

werken met
lvg-leerlingen
in cluster4-scholen

drs. j. nienhuis

RENN4

Groningen, RENN4, 2002

tekst J. Nienhuis

redactie C. van der Kooij

grafische vormgeving Dineke Buist BNO

druk omslag: de Bie, binnenwerk: RCG

© J. Nienhuis en RENN4

Voorwoord

Licht verstandelijk gehandicapt is een nieuw deel in de brochurereeks van het Regionaal Expertise Centrum Noord Nederland, cluster 4, afgekort RENN4.

Het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4, is een bundeling van de scholen met leerlingen met ernstige gedragsproblemen in Noord-Nederland:

FRIESLAND

- de Prof. Grewelschool in Leeuwarden
- de Buitenschool in Leeuwarden
- de Witakker in Rijs

GRONINGEN

- de Erasmusschool in Groningen
- de scholen van het Pedologisch Instituut Noord Nederland 'Van Andel-Ripke' te Groningen: Prof. W.J. Bladergroenschool, Th. Hart de Ruyterschool, de Van Heemskerckschool en de afdeling Onderzoek, Ontwikkeling en Service
- de Poortjeschool in Groningen

DRENTHE

- de Van der Reeschool in Smilde
- de 't Ruige Veldschool in Rolde

De in al deze scholen aanwezige expertise op het gebied van gedragstherapie, spraak/ taaltherapie, psychomotorische en creatieve therapie, schoolmaatschappelijk werk en autismebegeleiding is gebundeld in de eerste publicatie in deze reeks *Expertise RENN4* (Groningen, 2002).

In de scholen van RENN4 - concreter in de ondersteuning van het onderwijs aan cluster 4-leerlingen door gedragsdeskundigen e.a. - wordt bij voortdur-ing het spanningsveld tussen de theorie van de wetenschap en de weerbarstige harde onderwijspraktijk gevoeld. De wetenschappelijke afstand en abstractie waar onderwijsmensen veelal moeilijk mee uit de voeten kunnen enerzijds en anderzijds de onderwijspraktijk, die vraagt naar directe concrete oplossingen.

Binnen RENN4 ligt een duidelijke taak voor onderzoekers en ontwikkelaars om de wetenschappelijke kennis op het gebied van het werken met leerlingen met ernstige gedrags- c.q. psychiatrische problematiek te koppelen aan de onderwijspraktijk in de RENN4-scholen. Het is de bedoeling van deze brochurereeks om verslag te doen van ervaringen, oplossingen en methodieken.

Deze brochure gaat over een voor de scholen van RENN4 betrekkelijk nieuwe doelgroep: de licht verstandelijk gehandicapte leerlingen met gedragsproblemen. Beschreven is wat er in studies over deze doelgroep te vinden is. Dit is aangevuld met reflecties op praktijkervaringen en voorzien van aanbevelingen voor onderwijs en zorg voor deze specifieke groep leerlingen.

Bieneke Nienhuis, als gedragsdeskundige verbonden aan de afdeling Onderzoek, Onderwijs en Service van het Pedologisch Instituut Noord Nederland 'Van Andel-Ripke', is erin geslaagd een knoop te leggen tussen theorie en praktijk van de LVG-doelgroep.

Deze publicatie kan niet alleen binnen, maar ook buiten RENN4 een belangrijke bijdrage leveren aan het verder doordenken van het onderwijs aan licht verstandelijk gehandicapte leerlingen met gedragsproblemen.

Henk Doornkamp, *directeur RENN4*

Inhoud

Voorwoord 3

Inleiding 5

1 Doelgroep 7

1.1 Omschrijving van de doelgroep

1.2 Problemen in de onderwijssituatie

1.3 Diagnostiek 8

2 Groepssamenstelling en groepsgrootte 9

3 Pedagogisch klimaat 10

3.1 Algemeen

3.2 Basisklimaat

3.3 Leerkrachtvaardigheden 11

3.4 Inrichting van de klas en het schoolplein 13

3.5 Dagprogramma

3.6 Klassenregels 14

4 Handelingsplan 16

4.1 Groepshandelingsplan

4.2 Individueel handelingsplan

5 Lessen 17

5.1 Lesmateriaal en didactiek

5.2 Praktische vaardigheden

5.3 Overige materialen

6 Schakelen 18

7 Conclusie en aanbevelingen 19

Geraadpleegde literatuur 20

Bijlage 1 22

Bijlage 2 24

Inleiding

In de loop van het bestaan van de scholen, die behoren tot RENN4, is er een verschuiving opgetreden in de problematiek van de aangemelde leerlingen. Waren het eerst voornamelijk leerlingen met leerstoornissen, in de loop van de tijd is dit verschoven van leerlingen met zowel leer- als gedragsproblemen naar leerlingen waarbij de gedragsproblemen centraal staan. De cognitieve mogelijkheden van deze leerlingen variëren van onder gemiddeld tot boven gemiddeld.

De laatste jaren echter worden er steeds meer Licht Verstandelijk Gehandicapte (LVG)-leerlingen met een IQ 50-70 en ernstig probleemgedrag aangemeld. Een eenduidige reden hiervoor is moeilijk te geven. De veranderingen in het onderwijsbestel hebben mogelijk een verschuiving teweeggebracht in de populatie leerlingen die de scholen voor Speciaal Onderwijs bezoeken. De "zwaardere" gevallen worden verwezen naar een categorie 2/3-school, waar deze leerlingen eerder binnen het toenmalige MLK en LOM werden gehouden. Dit kan tot gevolg hebben dat er een uitval naar "beneden" optreedt, een verschuiving van de populatie binnen categorie 2/3. Een andere oorzaak kan zijn dat er meer gedragsproblemen voorkomen of dat de wachttijden voor een opname in een residentiële setting lang zijn. Het gaat te ver om op deze plaats uitgebreid op deze mogelijke oorzaken in te gaan. Vast staat dat de RENN4-scholen deze leerlingen aangemeld krijgen en op grond van de toelatingscriteria voor cluster 4 (Hover & Harperink, 1998) moeten toelaten. Er zal dus een antwoord gevonden moet worden op hun hulpvragen. Vanuit het management van RENN4 is gevraagd te onderzoeken op welke manier deze leerlingen binnen cluster 4 opgevangen kunnen worden.

Naast informatie uit de literatuur hebben gesprekken met medewerkers en een bezoek aan de 't Ruige Veldschool verbonden aan de psychiatrische

kinderkliniek 't Ruige Veld te Rolde, de Van Lieflandschool, school voor ZMLK te Groningen en de Prof. Grewelschool, school voor ZMOK te Leeuwarden bijgedragen aan het tot stand komen van deze brochure. Tevens is gebruik gemaakt van de notitie *Van inzicht tot uitzicht* van de RENN4-werkgroep Handelingsplanning (2000).

Deze brochure beoogt een aanzet te geven voor het onderwijs aan en de zorg voor deze leerlingen, in de leeftijd van 8 tot 16 jaar, binnen de cluster 4-scholen.

In hoofdstuk 1 wordt de doelgroep omschreven en komen de mogelijkheden voor diagnostiek om de doelgroep van andere groepen leerlingen te onderscheiden en de problemen die deze kinderen in het onderwijs ondervinden aan de orde. Hoofdstuk 2 omschrijft de groepssamenstelling en groeps grootte. In hoofdstuk 3 wordt het pedagogisch klimaat, specifiek voor deze leerlingen, beschreven, waarbij aandacht besteed wordt aan leerkrachtvaardigheden en voorwaarden om te komen tot een gestructureerde pedagogische aanpak. De laatste drie hoofdstukken beschrijven het handelingsplan, de lessen en de mogelijkheid tot schakelen naar een andere vorm van onderwijs.

Tot slot wordt geconstateerd dat, wil je deze leerlingen onderwijs op maat geven, er meer faciliteiten nodig zijn dan de huidige financiële regeling toelaat.

Mijn dank gaat uit naar de mensen die bereid waren informatie te geven over hun werkzaamheden en organisatie, met name medewerkers van de 't Ruige Veldschool in Rolde, de Van Lieflandschool in Groningen en de Prof. Grewelschool in Leeuwarden. En tot slot, niet te vergeten, mijn collegae bij het PINN.

Bieneke Nienhuis

Doelgroep

1

1.1 Omschrijving van de doelgroep

De betreffende leerlingen hebben een IQ tussen 50 en 80/85 met daarbij een psychiatrische stoornis en ernstige gedragsproblemen. De psychiatrische diagnoses variëren van pervasieve ontwikkelingsstoornissen, aandachtstekortstoornissen, gedragsstoornissen en de Stoornis van Gilles de la Tourette tot een combinatie van deze stoornissen. Uit onderzoek blijkt dat PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified) bij mensen met een licht verstandelijke handicap vier à vijf keer zo vaak voorkomt als een autistische stoornis (Autistic Disorder), terwijl autisme in 75 tot 80 % gekoppeld is aan een verstandelijke handicap. ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder) komt naar schatting bij verstandelijk gehandicapte leerlingen drie tot vier maal zo vaak voor als bij gemiddeld begaafde leerlingen. Echter bij jongens komt ADHD slechts twee maal zo vaak voor dan bij meisjes. Dat wil zeggen dat ADHD bij verstandelijk gehandicapte meisjes vaker voorkomt dan bij gemiddeld intelligente meisjes (Van Gemert & Minderaa, 1997).

In veel gevallen is er, naast de beperkte cognitieve vermogens en de psychiatrische stoornis, sprake van risicofactoren in de gezins- en leefsituatie, zoals ouder(s) met beperkte cognitieve vermogens, pedagogisch onvermogen, misbruik, drugsgebruik en/of drankgebruik.

Volgens de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth Edition: DSM IV)* behoren bij de groep LVG-leerlingen met een IQ-bereik van 50/55 tot 70. In de Nederlandse editie staat deze groep als 'licht zwakzinnig' omschreven.

In de door Hover en Harperink (1998) opgestelde criteria voor toelaatbaarheid tot het 2/3-onderwijs is bovenstaande diagnose een voorwaarde voor toelating in het onderwijs voor Zeer Moeilijk Lerende Leerlingen (ZMLK, cluster 3). Heeft een kind een IQ < 60 dan is het zonder meer toelaatbaar tot het ZMLK. Bevindt het IQ zich tussen de 60 en 70, dan moet worden vastgesteld 'of er sprake is van een zodanige onderwijsbeperking dat de leerling is aangewezen op het ZMLK-onderwijs'. De aanvullende problematiek moet bestaan uit sociaal-emotionele problemen, gedragsproblemen en/of kwetsbaarheid en afhankelijkheid. De toelaatbaarheid tot de cluster 4-scholen beperkt zich tot het vaststellen van gedragsproblemen. Een grens met betrekking tot de verstandelijke vermogens wordt niet aangegeven.

In een notitie over indicatiestelling van de doelgroep LVG stelt Kraijer (1995) dat er naast het gemeten IQ aan een aantal criteria moet worden voldaan, waaronder het beneden de door de maatschappij verwachte norm van functioneren van de sociale redzaamheid. Aansluitend hierop stelt Grootenboer (1998) dat het aspect van de sociale redzaamheid in de praktijk een belangrijk criterium blijkt omdat in de tussencategorie zwakbegaafden (IQ 70/75-85), die vele malen groter is dan de groep zwakzinnigen, een groep leerlingen is die door een psychiatrische problematiek sociaal op het niveau van LVG functioneert. Hij pleit ervoor deze groep als LVG te indiceren, zodat zij de begeleiding en de zorg krijgen die hierbij past.

Het is nu juist deze groep (IQ 70/75-80 en een psychiatrische stoornis) die in het onderwijs buiten de boot dreigt te vallen. Zij zijn door hun ernstig

probleemgedrag en sociaal onvermogen niet plaatsbaar in het Speciaal Basis - en Voortgezet Onderwijs en vallen ook buiten de criteria van het ZMLK-onderwijs, hoewel zij wel functioneren op het niveau van LVG. Deze leerlingen hebben ernstige beperkingen zowel op het cognitieve(cluster 3-onderwijs) als het gedragsgebied (cluster 4-onderwijs) en zijn op de keper beschouwd meervoudig gehandicapt. De facilitering in het onderwijs zou hierbij aangepast moeten worden.

1.2 Problemen in de onderwijssituatie

Door de complexe problematiek en de daaruit voortvloeiende gedragsproblemen is het functioneren in een onderwijssituatie voor deze leerlingen erg moeilijk. Door de beperkte cognitieve vermogens kunnen zij moeilijk structuur aanbrengen in de wereld om hen heen. Komen de uitingsvormen van een psychiatrische stoornis daarbij, dan zal het duidelijk zijn dat het adequaat opvoeden en onderwijzen van deze leerlingen een niet geringe opgave is. Dit geldt zowel voor de ouders als de leerkrachten op school. De verzorging van de opvoeding vraagt erg veel van de opvoedingskwaliteit van de ouders en het is dan ook voorstelbaar dat het kind de zo nodige begeleiding en structuur in mindere mate krijgt aangeboden en de problematiek versterkt tot uiting komt.

In de klas hebben deze leerlingen moeite met basale vaardigheden zoals op de stoel blijven zitten, zich concentreren op uitleg of een bezigheid, opnemen van informatie, op een adequate manier reageren op andere leerlingen en volwassenen, op een adequate manier omgaan met materiaal, omgaan met veranderingen en nog veel meer. Bij de oudere leerlingen spelen het toeleiden naar arbeid en de daarbij horende sociale en praktische vaardigheden een rol.

In bijlage 1 zijn ter illustratie twee casussen opgenomen.

1.3 Diagnostiek

Om LVG-leerlingen de juiste aanpak te bieden is het belangrijk te bepalen of de leerling binnen de betreffende doelgroep valt. Hierbij kan naast de noodzakelijke gegevens en onderzoeken voor het bepalen van de toelaatbaarheid op schoolniveau, een onderzoek plaatsvinden naar de zelfredzaamheid en sociale competentie. 'Een analyse van het intellectuele en het sociale functioneren vormt samen met een sterkte-zwakteanalyse op dimensies als sociaal-emotionele ontwikkeling en leefomgeving, de basis voor de aard en het vaststellen en de intensiteit van de benodigde extra ondersteuning' (Swennenhuis & Vermeer, 1998). Een meetinstrument voor adaptief gedrag, afgestemd op de doelgroep waaraan valt te denken is de Vineland Adaptive Behaviours Scales (VABS) van Sparrow, Balla en Cicchetti door Gooyer beschreven in het *Pedologisch Jaarboek* van 1996. De VABS bestaat uit drie versies: de Surveyversie met een algemeen beoordelingssysteem welke door een interviewer afgenomen wordt bij ouders, de Uitgebreide versie welke als uitgangspunt kan dienen voor een behandelingsprogramma in een zorginstelling en de Schooleditie. Deze Schooleditie wordt ingevuld door de leerkracht en geeft een beeld van sociaal aangepast gedrag in de klassensituatie. In deze laatste versie is ook een aantal items opgenomen met betrekking tot het schoolse leren. Een andere mogelijkheid is de Sociale Redzaamheidsschaal voor Zwakzinnigen (SRZ) van Kraijer en Kema (1997). Deze Sociale Redzaamheidsschaal is onder andere toepasbaar bij leerlingen binnen het ZMLK-onderwijs in de leeftijd van 7 tot 16 jaar. De domeinen waarop gescoord kan worden zijn: zelfredzaamheid, taalgebruik, taakgerichtheid en sociale gerichtheid.

Wellicht zijn er nog andere mogelijkheden tot het in kaart brengen van de zelfredzaamheid. Dit kan nader uitgezocht worden in de toekomst.

Groepssamenstelling 2 en groepsgrootte

In scholen zitten leerlingen in klassen gegroepeerd bij elkaar. Er zijn verschillende groepeeringsvormen op basis van verschillende uitgangspunten. In het regulier onderwijs zitten leerlingen meestal naar leeftijd in jaarklassen bij elkaar. Vernieuwingsscholen zoals Jenaplan en Montessori leggen meer de nadruk op sociale groepeeringsvormen, verschillende leeftijden bij elkaar in een klas als afspiegeling van de leeftijdsopbouw van leerlingen in een gezin.

In de scholen van RENN4 zijn de gehanteerde criteria voor het samenstellen van klassen naast leeftijd ook het didactisch niveau en de psychiatrische problematiek en/of de gedragsstoornis.

In de literatuur is niets te vinden over een juiste groepssamenstelling van LVG-leerlingen. De school verbonden aan de psychiatrische kinderkliniek 't Ruige Veld in Rolde hanteert naast een globale indeling naar leeftijd een indeling naar leefgroep. Leerlingen uit dezelfde leefgroep zitten bij elkaar in de klas. De groepsgrootte is hier maximaal zes leerlingen indien er geen klassenassistent aanwezig is en maximaal acht wanneer dit wel het geval is. De Van Lieflandschool in Groningen, een ZMLK-school, heeft een groepssamenstelling gebaseerd op leeftijd, cognitieve mogelijkheden en het al dan niet bij elkaar passen van uitingen van stoornissen van individuele leerlingen. De groepsgrootte is twaalf, voor erg laag cognitief functionerende leerlingen is er een groepsgrootte van tien. Tot acht jaar is er in de klas een klas-senassistent voor de volledige dag, boven acht jaar voor een beperkt aantal uren.

De speciale aanpak van LVG-leerlingen met ernstig probleemgedrag, zoals verderop beschreven,

maakt mijns inziens een homogene groepssamenstelling, een speciale groep voor deze leerlingen, noodzakelijk. Het didactische niveau en de leeftijd spelen hierbij in mindere mate een rol. De ernst van de problematiek maakt ook dat een plaatsing in de overige groepen van RENN-scholen een op maat gesneden aanpak niet of nauwelijks mogelijk maakt.

Wanneer er vanuit gegaan wordt dat er één of meerdere aparte LVG-groepen worden samengesteld op de scholen van RENN4 dan zal de groep - zoals op de 't Ruige Veldschool uit niet meer dan zes leerlingen moeten bestaan, of uit maximaal acht wanneer er een gediplomeerde klassenassistent aanwezig is. De leeftijd van de leerlingen in de groep(en) kan variëren van 8 tot 12 jaar en van 12 tot 16 jaar. Voor de laatste groep is een klassenassistent niet mogelijk. Het aantal leerlingen in de groep moet dan beperkt blijven tot zes. Wel zal er een goede samenwerking met nabije collega-leerkrachten moeten zijn voor de opvang bij calamiteiten (zie ook 3.3).

3 Pedagogisch klimaat

3.1 Algemeen

In de hedendaagse wetenschappelijke literatuur ziet men de mens als proactief. Dat wil zeggen vanaf het begin van ons bestaan zijn we er spontaan op uit dingen te weten en te kunnen om inzicht te verkrijgen. Mensen zijn van nature nieuwsgierig en leergierig. Drie psychologische basisbehoeften begeleiden de mens zijn leven lang: relatie, competentie en autonomie. De mens is een actor in zijn eigen ontwikkeling en beslist zelf de dingen te doen of te laten conform die drie basisbehoeften (Stevens, 1998).

In het sociale competentiemodel (K. van der Veer, 1992) wordt probleemgedrag beschouwd als een teken van onbalans tussen de ontwikkelingstaken waar het kind voor staat en de vaardigheden die het bezit. Het uit balans zijn kan duiden op te zware of een teveel aan ontwikkelingstaken of een tekort aan vaardigheden. Competentie is een kwestie van evenwicht.

Volgens Langeveld (1970) is de opvoeder plaatsvervangend verantwoordelijk voor het kind en is opvoeden het kind brengen naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling. De opvoeder heeft echter tot taak het kind de verantwoordelijkheid te geven die het op dat moment, in die levensfase, aankan. Onthoudt de opvoeder het kind die verantwoordelijkheid dan verzuimt hij op te voeden, het kind blijft afhankelijk en kan zich niet ontwikkelen tot zelfstandig persoon.

Het is onjuist te denken dat dit uitgangspunt niet zou gelden voor mensen met een verstandelijke handicap. Door de beperkte cognitieve vermogens en het ernstig probleemgedrag is men geneigd de omgeving van het kind zoveel mogelijk te structureren om

mogelijke aanleidingen voor het ontstaan van probleemgedrag weg te nemen. Dit kan leiden tot een extreme versimpeling van de omgeving. Daarnaast accepteert men het probleemgedrag als zijnde passend bij de constitutie van het kind. Het werken naar een doel in de toekomst, gebaseerd op de mogelijkheden van het kind ontbreekt dan. Het kind is zoals het is en dat is alleen in de hand te houden, niet te veranderen (Wielink, 2000). Dit appelleert echter niet aan de behoefte tot zelfregulatie en daarmee tot de ontwikkeling van het kind. Het staat buiten kijf dat juist deze leerlingen veel ondersteuning en begeleiding nodig hebben, maar dat alles met het doel het probleemgedrag te verminderen en de algehele ontwikkeling te stimuleren (Van Gemert & Minderaa, 1997).

3.2 Basisklimaat

Om leerlingen zich veilig te laten voelen op school is het van het grootste belang om de situatie, de gebeurtenissen en het gedrag van de leerkracht voorspelbaar te maken (Webster-Stratton, 1999). Door er dan tevens naar te streven het uit de stoornis voortkomende specifieke gedrag te verminderen, kunnen leerlingen de rust krijgen, voor zover mogelijk, om open te staan voor hun omgeving en om zich te ontwikkelen.

In het werkveld van verstandelijk gehandicapten ziet men steeds meer een verschuiving in de behandeling van het aanbrengen van zoveel mogelijk structuur naar het stimuleren van zelfstandigheid en ontwikkeling, althans voor zover de handicap het toelaat.

Als basisklimaat voor de LVG-groep lijkt een combinatie van het basisleerklimaat voor leerlingen met gedragsstoornissen en voor leerlingen met diffuse ontwikkelingsstoornissen beschreven door J. Vieijra (1997) en gebruikt voor groepen binnen het Paedologisch Instituut Duivendrecht en uitgewerkt door de RENN4-werkgroep Handelingsplanning in de notitie *Van inzicht tot uitzicht (2000)* het meest geschikt:

- veel structuur bieden, zowel op groeps- als op individueel niveau. Op groepsniveau is het belangrijk eenduidige klassenregels en dagelijkse regels te stellen en een strak voorspelbaar dagrooster te hanteren. Daarnaast moet er rekening gehouden worden met de tekorten in cognitieve en sociale ontwikkeling van elk kind individueel en moet de vaste structuur hierop worden afgestemd.
- de leerlingen binnen de klas zoveel mogelijk individueel aan te spreken, omdat groepsopdrachten niet altijd aankomen. Toch ook de houding uit te dragen dat het op school op een bepaalde manier gaat en dat die manier vanzelfsprekend is.
- goed gebruik te maken van de sterke kanten om de slechte kanten te helpen. Daarbij aansluiting te zoeken bij de specifieke interessegebieden van deze leerlingen. Vanuit dit stukje zekerheid de grenzen proberen te verleggen en iets nieuws durven te proberen (nieuwe som, nieuw woord). Preoccupaties moeten echter ingedamd worden en een plek krijgen in tijd en plaats (handen wassen alleen in de pauze, voor het eten en na het knutselen).
- werkmomenten bewust af te wisselen met meer ontspannen momenten.
- visuele ondersteuning, afspraken, activiteiten en dagelijkse gebeurtenissen zichtbaar maken.

Ten aanzien van voorspelbaar leerkrachtengedrag is het noodzakelijk vaste afspraken te maken voor de consequenties van grensoverschrijdend agressief gedrag. De time-out- of afkoelings-strategie (Webster-Stratton, 1999) is hiervoor zeer geschikt. Wel moet ook hier rekening gehouden worden met de beperkte cognitieve mogelijkheden van de doelgroep en moe-

ten de stappen om tot time-out te komen beperkt zijn (bijvoorbeeld drie). Om hier goed gebruik van te kunnen maken moet er een geschikte time-out-ruimte gevonden worden. Dit kan zowel in als buiten het klaslokaal. Ook moet duidelijk zijn welk gedrag kan leiden tot time-out (schoppen, slaan, schreeuwen, met spullen gooien). Is de time-out eenmaal toegepast dan geeft de leerkracht de lengte aan, door middel van een zandloper, een kookwekker (als het kind geen klok kan kijken) of een klok.

3.3 Leerkrachtvaardigheden

Het allerbelangrijkst is dat de leerkracht die gaat werken met deze leerlingen affiniteit met de doelgroep heeft, geduld bezit, weinig verwachtingen heeft en toch blijft hopen op verbetering, hoe gering ook.

Stevens (1998) spreekt van een sensitieve en responsieve verhouding van opvoeder en kind op basis waarvan een relatie kan ontstaan. Vertrouwen hebben in een ander geeft zelfvertrouwen.

Voor de leerkracht, die met de leerlingen uit de doelgroep gaat werken, komt het erop aan dat hij/zij bereid is zich te verplaatsen in het perspectief van dat kind. "Leraren moeten de cognitieve en motivationele status van hun leerlingen kennen, willen ze met hen kunnen werken." (Stevens, 1998).

Aansluitend hierop beschrijft Wielink (2000) een zorgprogramma voor geestelijk gehandicapten, waarbij niet het aanbrengen van de uitwendige structuur in tijd en ruimte het belangrijkste is in het bieden van veiligheid, maar de omgang tussen zorgverlener en bewoner. De zorgverlener kiest op een continuüm van structurering positie:

- *beheersen*, weinig aan de persoon zelf over laten,
- *uitnodigen*, waarin het samen doen een belangrijke plaats inneemt, en
- *loslaten*, weinig beïnvloeding door de zorgverlener.

De valkuil bij leerlingen met ernstig probleemgedrag is voortdurend corrigerend en controlerend bezig te zijn. De leerkracht zal, de situatie inschattend,

steeds een keuze moeten maken tussen meer of minder structureren. Aan de ene kant zal hij een zeer gestructureerde omgeving en aanpak moeten bieden en aan de andere kant ook de leerlingen los durven laten daar waar het kan.

Hoewel geprobeerd moet worden de ontwikkeling zoveel mogelijk te stimuleren en de leerkracht ook in deze mogelijkheden moet geloven, moet de leerkracht ook niet te veel verwachten van de leerlingen. Het niet aan de eisen kunnen voldoen (sociale competentiemodel) roept bij de leerlingen meer gedragsproblemen op en bij de leerkracht gevoelens van frustratie en falen.

Daarnaast zal de leerkracht ook kennis en inzicht moeten opdoen ten aanzien van de problematiek van de leerlingen. Hij zal iets moeten weten over de verschillende voorkomende stoornissen (PDD-NOS, ADHD, Antisociale gedragsstoornissen) en over de verstandelijke handicap en over hoe hiermee om te gaan. Een belangrijke voorwaarde is ook dat de leerkracht weet hoe om te gaan met agressie. Zonodig is bijscholing op deze beide terreinen gewenst (Zeevalking, 2000).

De houding van de leerkracht moet aan een aantal voorwaarden voldoen:

- een hele consequente houding, voorspelbaarheid door middel van veel orde en regelmaat in gedrag,
- rust uitstralen. Via de volwassene moet het voor de leerlingen 'gewoon' worden dat activiteiten in bepaalde volgorde plaatsvinden en gaan zoals ze gaan,
- wederkerigheid in gedrag is vaak zeer beperkt bij deze leerlingen, zeker wanneer er sprake is van een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Dikwijls is het contact van de leerlingen met anderen weinig persoonsgebonden en gericht op behoeftebevrediging. Naast betrokkenheid van de leerkracht bij de leerlingen zal er ook distantie moeten zijn (Zeevalking, 2000),
- emoties (Expressed Emotions) die het probleemgedrag van de leerlingen kan oproepen moeten zoveel

mogelijk worden onderdrukt. Het omgaan met emoties is voor deze leerlingen erg moeilijk en roept onrust- en angstgevoelens op waardoor het probleemgedrag zich versterkt. Omdat deze leerlingen behoorlijk kunnen onttremmen vraagt dit veel discipline van de leerkracht. De leerkracht moet in staat zijn voor zichzelf tijdig een "ho-stop-boodschap" neer te zetten (Zeevalking, 2000),

- je als leerkracht ervan bewust zijn dat het gedrag van de leerlingen niet manipulatief bedoeld is, hoewel het soms zo over kan komen. Tegendraads gedrag komt vaak voort uit onmacht,
- de leerkracht moet zoveel mogelijk positief gedrag van leerlingen belonen. Hiervoor is het nodig goed te kunnen observeren en open te staan voor signalen die het kind afgeeft en hier adequaat op te reageren (sensitiviteit en responsiviteit),
- veranderingen van tevoren aankondigen. De leerlingen indien mogelijk zelf betrekken bij de veranderingen,
- de taal aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van het kind. Concreet taalgebruik. Geen lange volzinnen, geen woordspelingen of overdrachtelijk taalgebruik. Bij verbale boodschappen nagaan of de informatie wel goed is opgenomen,
- tijd nemen om materialen en leermiddelen voor schooltijd klaar te leggen,
- elke ochtend voor schooltijd in de klas aanwezig zijn om de leerlingen te ontvangen. In de korte periode tussen op school komen en het beginnen van de lessen kan er al van alles mis gaan. Vaak is er in de taxi van alles voorgevallen en komen leerlingen al opgewonden op school.

Naast al deze vaardigheden is het allerbelangrijkste dat een leerkracht kan reflecteren op zijn eigen handelen en zijn handelen indien nodig kan bijstellen.

Is er in de groep geen klassenassistent aanwezig dan zullen met een "buurcollega" goede afspraken gemaakt moeten worden in geval van calamiteiten of ernstig acting-out-gedrag van een leerling. Met name

voor de oudere groep leerlingen is dit van belang omdat het lichamelijk overwicht van de leerkracht dan niet meer zo vanzelfsprekend is.

3.4 Inrichting van klas en schoolplein

De inrichting van de klas moet zoveel mogelijk rust uitstralen:

- weinig onnodig materiaal zoals planten, beeldjes, schilderijen,
- lichte secundaire kleuren (Bruininks, 1998),
- alles moet een vaste plek hebben. Activiteiten koppelen aan plaats en ruimte. Bijvoorbeeld werken aan je tafel, dagopening, voorlezen en eten aan de groepstafel, een aparte speelhoek waar maximaal twee leerlingen kunnen spelen en koken in de keukenhoek. Ook de leerlingen en de leerkracht hebben een vaste plaats, zowel aan een tafel als aan de groepstafel,
- een overzichtelijke inrichting, voldoende ruimte tussen de tafels zodat wanneer de leerlingen door de klas lopen ze een ander niet hoeven aan te raken,
- de leermiddelen geordend op een vaste plaats in de kast en goed bereikbaar voor de leerlingen,
- een time-out-ruimte inrichten in een hoek van het lokaal zoveel mogelijk uit het zicht van de rest van de klas. Tevens een time-out-ruimte buiten de klas voor ernstig acting-out-gedrag. In de time-out-ruimte moet zo weinig mogelijk materiaal liggen (Webster-Stratton, 1999),
- ruimte voor praktische vakken bij de jongere leerlingen, een werkbankje en een kookgelegenheid,
- voor de oudere leerlingen een lokaal met verschillende praktische beroepsgerichte hoeken. Te denken valt aan een kookhoek, houtbewerking, fietstechniek, zelfverzorging, plantenverzorging, kopen en verkopen in een winkeltje.

Voor de inrichting van het schoolplein geldt hetzelfde als voor de klas. Het moet overzichtelijke zijn, met weinig onnodige materialen zoals plantenbakken en hekjes. Wel moet er voor de jongere leerlingen voldoende speel-klimmateriaal zijn. Sociale spelletjes, zoals men op een schoolplein bij een reguliere

basisschool leerlingen ziet spelen, kunnen deze leerlingen niet spelen. Het materiaal zal onder begeleiding van de volwassene richting aan hun spel moeten geven.

Het moet voor de leerlingen duidelijk en zichtbaar zijn welk gebied van het plein voor welke doeleinden bestemd is, bijvoorbeeld een balspel op het gras, karren op de tegels en scheppen en emmers in de zandbak.

3.5 Dagprogramma

De dag moet zo georganiseerd worden dat de activiteiten voor het kind voorspelbaar en vanzelfsprekend worden. Dit is een voorwaarde om bij het kind te komen tot enige mate van zelfstandigheid (autonomie) en van daaruit een gevoel van competentie te ontwikkelen. Bovendien wordt door de voorspelbaarheid het probleemgedrag ingeperkt, doordat er minder onvoorspelbare angst-oproepende situaties voorkomen.

Visuele communicatie ter ondersteuning van verbale communicatie is van groot belang om leerlingen grip te laten krijgen op de situatie en de gebeurtenissen. Waar verbale communicatie zodra deze is geuit weer is verdwenen, daar blijft visuele communicatie (Zeevalking, 2000).

Het dagprogramma dient voor de jongere leerlingen middels picto's te worden gevisualiseerd. Voor de oudere leerlingen kunnen de picto's vervangen of vergezeld worden door tekst. Wanneer een programmaonderdeel is geweest, wordt de betreffende picto/tekst omgekeerd zodat zichtbaar is wat is geweest en wat nog gaat komen. Wijzigingen in het programma moeten zichtbaar aangegeven worden en aan het begin van de dag besproken worden. Individuele hulp buiten de klas (logopedie, therapieën) moeten ook in het programma opgenomen worden.

De opbouw van het dagprogramma moet elke dag zoveel mogelijk hetzelfde zijn, waarbij leer- en doemomenten elkaar in vrij korte periodes afwisselen

omdat deze leerlingen zich niet zo lang achtereen kunnen concentreren. Gezien hun ontwikkelingsniveau zullen er veel activiteiten gericht op praktische vaardigheden in het programma ingevoegd moeten worden. Bij de oudere leerlingen zal het accent in het programma-aanbod moeten liggen op vaardigheden ter voorbereiding op een werksituatie.

Om het gevoel van autonomie te bevorderen kunnen de leerlingen, wanneer zij er aan toe zijn, zelf de 'werkblokjes' kiezen. Daarbij geldt: "afpraak is afspraak", wanneer je een keuze hebt gemaakt moet je deze ook uitvoeren. Zeker in het begin, wanneer de groep net is gestart, zullen de leerlingen eerst moeten leren te werken volgens het vaste programma alvorens ze zelf de keuzes kunnen maken. Een opbouw naar zelfstandigheid zou kunnen zijn: in eerste instantie bepaalt de leerkracht de blokjes, daarna mag het kind samen met de leerkracht de keuze maken en tot slot het kind alleen.

Evenals de werkmomenten en de spelmomenten is het aan te raden ook het pauzespel/-gedrag te structureren en vast te leggen in het programma (Bruininks, 1998). Ook hier kunnen door de leerlingen keuzes gemaakt worden in spelmateriaal en spelpartner ("Waar ga je mee spelen en met wie?").

Het dagprogramma, zoals in de Sluisgroep primair van het PINN, ontwikkeld door de leerkracht, wordt toegepast, voldoet aan bovenstaande eisen en lijkt ook geschikt voor de LVG-groep 8 tot 12 jaar (bijlage 2).

In het programma van de groep 12- tot 16-jarigen zullen zelfverzorging, seksualiteit, drugs en genotsmiddelen ook een plaats moeten krijgen. Juist deze leerlingen zijn erg kwetsbaar en beïnvloedbaar. Vanaf 14 jaar zal toeleiding naar arbeid in het lesprogramma geïntegreerd moeten worden (zie 6.1).

3.6 Klassenregels

Zoals in elke klas zal er ook voor de groep LVG-leerlingen een aantal vaste regels moeten zijn. Regels zorgen er mede voor dat de omgeving voorspelbaar wordt. Ze sturen het gedrag van de leerlingen. Regels kunnen betrekking hebben op de organisatie, taakuitvoering, omgangsgedrag en tijd.

Krab c.s. (1998) noemt een aantal thema's waarover regels opgesteld kunnen worden:

- de klas in- en uitgaan,
- de manier waarop de aandacht van de leerkracht getrokken mag worden,
- netheid, ordelijkheid,
- de tijden waarop wel en niet door de klas gelopen mag worden,
- het opvolgen van instructies,
- de zorg voor eigendommen,
- de manier waarop met elkaar omgegaan wordt (samenspelen, samenwerken),
- de manier waarop conflicten opgelost worden,
- gedrag op de gang en op het schoolplein.

Belangrijk bij het opstellen van regels is dat ze helder geformuleerd zijn en in termen van concreet gewenst gedrag. Dus niet: "Niet door de gang rennen", maar "Rustig lopen in de gang". Uiteraard geldt ook hier weer het visualiseren om de afspraak te ondersteunen. Het aantal regels moet niet te groot zijn, dat is onoverzichtelijk voor de leerlingen. Ze kunnen zich onmogelijk aan een groot aantal regels houden en het is voor de leerkracht onmogelijk het naleven van de regels te stimuleren, te controleren en te corrigeren.

Naast het hanteren van regels is het ook belangrijk de gevolgen van het wel/niet nakomen van de regels duidelijk te omschrijven en te visualiseren (voorspelbaar leerkrachtengedrag) (Krab c.s., 1998, Webster-Stratton, 1999). Wat gebeurt er wanneer de regel wordt overtreden? Bijvoorbeeld: één keer waarschuwen, tweede keer waarschuwen en gevolgen noemen, derde keer gevolgen toepassen, laatste keer naar de time-out-ruimte.

Het naleven van regels vraagt een aantal vaardigheden van deze leerlingen waarbij we er niet voetstoots vanuit kunnen gaan dat ze deze vaardigheden kennen en beheersen (het sociale competentie-model). Bij het aanleren van regels zullen de leerlingen dus ook vaardigheden aangeleerd moeten krijgen. Via een gedragsveranderingsprogramma en de daarbij behorende gedragstherapeutische technieken kunnen de ontbrekende vaardigheden worden aangeleerd.

4 Handelingsplan

4.1 Groepshandelingsplan

Door het gebrek aan sociale zelfredzaamheid missen deze leerlingen basale vaardigheden om zich staande te houden binnen een klassensituatie. Meestal zijn dit vaardigheden zoals rustig de klas binnenkomen, op de stoel blijven zitten, stoppen als de leerkracht dat zegt, opdrachten accepteren en uitvoeren en boosheid in toom houden. Dit geldt voor de meeste leerlingen.

Een gemeenschappelijke aanpak met als doel het zelfstandig maken en leren omgaan met probleemsituaties door middel van het aanleren van de gemiste vaardigheden is zowel voor de structuur die deze leerlingen zozeer nodig hebben, als de investering in tijd, raadzaam.

Naast het aanleren van vaardigheden kunnen ook algemene behandelingsdoelen centraal staan in een groepshandelingsplan die gebaseerd zijn op de aanpak van zowel leerlingen met PDD-NOS als ADHD. Bij de hier omschreven doelgroep (zie 1.1) komen deze ontwikkelingsstoornissen veelvuldig voor.

Algemene behandelingsdoelen die gehanteerd worden bij leerlingen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis zijn:

- het stimuleren van de normale ontwikkeling
- vermindering van de specifieke verschijnselen zoals rigiditeit en stereotype gedrag / -bewegingen
- elimineren van de non-specifieke verschijnselen (Zeevalking, 2000).

Voor leerlingen met de diagnose ADHD geldt een structuurverlenende aanpak in zowel situaties als relaties (Bruininks, 1998). Dit sluit aan bij de behoefte aan structuur van de leerlingen met een pervasieve

ontwikkelingsstoornis. Zoals te zien zijn er overeenkomsten in de aanpak en is het opstellen en uitvoeren van een groepshandelingsplan goed mogelijk.

Om te komen tot een groepshandelingsplan moet, conform de werkwijze van het PINN, gewerkt worden vanuit een vraagstelling. In dit geval een groepsvraagstelling. Observatie in de groep en dossiergegevens, waaronder onderzoeksgegevens en schoolgegevens, kunnen de basis leggen voor de probleembeschrijving en de vraagstelling van de groep.

4.2 Individueel handelingsplan

Naast het groepshandelingsplan blijft het noodzakelijk individuele accenten te leggen in de aanpak en behandeling van de leerlingen. Soms kan dit plaatsvinden tegelijk met de uitvoering van het groepshandelingsplan, maar soms ook erna. Wanneer het groepshandelingsplan voldoet aan de actuele vraagstelling van het individuele kind vormen de doelstellingen en de hieruit volgende behandeling tevens het individuele handelingsplan. Zijn de doelstellingen bereikt of onvoldoende voor dit kind, dan kan een individuele vraag het vervolg zijn. In de praktijk zullen naar alle waarschijnlijkheid de items uit het groepshandelingsplan aangevuld worden met individuele behandeldoelen.

Voor de leerlingengroep 12 tot 16 jaar zal het accent meer liggen op een individueel dan op een groepshandelingsplan. Het individuele handelingsplan krijgt dan meer de intentie van een individueel traject waarin vaardigheden worden aangeleerd die de jongere nodig heeft in een toekomstige werksituatie.

Lessen 5

5.1 Lesmateriaal en didactiek

De manier waarop de leerlingen de leerstof krijgen aangeboden zal in overeenstemming moeten zijn met hun vermogen zich te richten op en zich te concentreren en zal in overeenstemming moeten zijn met hun verbale en visuele begripsvermogen.

Het moge duidelijk zijn dat het lesmateriaal voor LVG-leerlingen niet alleen kan bestaan uit de reguliere methodes. De manier waarop deze leerlingen leerstof tot zich nemen en de verscheidenheid in hiaten verschillen dermate van het 'gemiddelde' kind, dat er per LVG-kind speciale leerstof moet worden samengesteld. De 't Ruige Veldschool werkt met een individueel onderwijsprogramma voor elk kind. Het lesmateriaal wordt uit verschillende methoden gehaald die geschikt zijn voor deze doelgroep. Doordat elk kind vanaf de eerste dag een map met geselecteerd lesmateriaal heeft, wordt dat wat er komen gaat voor de leerlingen voorspelbaar en hoeven ze niet met losse bladen te werken, wat verwarrend en onoverzichtelijk is. De resultaten worden eveneens zichtbaar en begrijpelijk voor het kind bijgehouden in de map. Deze aanpak lijkt ook zeer geschikt voor de groep LVG-leerlingen op andere cluster 4-scholen. Een uitgebreide inventarisatie van methoden en materialen zal nodig zijn alvorens overgegaan wordt tot keuze en aanschaf.

5.2 Praktische vaardigheden

Gezien de cognitieve mogelijkheden zal het leren voor deze leerlingen voor het merendeel plaatsvinden middels handelingen. Praktische vaardigheden zullen daarom een belangrijke plaats innemen in het lesrooster (zie ook 3.5). De praktische vaardigheden kun-

nen tevens de zelfredzaamheid vergroten omdat ze een voorbereiding zijn op dat wat in het dagelijkse leven nodig is aan vaardigheden om zelfstandig te kunnen functioneren. Te denken valt aan vakken als handvaardigheid, techniek, verzorging en tuinieren.

Voor de oudere leerlingen (14 tot 16 jaar) kan het onderwijs het beste modulair aangeboden worden waarbij het accent ligt op zelfredzaamheid en het aanleren van instrumentele vaardigheden ter voorbereiding op arbeid. Afhankelijk van de interesse en de aangeboden stages, dan wel arbeidsplaatsen, kan per leerling een keuze gemaakt worden uit beschikbare modules. Te denken valt aan modules zoals o.m. tuinwerkzaamheden, timmeren, kleine technische reparaties (lampen, snoeren), fietstechniek, kopen en verkopen, magazijnwerkzaamheden en schoonmaken.

Sociale vaardigheden zullen een belangrijke plaats in moeten nemen in het totale onderwijsaanbod. Zeker de oudere leerlingen zullen voor ze stage gaan lopen een aantal basale sociale vaardigheden tot hun beschikking moeten hebben.

5.3 Overige materialen

Naast voldoende lesmaterialen, zal er ook extra materiaal nodig zijn om de praktische vakken te geven. Een goed geoutilleerd lokaal is een voorwaarde voor het welslagen van de lessen, juist waar deze leerlingen zoveel vragen van de rust en voorspelbaarheid van zowel het gedrag van de leerkracht als van de ruimte waarin ze verkeren.

Omdat het buitenspelen (zie 3.4) ook gestructureerd moet verlopen zal er voldoende speelmateriaal aanwezig moeten zijn. Materiaal geeft het spel van de leerlingen sturing en voorkomt probleemgedrag.

6

Schakelen

De mate waarin probleemgedrag voorkomt en de mate van zelfredzaamheid van de LVG-leerlingen zijn bepalend voor het al dan niet schakelen naar een andere vorm van onderwijs. Het ZMLK-onderwijs en een speciale school voor basisonderwijs (SBO) zullen de enige vormen van onderwijs zijn waarnaar geschakeld kan worden. Een SBO-school, waar de voormalige LOM- en MLK-groepen zijn geïntegreerd, zal waarschijnlijk niet aansluiten bij het noodzakelijke onderwijsaanbod voor de LVG-leerlingen. Hetzelfde geldt voor schakelen naar het voortgezet onderwijs. De onderwijsvormen waarnaar geschakeld kan worden zijn de Voortgezet Speciaalonderwijs (VSO)-afdeling van het ZMLK-onderwijs en het Praktijkonderwijs (PRO). Waarschijnlijker is dat de cluster 4-scholen een vangnetfunctie voor deze groep leerlingen zullen gaan vervullen.

Men zal er dan ook rekening mee moeten houden dat de groep leerlingen van 12 tot 16 jaar het cluster 4-onderwijs niet meer zal verlaten en een onderwijsaanbod krijgt waarbij ze toegeleid worden naar arbeid. Het schakelen houdt voor hen in dat ze, indien mogelijk, via een stage het arbeidsproces worden binnengeleid.

Gezien hun grote mate van onzelfstandigheid en afhankelijkheid heeft een voorbereiding op werk in een vertrouwde situatie de voorkeur. Via de aangeboden modules kan een interne stage, dat wil zeggen een stage binnen de instellingen van het cluster 4-onderwijs, plaatsvinden. De volgende stap is dan toeleiding naar arbeid via een externe stage. Omdat het hier waarschijnlijk zal gaan om een beperkt aantal leerlingen is samenwerking met andere instellingen,

zoals een VSO-ZMLK-school of een school voor Praktijkonderwijs aan te bevelen. De stagebegeleiders van deze instellingen hebben contacten en ervaringen met het bedrijfsleven en de sociale sector waar gebruik van gemaakt zou kunnen worden.

Door gebruik te maken van bestaande regelingen voor schoolverlaters die onder begeleiding de arbeidsmarkt moeten betreden, zoals de Wet Arbeidsongeschiktheidsvoorziening Jong Gehandicapten (WAJONG) en de Wet op de (Re)integratie Arbeidsgehandicapten (REA) zal de LVG-leerling ondersteund moeten worden om, indien mogelijk, aan het arbeidsproces te gaan deelnemen.

Conclusies 7 en aanbevelingen

De laatste jaren worden er steeds meer LVG-leerlingen met ernstig probleemgedrag aangemeld bij RENN4. Door de combinatie van beperkte cognitieve mogelijkheden en ernstig probleemgedrag is opvang elders in het onderwijs niet mogelijk. Het onderwijs op de cluster 4-scholen is echter op dit moment nog onvoldoende ingericht voor het onderwijs aan en de zorg voor deze leerlingen. Deze notitie geeft hier een praktisch antwoord op.

Onderwijs in een kleine groep leerlingen in een gestructureerde omgeving, waarbij voorspelbaarheid van de omgeving en van het leerkrachtengedrag een essentiële rol spelen, kan bijdragen aan de afname van het probleemgedrag en de vergroting van de zelfredzaamheid.

Halfslachtige maatregelen, zoals in de praktijk is gebleken, zijn geen goed antwoord op de hulpvraag van deze leerlingen. Dit kan zowel voor de leerlingen als de betreffende leerkracht leiden tot negatieve ervaringen en tot verlies van het gevoel van competentie.

Deze brochure is dan ook een pleidooi voor het onderwijs en de zorg van de LVG-leerlingen binnen de cluster 4-scholen, waarbij het noodzakelijk is dat de nodige deskundigheid en financiering ingezet worden.

Het voorstel is om met een geselecteerde groep leerlingen bovenstaande werkwijze in een pilot uit te voeren. Naar aanleiding van deze pilot kan worden gezien of deze werkwijze binnen het cluster 4-onderwijs haalbaar is en zo ja, waar er bijstellingen gedaan moeten worden.

De onder 1.3 omschreven mogelijkheid voor diagnostiek heeft nadere bespreking en uitwerking door de discipline 'gedragsdeskundigen' binnen RENN4. Ook het in 4.1 genoemde groepshandelingsplan zal concreet omschreven moeten worden. De didactiek onder 5.1 zal nader uitgewerkt moeten worden door de onderwijsdeskundige en het modulair onderwijs en de toeleiding naar arbeid zal voor de oudere leerlingen opgezet moeten worden.

Het is zeker de moeite waard voor deze leerlingen, die nu door hun complexe problematiek dikwijls van onderwijs zijn uitgesloten, een oplossing te vinden binnen het cluster 4-onderwijs.

8

Geraadpleegde literatuur

- Bruininks, A.C. (1998).
Ze doen het niet expres, een structuurverlenende aanpak bij aandachtsstoornissen en hyperactiviteit.
Utrecht: SWP.
- Bijkerk, R. & Hummel, E.E. (1998).
Psychiatrische syndromen. Aanlegfactoren en verworven stoornissen.
In: Windemuller, S., Huskens, B.E.B.M., Grootenboer, J. en Teeuwisse, J.M. (red.).
Psychotherapie bij licht verstandelijk gehandicapte leerlingen en jongeren.
Assen: Van Gorcum, 12-23.
- Gemert, G.H. van, (1985).
Gedragsgestoordheid bij zwakzinnigen.
Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gemert, G.H. van & Minderaa, R.B. (1997).
Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap.
Assen: Van Gorcum & Comp.
- Gooyen, J.M.B. (1997).
Onderzoek van sociaal adaptief gedrag bij verstandelijk gehandicapten.
In: Pijnenburg, H.M., Rijswijk, C.M. van, Rijssenaars, A.J.J.M. en Veerman, J.W. (red.).
Pedologisch jaarboek 1997. Delft: Eburon.
- Grootenboer, J. (1998).
De doelgroep.
In: Windemuller, S., Huskens, B.E.B.M., Grootenboer, J. en Teeuwisse, J.M. (red.).
Psychotherapie bij licht verstandelijk gehandicapte leerlingen en jongeren.
Assen: Van Gorcum, 5-12.
- Hover, C. en Harperink, M. (1998).
Toelaatbaarheid getoetst. Procedure en criteria voor toelaatbaarheidbepaling tot het 2/3 onderwijs.
Den Haag: Smets+Hover+adviseurs
- Kortenhagen, F. (1998)
Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent.
In: Fonterie-Tierie, L. en Hendriksen, J. (red.) (1998): Begeleiden van docenten.
Baarn: Nelissen, 43-56.
- Krab, K.J., Engelen-Snaterse, T.J. en Boer, B.R. de. (1994).
Gedagsverandering binnen en buiten de klas. Gedagsverandering van leerlingen en leerkrachten in het basis- en speciaal onderwijs.
Hoevelaken: CPS.

- Langeveld, M.J. (1976).
Beknopte theoretische pedagogiek.
 Groningen: Wolters-Noordhoff.
- RENN4 (2000)
Van inzicht tot uitzicht. Verslag werkgroep handelingsplanning,
 Groningen: RENN4 (interne publicatie).
- RENN4 (2002)
Expertise Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland cluster 4,
 Groningen: RENN4.
- Swennenhuis, P.B. & Vermeer, A.. (1996).
 Behandeling van leerlingen en jongeren met een verstandelijke handicap én ernstige gedragsproblemen.
 In: Pijnenburg, H.M., Rijswijk, C.M. van, Rijssenaars, A.J.J.M. en Veerman, J.W. (red.).
Pedologisch jaarboek 1996.
 Delft: Eburon.
- Stevens, L.M. (1998).
 Responsief onderwijs.
 In: Ghesquière, P. & Ruijsenaars A.J.J.M. (red.)
Ernstige leer- en gedragsproblemen op school.
 Leuven/Amersfoort: Acco, 17-28.
- Veer, K. van der, Slot. N.W., Berger. M.A. & Verrips, W.J. (1992).
Ambulante Sociale Vaardigheidstraining.
Cursusboek "Sociale - Vaardigheidstraining als Alternatief voor een Sanctie".
 Duivendrecht: Paedologisch Instituut.
- Webster-Stratton, C. (1999).
How to Promote Children's Social and Emotional Competence.
 London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wielink, R. (2000).
Zorgverlening aan mensen met een ernstige verstandelijke handicap en (zeer) ernstig probleemgedrag.
Het ontwikkelen van een zorgprogramma.
 Groningen: Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Zeevalking, M. (2000).
Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden. Werken in SPH.
 Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bijlage 1

Casus 1

Erik* is altijd al een erg druk jongetje geweest. Op de basisschool constateerde men al snel dat hij niet in een grote groep kon functioneren. Hij werd verwezen naar het speciaal onderwijs, eerst IOBK (een school voor In Ontwikkeling Bedreigde Kleuters), later naar een school voor MLK (Moeilijk Lerende Kinderen). De thuissituatie is niet probleemloos. De ouders van Erik zijn gescheiden en er is sprake van verslavingsproblematiek.

Erik is negen jaar als hij wordt aangemeld bij het PINN. Op dat moment verblijft hij in een psychiatrische kliniek en bezoekt hij de interne school van de kliniek. De behandeling is afgerond en er moet een school gevonden worden voor Erik. De MLK-school wil Erik, vanwege zijn probleemgedrag, niet weer terug. Hoewel Erik op zwakbegaafd niveau functioneert voldoet hij net niet aan de toelatingscriteria van het ZMLK (school voor Zeer Moeilijk lerende Kinderen), een cluster 3-school.

Bij Erik is PDD-NOS gediagnosticeerd, gecombineerd met kenmerken van ADHD. Ook wordt een overmatige angststoornis genoemd en mogelijk een verbale tic-stoornis. Kortom, zeer problematisch gedrag. Erik is extreem angstig in nieuwe en onverwachte situaties. Hij reageert met agressie en verbaal geweld op deze angsten. Hij kan niet tegen veranderen, overziet situaties niet en voelt zich snel onveilig. Met andere kinderen kan Erik niet omgaan en bij volwassenen zoekt hij steun. Erik krijgt medicatie. Verstandelijk functioneert Erik op zwakbegaafd niveau (IQ 71). Op de CBCL en de TRF liggen alle items (teruggetrokken, angstig/depressief, sociale proble-

men, denkproblemen, aandachtsproblemen, delinquent gedrag, agressief gedrag) binnen klinisch bereik, uitgezonderd lichamelijke klachten.

Op de interne school verbonden aan de psychiatrische kliniek is er speciaal voor Erik elke morgen een klassenassistente aanwezig omdat Erik moeilijk in een groep kan functioneren. Er is in de klas een apart hoekje voor hem gecreëerd waarin hij met de klassenassistente kan spelen. Alles wordt gestructureerd, Erik weet van minuut tot minuut wat er gaat komen. Zelfs wanneer hij teruggaat naar de groep op de kliniek en later naar huis, weet hij via de volgorde in een kleurenketting welke activiteiten er de volgende dag op het programma staan.

Omdat het voor Erik onmogelijk is in een groep van 10 à 12 kinderen te functioneren wordt hij in een PINN-klas van acht leerlingen geplaatst. Een extra klassenassistent speciaal voor Erik kan niet worden bekostigd, daarom wordt er een orthopedagoog in opleiding ingezet om Erik elke ochtend te begeleiden en te bekijken hoe het leerproces op gang gebracht kan worden. 's Middags blijft Erik in eerste instantie thuis om de spanning die een nieuwe situatie bij hem oproept te beperken. Uitbarstingen van agressie wordt op deze manier gereduceerd. Het komt dan ook zelden voor. Uit pedagogisch-didactisch onderzoek blijkt dat het onderwijsniveau beperkt is. Erik beheerst sommen onder de 10 nog niet en leest op AVI-1 niveau, het niveau van het begin van groep 3.

Na een aantal maanden is de situatie in de klas voor Erik vanzelfsprekend en is er een band met de leerkracht ontstaan. Erik kan nu de hele dag naar school. Het contact met andere kinderen is nog mini-

maal. Hij weet niet hoe hij het aan moet pakken en contact eindigt dan ook vaak in ruzie. Erik doet nauwelijks mee aan spel. Hij maakt nu sommen tot 50. Het lezen blijft moeizaam. Schakelen naar een ander vorm van onderwijs zit er voor Erik niet in. Hij blijft waarschijnlijk aangewezen op zeer intensief onderwijs in een kleine groep.

Casus 2

Op de VSO-MLK school ging het niet goed. Patrick*(14 jaar) had veel uitbarstingen van agressie. Hij was niet meer te hanteren en werd aangemeld bij het PINN.

De ouders van Patrick zijn gescheiden. Voor de scheiding was er sprake van veel verbaal geweld, waar Patrick getuige van was. Patrick woont nu bij moeder en stiefvader. Er bestaat een innige band tussen moeder en Patrick. Moeder heeft last van fobieën.

Er is bij Patrick ADHD en PDD-NOS gediagnosticeerd. Patrick krijgt medicatie. Het IQ (71) ligt op zwakbegaafd niveau.

Op de voortgezette afdeling van de PI-school komt Patrick in een groep met tien leerlingen. Vanaf het begin vertoont Patrick hetzelfde probleemgedrag als op de vorige school. Hij gebruikt grove taal naar medeleerlingen en leerkrachten, waarbij veel discriminerende opmerkingen. Hierin is hij moeilijk te corrigeren. Tevens bewaart hij onvoldoende afstand naar zowel medeleerlingen als volwassenen. Hij provoceert voortdurend in woord en gebaar.

Voor leerwerk is Patrick niet gemotiveerd. Het liefst is hij met de handen bezig, maar geeft snel op. Hij wil later fietsenmaker worden.

De PI-school kan hem met de faciliteiten, die op dit moment aanwezig zijn, niet dat bieden wat hij nodig heeft, een kleine leergroep op zijn niveau en veel praktische vaardigheden. Naar een andere school kan hij ook niet, daarvoor is het probleemgedrag te ernstig. Een oplossing op korte lijkt niet voorhanden.

* Om privacy redenen zijn de namen van de leerlingen gefingeerd

Bijlage 2

Dagprogramma sluisgroep primair PINN

- 08.30 - 09.00 inloop, spelen volgens afspraak en werkkeuzes maken.
- 09.00 - 09.30 eerste werkkeuze: taal/rekenen en boek/project/computer
- 09.30 - 09.40 ontspanning volgens afspraak
- 09.40 - 10.10 tweede werkkeuze: indien de eerste werkkeuze taal was, nu rekenen
- 10.10 - 10.30 vrije keuze lezen
- 10.30 - 10.50 pauze
- 10.50 - 11.20 derde werkkeuze: zaakvakken (uit boek en eventueel computer)
- 11.20 - 11.30 ontspanning volgens afspraak
- 11.30 - 12.00 vierde werkblok: schrijven/lezen
- 12.00 - 12.30 pauze
- 12.30 - 13.00 eten
- 13.00 - 14.00 handvaardigheid/tuin/koken
- 14.00 - 14.30 samen een gezelschapsspel doen
- 14.30 - 14.45 vrije keuze volgens afspraak en afsluiting van de dag