij in gesprek gaat over de verdere voortgang van de zorggroepen op school. Dit geeft een gevoel van waardering naar mij als collega.

In het team zullen we de opbrengsten van het onderzoek presenteren tijdens een vergadering. Wat er verder vanuit de directie mee gedaan wordt, moet ik nog gaan ervaren.

BRONVERMELDING

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant

Camp, M. op den, (2008). *(In)gericht snoezelen*. Onderzoeksrapport in het kader van de opleiding MA SEN Autisme-Specialist van het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Competentieprofiel-ZML-scholen in Twente

Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E., (2005). *Laat me niet zoals ik ben*. Rotterdam, Lemniscaat

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant

Harms, G.J., (2004). *Onderwijs aan kinderen met ernstige beperkingen. Een zorg voor school en kinderdagcentra*. Beleidsgericht Onderzoek primair onderwijs. Groningen, Gion

Hessing, R., Oorschot N. van, Winnubst, T. (2007). *Aan zijn wenkbrauw zie ik of hij gelukkig is*. Passend onderwijs voor ernstig meervoudig gehandicapte kinderen. 's-Hertogenbosch, KPC Groep

Hoof, C. van en Dijen, J. van, (2009). *'Hun goed recht'*. Passend Onderwijs voor leerlingen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. Antwerpen – Apeldoorn, Garant

Kranowitz, C.S., (2005). *Uit de pas*. Omgaan met sensorische integratiestoornis bij kinderen. Amsterdam, Nieuwezijds

Kranowitz, C.S., (2007). *Met plezier uit de pas*. Activiteiten voor kinderen met sensorische integratiestoornis. Amsterdam, Nieuwezijds

Minkenberg, M. (2008). *Snoezelen op maat*. Onderzoeksrapport in het kader van de opleiding MA SEN Autisme-Specialist van het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Minkenberg, M (2011). *Geschikt als leerkracht van (E)MG leerlingen*. Meesterstuk in het kader van de opleiding MA SEN ZEOB van het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Nijland, M., (2006), *Naar school op jouw manier*. Raalte, Bureau voor Orthopedagogische Dienstverlening

Pamijer, N. & Beukering, T, van & Lange, S., de, (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*.
Leuven/ Amersfoort, Acco

Ponte, P., (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*
Soest, Nelissen

Schoolgids Herman Broerenschool (2010-2011)

Timmers-Huigens, D. en Damen, L.H., (2004). *Het leren van zeer moeilijk lerenden. Leerstijlen*.
Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling.
Notitie in opdracht van het landelijke samenwerkingsverband

Van Gils, M., (2008). *Geloven in ontwikkelingsmogelijkheden van elke leerling*.
Leerlingen met een matige of ernstige beperking leren leren.
Antwerpen – Apeldoorn, Garant

Van Gils, M., (2008). *Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met een matige en ernstige verstandelijke beperking*.
Antwerpen – Apeldoorn, Garant

Verhoeven, N., (2007). *Wat is onderzoek?* Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs.
Amsterdam, Boom onderwijs

Vlaskamp, C. & Poppes, P. & Zijlstra, R., (2005). *Een programma van jezelf*.
Een opvoedingsprogramma voor kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen.
Assen, Koninklijke Van Gorcum

WOSO, SBL, (2004). *Bekwaam & Speciaal*. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg.
Antwerpen – Apeldoorn, Garant

www.emgplatform.nl/pages/werkgroepen/CP_EMB.pdf

www.multiplus.be/literatuur/basale%20stimulatie.pdf

www.ocghadvies.nl/art/Ontwikkelingsperspectieven.pdf

www.passendonderwijs.nl

www.REC3limburg.nl

www.st-ab.nl

www.tsoe.eu/web/professionalisering/assets/Krachtig%20leren%20adaptief%20onderwijs.pdf

www.wikipedia.org

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 COMPETENTIEPROFIEL LEERKRACHT SO/VSO

1. Pedagogisch handelen	46
2. Didactisch handelen	47
3. Organiseren van onderwijs	48
4. Bieden van zorg en begeleiding.....	49
5. Professioneel communiceren	50
6. Persoonlijke instelling	51

1. Pedagogisch handelen

Definitie

Creëert een veilige, gestructureerde leeromgeving met behulp van leeractiviteiten, vorming en opvoeding in onderlinge samenhang, afgestemd op de verschillen tussen leerlingen.

Competentiedomeinen

Creëren van een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving

- Draagt zorg voor een gevoel van veiligheid, zelfvertrouwen en zelfstandigheid
- Zorgt voor structuur en voorspelbaarheid (herkenbare dagindeling e.d.)
- Is consequent in zijn / haar pedagogisch handelen (maakt geen onderscheid)
- Besteedt bewust aandacht aan waarden en normen

Aansluiten bij (de belevingswereld van) leerlingen

- Sluit aan op het dagelijks leven en beleven van leerlingen
- Sluit aan op verschillen tussen leerlingen (cultureel, ethisch, sociaal, emotioneel)
- Past de principes van het werken met groepen leerlingen en het creëren van een groepsgevoel (groepsdynamica) goed toe
- Maakt en onderhoudt contact met iedere leerling in zijn / haar groep en zorgt ervoor dat iedere leerling contact met hem / haar kan maken
- Stemt zijn handelen af op de hulpvragen van de individuele leerlingen en / of de groep (maatwerk)

Creëren van een pedagogisch klimaat

- Heeft kennis van de visie van de school op het gewenste schoolklimaat
- Deelt de visie van de school op het gewenste schoolklimaat
- Sluit aan op de pedagogische doelen van de school
- Hanteert duidelijke regels en procedures in de groep
- Draagt zorg voor functionele rust en orde in de groep
- Vertoont corrigerend en opvoedkundig (voorbeeld)gedrag
- Creëert een samenwerkingsklimaat, zowel leerkrachten onderling als leerkracht - leerlingen als leerlingen onderling en leerkracht – ouders/verzorgers
- Creëert wederzijds respect en vertrouwen
- Gaat in zijn handelen uit van de mogelijkheden en kwaliteiten van de leerling
- Draagt zorg voor onderlinge acceptatie en een positief zelfbeeld
- Geeft leerlingen een passende mate van vrijheid en bevordert daarmee de zelfstandigheid
- Maakt de leerling medeverantwoordelijk voor zijn / haar leerproces
- Neemt leerlingen serieus

2. Didactisch handelen

Definitie

Past didactische middelen en methoden toe in het dagelijks handelen die leiden tot een goede ontwikkel- / leeropbrengst bij de leerling en die passen bij de onderwijsvisie van de school.

Competentiedomeinen

Algemene onderwijskundige kennis

- Heeft kennis van methodes van de verschillende vakgebieden
- Deelt zijn / haar kennis van methodes en materialen met collega's
- Heeft kennis van de gebruikte ontwikkelingsmaterialen
- Heeft kennis van moderne didactische aanpakken
- Is in staat gehanteerde methodes los te laten wanneer de situatie hierom vraagt (en vice versa: gebruikt een methode als de situatie hierom vraagt)
- Kent het verwachte leerkrachthandelen (conform het schoolplan)
- Heeft kennis van en handelt naar specifieke modellen, bv het TEACCH model

Groepsgerichte onderwijskundige vaardigheden

- Instrueert groepsgewijs
- Instrueert groepsdoorbrekend
- Begeleidt het oefenen van vaardigheden
- Wisselt werkvormen af
- Maakt gebruik van concreet visueel materiaal en verbaliseert (spreekt hiermee alle zintuigen aan)
- Geeft vorm aan uitdagende leerarrangementen die leerlingen motiveren tot zelfwerkzaamheid
- Geeft feedback over het groepsklimaat en evalueert het samenwerken binnen de groep
- Past didactiek toe conform het schoolplan, de methodes en de leerdoelen van de leerlingen

Individuele onderwijskundige vaardigheden

- Instrueert individuele leerlingen
- Laat aan leerlingen blijken dat hij weet waar ze mee bezig zijn
- Handelt differentiërend, houdt rekening met verschillen tussen leerlingen
- Verduidelijkt de lesstof wanneer de individuele leerlingen hier (verbaal en non-verbaal) om vraagt
- Spreekt verwachtingen uit over te bereiken leerresultaten
- Werkt naar de doelen van het ontwikkelingsperspectief
- Geeft feedback aan de leerlingen over de inzet, werkhouding en resultaten van toetsen
- Pleegt interventies op basis van de hulpvraag vanuit de leerling
- Bevordert de zelfstandigheid van leerlingen door het geven van verantwoordelijkheden

Stimuleren van leerlingen

- **Motiveert leerlingen**
- **Complimenteert leerlingen**
- **Daagt leerlingen uit**
- **Creëert betrokkenheid**
- Nodigt leerlingen door zijn/haar manier van communiceren (zowel verbaal als non-verbaal) uit tot samenwerking

Gebruiken ICT-middelen

- Beschikt over (basis) ICT vaardigheden (kent alle vaardigheden om computer in de klas te gebruiken)
- Heeft kennis van educatieve software voor het onderwijs
- Zet ICT in t.b.v. ontwikkelproces van leerlingen

3. Organiseren van onderwijs**Definitie**

Organiseert en plant efficiënt en effectief de leeractiviteiten en de leertijd van de leerlingen en weet de voortgang en ontwikkeling voldoende te bewaken

Competentiedomeinen**Organiseren van leeractiviteiten**

- Bereidt de lessen planmatig voor rekening houdend met veiligheid, het pedagogisch klimaat en het didactische aspect
- Is in staat flexibel om te gaan met de lesvoorbereiding
- Draagt voor een haalbare opbouw van de lessen (a.d.h.v. klassenmanagement)
- Werkt planmatig met een realistische dag- en weekplanning (rekening houden met de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen)
- Werkt volgens het schoolplan
- Informeert leerlingen m.b.t. gestelde doelen, hoe deze te realiseren en de ruimte die zij hebben voor eigen initiatief en invulling
- Evalueert samen met de leerlingen het proces
- Voert structureel overleg met collega- leerkrachten v.w.b. groepsdoorbrekend werken en aanpak van leerlingen

Klassenorganisatorische activiteiten

- Groepeer leerlingen in de groep zodanig dat de werkvorm aansluit bij de doelstellingen van de les
- Richt, in samenwerking met de leerlingen, een passende(uitdagend, prikkelarm) leeromgeving in
- Zorgt dat materialen / leermiddelen toegankelijk (en gebruiksklaar) zijn voor alle leerlingen
- Laat leerlingen samenwerken op basis van hun leerstijlen en mogelijkheden

Voortgang en toetsing

- Toetst tussentijds en jaarlijks (o.a. overdracht en volglijsten)
- Voert toetsen uit volgens de vastgestelde regels
- Controleert (tussentijds) de leerresultaten
- Draagt zorg dat handelingsplannen tijdig gereed zijn
- Analyseert (tussentijds) de toetsresultaten
- Bespreekt de toetsresultaten met de IB -er
- Hanteert een leerlingvolgsysteem
- Bewaakt de aandacht en leertijd van elke leerling

- Evalueert het leerproces en de resultaten met leerlingen
- Stelt individuele- en groepshandelingsplannen op
- Heeft kennis van de doorgaande leerlijnen

4. Bieden van zorg en begeleiding

Definitie

Signaleert zorgleerlingen binnen de groep, diagnosticeert de problematiek (of laat dit doen) en biedt zorg op maat

Competentiedomeinen

Signaleren en analyseren van problematiek

- Heeft kennis van, inzicht in sociaal-emotionele en gedragsproblemen
- Heeft kennis van onderwijsleerproblemen
- Consulteer collega's, orthopedagoog, logopedist, IB-er, ouders en externe deskundigen, wanneer nodig
- Is in staat problematiek te duiden en helder te omschrijven
- Heeft kennis van de zorgstructuur (wie wanneer inschakelen)
- Verzamelt noodzakelijke aanvullende informatie
- Legt correcte oorzaak - gevolg relaties
- Werkt aan de hand van de op school gehanteerde cyclus van observatie, analyse, uitvoering en evaluatie
- Gaat zorgvuldig om met veronderstellingen m.b.t. oorzaken van problematieken
- Is bekend met de juiste observatietechnieken en methoden

Signaleren van zorgleerlingen

- Observeert leerlingen
- Signaleert zorgleerlingen
- Zet signaal om in actie
- Zoekt adequate ondersteuning en stemt af met bijv. de IB- er

Remediërende technieken toepassen

- Voert individuele- en groepshandelingsplannen, met name gericht op sociale emotionele ontwikkeling, uit
- Evalueert (de voortgang van) handelingsplannen
- Voert remediërende activiteiten uit
- Handelt vanuit kennis en inzicht in sociaal-emotionele en gedragsproblemen
- Handelt vanuit kennis en inzicht in onderwijsleerproblemen
- Biedt verbredings- en verdiepingsstof aan

5. Professioneel communiceren

Definitie

Communiqueert adequaat mondeling en schriftelijk en hanteert een open houding bij communicatie

Competentiedomeinen

Luisteren

- Toont inzicht in de gesprekspartner (leerling, ouder/verzorger, collega, directie) en anticipeert hierop
- Toont respect voor de gesprekspartner
- Toont belangstelling voor de gesprekspartner
- Toont en wekt vertrouwen
- Luistert actief en vraagt door
- Herkent non- verbale communicatie en is in staat hiermee om te gaan
- Is in staat invoelend te luisteren; kan en wil zich in de situatie van de ander verplaatsen door de gespreksvaardigheid 'reflectie van gevoelens' toe te passen

Mondelinge uitdrukkingsvaardigheid

- Toont inzicht in interactieprincipes en communicatieprocessen
- Past verschillende gesprekstechnieken toe (presenteren zoals bij een ouderavond, vergaderen, adviseren, informeren)
- Past de mondelinge technieken juist, helder en gestructureerd toe
- Past het niveau van het taalgebruik aan op de doelgroep
- Toont assertiviteit

Overleggen met ouders / verzorgers

- Toont inzicht in de relatie tussen ouders/ verzorgers en leerlingen
- Toont inzicht in cultuurverschillen tussen school- en thuismilieu
- Vraagt informatie aan ouders/verzorgers betreffende hun kind
- Geeft informatie aan ouders/verzorgers betreffende hun kind (de vorderingen, eventuele problemen, ontwikkelingsperspectief etc.)
- Voert een open en eerlijke communicatie met ouders en geeft een reëel beeld van het kind
- Komt acties overeen met ouders/verzorgers
- Bewaakt het vervolg
- Maakt gebruik van huisbezoeken en maakt gebruik van de verkregen informatie

Overleggen met collega's

- Ondersteunt, waar nodig, collega's functioneel en sociaal en is in staat om deze ondersteuning ook aan collega's te vragen en de hulp te accepteren
- Draagt zijn kennis over de behandeling van leerlingen over en maakt afspraken die de continuïteit in de begeleiding van de leerling waarborgt
- Draagt informatie ten behoeve van de voortgang van het werk over aan collega's
- Levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerking binnen de school
- Geeft en ontvangt collegiale consultatie, hanteert hierbij een open houding en maakt hierbij onderscheid tussen collega en persoon
- Maakt effectief gebruik van de sterke kanten van collega's

Schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid

- Past de schriftelijke technieken juist, helder en gestructureerd toe
- Past het niveau van het taalgebruik aan op de doelgroep

Lezen

Analyseert, interpreteert en beoordeelt relevante gegevens en documenten

6. Persoonlijke instelling

Definitie

Draagt zorg voor de (planning en organisatie van) eigen activiteiten in lijn met de organisatieverwachtingen; toont inzet, heeft inzicht in eigen sterktes en zwaktes en vergroot / verbetert eigen kennis, vaardigheden en houding om te presteren in lijn met de doelen van de school

Competentiedomeinen

Persoonlijke instelling

- Toont inzet (gedrevenheid, energie, initiatief)
- Toont flexibiliteit
- Werkt nauwkeurig
- Heeft een open en positieve houding
- Toont daadkracht (geen mantel der liefde)
- Straalt plezier uit
- Is bereikbaar/ aanwezig
- Is integer
- Hanteert een mate van professionele distantie
- Is actief betrokken bij de school en de collega's
- Is in staat zich kwetsbaar op te stellen
- Neemt initiatief
- Is eerlijk en oprecht

Zelfontwikkeling

- Geeft blijk van zelfkennis en sluit zijn deskundigheidsbevordering hierop aan
- Toont zelfsturend vermogen
- Is ontwikkelingsgericht
- Toont reflecterend vermogen

Zelfmanagement

- Plant en organiseert het eigen werk
- Kan omgaan met werkdruk
- Is in staat prioriteiten te stellen
- Is in staat eigen grenzen aan te geven
- Toont zich verantwoordelijk en neemt initiatief m.b.t het eigen handelen en ontwikkelen

Verantwoordelijkheid nemen

- Neemt stelling

- Aanvaardt consequenties van eigen handelen
- Monitort acties en voortgang voortvloeiend uit beslissingen
- Komt afspraken na

Verantwoording afleggen

- Communiceert over het eigen handelen en de implicaties, gevolgen daarvan
- Is helder en duidelijk waarom bepaalde beslissingen genomen zijn
- Is aanspreekbaar op genomen beslissingen en de gevolgen daarvan in reguliere en in 'probleem' situaties

Verbeterings- en vernieuwingsgerichtheid

- Oriënteert zich op verbeteringen en vernieuwingen
- Vraagt feedback aan collega's over het pedagogisch en didactisch handelen (conform het schoolplan)
- Draagt ideeën voor verbeteringen en vernieuwingen aan
- Staat open voor verbeteringen en vernieuwingen
- Verbetert en vernieuwt stelselmatig het eigen werk
- Vertaalt verbeteringen en vernieuwingen naar het eigen werkconcept

BIJLAGE 2 EMB PROFIEL**COMPETENTIES****4**

Voortvloeiend uit de beschrijving van het specialisme ernstige meervoudige beperkingen (hoofdstuk 2) en de kernopgaven voor de begeleider van personen met EMB (hoofdstuk 3) worden in dit hoofdstuk de competenties beschreven die specifiek zijn voor het ondersteunen van mensen met EMB.

De competenties in dit hoofdstuk moeten worden beschouwd als een verbijzondering van het Landelijk competentieprofiel beroepskrachten primair proces gehandicaptenzorg (BCP). In het BCP is geformuleerd welke competenties in het algemeen van belang zijn voor het werken als begeleider in de gehandicaptenzorg (zie voor een overzicht bijlage 4 van dit rapport).

In dit competentieprofiel EMB worden alleen de competenties beschreven die 'extra' of 'anders' zijn in vergelijking met het BCP. Het is als zodanig dus niet een volledig competentieprofiel, maar een toespitsing gericht op het werken met personen met EMB.

Voorafgaand aan de beschrijving van de competenties gaan we kort in op twee aandachtspunten die van belang zijn voor een goed begrip van de rest van dit hoofdstuk: de gehanteerde niveau-indeling en de verhouding tussen kennis en competenties.

Niveaus van beroepsuitoefening

Net zoals in het BCP gaan de competenties vergezeld van een procesbeschrijving, waarbij de processtappen worden toegedeeld aan één of meer van de niveaus (A, B en/of C) zoals die in het BCP worden onderscheiden. In bijlage 5 van dit competentieprofiel EMB worden de niveaus en de procedure voor het 'scoren' van de processtappen naar niveau kort toegelicht.

In algemene zin kan hieraan worden toegevoegd dat in dit hoofdstuk, zoals in (beroeps)competentieprofielen gebruikelijk is, de competenties van een ervaren beroepsbeoefenaar worden beschreven.

De niveaus A, B en C zijn te beschouwen als een overall beeld van de niveaus die in het primair proces in de gehandicaptenzorg kunnen worden onderscheiden. Deze indeling zal lang niet altijd één op één corresponderen met de functieniveaus die in afzonderlijke instellingen voor gehandicaptenzorg worden onderscheiden.

Ook is de niveau-indeling A-B-C niet één op één vergelijkbaar met de niveau-indeling (1 t/m 5) van de kwalificatiestructuur en van de beroepsopleidingen.

Dit betekent dat voor het gebruik van dit competentieprofiel - bijvoorbeeld als basis voor het ontwikkelen van opleidingen - een vertaling van de niveaus A, B en C naar de eigen situatie nodig is.

Kennis en competenties

Bij het formuleren van competenties - waarbij het gaat om het integreren van kennis, vaardigheden en attitudes - werd de werkgroep EMB duidelijk dat een aantal kennisaspecten als *voorwaardelijk* kan worden beschouwd voor nagenoeg alle aspecten van de ondersteuning van personen met EMB. In verband met de leesbaarheid van dit hoofdstuk is er voor gekozen om deze kennisaspecten niet bij de uitwerking (de procesbeschrijvingen) van alle competenties afzonderlijk te vermelden, maar voorafgaand aan de competenties te beschrijven. Deze 'voorwaardelijke kennis' is als volgt geformuleerd:

"De begeleider EMB moet beschikken over kennis van de doelgroep mensen met EMB en van de gevolgen van en interactie tussen specifieke EMB-problemen, en weten wat dit betekent voor de ondersteuning van een individuele cliënt. Bij specifieke EMB-problemen gaat het onder meer om (de interactie tussen):

- ernstige verstandelijke beperkingen;
- ernstige motorische beperkingen;
- zintuiglijke beperkingen;
- veel voorkomende gezondheidsproblemen (epilepsie, slikproblemen, reflux, slaapproblemen, infectie van luchtwegen etc.);
- moeilijk verstaanbaar gedrag (bijvoorbeeld onrust, agressie, gilbuien, terugtrekking, apathie);
- belemmeringen in de mogelijkheden tot communicatie;
- de relatie tussen de leeftijdsfase en de kans op het ontstaan van fysieke en gezondheidsproblemen".

Competentiegebied A: Vraaggericht werken: Vraag verhelderen en aansluiten bij de behoefte van de cliënt

1 De begeleider EMB is in staat via verdieping en analyse de behoefte en mogelijkheden van de cliënt duidelijk te krijgen, zodat de ondersteuning aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van de cliënt
(vgl. competentie A1 uit het BCP)

Proces	Niveau		
	A	B	C
De begeleider EMB:			
is in staat om kennis over de doelgroep EMB te benutten om de situatie en het gedrag van individuele personen met EMB te begrijpen		X	X
kan signalen van de cliënt interpreteren om de behoeften en de mogelijkheden van de cliënt te achterhalen	X	X	X
staat continu open voor de kenbaar gemaakte wensen en behoeften van de cliënt			X
kan interdisciplinair werken om de hulpvraag van de EMB-cliënt helder te krijgen			X
kan informatie verzamelen en kan eigen ervaringen en die van anderen – ouders, collega's – benutten om het persoonsbeeld van de EMB-cliënt op- en bij te stellen			X
kan betekenis geven aan het gedrag van de EMB-cliënt op basis van een geïntegreerd persoonsbeeld		X	X

2 De begeleider EMB is in staat om het gedrag, de gezondheidssituatie en de ontwikkeling van de EMB-cliënt te observeren en veranderingen te signaleren en de dagelijkse begeleiding hierop aan te passen, waardoor zij het begeleidingsplan kan opstellen en steeds kan aanpassen aan de behoefte en de situatie van de cliënt
(vgl. competentie Az uit het BCP)

Proces	Niveau		
De begeleider EMB:	A	B	C
is in staat om specifieke kennis over de cliënt te benutten om de situatie en het gedrag te begrijpen en de ondersteuning daar op af te stemmen		X	X
herkent en is alert op kleine signalen, verbaal en non-verbaal gedrag zoals lichaamstaal, gebaren geluiden, bewegingen	X	X	X
herkent de invloed van gezondheidsproblemen (lichamelijk en geestelijk) op het functioneren van de cliënt en stemt hier het ondersteuningsaanbod op af	X	X	X
herkent en signaleert kleine veranderingen en plaatst deze binnen het totaalbeeld van lichamelijke, communicatieve en ontwikkelings- of functioneringsmogelijkheden van de cliënt		X	X
schakelt waar nodig tijdig anderen in (collega's, ouders, arts, gedragskundige etc.)		X	X
toetst de analyses en interpretaties bij collega's		X	X
is in staat om op basis van de specifieke kennis over de cliënt een individueel begeleidingsplan op- en bij te stellen			X

Competentiegebied B: Communiceren/contact

3 De begeleider EMB is bereid en in staat om een relatie op te bouwen met de EMB-cliënt, zodat de EMB-cliënt invloed kan uitoefenen op zijn leven, de omgeving en de dingen die met de cliënt gebeuren (vgl. competentie B1 uit het BCP)

Proces	Niveau		
De begeleider EMB:	A	B	C
is bereid en in staat om zich in te leven in de cliënt en om te gaan met de afhankelijkheid van de cliënt	X	X	X
is emotioneel beschikbaar voor de cliënt	X	X	X
is in staat non-verbaal gedrag te begrijpen als communicatie-uiting van de cliënt		X	X
is bereid en in staat (door 'klein' te kijken) een relatie met de cliënt aan te gaan op basis van respect en openheid	X	X	X
kan informatie vertalen in een vorm die herkenbaar is voor de cliënt	X	X	X
heeft oog voor de mogelijkheden van de cliënt en is er op gericht de cliënt de eigen mogelijkheden en invloed op de omgeving te laten ervaren	X	X	
kan de gedragsuitingen van de cliënt opmerken, (her)kennen en het eigen handelen (zowel inhoud, tempo en wijze waarop) afstemmen op veronderstelde vraag (afgelezen uit het gedrag) van de cliënt	X	X	X

4 De begeleider is in staat een netwerk op te bouwen en/of te onderhouden voor de cliënt en is intermediair bij contacten met de cliënt (vgl. competentie B2 uit het BCP)

Proces	Niveau		
De begeleider EMB:	A	B	C
bevordert de contacten tussen de cliënt en de omgeving	X	X	X
legt voor de cliënt externe contacten en is in staat om belangenbehartiger te zijn voor de cliënt		X	X
is in staat om met ouders en anderen in de directe omgeving van de cliënt samen te werken, met het oog op het benutten van ervaringskennis en het vergroten van de acceptatie			X
is in staat om aan te sluiten bij de culturele achtergrond, normen en waarden van de cliënt en de cliëntomgeving, en herkent zingevingsvraagstukken*		X	X

* Het betreft vaak complexe zingevingsvraagstukken als seksualiteit, religie, ethische vraagstukken en dilemma's rondom gezondheidsvraagstukken, waar de begeleider aandacht voor moet hebben.

5 De begeleider EMB is in staat om diverse methoden, technieken en vormen van communicatie in te zetten in het contact met de cliënt (vgl. competentie B3 uit het BCP)

Proces	Niveau		
De begeleider EMB:	A	B	C
heeft kennis van methoden en technieken voor de communicatie met EMB-cliënten	X	X	X
kan gebruik maken van communicatiemethoden en -technieken die aansluiten bij de mogelijkheden en beperkingen van de individuele cliënt		X	X
stemt de toegepaste communicatie(techniek) voortdurend af op de situatie van het moment	X	X	X
is interactief ingesteld en is continu alert op nieuwe/mogelijke vormen van interactie	X	X	X
levert informatie aan voor het op- of bijstellen van het communicatieplan van de client*		X	X
houdt (wetenschappelijke) nieuwe ontwikkelingen rond communicatievormen bij			X

** Het communicatieplan is een beschrijving van de wijze waarop de cliënt zich uit en op welke wijze met de cliënt kan worden gecommuniceerd. Het communicatieplan is een onderdeel van het totale begeleidingsplan.*

Competentiegebied E: Ondersteunen van de cliënt

6 De begeleider EMB is in staat de cliënt zo te activeren en te stimuleren dat deze de mogelijkheden heeft om zich optimaal te ontwikkelen (vgl. competentie F1 uit het BCP)

Proces	Niveau		
De begeleider EMB:	A	B	C
heeft kennis van de activerings-, stimulerings- en ontwikkelingsmogelijkheden bij EMB-cliënten in het algemeen en de individuele cliënt in het bijzonder		X	X
heeft kennis van methoden en technieken voor het activeren en stimuleren van EMB-cliënten		X	X
kan gebruik maken van activerings- en stimuleringstechnieken die aansluiten bij de mogelijkheden en beperkingen, tempo en absorptievermogen van de individuele cliënt	X	X	X
kan de juiste keuze maken uit de beschikbare methoden en technieken voor activering en stimulering en kan deze inzetten, rekening houdend met de situatie van het moment		X	X

7 De begeleider EMB is in staat de cliënt te ondersteunen op verschillende leefgebieden zoals ADL, dagactiviteiten en vrijetijdsbesteding (vgl. competentie E3 uit het BCP)

Proces	Niveau		
De begeleider EMB:	A	B	C
kan kennis over de cliënt overdragen aan derden die het onderwijs en/of dagbesteding van de cliënt verzorgen.		X	X
is in staat om, ook wanneer sprake is van tijdsdruk, bij de verzorgende handelingen aan te sluiten bij het tempo van de cliënt	X	X	X
kan de ondersteuning bij eten en drinken aanpassen aan de mogelijkheden van cliënt en tijdig signaleren bij problemen		X	X
zorgt er voor dat elke handeling te volgen is voor de cliënt	X	X	X
kan de cliënt begeleiden bij diverse gemoedstoestanden en bij praktische, sociale, ethische en levensbeschouwelijke zaken		X	X
kan psychosociale begeleiding bieden bij ziekte en bij ingrijpende gebeurtenissen		X	X

8 De begeleider EMB is in staat randvoorwaarden te scheppen, zodat de cliënt een optimale woon- en leefsituatie heeft
(vgl. competentie E2 uit het BCP)

Proces	Niveau		
De begeleider EMB:	A	B	C
is in staat om de inrichting van de ruimte en het gebruik van hulpmiddelen en materialen af te stemmen op de individuele cliënt en de situatie van het moment		X	X

9 De begeleider EMB begeleidt en verpleegt de cliënt zo nauwgezet en secuur mogelijk met betrekking tot de meervoudige beperkingen, zodat de doelen van de cliënt worden gerealiseerd en waarbij de kans op letsel bij cliënten zo veel mogelijk wordt beperkt (vgl. competentie E4 uit het BCP)

Proces	Niveau		
	A	B	C
De begeleider EMB:			
kan verpleegtechnische handelingen uitvoeren, rekening houdend met de complexe en interfererende gezondheidsproblemen van de cliënt		X	X
kan op basis van kennis van de cliënt de uitvoering van de verpleegtechnische handelingen zodanig aanpassen dat deze voor de cliënt het minst belastend is		X	X
kan tiltechnieken en tilprotocollen toepassen en waar nodig aanpassen aan fysieke (ontwikkelings)mogelijkheden van de cliënt	X	X	X
werkt volgens de procedures/protocollen om (voorbehouden) handelingen uit te voeren	X	X	X
draagt zorg voor het medicijngebruik van de cliënt		X	X
bewaakt vitale functies en handelt adequaat bij levensbedreigende situaties		X	X
kan ethische kwesties en dilemma's rond gezondheidsproblemen bespreekbaar maken		X	X
is in staat om gebruik te maken van wetenschappelijke kennis, best practice en klinische expertise bij het uitvoeren van interventies bij EMB-clienten		X	

BIJLAGE 3 INTERVIEWS

Vraag 1:

Hoe creëert u een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving voor (E)MG leerlingen? Zoals: aanbieden van structuur, waarden en normen, pedagogisch handelen.

School 1

Programma gebaseerd op herhaling, verduidelijking, strakke structuur, vaste routines, weinig taalgebruik, concreet taalgebruik en motorische activiteiten (wandelen, zwemmen).

School 2

- *Structuur: Iedere leerling heeft een individueel dagschema;
Rituelen, liedjes voor bijvoorbeeld opruimen
Overgangskaartjes
Vaste plek in de kring en aan tafel
Hulpje van de dag (te zien op de cirkel met foto's)*
- *Sociale vaardigheden op het moment zelf.*
- *De orthopedagoog maakt een verslag omtrent pedagogische en didactisch handelen per leerling. Dit verslag ontvangen ouders ook en wordt 2 keer per jaar in een voortgangsbespreking doorgenomen. Hierin worden ook de doelen van alle disciplines opgenomen.*
- *Principes totale communicatie*

School 3

Verbinding kunnen maken met het kind, een relatie aangaan, Géén éénrichting doelen stellen, een kind moet veiligheid ervaren, abstract denken, los van het kind zien dat er verschillende factoren een rol spelen, verder gaan dan ik-kind-omgeving.

School 4

De omgeving moet vooral veilig zijn. Denk aan een radiatorombouw, een deurstrip waardoor de leerlingen niet met de vingers tussen de deuren kunnen komen, de deuren moeten op slot kunnen. Het is ook belangrijk dat er in de klas een plekje is waar de leerlingen zich voor een kort momentje kunnen terugtrekken, een plekje waar ze zich veilig en geborgen voelen. De omgeving moet niet te veel prikkels bevatten. Sluit aan bij de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen, ga na wat ze fijn vinden en sluit daarbij aan.

School 5

- *Dagritme*
- *Picto's*
- *Rituelen*
- *Leerlingen worden bij de bus opgehaald*
- *In de kring wordt iedere ochtend een welkomstliedje gezongen*
- *Er wordt samen gegeten en gepauzeerd*
- *Individuele verzorging*
- *Vaste therapeut*

- *Sfeer in de klas.*

School 6

Visualiseren, vaste plek (visueel gemaakt), werken met individuele verwijzerssystemen, duidelijkheid in taken door afbakening, opgeruimde rustige omgeving, hoekjes, eigen werkplek.

School 7

Het aanbieden van structuur proberen wij met het aanbieden van (concrete) verwijzers, het inslijpen van heel veel rituelen, heel veel rust in en om de klas creëren. Heel veel nabijheid en zoveel mogelijk alle zintuigen van de leerlingen benutten om tot leren te komen.

Wij veranderen in onze klas nooit veel dingen tegelijk.

Vraag 1a:

Ziet u hierin verschillen met reguliere ZML leerlingen?

(E)MG leerling:

- **IQ<20**
- **IQ 19-35, in combinatie met bijbehorend zeer beperkt gedragsrepertoire en bijkomende medische of gedragsproblematiek**
- **Lichamelijke handicap in combinatie met een verstandelijke beperking**

Reguliere ZML leerling: leerlingen met een IQ tot 55 / 65-met een tweede stoornis

School 1

Ik zie een duidelijk verschil. ZML-leerlingen zijn veel flexibeler dan MG-leerlingen. In een MG-groep is er een duidelijke en strakke structuur met altijd dezelfde leerkracht en assistente. De groepen zijn ook veel kleiner (6 lln.)

School 2

- *De stapjes zijn kleiner*
- *De groepsgrootte is anders (kleinere groepen)*
- *Veel meer (1:1) begeleiding nodig*
- *Aanbod moet eenvoudig zijn*
- *Individuele dagschema's*
- *Er is weinig begrip van verbale taal*
- *Je hebt meer fijngevoeligheid nodig in het signaleren van problemen*

School 3

Bij (E)MG leerlingen is de communicatie veel belangrijker, zij zijn veel beperkter in het communiceren. Om hierop in te spelen worden van de begeleider heel andere competenties vereist.

School 4

In een reguliere groep ben je gebonden aan vakken. Er worden veel meer activiteiten gedaan. Deze leerlingen kunnen dit aan. De groepen zijn groter en er zijn minder handen in de klas.

School 5*N.v.t.***School 6***Voor een groot gedeelte komt het overeen met de MG-leerlingen. Ook deze leerlingen hebben behoefte aan structuur.***School 7***Een heel goed antwoord kan ik hierop niet geven omdat ik nooit met de “reguliere ZML leerling” heb gewerkt. Wel heb ik gewerkt met meervoudig gehandicapte leerlingen met een hoger niveau.**Als leerkracht heb ik het erg moeilijk gevonden om helemaal terug te gaan naar de basis en heel weinig te verwachten van de leerling. Als leerkracht werk je vaak heel ontwikkelingsgericht en je moet leren om ook hele kleine ontwikkeling als zeer waardevol te zien. Ook vond ik in het begin dat ik met EMG-leerlingen werkte erg moeilijk mijn tempo aan te passen en de leerling mijn tempo te laten bepalen. Het gevolg hiervan is, dat je per dag of per week veel minder verschillende activiteiten aan kunt bieden en dat je vaak bezig bent om geleerde zaken in te slijpen wat heel lang kan duren.***Vraag 2:****Hoe sluit u aan bij de belevingswereld van (E)MG leerlingen?****School 1***Deze leerlingen hebben een beperkte belevingswereld. Waar het om gaat is veel herhaling, hierdoor wordt de herkenbaarheid vergroot. Dit zorgt voor een veilig gevoel bij de lln.**Taakjes afstemmen op het ontwikkelingsniveau maar ook naar leeftijd, daarnaast is het belangrijk om ze individueel aan te bieden.***School 2**

- *Er wordt in thema's gewerkt waarin zoveel mogelijk zelf ervaren wordt.*
- *Veel visualiseren*

School 3*Door aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau en de kinderen te plaatsen in bijv. de fases van Timmers-Huigens, op deze manier sluiten de activiteiten en de benaderingswijze goed aan bij het individuele kind. Het is belangrijk om met alle betrokkenen op één lijn te zitten. Wat vinden we en welke verwachtingen hebben we ten aanzien van het kind.***School 4***Door heel basaal te denken, terug te kijken naar de ontwikkeling van kinderen tussen de 0 en 24 maanden. Het snoezeltje is hier een goed voorbeeld van. Kinderen in de leeftijd tussen 0 en 24 maanden liggen/ spelen veel in een de box en op de grond. In het snoezeltje is dit allemaal mogelijk.*

School 5

- *Ervaringsordening*
- *Sensopatisch materiaal*
- *Actie-reactie materiaal*
- *Muziek*
- *Je blijft zoeken naar geschikte materialen*
- *Er zijn 5 groepen op niveau ingedeeld en er zijn 3 werkmomenten*
- *De kring, het eetmoment etc .vindt in de eigen groep plaats*
- *In de uitstroomgroepen zijn de activiteiten meer leeftijdgerelateerd: werken in de tuin, koken, sensopatisch materiaal*

School 6

Door te werken met thema's, ontspanning aan te bieden op individuele interesse, aansluiten op het communicatieniveau, tempo en houding aanpassen.

School 7

Terug naar de basis. Je moet je verwachtingen nooit te hoog hebben en je moet blij zijn met alle kleine veranderingen/ vorderingen. Soms moet je ook blij zijn dat leerlingen niet terugvallen en proberen het geleerde te behouden.

Vraag 2a:

Ziet u hierin verschillen met reguliere ZML leerlingen?

School 1

ZML-leerlingen kunnen gecertificeerde cursussen volgen die ze leuk vinden, lopen intern en/of extern stage. Er wordt veel meer gevraagd van deze leerlingen, er wordt meer in groepjes gewerkt en er is minder begeleiding.

School 2

Vooraf in de begeleiding zit verschil.

School 3

Het ontwikkelingsprofiel van deze kinderen is harmonischer. Deze kinderen sluiten makkelijker aan bij de ontwikkelingslijnen die vast liggen. De uitvallen zijn meteen duidelijk.

School 4

Het verschil is dat deze leerlingen verder zijn in de ontwikkeling, maar ook voor deze leerlingen is het belangrijk om te kijken naar de ontwikkelingsleeftijd en hierop aan te sluiten.

School 5

N.v.t.

School 6

Ook bij deze leerlingen pas je je communicatie en tempo aan.

School 7

Ja, natuurlijk. Je hebt veel meer verwachtingen van reguliere ZML leerlingen en je hebt meer "vaart" in het dagprogramma.

Maar eigenlijk is het ook gelijk aan de reguliere ZML leerling, want ook daar moet je aansluiten bij de beginsituatie en doelen stellen.

Een groot verschil is ook dat je vaak aan het zoeken bent hoe je nu verder kunt komen met een leerling. Er is nog weinig onderzoek gedaan en ook de opleidingen etc. sluiten nauwelijks aan bij je behoeften.

Vraag 3:

Hoe creëert u een pedagogisch klimaat (het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van het kind waardoor het zich in meer of mindere mate kan ontwikkelen) voor (E)MG leerlingen?

School 1

Deze leerlingen voelen zich prettig, veilig bij veel herhaling. Gedragsproblemen worden zelfs minder of blijven uit, doordat ze precies weten wat er gaat komen. Wat er van hen verwacht wordt.

School 2

- *Individuele dagschema's*
- *Werk wordt per leerling individueel aangeboden*
- *Wat heeft de individuele leerling nodig? Dit wordt d.m.v. de COMVOOR door de logopedist afgenomen.*
- *Alert zijn m.b.t. de signalen van de kinderen/ het lezen van de kinderen.*

School 3

Dit wordt bepaald door het proces wat zich afspeelt tussen de groepsleiding. Hoe wordt informatie rondom een kind overgebracht en hoe wordt het geïnterpreteerd. Wordt het op de juiste manier vertaald, om er daadwerkelijk mee aan de slag te kunnen.

Ieder kind heeft recht op ontwikkeling, een goed pedagogisch klimaat legt de basis om te kunnen ontwikkelen. Het is belangrijk om kinderen voortdurend te blijven prikkelen, op die manier blijft de ontwikkeling in stand. Is het figuurlijke plafond bereikt, stimuleer dan verder dan in de breedte.

School 4

Een schooldag voor deze leerlingen zit vol met rituelen. Rituelen zorgen ervoor dat de leerlingen weten wat er gaat komen en wat er van hen verwacht wordt. Ze voelen zich veilig en kunnen lekker zichzelf zijn. Alles speelt zich af in het hier en nu.

School 5

Vooraf met veel muziek in de kring

School 6

Rust, regelmaat, prikkeling, een goede balans tussen actie-reactie, stabiliteit, leerlingen mogen een eigen inbreng hebben.

School 7

De inrichting van de omgeving is natuurlijk belangrijk voor de EMG leerling. De klas moet op een bepaalde manier ingericht zijn, maar wat voor voorzieningen zijn er binnen de school of kun je zelf creëren. Denk hierbij bijv. aan Multi Senore Ruimten (snoezelklassen). Inrichting van de gymzaal, het zwembad etc. Misschien is wel het allerbelangrijkst om je ervaringen te delen met collegae die met dezelfde doelgroep omgaan.

Vraag 3a:

Is dit verschillend in het creëren van een pedagogisch klimaat voor reguliere ZML leerlingen?

School 1

Deze leerlingen kunnen flexibeler omgaan met veranderingen. Het programma is meer groepsgericht en gericht op vooruitgang.

School 2

- *In de reguliere ZML groepen wordt op dezelfde manier gewerkt.*
- *In de reguliere groepen hebben ze 1 centraal dagschema.*

School 3

Er wordt een relatie aangegaan met de kinderen, deze relatie is gebaseerd op interactie. Er staan vaak meerdere mensen op deze groep, waardoor de kinderen leren omgaan met verschillende mensen en hun grenzen. Deze kinderen zijn onafhankelijker van hun omgeving. Deze kinderen hebben allemaal een schoolperspectief. Er ligt ook een grotere verantwoordelijkheid bij de kinderen zelf.

School 4

Ook voor deze leerlingen is structuur heel belangrijk, maar zij kunnen veel makkelijker omgaan met veranderingen. Als er iets verandert in het dagprogramma kun je dit uitleggen.

School 5

N.v.t.

School 6

Deze leerlingen kunnen veel meer prikkels, actie aan. De juiste balans is wel belangrijk.

School 7

Zie vraag 3.

Vraag 4:

Welke vormen van didactisch handelen zijn van toepassing in het werken met (E)MG leerlingen (denk aan: algemene onderwijskundige kennis/ groepsgerichte onderwijskundige vaardigheden/ individugerichte onderwijskundige vaardigheden/ stimuleren van leerlingen/ gebruik ICT middelen)?

School 1

Individueel gericht, kleine stapjes i.v.m. weinig vooruitgang, gericht op zelfstandigheid en zelfredzaamheid, aanleren van vrijetijdsvaardigheden, routine matig.

School 2

- *Verbrede ervaringen*
- *Voordoen – nadoen*
- *Individuele instructie*
- *Ook tijdens groepsactiviteiten worden het individu naar behoefte aangesproken*
- *Korte duidelijke instructie, niet te verbaal*
- *De computer wordt niet tijdens het werkmoment ingezet, omdat dit te veel afleid, wel als vrijetijdsinvulling (klikkerdeklik).*

School 3

Er wordt nu nog te weinig met ICT gedaan, terwijl er tal aan mogelijkheden zijn. De manier van werken individueel of groepsgericht wordt gezien als behoefte van het kind en als middel om de ontwikkeling van het kind te stimuleren. Er wordt gewerkt met thema's.

School 4

Heel veel 1 op 1 activiteiten. Bij een groepsactiviteit heeft elke leerling een ander doel, individueel gericht.

School 5

- *Aanbieden van duidelijke structuur*
- *Veel herhaling*
- *Eén-doos-taken*
- *Duidelijke afspraken*

School 6

Het is belangrijk om de doelen goed weg te zetten in het programma, dit bepaalt je didactisch handelen.

School 7

Allereerst moeten de kindkenmerken prima in beeld zijn. Dit is je beginsituatie. Van daaruit kun je starten om überhaupt tot leren te komen. In de literatuur is nog weinig te vinden over "de EMG leerling", want ik denk namelijk dat die niet bestaat. Daarbij komt ook dat er voor deze leerlingen weinig methodes zijn. Het is vaak al moeilijk om het niveau van de leerling duidelijk te krijgen. Op de eerste plaats denk ik dat je ontwikkelingsgericht moet blijven kijken naar de EMG

leerling, je moet heel veel affiniteit hebben met de doelgroep en je moet uitgaan van je vakmanschap.

Vraag 4a:

Ziet u hierin verschillen in vergelijking met reguliere ZML leerlingen?

School 1

Bij deze leerlingen is het programma gericht op de cognitieve vakken zoals lezen, schrijven en rekenen. Dit gebeurt veel groepsgericht.

School 2

In de reguliere groepen wordt minder op individueel niveau instructie gegeven.

School 3

Er worden andere vaardigheden verwacht van deze kinderen. Het belangrijkste doel is dat een kind in een groep kan functioneren.

School 4

Er wordt een groot beroep gedaan op de cognitie, het programma zit vol met deze vakken. Er wordt meer groepsgericht gewerkt.

School 5

N.v.t.

School 6

De leerlijnen bepalen het didactisch handelen.

School 7

Zie antwoord vraag 4.

Vraag 5:

Wat hebben leerkrachten nodig om te kunnen werken met (E)MG leerlingen?

School 1

Geduld!!!, hoge frustratie tolerantie hebben, bewust zijn van en weten dat je heel weinig vooruitgang zult boeken, niet als saai ervaren.

School 2

- *Geduld!*
- *Zelf rust behouden en de tijd nemen voor de kinderen*
- *Je moet zelf leren accepteren dat de stapjes heel klein zijn.*

School 3

Inzicht in de ontwikkelingsfasen, een bepaalde zienswijze, klein kunnen kijken, het kind goed kunnen inschatten.

School 4

Affiniteit, logisch denken, eenvoudig denken, terug kunnen gaan naar de basis, durven loslaten, in kleine stapjes iets kunnen aanbieden, veel herhalen, vooraan beginnen en héél langzaam opbouwen.

School 5

- *Feeling met de doelgroep*
- *Geduld*
- *In kleine stapjes denken, ook stapjes terug durven nemen*
- *Humor*

School 6

Rustige basishouding, goede kennis van deze specifieke leerlingen, kennis van Plancius, Sensorische Integratie, Communicatie. Inventief en creatief zijn.

School 7

- *Vooraf veel affiniteit met de doelgroep*
- *Veel geduld*
- *Blij zijn met elke kleine vooruitgang, maar wel ontwikkelingsgericht blijven zoeken naar mogelijkheden van de leerling.*
- *En zeer waarschijnlijk ook een beetje “gek” zijn!!!*

Vraag 6:

Heeft u extra cursussen/ opleidingen gevolgd sinds u werkt met (E)MG leerlingen?

Zo ja, welke en heeft dit een meerwaarde voor u in de praktijk?

School 1:

Nee

School 2

- *Vakstudie REC-3*
- *Leerroute zorg in onderwijs*

School 3

Nee

School 4

*Zorg in Onderwijs route in Utrecht
Vijfwijzer van Carla Vlaskamp*

School 5

- *Opleiding Speciaal Onderwijs*
- *Ervaringsordening*
- *Leren observeren*

School 6

PECS en COCP (communicatie)

School 7

Ja,

- *Speciaal Onderwijs voor meervoudig gehandicapte leerlingen.*

Maar ook allerlei korte cursussen zoals:

- *Sensorische Integratie*
- *Massagetechnieken*
- *Omgaan met afwijkend gedrag bij EMG leerlingen etc.*

Alle kleine beetjes helpen in de praktijk.

BIJLAGE 4 TABELLEN COMPETENTIES

Didactisch handelen				
Definitie	Past didactische middelen en methoden toe in het dagelijks handelen die leiden tot een goede ontwikkel- / leeropbrengst bij de leerling en die passen bij de onderwijsvisie van de school.			
		Aantal keer genoemd	Genoemd	Totaal
Competitiedomeinen	Algemene onderwijskundige kennis			
	Heeft kennis van methodes van de verschillende vakgebieden	1	1	43%
	Deelt zijn / haar kennis van methodes en materialen met collega's	1	1	
	Heeft kennis van de gebruikte ontwikkelingsmaterialen	6	1	
	Heeft kennis van moderne didactische aanpakken	0	0	
	Is in staat gehanteerde methodes los te laten wanneer de situatie hierom vraagt (en vice versa: gebruikt een methode als de situatie hierom vraagt)	0	0	
	Kent het verwachte leerkrachthandelen (conform het schoolplan)	0	0	100%
	Heeft kennis van en handelt naar specifieke modellen, bv het TEACCH model	0	0	
	Anders	7		
	Groepsgerichte onderwijskundige vaardigheden			
	Instrueert groepsgevoels	0	0	50%
	Instrueert groepsdoorbrekend	0	0	
	Begeleidt het oefenen van vaardigheden	0	0	
	Wisselt werkvormen af	1	1	
	Maaft gebruik van concreet visueel materiaal en verbaliseert (spreekt hiermee alle zintuigen aan)	2	1	100%
	Geeft vorm aan uitdagende leerarrangementen die leerlingen motiveren tot zelfwerkzaamheid	1	1	
	Geeft feedback over het groepsklimaat en evalueert het samenwerken binnen de groep	0	0	
	Past didactiek toe conform het schoolplan, de methodes en de leerdoelen van de leerlingen	4	1	
	Anders	7		
	Individuegerichte onderwijskundige vaardigheden			
	Instrueert individuele leerlingen	7	1	56%
	Laat aan leerlingen blijken dat hij weet waar ze mee bezig zijn	0	0	
	Handelt differentiërend, houdt rekening met verschillen tussen leerlingen	7	1	
	Verduidelijkt de lesstof wanneer de individuele leerlingen hier (verbaal en non-verbaal) om vraagt	6	1	
	Spreekt verwachtingen uit over te bereiken leerresultaten	0	0	
	Werkt naar de doelen van het ontwikkelingsperspectief	7	1	
	Geeft feedback aan de leerlingen over de inzet, werkhouding en resultaten van toetsen	0	0	
	Pleegt interventies op basis van de hulpvraag vanuit de leerling	7	1	
	Bevordert de zelfstandigheid van leerlingen door het geven van verantwoordelijkheden	0	0	
	Anders	7		100%

Stimuleren van leerlingen			
Motiveert leerlingen	7	1	80%
Complimenteert leerlingen	1	1	
Daagt leerlingen uit	7	1	
Creëert betrokkenheid	0	0	
Nodigt leerlingen door zijn/haar manier van communiceren (zowel verbaal als non-verbaal) uit tot samenwerking	1	1	
Anders	7		100%
Gebruik ICT-middelen			
Beschikt over (basis) ICT vaardigheden (kent alle vaardigheden om computer in de klas te gebruiken)	0	0	0%
Heeft kennis van educatieve software voor het onderwijs	0	0	
Zet ICT in t.b.v. ontwikkelproces van leerlingen	0	0	
Anders	7		100%

Pedagogisch handelen				
Defensie	Creëert een veilige, gestructureerde leeromgeving met behulp van leeractiviteiten, vorming en opvoeding in onderlinge samenhang, afgestemd op de verschillen tussen leerlingen.			
		Aantal keer genoemd	Genoemd	Totaal
Competentiedomeinen	Creëren van een veilige en gestructureerde leer- en ontwikkelomgeving			
	Draagt zorg voor een gevoel van veiligheid, zelfvertrouwen en zelfstandigheid	3	1	50%
	Zorgt voor structuur en voorspelbaarheid (herkenbare dagindeling e.d.)	5	1	
	Is consequent in zijn / haar pedagogisch handelen (maakt geen onderscheid)	0	0	
	Besteedt bewust aandacht aan waarden en normen	0	0	
	Anders	7		100%
	Aansluiten bij (de beleavingswereld van) leerlingen			
	Sluit aan op het dagelijks leven en beleven van leerlingen	5	1	60%
	Sluit aan op verschillen tussen leerlingen (cultureel, ethisch, sociaal, emotioneel)	6	1	
	Past de principes van het werken met groepen leerlingen en het creëren van een groepsgevoel (groepsdynamica) goed toe	0	0	

Maakt en onderhoudt contact met iedere leerling in zijn / haar groep en zorgt ervoor dat iedere leerling contact met hem / haar kan maken	0	0	100%
Stemt zijn handelen af op de hulpvragen van de individuele leerlingen en / of de groep (maatwerk)	6	1	
Anders	7		
Creëren van een pedagogisch klimaat			
Heeft kennis van de visie van de school op het gewenste schoolklimaat	0	0	38%
Deelt de visie van de school op het gewenste schoolklimaat	0	0	
Sluit aan op de pedagogische doelen van de school	0	0	
Hanteert duidelijke regels en procedures in de groep	0	0	
Draagt zorg voor functionele rust en orde in de groep	2	1	
Vertoont corrigerend en opvoedkundig (voorbeeld)gedrag	1	1	
Creëert een samenwerkingsklimaat, zowel leerkrachten onderling als leerkracht - leerlingen als leerlingen onderling en leerkracht - ouders/verzorgers	1	1	
Creëert wederzijds respect en vertrouwen	0	0	
Gaat in zijn handelen uit van de mogelijkheden en kwaliteiten van de leerling	4	1	
Draagt zorg voor onderlinge acceptatie en een positief zelfbeeld	0	0	
Geeft leerlingen een passende mate van vrijheid en bevordert daarmee de zelfstandigheid	1	1	
Maakt de leerling medeverantwoordelijk voor zijn / haar leerproces	0	0	
Neemt leerlingen serieus	0	0	
Anders	7		100%

BIJLAGE 5 DEFENITIEVERKLARINGEN - EINDNOOT

¹ ZMLK-onderwijs (zeer moeilijk lerende kinderen):

1. Verstandelijke handicap, waarbij de IQ-score lager is dan 55

óf

2. IQ-score tussen 54 en 70, voor leerlingen tot en met 7 jaar in combinatie met een andere stoornis

én

a. Structurele beperking in de onderwijsparticipatie, blijkend uit leerachterstand * óf wel het ontbreken van algemene leervoorwaarden * (niet zijnde gedragsproblemen) én zeer geringe sociale redzaamheid

én

b. Onvoldoende effect extra zorg vanuit de zorgstructuur van het regulier onderwijs en ondersteuning vanuit zorg- en hulpverleningsinstanties niet toereikend voor deelname aan regulier onderwijs

óf

3. Syndroom van Down, blijkend uit een medische verklaring

* leerachterstand en leesvoorwaarden als volgt te duiden:

- leerlingen t/m 7 jaar: ernstige tekortkomingen op het gebied van leer- en taakgedrag (werkhouding, taakgerichtheid, etc.) en zeer geringe vooruitgang gedurende een jaar.
- leerlingen 8 t/m 11 jaar: zeer geringe vooruitgang gedurende een jaar bij aanvankelijk lezen, spellen en rekenen.
- leerlingen van 12 jaar en ouder: schoolvorderingen die niet verder gaan dan beheersing van de leerstof tot en met eind groep 3 van de basisschool.

(www.rec3limburg.nl)

² SO

Afkorting voor Speciaal Onderwijs. Op de Herman Broerenschool staat SO ook voor het gedeelte van de school waar de leerlingen tot hun 13^e à 14^e kalenderjaar verblijven. Daarna gaan ze over naar het VSO (Voortgezet Speciaal Onderwijs)

-
- 3 **Ontwikkelingsperspectieven**
De Inspectie van het onderwijs formuleert het ontwikkelingsperspectief (OPP) als volgt: ´de inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van een leerling voor een bepaalde, langere periode´.
Met een OPP wordt voor de leerlingen op school een voorspelling over het verwachte uitstroomniveau in het voortgezet onderwijs. Verder wordt een verwacht leerrendement voor rekenen, begrijpend lezen, spelling en technisch lezen bepaald. Het ontwikkelingsperspectief is sturend voor het aanbod dat de leerling geboden wordt en bevat handvatten voor de planning van het onderwijs.
- 4 **Reflux**
reflux is het terugstromen van maaginhoud in de slokdarm. Dit komt doordat de sluitspier tussen de slokdarm en de maag bij kinderen soms nog niet helemaal ontwikkeld is
- 5 **Relatie - competentie - autonomie**
Adaptief onderwijs is onderwijs dat voldoet aan een drietal basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie.
Onder de basisbehoefte **relatie** wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten, ze erbij horen, ze het gevoel hebben welkom te zijn, ze zich veilig voelen.
Onder de basisbehoefte **competentie** wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aankunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen. Onder de basisbehoefte **autonomie** wordt verstaan dat ze weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Deze drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. Voor de docent die adaptief werkt, betekent dit dat hij zijn gedrag afstemt op deze basisbehoeften. Dat geldt zowel voor het didactisch en organisatorisch handelen als voor het pedagogisch optreden. Op die manier wordt onderwijs vormgegeven waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan en waarvan ze uiteindelijk optimaal profiteren. Van dat onderwijs bestaan verschillende uitwerkingen, zowel op scholen als op onderwijsbegeleidingsinstituten. Adaptief onderwijs is bekend geraakt in Nederland door het werk van Stevens (vanaf 1994).
- 6 **Ontwikkelingsperspectieven**
Zie eindnoot 3
- 7 **PECS**
PECS betekent: Picture-Exchange Communication System
Een belangrijk aspect van PECS is dat het kind leert om het initiatief nemen in contact, op een manier die adequaat is. Het leert om niet af te wachten of afhankelijk te zijn van anderen in communicatie.

Voor wie is de behandeling bedoeld

PECS is bedoeld voor kinderen die niet, onvoldoende of op een inadequaat wijze communiceren.

Doel

PECS heeft tot doel om uw kind te leren op een adequate manier te communiceren met andere mensen. Afhankelijk van het ontwikkelingsniveau kan uw kind daarbij ook leren om:

- 'ja' of 'nee' te zeggen
- goed te reageren op de vraag 'wat wil je?'
- hulp te vragen
- goed te reageren op het verzoek om even te wachten.

8

ICT

ICT in onderwijs betekent: het gebruik van computers, digitale schoolborden en software. Voor (E)MG leerlingen zijn er aangepaste materialen en programma's te verkrijgen.

9

Sensorische Integratie

Sensorische integratie houdt in: het opnemen, selecteren en interpreteren van informatie uit de omgeving en het eigen lichaam. Het gaat specifiek om het proces dat de zintuiglijke informatie organiseert, interpreteert en mogelijk maakt om adequaat op informatie te reageren.

Sensorisch: prikkels en informatie die we ontvangen vanuit onze zintuigen.
Integratie: het selecteren en verbinden van deze informatie, zodat we er adequaat op kunnen reageren.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen externe en interne zintuigen.

De externe zintuigen: sensorische systemen die sensorische prikkels van de buitenkant van ons lichaam en daarbuiten ontvangen:

- Het tastzintuig, verschaft informatie die we via contact met de huid ontvangen.
- Het gehoorzintuig, deze verschaft informatie over de geluiden die uit de omgeving op ons afkomen.
- Het gezichtszintuig, geeft ons informatie over de beelden die op ons afkomen.
- Het reukzintuig, de neus verschaft informatie over geur.
- Het smaakzintuig, via het contact met de mond wordt informatie over smaak verkregen.

De interne zintuigen: de verborgen, lichaamsgecentreerde zintuigen:

- De interoceptieve zintuig, verstrekt ons informatie vanuit onze organen. Het is een essentieel en belangrijk zintuig. Het reguleert honger, lichaamstemperatuur, slaap en het prikkelniveau.

- Het vestibulaire zintuig, verschaft ons informatie over de positie van het hoofd ten opzichte van de ruimte, de beweging van het lichaam in de ruimte en de balans (evenwicht, zwaartekracht en beweging). De prikkels komen via het binnenoor binnen.
- Het proprioceptieve zintuig, dit zintuig verschaft informatie over de positie van het lichaam en de beweging van de lichaamsdelen. Door het strekken en samentrekken van de spieren komt de informatie binnen.

De checklist zintuiglijk profiel van O. Bogdashina is toepasbaar om een goed beeld te krijgen van de sensorische integratie.

Tenslotte blijkt uit het artikel van Messbauer dat de mogelijkheid interactief te werken met de leerlingen een nadrukkelijke bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de leerlingen. Het aanbieden van de juiste prikkels heeft als gevolg dat de leerling een betere balans vindt in de zintuiglijke ervaringen. Dit zorgt ervoor dat eventuele stress gereguleerd wordt, de leerlingen meer gemotiveerd en geconcentreerd zijn.

Kranowitz beschrijft dat een sensorische integratiestoornis van invloed kan zijn op de ontwikkeling, het gedrag, het kunnen leren, de communicatie, de vriendschappen en het spel van een leerling. Door aan deze stoornis te werken verbeter je dus het welbevinden en de kans op cognitieve groei.

10

Basale Stimulatie

Basale stimulatie beoogt een intensieve en totale vorming van personen met ernstige meervoudige beperkingen. Via een eenvoudig sensorisch aanbod (dat tot op zekere hoogte zonder voorwaarden is) wordt een nieuwe ervaringswereld geopend. Het centrale uitgangspunt is dat men tracht de persoon te helpen zijn eigen lichaam (en mogelijkheden) te ontdekken. De omgeving dient naar de persoon toe te bewegen. Vervolgens ontstaat er een primair uitwisselingsproces tussen het 'ik' en de 'wereld'. Door de verwarrende chaos die mensen uit deze doelgroep ervaren te structureren, verstaanbaar en minder beangstigend te maken, ontstaan de eerste aanzetten tot activiteit, nieuwsgierigheid en speelgedrag. Basale stimulatie is geen behandelingsmethodiek op zich; het gaat om gemeenschappelijke activiteiten die een zekere mate van activiteit en alertheid van de persoon veronderstellen. Bovendien dienen zorgfiguren de bereidheid en vaardigheid aan te wenden om in te spelen op de behoeftesituatie van de individuele cliënt.