

Praatjes vullen geen gaatjes

Een vergelijking tussen Competentiemodel en Emerging Body Language
&
de toepassingsmogelijkheden voor licht verstandelijk beperkte jeugdigen.

Elsemieck Silva
December 2011
Radboud Universiteit Nijmegen
Scriptiebegeleidster: Anna Bosman

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
Deel 1: De overeenkomsten en verschillen in theorie	6
Inleiding	6
Het Competentiemodel	6
De theorieën.....	7
De klassieke en operante leertheorie	7
De sociale leertheorie	8
Self-management-model	8
Empowerment	8
Van theorie naar theoretische praktijk met het Competentiemodel	9
De theorieën in de praktijk	9
De klassieke en operante leertheorie	9
De sociale leertheorie	11
Self-management-model	11
Empowerment	13
Emerging body Language	14
De theorieën.....	14
De theorie van Stern	14
De dynamische systeemtheorie	15
Van theorie naar de theoretische praktijk met Emerging Body Language	17
De theorieën in de praktijk	17
De theorie van Stern	17
De dynamische systeemtheorie	18
De overeenkomsten en verschillen tussen Competentiemodel en EBL	20
Tabel 1 Overeenkomsten en verschillen in theorie en theoretische praktijk.	24
Discussie	27
Deel 2: De overeenkomsten en verschillen in praktijk.....	29
Inleiding	29
Methode	29
Proefpersonen	29
Materiaal.....	30
Procedure	30
Resultaten.....	31
De regels	31
Het ritme	31

De interactie.....	32
Tabel 2 Gedrag van de jeugdigen naar de groepsbegeleiding	32
Tabel 3 Gedrag van de groepsbegeleiding naar de jeugdigen	32
De sfeer.....	33
Tabel 4 Sfeer	33
De jeugdigen.....	34
Tabel 5 Jeugdigen.....	34
De groepsbegeleiding	35
Tabel 6 De groepsbegeleiding.....	35
De overeenkomsten en verschillen tussen Competentiemodel en EBL	36
Tabel 7 Overeenkomsten en verschillen in de praktijk.	38
Discussie	40
Intermezzo regels	41
Deel 3: Van theorie naar praktijk	42
Van theorie naar praktijk met het Competentiemodel en EBL	42
Competentiemodel.....	42
Klassieke en operante leertheorie.....	42
Sociale leertheorie	45
Self-management theorie.....	46
Empowerment	46
Tabel 8 Van theorie naar praktijk met het Competentiemodel.....	47
Emerging Body Language	50
Stern	50
Dynamische systeemtheorie	50
Tabel 9 Van theorie naar praktijk met EBL.	52
Van theorie naar praktijk met licht verstandelijk beperkte jeugdigen	54
Kenmerken en behoeften.....	54
Ontwikkeling.....	55
Geheugen.....	58
Probleemoplossend vermogen.....	60
Vertrouwen.....	62
Intermezzo: aanpassen van interventies.....	66
Discussie	69
Discussie.....	71
Advies.....	73
Epiloog	76
Literatuurlijst.....	78
Bijlage 1 observatielijst interactie	81

Bijlage 2 observatielijst sfeer	82
Bijlage 3 observatielijst jongeren	83
Bijlage 4 observatielijst groepsbegeleiding.....	84
Bijlage 5 verschillen en overeenkomsten in regels tussen de groepen.....	85
Bijlage 6 Van theorie naar praktijk	88
Bijlage 7 Competentiemodel en Emerging Body Language in praktijk.....	92
Bijlage 8 Van theorie naar praktijk met licht verstandelijk beperkte jeugdigen	100
Ontwikkeling.....	100
Geheugen	105
Probleemoplossend vermogen	110
Vertrouwen	116

Voorwoord

Ter afronding van mijn studie Orthopedagogiek heb ik het voorliggend onderzoek mogen doen. Dankzij mijn klinisch practicum Emerging Body Language (EBL) ben ik in aanraking gekomen met een residentiële instelling¹ voor licht verstandelijk beperkte jeugdigen in Boxtel. Het hieruit volgend onderzoek met (de mogelijke combinatie van) EBL en Competentiemodel als onderwerp, voelde als op mijn lijf geschreven.

Ik hoop dat mijn scriptie een interessant en ook vooral toegankelijk document is geworden en, niet te vergeten, een praktisch vervolg zal krijgen.

Een aantal mensen wil ik graag bedanken. Als eerste natuurlijk de instelling voor de mogelijkheid om te observeren. Verder wil ik Anna Bosman bedanken, we waren elkaar bijna misgelopen. Bedankt Anna voor jouw steun. Mijn dank gaat ook uit naar Sonja voor de tijd die ook zij in dit onderzoek heeft gestoken. Carine en Ron wil ik graag bedanken voor de ervaring die ik dankzij hen op heb mogen doen. Anna, Sonja, Carine en Ron zijn allen inspirerende mensen voor mij geweest.

Tot slot wil ik graag mijn familie bedanken voor hun steun. Pa: j.t., i.l.y, i.l.d, t.a. Mijn vrienden die ik de afgelopen jaren een beetje heb verwaarloosd en vooral Mark: wat heb je een geduld moeten hebben, nu zijn wij aan de beurt, lieverd.

¹ In het kader van privacy wordt de naam van de instelling niet genoemd. In het vervolg wordt hieraan gerefereerd door een of de instelling.

Inleiding

Meer dan 25 duizend kinderen en jongeren verblijven in Nederland in de residentiële jeugdzorg. Omdat in Nederland het idee heerst dat jeugdigen het beste af zijn in hun eigen gezin, is in de afgelopen jaren de meeste aandacht besteed aan ambulante zorg en kortdurende interventies. Voor de residentiële jeugdzorg is lange tijd maar weinig belangstelling geweest (Jongepier & Struijk, 2008).

Residentiële jeugdzorg is onder te verdelen in justitiële jeugdzorg, kinder- en jeugdpsychiatrie en zorg voor kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking. Dit onderzoek heeft betrekking op de laatste categorie. In 2005 zijn er 25 instellingen voor deze groep. Het precieze aantal jeugdigen dat in deze instellingen verblijft, is door de opheffing van Stichting Registratie Jeugd Voorzieningen (SRJV) vanaf 2003 onbekend. In 2003 is het aantal licht verstandelijk gehandicapte jeugdigen in residentiële instellingen geschat op 4500. Op jaarbasis is dit aantal veel hoger omdat gedurende het jaar steeds weer jeugdigen in- en uitstromen. Deze jeugdigen groeien op in een instelling waarin behandeling meestal het belangrijkste is en huiselijkheid, sfeer en warmte, routine en ontwikkelingsstimulering van ondergeschikt belang lijken te zijn (Jongepier & Struijk, 2008). De vraag rijst of door de residentiële zorg wel wordt voldaan aan de basisbehoeften van jeugdigen. Niet alleen drinken, eten en veiligheid maar ook de basisbehoefte voor groei en ontwikkeling zoals menselijke warmte ervaren, ruimte krijgen om grenzen te verkennen, volwassenen hebben waarop je kunt vertrouwen, geaccepteerd voelen.

Het voorliggende onderzoek vindt plaats in een residentiële instelling voor licht verstandelijk beperkte jongeren en kinderen, te Boxtel. De instelling werkt met het Competentiemodel en Emerging Body Language (EBL). De behoefte om binnen de instelling meer eenduidigheid in aanpak te creëren, heeft geleid tot dit onderzoek naar de overeenkomsten en verschillen tussen het Competentiemodel en EBL. Zowel de behandeling als de sfeer, warmte, routine en ontwikkelingsstimulering zijn in beschouwing genomen. Het onderzoek omvat met betrekking tot de vergelijking tussen het Competentiemodel en EBL twee delen: de theorie en theoretische praktijk (Deel 1) en de praktijk (Deel 2). Omdat de praktijk nog weleens verschilt van de theorie en theoretische praktijk, zijn ook (interne) vergelijkingen in het onderzoek betrokken (Deel 3). Verder wordt bekeken in hoeverre het Competentiemodel en EBL tegemoetkomen aan de kenmerken en behoeften van licht verstandelijk beperkte jeugdigen. Afgesloten wordt met een algehele discussie, advies en een epiloog.

Deel 1: De overeenkomsten en verschillen in theorie

Inleiding

In dit deel van het onderzoek worden de theorieën waarop het Competentiemodel en EBL zijn gebaseerd onderling vergeleken. Achtereenvolgend worden ontstaansgeschiedenis, visie, doel, doelgroep, behoeften van de doelgroep en in de praktijk gebruikte technieken toegelicht. De gebruikte begrippen in dit inleidende deel zullen mogelijk vragen oproepen. Verder in het schrijven zullen deze begrippen uitgelegd worden. Vervolgens worden de onderliggende theorieën beschreven. Aansluitend wordt besproken hoe de theorieën in de praktijk zouden moeten worden toegepast: de theoretische praktijk. Theoretische praktijk omdat de werkvloer niet in alle gevallen conform de theorieën werkt. Tot slot worden in de discussie EBL en het Competentiemodel wat betreft theorieën en theoretische praktijk vergeleken met als doel na te gaan of en in hoeverre een combinatie perspectieven biedt.

Het Competentiemodel

Het Competentiemodel wordt beschreven aan de hand van een twee tal boeken. Slot en Spanjaard (1999) hebben een boek geschreven over competentievergroting in de residentiële jeugdzorg. Omdat het van belang is om in het kader van dit onderzoek ook goed te kijken naar de doelgroep van de instelling wordt ook het schrijven van Albrecht en Slot (1999) hierin betrokken. Hierin wordt het competentiegericht werken met licht verstandelijk beperkte jeugdigen toegelicht.

Het Competentiemodel is ontstaan in de jaren zeventig en richt zich op vergroting van de competentie. Competentievergroting is volgens Slot en Spanjaard een visie waarbij er vanuit wordt gegaan dat het nooit te laat is hulp te bieden aan jeugdigen met een problematische ontwikkeling. De behandeling moet volgens deze visie uitgaan van het leren van vaardigheden aan de jeugdigen en het vergroten van mogelijkheden. Het doel van de competentievergrotingende hulpverlening is het verminderen van probleemgedrag en vergroten van de vaardigheden van de jongere, rekening houdend met het ontwikkelingsniveau. Om jeugdigen vaardigheden te leren is het noodzakelijk taken te bieden die aansluiten bij hun mogelijkheden en voldoende uitdaging en leerkansen te bieden voor de verdere ontwikkeling. Het algemene doel van de behandeling is het streven naar zelfstandigheid.

De doelgroep van het Competentiemodel is jeugdigen in tehuizen; de residentiële jeugdzorg. Competentie is een balans tussen ontwikkelingstaken en vaardigheden. Een jeugdige is competent wanneer hij/zij over voldoende vaardigheden beschikt om de ontwikkelingstaken op adequate wijze te kunnen vervullen. Elke levensfase vraagt om andere gedragingen die samen ontwikkelingstaken vormen. De balans tussen ontwikkelingstaken en vaardigheden kan worden verstoord door stressoren en/of psychopathologie waardoor er probleemgedrag ontstaat.

Stressoren beïnvloeden licht verstandelijk beperkte jeugdigen sterker dan niet verstandelijk beperkte jeugdigen. Licht verstandelijk beperkte jeugdigen nemen informatie minder snel op en verwerken deze informatie ook minder snel. Ze raken eerder overvraagd door negatieve omstandigheden en krijgen moeilijk greep op gebeurtenissen en omstandigheden. De licht verstandelijke beperking leidt tot cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstanden. Deze jeugdigen leren minder van de ervaringen die zij hebben gehad. Dat heeft een negatieve invloed op het zelfvertrouwen bij situaties die nog gaan komen. Daarnaast is veelal sprake van een disharmonisch profiel: bepaalde ontwikkelingstaken zijn leeftijdsadequaat ontwikkeld en bepaalde niet. Hierdoor bestaat het gevaar dat de jeugdigen worden overvraagd in bepaalde ontwikkelingstaken en juist te weinig worden gestimuleerd bij bepaalde andere ontwikkelingstaken.

De doelgroep van het Competentiemodel vertoont probleemgedrag. De geringe competentie is volgens het Competentiemodel de (in)directe oorzaak of het gevolg van probleemgedrag. Als de geringe competentie de directe oorzaak van het probleemgedrag is, zal de jeugdige de ontwikkelingstaak gaan vermijden of op een leeftijdsinadequate of deviante manier uitvoeren. Als indirecte oorzaak van het probleemgedrag, kan de geringe competentie op jonge leeftijd leiden tot probleemgedrag en zelfs stoornissen op latere leeftijd. Een geringe competentie, als een jeugdige zeer ernstig probleemgedrag of verschillende probleemgedragingen vertoont, kan ook een gevolg zijn van probleemgedrag. Dit

wanneer het probleemgedrag de ontwikkeling van de jeugdige in de weg staat. Te denken valt aan een situatie waarin een jeugdige door zijn of haar probleemgedrag van school wordt gestuurd: de competentie schoolse vaardigheden wordt hierdoor in mindere mate ontwikkeld.

De behoefte van jeugdigen in de residentiële jeugdzorg is volgens het Competentiemodel dus hulp krijgen bij het herstellen van de balans tussen ontwikkelingstaken en vaardigheden: competent worden. Hierdoor kunnen de jeugdigen over voldoende vaardigheden gaan beschikken om de ontwikkelingstaken, waarmee zij in het dagelijkse leven geconfronteerd worden, op een adequate wijze te vervullen. Een extra taak voor licht verstandelijk beperkte jeugdigen is het omgaan met hun handicap. De behoeften van deze jeugdigen zijn daardoor bijvoorbeeld ook om te leren om hulp te vragen en rustig te blijven.

De technieken die gebruikt worden binnen het competentiegericht werken zijn tweeledig: technieken om adequaat gedrag te versterken en instrueren én technieken om inadequaal gedrag te verminderen. Technieken om adequaat gedrag te versterken en instrueren zijn feedback geven op adequaat gedrag, instructie, voordoen en oefenen. Daarnaast wordt er gewerkt met verlichten en verrijken van taken, beperken van de invloed van stressoren en verminderen van de invloed van of leren omgaan met pathologie. Technieken om inadequaal gedrag te verminderen zijn corrigerende instructies, verkorte corrigerende instructies, voordoen en oefenen, sturende feedback, de stopinstructie en apart zetten. Daarnaast behoren ook sancties, waarschuwen en inseinen tot de technieken van competentievergroting. Gebruik wordt gemaakt van fasering en een feedbacksysteem, behandeldoelen, werkpunten en competentie- en probleemanalyses. Uiteindelijk wordt binnen het Competentiemodel ook aandacht besteed aan de weg van een directieve behandelingsmethodiek naar zelfsturing door middel van gesprekken op basis van het zelfmanagementmodel van Kanfer en het twee-kolommengesprekken.

De theorieën

De klassieke en operante leertheorie, de sociale leertheorie, de zelfbepalingstheorie en empowerment vormen de basis van het Competentiemodel.

De klassieke en operante leertheorie

De klassieke leertheorie is gebaseerd op het werk van Pavlov (1927). Pavlov merkte dat honden kwijlden bij het zien van eten. Het geven van eten heeft Pavlov vervolgens gecombineerd met het horen van een bel. Hij kwam er achter dat de honden, na oefening, ook ging kwijlen bij het alleen horen van de bel. Hij noemde het zien van eten de ongeconditioneerde stimuli, de bel de geconditioneerde stimuli en het kwijlen de respons. Deze theorie verklaart gedrag door de stimuli die vooraf gaan aan het gedrag (de respons). Omdat deze theorie vooral gaat om reflexmatig gedrag is deze theorie niet echt bruikbaar voor de praktijk. Veel belangrijker is de operante leertheorie (Skinner, 1938). De operante leertheorie spreekt over stimuli, response en consequentie. De consequentie is dat wat op het gedrag (de response) volgt. Men gaat er vanuit dat bepaald gedrag in de toekomst meer of minder voorkomt wanneer er respectievelijk beloning of straf (de consequentie) op volgt. Het gedrag wordt bestraft wanneer het in de buurt komt van ongewenst gedrag. Gedrag wordt beloond wanneer het in de buurt komt van het gewenste gedrag. Dit hoeft dus niet het uiteindelijk gewenste gedrag te zijn maar gedrag dat daarbij in de buurt komt. Door dit de belonen, is de visie, wordt het uiteindelijk gewenste gedrag aangeleerd. Dit wordt shaping of successieve approximatie genoemd (Verhofstadt-Dènve, Van Geert & Vyt, 2003).

De sociale leertheorie

De sociale leertheorie is een uitbreiding van de operante leertheorie waarbij de nadruk meer ligt op de sociale ontwikkeling. Anders dan bij de klassieke en operante leertheorie, geeft de sociale leertheorie een manier van leren waarbij bekrachtiging niet altijd nodig lijkt te zijn: observationeel leren (Thorndike, 1917). Een belangrijk experiment voor observationeel leren, is de Bobo-doll- studie geweest van Bandura, Ross en Ross (1963). Hieruit blijkt dat nabootsinggedrag vanzelf ontstaat, zonder klassieke of operante conditionering. Imitatie kan door bepaalde factoren gemakkelijker gemaakt worden (als de relatie nurturant, vol affectie is, als de macht van de persoon groot is, als er een toestand van verhoogde emotionaliteit is en als er een grote mate van overeenkomst is tussen model en imitator) en wordt bepaald door samenhangende intermediaire processen (aandacht, geheugen, motorische reproductie en motivatie). De sociale leertheorie heeft zich verder ook meer verdiept in het hechtingsproces waarbinnen de nadruk vooral gelegd wordt op het (niet) bekrachtigen van gedrag (Bandura & Walters, 1963). Bij het hechtingsproces is dus volgens de sociale leertheorie sprake van klassieke en operante conditionering.

Self-management-model

In een later stadium werd door Bandura het zelfstelsel in de sociale leertheorie betrokken. Het zelfstelselproces wordt gereguleerd door drie hoofdvaardigheden: zelfobservatie, zelfbeoordeling en zelfrespons. Zelfobservatie betekent dat men de gedragprestaties, op zelf gestelde standaarden, nagaat. De standaarden worden geselecteerd en toegepast in de zelfbeoordeling. De standaarden worden gebaseerd op modellen, een vergelijking van modellen of op de prestaties vergeleken met de vroegere prestaties van de persoon zelf. De zelfrespons is de toepassing van beloning of straf op eigen prestaties afhankelijk van de persoonlijke beoordeling van het wel of niet behalen van de geselecteerde standaarden. Dit kan in de vorm van gedachten, door middel van het gevoel wat het oproept maar ook in de vorm van werkelijke beloningen. De motivatie om een zelfrespons te geven komt vanuit de competentieverwachting. De persoon verwacht van zichzelf een bepaalde competentie met betrekking tot vaardigheden in situaties. Deze verwachtingen zijn gebaseerd op vier informatiebronnen. De meest invloedrijke hierbinnen is de gedragsverwezenlijking in vorige situaties. Ten tweede wordt gekeken naar het succes en de mislukkingen van anderen. Ten derde hebben de verbale uitingen van anderen op de mate waarin een persoon de situatie aankan, invloed op de competentieverwachting. Ten slotte heeft de emotionele opwindings invloed op de eigen mogelijkheden en de inspanning die de taak vereist (Bandura, 1978).

Empowerment

Empowerment is een proces waarbij mensen of groepen meer invloed krijgen over gebeurtenissen en situaties die belangrijk voor hen zijn. De controle over en de invloed op de omgeving moeten hiermee toenemen (Zimmerman & Rappaport, 1988). Empowerment kan op verschillende manieren ingevuld worden en is in vele situaties bruikbaar. Daarbij wordt het begrip gebruikt als theorie, proces, gevoel, doel en als ideologie. Ook bestaan verscheidene definities van empowerment (Verzaal, 2002). Empowerment kan ingezet worden op individueel niveau en op gemeenschappelijk niveau. In het kader van dit onderzoek zal alleen ingegaan worden op empowerment op individueel niveau. Men probeert het individu door middel van empowerment binnen zijn of haar eigen sociale context sterker te maken zodat hij of zij meer controle over het leven krijgt. De doelen van empowerment zijn toename van het gevoel van persoonlijke controle, ontwikkeling van bepaalde vaardigheden en inzichten en gedrag dat daadwerkelijk leidt tot een vergroting van invloed op voor het individu relevante gebeurtenissen en situaties (Verzaal, 2002).

Empowerment is een vraaggestuurde methode. Op welke manier de controle die een persoon of een groep heeft over haar omgeving vergroot kan worden, is afhankelijk van de situatie waarin deze persoon of groep zich bevindt. Empowerment methodes worden gebaseerd op de kenmerken van de situatie waar een persoon of groep zich in bevindt (Verzaal, 2002).

Van theorie naar theoretische praktijk met het Competentiemodel

De leertheorieën zoals hiervoor toegelicht, zijn een belangrijk theoretisch kader bij competentievergroting. Hieronder wordt beschreven hoe de verschillende theorieën in praktijk zouden moeten worden gebracht. Deze theoretische praktijk is ontwikkeld door Slot en Spanjaard (1999). Albrecht en Slot (1999) hebben het competentiegericht werken in hun schrijven toegespitst op licht verstandelijk beperkte jeugdigen.

De theorieën in de praktijk

De klassieke en operante leertheorie

De klassieke en operante leertheorie zijn behulpzaam bij het analyseren van en het interveniëren bij probleemgedrag. Verder worden deze leertheorieën gebruikt bij het uitbreiden van het vaardigheidsrepertoire en bij het beïnvloeden van factoren die de competentie mede bepalen. Ook is het gebruik van fasering en puntensystemen binnen het competentiegericht werken op deze theorieën gebaseerd.

Bij het analyseren van probleemgedrag is het volgens Slot en Spanjaard (1999) van belang te observeren. Observeren is volgens het competentiemodel de basis voor het handelen van groepsleiders. Als het probleemgedrag zeer gecompliceerd en hardnekkig is, is het van belang een functionele analyse uit te voeren. Deze functionele analyse is een observatie van het probleemgedrag uitgesplitst in de aard, frequentie en omgevingsfactoren. Op basis van deze observatie kan een plan opgesteld worden. Bij het observeren van de jeugdigen moet door groepsleiding een drietal hoofdvragen in gedachten worden gehouden:

1. *Wat is de situatie waarin het gedrag plaatsvindt?*
 - *Waar vindt het gedrag plaats? Klopt het dat het daar gebeurt?*
 - *Op welk tijdstip vindt het gedrag plaats?*
 - *Wat gebeurde er voordat het gedrag plaatsvond? Waar was de jongere mee bezig? Zijn er nog andere gebeurtenissen die opvallen en die vóór het gedrag plaatsvonden?*
2. *Wat is het gedrag? Wat doet de jongere, of wat doet de jongere juist niet?*
 - *Wat zegt de jongere? Wat is de toon waarop het gezegd wordt? Welke geluiden (lachen, zuchten, enzovoort) maakt de jongere?*
 - *Doet de jongere iets niet, terwijl een bepaald gedrag wel op zijn plaats zou zijn?*
 - *Welke beweringen maakt de jongere? Hoe is de lichaamshouding van de jongere? Wat doet de jongere met de handen? Laat de jongere een beweging na die eigenlijk op zijn plaats zou zijn (bijvoorbeeld het accepteren van een uitgestoken hand van iemand die kennis met je maakt)?*
 - *Hoe is de gezichtsuitdrukking? Is er sprake van oogcontact? Wordt er gefronst, de lippen opgetrokken, geglimlacht, gegrijnsd? Laat de jongere iets na (bijvoorbeeld de ander niet aankijken terwijl die tegen hem praat)?*
3. *Wat zijn de gevolgen? Waar leidt het gedrag toe?*
 - *Wat gebeurt er direct na het gedrag van de jongere? Hoe reageren de andere aanwezigen op het gedrag?*
 - *Wat levert het gedrag op? Wordt de jongere door de reactie van anderen aangemoedigd (door een versterker) of juist ontmoedigd (door een afzwakker)?*

(Slot & Spanjaard, 1999, pag. 77)

Voor het observeren van probleemgedrag worden dus duidelijk leertheoretische principes gebruikt. Er wordt vanuit gegaan dat voorafgaand aan gedrag stimuli hebben plaatsgevonden (vraag 1) en dat na het gedrag consequenties aanwezig zijn die zorgen voor een beloning of voor een straf (vraag 3). Bij het observeren en analyseren van gedrag kan er, op basis van de operante leertheorie, gebruik worden gemaakt van het S-R-C-schema. Dit schema gaat uit van de situatie (S), de respons (R) en de consequentie (C). Bovenstaande drie vragen kunnen behulpzaam zijn bij het gebruiken van het schema.

Bij het interveniëren bij probleemgedrag binnen het competentiegericht werken zijn vijf technieken te onderscheiden: het verminderen van dat probleemgedrag (1), het vergroten van vaardigheden (2), het verlichten of verrijken van taken (3), het versterken van protectieve factoren (4) en het verminderen van (de invloed van) stressoren en psychopathologie (5).

Voor het verminderen van probleemgedrag (1) wordt gebruik gemaakt van corrigerende instructies, verkorte corrigerende instructies, voordoen en oefenen, sturende feedback, de stopinstructie, apart zetten, sancties én waarschuwingen en inseinen. Probleemgedrag wordt vertaald in vaardigheidstekorten. Deze vaardigheden worden vervolgens aangeleerd om het probleemgedrag te verminderen. Voor het vergroten van vaardigheden (2) wordt gebruik gemaakt van feedback op adequaat gedrag, instructie, voordoen en oefenen. Bij licht verstandelijk beperkte jeugdigen is het van belang veel te oefenen in verschillende situaties om generalisatie te bewerkstelligen. Generalisatie is bij licht verstandelijk beperkte jeugdigen een belangrijk punt van aandacht waarbij de combinatie van doen en praten (oefenen) een zeer effectieve techniek is. Verder wordt opgemerkt dat leerbaarheid zijn grenzen kent. Goed ingeschat moet worden of een jeugdige niet aan zijn plafond zit. Bij zowel het afleren van inadequaar gedrag als het aanleren van adequaat gedrag wordt een viertal vaste onderdelen beschreven: contact maken, concreet omschrijven van gedrag in stappen, het gebruik van 'waaroms' en afsluiten.

Een derde techniek is het verlichten of verrijken van taken (3). Het verlichten van taken betekent dat een taak in kleinere, meer overzienbare (sub)taken wordt verdeeld. De jeugdigen kunnen ook meer taken krijgen om zo voldoende stimulans te krijgen en verveling en lastig gedrag te voorkomen (verrijken van taken).

Bij het versterken van protectieve factoren (4) en het verminderen van (de invloed van) stressoren en psychopathologie (5) zijn verschillende disciplines vereist. Het kader van dit onderzoek is het groepswerk. Deze technieken worden vooral gebruikt buiten het kader van het groepswerk en worden daarom niet verder toegelicht.

Bij het Competentiemodel wordt gewerkt met fasering en puntensystemen. Het verblijf in een leefgroep kan volgens het Competentiemodel onderverdeeld worden in fasen. De beginfase bestaat uit het wennen aan de behandelingsmethodiek en het leren functioneren in de leefgroep. In de volgende fase(n) wordt gewerkt aan doelen van het werkplan. Het verblijf wordt afgesloten met een fase waarin wordt gewerkt aan de vaardigheden gericht op het verblijf in een vervolgsituatie en op het versterken van het sociale netwerk. Gepromoveerd kan worden naar een volgende fase wanneer voldoende punten zijn verdiend. Ook kan een jeugdige zo nodig (tijdelijke) teruggeplaatst worden naar een vorige fase. Hiermee wordt gedrag dus bekrachtigd: het gedrag wordt beloond door een promotie en bestraft door een (tijdelijke) terugplaatsing.

Slot en Spanjaard (1999) geven de voorkeur aan een puntensysteem om fasering te ondersteunen. De punten worden genoteerd op kaarten. Een jeugdige kan punten krijgen (beloning) voor het vertonen van adequaat gedrag en punten verliezen (straf) voor het vertonen van inadequaar gedrag. Daarbij kan een vast aantal punten verdiend worden voor een aantal regelmatig terugkerende gedragingen in de dagelijkse routine. Door het totaal aantal punten dat op een dag verdiend is te verminderen met het aantal punten dat is verloren, wordt het dagelijkse verschil bepaald. Om privileges te verdienen, moet het dagelijkse verschil een aantal punten betreffen. Dit noemt men het minimum dagelijks verschil. De punten boven het minimum dagelijks verschil zijn vooruitgangspunten. Deze vooruitgangspunten worden gespaard tot het aantal punten dat in promotie resulteert. De kaart wordt op gezette tijden afgetekend door de groepsleiding.

De sociale leertheorie

Groepsleiders moeten behalve bij het voordoen van vaardigheden ook bij het omgaan met ouders en anderen een modelfunctie vervullen (observationeel leren). In Slot en Spanjaard (1999) wordt gesproken over grote invloed van de groepsleiders op de jeugdigen omdat zij een voorbeeldfunctie hebben.

Self-management-model

Slot en Spanjaard refereren in hun boek over het Competentiemodel niet aan het zelfstelsel van Bandura maar refereren aan het self-management-model van Kanfer. Binnen dit model wordt de nadruk gelegd op de invloed die men zelf kan uitoefenen op het eigen gedrag door middel van bekrachtiging. Ook hier gesproken over de drie hoofdvastigheden, zij het in andere bewoordingen: zelfobservatie, zelfevaluatie en zelfversterking of zelfafzwakking. Uitgangspunt hierbij is dat wanneer iemand een vastigheid van zichzelf versterkt, deze vastigheid een duidelijker plaats in zijn of haar vastigheidsrepertoire gaat innemen (Kanfer & Goldstein, 1975).

Naast de directieve aanpak en externe sturing binnen het competentie-model is het belangrijk om, naarmate de behandeling verder vordert, in het kader van zelfstandigheid meer naar zelfsturing te verschuiven. Dit gebeurt op basis van het self-management-model van Kanfer. Het kan een leidraad zijn bij de gesprekken met jeugdigen over wat zij willen bereiken. De volgende vragen kan de groepsleiding stellen:

Zelfobservatie

- Wat heb je gedaan?
- Weet je nog hoe je dat deed?

Criteria stellen

- Wanneer vind je dat je het goed gedaan hebt?
- Wanneer ben je tevreden?

Zelfevaluatie

- Hoe vind je dat je het gedaan hebt?
- Wat heb je goed gedaan?
- Wat zou eventueel beter kunnen?

Zelfversterking

- Hoe zou je jezelf een schouderklopje kunnen geven?
- Wat vind je dat je nu verdiend hebt?
- Wat zou je nu tegen jezelf kunnen zeggen?

Zelfverzwakking

- Wat zou je tegen jezelf kunnen zeggen zodat het de volgende keer beter gaat/wel lukt?

(Slot & Spanjaard, 1999, pag. 232, 233)

De mogelijkheid bestaat om bij een hogere fase een vervolgsysteem te kiezen waarbij de nadruk meer ligt op zelfsturing. Of te kiezen voor een fase waarin geen gebruik wordt gemaakt van een feedbacksysteem. De hierboven beschreven vragen kunnen worden gebruikt om zelfsturing te bevorderen. De basis hiervan lijkt te liggen in de sociale leertheorie waarbij wordt ingegaan op zelfobservatie, zelfbeoordeling (criteria stellen) en zelfrespons (zelfversterking en zelfverzwakking). Echter in de theorie van het competentie-model wordt gesproken over het self-management-model van Kanfer. Zelfbepaling kan door anderen beïnvloed worden met het geven van specifieke positieve feedback op zelfobservatie en zelfevaluatie. Groepsleiders kunnen de aandacht van het kind op het gedrag laten richten (zelfobservatie); met het geven van feedback wordt de mening van het kind over het gedrag beïnvloed (zelfevaluatie). Het ontwikkelen van zelfbepalingvastigheden is een voorwaarde voor het vergroten van zelfstandigheid. Licht beperkte jeugdigen hebben met deze vastigheden vaak grote moeite. Het werken aan zelfbepalingvastigheden bij licht verstandelijk beperkte jeugdigen is een concrete invulling om de zelfstandigheid te vergroten.

Voorbeelden van vaardigheden die kunnen worden onderscheiden binnen zelfbepalingvaardigheden zijn:

2.1. Zelfobservatie

observeren van eigen gedrag, cognities en emoties.

Voorbeelden:

- *weten wat je zoal doet gedurende een dag of een week.*
- *nagaan waar je op een bepaald moment precies mee bezig bent (bijv. met één of meer dingen tegelijk).*
- *weten welke gevolgen je gedrag heeft.*
- *nagaan hoe de situatie eruit ziet.*
- *weten welke emoties er zijn en je eigen gevoel in termen van deze emoties kunnen benoemen.*

2.2. Zelfevaluatie

bepalen van het doel (wat er moet gebeuren) en het vergelijken van het eigen gedrag met dit doel.

Voorbeelden:

- *een doel kiezen dat aansluit bij het huidige gedrag (en daardoor haalbaar is).*
- *onderscheid maken tussen wat je het allerliefst zou willen en wat goed genoeg is.*
- *onderscheid maken tussen tijdelijke doelen en uiteindelijke doelen (doelen opdelen in stappen).*
- *onderscheid maken tussen hoe jij hebt gehandeld en wat het uiteindelijke resultaat was, bij jouw doel blijven, ook al hebben anderen een ander doel en reageren zij negatief op jouw gedrag.*

2.3. Zelfversterking of zelfafzwakking

afhankelijk van de uitkomst van de vergelijking het gedrag versterken door een uiting die als positief wordt ervaren dan wel afzwakken door een uiting die als negatief wordt ervaren.

Voorbeelden:

- *Als je concludeert dat je gedrag voldoet gezien je doel, tegen jezelf zeggen: 'goed zo, zo gaat 'ie goed.'*
- *Positief blijven over je gedrag als dit voldoet gezien het doel, ook als anderen er negatieve opmerkingen over maken.*
- *Als je concludeert dat je gedrag niet voldoet gezien het doel, tegen jezelf zeggen: 'zo is het niet goed, dat moet anders.'*
- *Iets leuks voor jezelf kopen of de tijd nemen om iets te doen wat je erg leuk vindt, als beloning voor gedrag dat veranderd is en nu wel voldoet gezien het doel.*

Albrecht en Slot (1999, blz. 26)

Empowerment

Empowerment heeft als uitgangspunt respect voor het feit dat iemand een heel eigen manier van doen heeft en erkenning dat die manier vele positieve aspecten heeft (Slot & Spanjaard, 1999).

Een drietal uitspraken kan door groepsleiding gebruikt worden om uiting te geven aan empowerment: 'jij bent belangrijk', 'jij hebt goede ideeën' en 'ik weet dat je het kunt.' Het gaat niet om het letterlijk uitspreken van deze zinnen maar meer om het uiting geven aan de attitude die de zinnen weerspiegelen. Empowerment kan in de praktijk gebracht worden door jeugdigen te betrekken bij zaken en activiteiten. Gebruik kan worden gemaakt van het twee-kolommen-gesprek. Het twee-kolommen-gesprek houdt in dat de jeugdige zijn verhaal vertelt op basis waarvan de groepsleider de hoofdpunten samenvat. Daarna geeft de groepsleider positieve feedback op de manier waarop de jeugdige zijn verhaal heeft vertelt en op de sterke punten in dat verhaal. Vervolgens plaatst de groepsleider zijn of haar mening over het verhaal naast de mening van de jeugdige. Ook geeft de groepsleider de punten aan waar zij of hij het niet mee eens is. Empowerment is een belangrijk middel in de behandeling van licht verstandelijk beperkte jeugdigen omdat deze jeugdigen weinig zelfvertrouwen hebben. Van belang is om empowerment niet alleen te gebruiken door middel van het geven van positieve feedback maar ook door het geven van keuzemogelijkheden. Het bieden van keuzemogelijkheden is van belang om hun gevoel van eigenwaarde te vergroten. Dit betekent dat het ook bij licht verstandelijk beperkte jeugdigen van belang is niet alles vooraf te structureren.

Emerging body Language

Emerging Body Language (EBL) is ruim veertig jaar geleden ontwikkeld door Marijke Rutten-Saris en Carine Heijligers. De basis uitgangspunten van EBL worden beschreven in een viertal boeken: De boeken van Marijke Rutten-Saris (1990, 2001, 2002) en het boek van Rutten-Saris, Heijligers en Bosman (2011, in press).

EBL gaat er vanuit dat een jeugdige altijd wel iets kan. Elk gedrag wordt namelijk gezien als een kwaliteit, dus met elk gedrag/kwaliteit kan ook gewerkt worden. Er wordt gekeken naar gedrag dat aanwezig is en daar wordt iets aan toegevoegd. Een ontwikkelingsstoornis wordt niet als definitief beschouwd. EBL ziet hiaten in de interactiestructuren waaraan gewerkt kan worden. Wat in de maatschappij wordt gezien als een ontwikkelingsstoornis wordt binnen EBL gezien als bewegingen van een jeugdige die niet goed afgestemd zijn op de omgeving. Interactiestructuren zijn nodig om te kunnen functioneren in de maatschappij: door middel van EBL kunnen jeugdigen geholpen worden om de interactiestructuren te ontwikkelen, herstellen en/of te verbeteren.

Het doel van de behandeling is om de gestoorde of niet-ontwikkelde interactiestructuren alsnog te herstellen, te verbeteren of te laten ontstaan: een voorwaarde voor een goed contact en een fundament om tot sociaal en cognitief leren te komen.

EBL richt zich op jeugdigen bij wie het communiceren en het contact aangaan via gesproken taal niet effectief lijken te zijn. De behoefte bestaat bij deze jeugdigen dus om via een andere taal te communiceren. Door EBL wordt een taal geboden die wel aanknopingspunten voor communicatie en contact geeft: de taal van het lichaam. Jeugdigen met stoornissen en/of verstoringen op het gebied van hechting, contact, communicatie, jeugdigen met een licht verstandelijke beperking en/of een ontwikkelingsachterstand zijn gebaat bij een behandeling met EBL.

De interactiestructuren worden onderzocht waaruit een persoonlijk EBL profiel voortvloeit. Uit het EBL profiel blijkt in welke interactiestructuren hiaten ontstaan zijn. Omdat de lichaamstaal en de verbale taal bij deze jeugdigen niet altijd congruent zijn, wordt ingezet op lichaamstaal. Basishoudingen, passend bij de verschillende interactiestructuren, van een groepsopvoeder resulteren in een gelijkwaardige interactie met jeugdigen. De jeugdige wordt in de interactie met de groepsopvoeder uitgenodigd tot het leren van vaardigheden, met als basis datgene wat een jeugdige al kan. Alleen als het gedrag ontstaat uit de interactie, kan de jeugdige zich dat gedrag eigen maken en daardoor kan de jeugdige dit generaliseren naar andere situaties.

De theorieën

EBL is voornamelijk gebaseerd op de theorie van Stern en de dynamische systeemtheorie.

De theorie van Stern

De theorie van Stern is gebaseerd op de ontwikkeling van *senses of self*² bij baby's. Stern is geïnteresseerd hoe baby's zichzelf, anderen en de wereld om zich heen ervaren. De subjectieve ervaringen die hierbij horen, noemt Stern *sense of self*. Stern is ervan overtuigd dat de ontwikkeling van *self* geruime tijd start voor de ontwikkeling van taal. Deze ontwikkeling is volgens hem van wezenlijk belang. Veel verschillende therapieën (en in het bijzonder de psychoanalyse) zijn gebaseerd op de vroegkinderlijke ontwikkeling en de invloed hiervan op het latere leven. Geen van deze therapieën leken toentertijd echter handvatten te bieden om dit te betrekken in de diagnose en de hulpverlening. De diagnose en hulpverlening werden gebaseerd op de periode nadat de verbale taal zijn intrede in de ontwikkeling van een kind had gedaan. Door de overtuiging van Stern dat de ontwikkeling van een *self* ruim daarvoor start, is hij gaan onderzoeken, daarbij gebruik makend van talloze ouder-kind observaties, hoe deze ontwikkeling van het *self* dan verloopt.

² Er is voor gekozen de termen van Stern niet te vertalen. De letterlijke vertaling van deze woorden omvatten niet datgene wat Stern bedoelt. De woorden die Stern gebruikt heeft, zullen in het vervolg schuin gedrukt zijn. Verder in het rapport zullen deze termen uitgelegd worden.

Self ontwikkelt zich volgens Stern in vijf fasen: “*sense of an emergent self*” (eerste twee maanden), “*sense of a core self*” (vanaf geboorte tot zevende maand), “*sense of a subjective self*” (tussen de zevende en de vijftiende maand), “*sense of the verbal self*” (vanaf de vijftiende maand) en “*sense of a narrative self*”. Deze fasen blijven gedurende het hele leven actief en in ontwikkeling. Elke fase heeft de voorgaande fase nodig en bouwt daarop verder. Stern ziet de *senses of self* als de basis voor de ontwikkeling van een mens.

In de eerste drie fasen waarin de verbale taal niet gebruikt wordt om te communiceren, wordt gebruik gemaakt van een andere taal: de lichaamstaal. Er wordt gecommuniceerd met bewegingen. Deze fasen worden door Stern (1998) beschreven als een *nonverbal self*. Uit de observaties van Stern bleek dat ouder en kind gebruik maken van een specifiek patroon van interacteren. Hij heeft dit beschreven als affect attunement. Dit is het vermogen van de baby en de ouder om in ritme en intensiteit hun bewegingen op elkaar af te stemmen, waardoor (h)erkenning van emoties wordt gecommuniceerd. Het ontstaan van een “*sense of self*” betekent automatisch ook dat er een *sense of others* gaat ontstaan, want ouder en kind herkennen elkaar (Stern, 1985). Wanneer deze afstemming, om welke reden dan ook, niet tot stand komt tussen ouder en kind, kan dit leiden tot verstoringen in de sociale ontwikkeling en tot grote sociale tekorten leiden. Wanneer op latere leeftijd opnieuw met deze patronen gewerkt gaat worden, kan dit tot verbetering in het contact met anderen in het heden zorgen.

De beweging van een kind heeft invloed op de beweging van de omgeving wat weer beweging veroorzaakt bij een kind; er is sprake van wederzijdse beïnvloeding. Al bewegend ontstaan impliciete neurologische structuren waarmee een kind zelf kan leren handelen. Elke baby heeft een eigen specifieke interactiestijl. Ook elke opvoeder heeft een eigen specifieke interactiestijl. Door wederzijdse beïnvloeding van baby en opvoeders ontstaat iets gezamenlijks. Volgens Stern kan een opvoeder door middel van *attunement* de subjectieve en inter-persoonlijke ontwikkeling van een kind beïnvloeden. Wanneer in het gedrag van een baby afwijkingen worden geobserveerd, wordt er volgens Stern ook altijd een afwijking in de relatie tussen kind en ouder geobserveerd. Het is dus niet slechts een afwijking in het gedrag van de baby.

De dynamische systeemtheorie

De basis van de dynamische systeemtheorie ligt in de wis- en natuurkunde waarin complexe processen met theoretische modellen worden verklaard en beschreven. De ontwikkeling van een mens wordt ook gezien als zo’n complex proces. De dynamische systeemtheorie wil de ontwikkeling van een bepaald gedrag onderzoeken en zet zich af tegen de theorieën die zich vooral richten op een gemiddelde ontwikkeling passend bij die leeftijd. De dynamische systeemtheorie toont de ontwikkeling van gedrag aan door individuen regelmatig te observeren en het gedrag van dat individu te meten. Met voldoende metingen is het mogelijk om een patroon te herkennen in de ontwikkeling van het gedrag (variërend in de tijd en per individu). Plotselinge sprongen of tijdelijk sterke fluctuaties worden hierin meegenomen omdat deze als kenmerkend worden gezien voor de ontwikkeling (Thelen, 1989).

Twee varianten

De dynamische systeemtheorie heeft twee varianten. In de eerste variant wordt het dynamische aspect gezien als een proces van interacties tussen componenten onderling of van interacties tussen een individu en een specifieke context. De veranderingen in de componenten kunnen met behulp van een algemeen groeimodel worden beschreven. Deze benadering is eigenlijk een aanvulling op de bestaande theorieën. Deze variant is ten opzichte van de tweede variant meer gericht op de lange termijn. Groeimodellen gaan uit van basisveronderstellingen. De eerste basisveronderstelling is dat men zich richt op de kwantitatieve aspecten van de ontwikkeling: de groei van een bepaalde component. Ten tweede wordt ervan uitgegaan dat groei wordt bepaald door reeds aanwezige kennis of inzichten. De derde veronderstelling is dat leren en ontwikkeling afhankelijk zijn van de beschikbare hulpmiddelen. Die betreffen zowel de kennis en/of vaardigheden van het kind als de hulp die een kind krijgt bij het leren en ontwikkelen. Ten slotte wordt aangenomen dat een kind geneigd is vast te houden aan zijn of haar huidige kennis en/of vaardigheden (Van Geert, 1994).

Componenten (bijvoorbeeld fietsen) kunnen gekoppeld worden aan andere componenten (bijvoorbeeld evenwichtsgevoel) waardoor er netwerken van groeiers ontstaan (Van Geert, 1994). Door het

evenwichtsgevoel leert een kind niet alleen fietsen maar bijvoorbeeld ook balanceren op een bal, een muurtje.

De tweede variant binnen de dynamische systeemtheorie richt zich op de analyse van concrete handelingen en de wijze waarop deze in specifieke contexten over korte of langere tijd plaatsvinden. Handelen wordt hier gezien als het principe van zelforganisatie, waarbij het individu en context een gelijkwaardig belang hebben. Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen de mechanismen die de organisatie van de handeling sturen en de mechanismen die de ontwikkeling sturen. Er is geen sprake van een onafhankelijke en afhankelijke variabele(n): er is sprake van meerdere afhankelijke variabelen omdat deze elkaar wederzijds beïnvloeden. Deze variant is meer gericht op de korte termijn (Lewis, 1996). Er wordt vanuit gegaan dat vele handelingen de ontwikkeling bepalen. Omdat het kind gaat experimenteren met bijvoorbeeld balanceren, leert het kind op verschillende manieren balanceren (fietsend, op het muurtje en op de bal).

Belangrijkste termen

De belangrijkste termen in de dynamische systeemtheorie kunnen in één zin beschreven worden: *een dynamisch systeem van wederzijdse beïnvloedende componenten (variabelen) over de tijd, met processen in de vorm van iteraties, die leiden tot niet-lineaire effecten en zelforganisaties* (Verhofstadt-Dènve et al., 2003, pag. 109). Een systeem is hierbij een verzameling op elkaar inwerkende componenten waarbij de werkelijkheid sterk wordt vereenvoudigd om deze hanteerbaar en omschrijfbaar te maken. Ter verduidelijking een voorbeeld: een meisje dat leert fietsen. De twee componenten, sterk vereenvoudigd, kunnen zijn: het begrip dat het meisje heeft hoe zij moet fietsen en de hulp die het meisje krijgt bij het fietsen (aanmoediging en het vasthouden van het meisje door een ander). Een belangrijk kenmerk van een systeem in ontwikkelingsprocessen is dat de componenten elkaar wederzijds en continu beïnvloeden. De hulp die zij bij het fietsen krijgt zal veranderen naarmate zij steeds zelfstandiger kan fietsen én het steeds zelfstandiger fietsen zal de mate van de hulp veranderen. De theorie wordt de *dynamische systeemtheorie* genoemd omdat men geïnteresseerd is in de verandering. Men is dus geïnteresseerd in de optimale balans tussen het begrip dat het meisje heeft hoe zij moet fietsen en de hulp die het meisje krijgt bij het fietsen, zodanig dat het meisje werkelijk leert fietsen (de verandering). Ontwikkelingsprocessen zijn iteratief: er is sprake van herhalingen. Terug naar het voorbeeld. Het begrip van evenwicht tijdens het fietsen kan ertoe leiden dat het meisje gaat experimenteren met het balanceren op muurtjes, waarbij zij weer hulp zal krijgen voordat zij dat helemaal alleen kan. Vanuit het nieuwe begrip wordt andere hulp geboden wat weer zorgt voor nieuw begrip (hé, op een bal balanceren is moeilijker) dat weer voor andere hulp zorgt. Ontwikkeling grijpt in op het bereikte ontwikkelingsniveau en creëert van daaruit weer een nieuw niveau. Het bereikte ontwikkelingsniveau is bijvoorbeeld ook het fietsen met zijwieltjes. Van daaruit wordt bijvoorbeeld het evenwichtsgevoel ontdekt waardoor een nieuw niveau kan worden gecreëerd: het fietsen zonder zijwieltjes.

De effecten zijn niet-lineair. Oorzaak en gevolg hangen wederzijds met elkaar samen. De dynamische systeemtheorie onderzoekt onder welke condities bepaalde oorzaken tot bepaalde gevolgen leiden. Soms hebben grote oorzaken kleine gevolgen en soms hebben kleine oorzaken grote gevolgen. Sommige kinderen gaan in eerste instantie niet zelfstandig fietsen terwijl de verzorger het kind vasthoudt en veelvuldig aanmoedigt. Bij andere kinderen kan het aanraken met een vinger door de ouder genoeg zijn om te gaan fietsen.

Er is sprake van zelforganisatie wanneer een groot aantal componenten met elkaar in interactie is. Hierdoor ontstaan, ondanks een klein aantal eenvoudige regels, complexe patronen. Er worden niet doelbewust structuren aangebracht in het systeem. Een klein aantal eenvoudige regels is voldoende om complexe patronen te laten ontstaan. Reorganisatie ontstaat wanneer het systeem een nieuwe vorm van evenwicht/organisatie (het balanceren op muurtjes) krijgt. Dit evenwicht wordt een attractor genoemd en ontstaat in principe sprongsgewijs of plotseling. Het nieuwe evenwicht wordt catastrofe genoemd. Voordat dit evenwicht wordt bereikt, zijn er een reeks karakteristieke kenmerken (catastrofevlaggen) te zien: bijvoorbeeld het zoeken van balans tijdens het fietsen met zijwieltjes waarbij de zijwieltjes de grond niet meer raken.

Van theorie naar de theoretische praktijk met Emerging Body Language

De theorieën in de praktijk

De theorie van Stern en de dynamische systeemtheorie zoals hiervoor toegelicht, zijn een belangrijk theoretisch kader bij EBL. Hieronder wordt beschreven hoe deze theorieën in praktijk zouden moeten worden gebracht. Stern's (1985) theorie bevat aanwijzingen voor dynamische psychotherapie. Hierdoor bestaat overlap tussen de theorie van Stern en de dynamische systeemtheorie.

De theorie van Stern

Op basis van de Senses of Self van Stern heeft Rutten-Saris (2000) vijf interactiestructuren (lagen) van EBL ontwikkeld: Afstemming (nul tot twee maanden), Beurtwisseling (twee tot zes maanden), Uitwisseling (zeven tot veertien maanden), Speldialoog (veertien tot vierentwintig maanden) en Taak en Thema (vierentwintig maanden en ouder), EBL gebruikt andere leeftijden. Deze interactiestructuren zijn geoperationaliseerd waardoor er mee gewerkt kan worden. Beweging en lichaamstaal vormen de basis van deze uitwerking. De interactiepatronen van Stern zijn in deze interactiestructuren uitgewerkt in concrete bewegingen waardoor diagnose en behandeling kunnen plaatsvinden.

De lagen blijven, net zoals de fasen bij Stern, het hele leven werkzaam en lopen in elkaar over. Hierdoor is het nooit te laat om verder te ontwikkelen in de interactiestructuren. Als deze interactiepatronen in de eerste vijf jaar van het leven van een kind niet of gedeeltelijk zijn doorlopen (hiaten in de interactiestructuren), wordt daar in het latere leven hinder van ondervonden. Ook EBL ziet, net zoals Stern, deze interactiepatronen dus als de basis van ontwikkeling.

Stern zegt dat de neurologische structuren, die al bewegend ontstaan als gevolg van een wederzijdse beïnvloeding met de omgeving, ervoor zorgen dat een kind zelf leert handelen. Dit wordt in de praktijk beïnvloed door nieuwe elementen toe te voegen in het interactiepatroon. EBL gaat, net als Stern (1985), uit van een wederzijdse beïnvloeding tussen groepsopvoeders en jeugdige. Dit betekent in de praktijk dat de behandeling net zoveel van de groepsopvoeder als van de jeugdige vraagt. De initiatieven van de jeugdigen worden gevolgd en bevestigd door middel van beweging. Door als groepsopvoeder de bewegingen van de jeugdigen te volgen, volgt de beweging van de jeugdige automatisch de beweging van de groepsopvoeder. De groepsopvoeder bevestigt daarmee de beweging van de jeugdige en houdt daarmee contact met de jeugdige. De groepsopvoeder kan echter ook een andere beweging dan de jongere inzetten, waardoor de jongere wordt uitgenodigd om de beweging van de groepsopvoeder te volgen. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer een jongere heel hard praat en de groepsopvoeder veel zachter gaat praten. De jongere zal 'vanzelf' ook zachter gaan praten. Gedrag ontstaat dus als gevolg van de interactie tussen de jongere en de groepsopvoeder. De groepsopvoeder en/of de jeugdige voegen een nieuw element toe aan de interactie waardoor er wederzijdse beïnvloeding ontstaat. Nieuw gedrag wordt uitgelokt (zachter praten) zonder dat de jongere de verbale aanwijzing krijgt om zachter te gaan praten. Het nieuwe gedrag ontstaat in de jongere zelf, waardoor het gedrag internaliseert en kan worden gegeneraliseerd naar andere situaties.

Binnen de behandeling staat de eigen beweging van de cliënt centraal. Er wordt afgestemd op het gedrag en de gedragselementen die bij de cliënt al aanwezig zijn. Afstemmen lijkt hierbij overeen te komen met de term die Stern *attunement* noemt. EBL beïnvloedt de subjectieve en inter-persoonlijke ontwikkeling van een jeugdige door middel van afstemmen.

De dynamische systeemtheorie

De dynamische systeemtheorie is erg belangrijk voor EBL. Dit is onder andere te zien aan het feit dat de diagnose en behandeling sterk individueel gericht zijn. De dynamische systeemtheorie onderzoekt de ontwikkeling van het gedrag van een groot aantal individuen over een groot aantal tijdstippen. De ontwikkeling, het proces staat centraal. Zo zijn de behandeling en diagnose ook bij EBL gebaseerd op het observeren van het individu: de diagnose wordt bepaald aan de hand van de genoemde interactielagen. Hierbij wordt niet gekeken naar leeftijdsadequaat gedrag, maar naar de bewegingen van de jeugdige. De bewegingen van de jeugdige zeggen iets over de ontwikkelingsfase van de jeugdige en over in welke laag de hiaten zitten. Het ontbreken van bepaalde bewegingen bijvoorbeeld, die normaal gesproken ontstaan tussen de drie en zes maanden, geeft aanwijzingen dat daar een hiaat zit. De geschiedenis van de jeugdige speelt hierin een belangrijke rol, soms verklaart die geschiedenis de hiaten, maar dit is geen voorwaarde voor behandeling en diagnose. Centraal bij EBL staat dus het proces en de ontwikkeling van een jeugdige, niet de leeftijd van de jeugdige en het daarbij horende leeftijdsadequaat gedrag.

Twee varianten

Op te merken is dat ook binnen EBL, net als bij de eerste variant van de dynamische systeemtheorie, gewerkt wordt met groeimodellen. Door bepaalde gedragingen als groepsbegeleider toe te voegen, kan de jeugdige aan de groepsopvoeder leren. Er ontstaat een groeimodel: nieuwe variabelen worden toegevoegd. Van daaruit ontstaat een netwerk van groeiers. EBL richt zich dus ook op kwantitatieve aspecten van de ontwikkeling: de groei van gedragingen (de eerste basisveronderstelling van de dynamische systeemtheorie).

De dynamische systeemtheorie heeft verder als basisveronderstelling dat groei wordt bepaald door aanwezige kennis of inzichten. EBL gaat ervan uit dat elk gedrag (alle aanwezige kennis of inzichten) een kwaliteit is. Het gedrag kan echter wel ongewenst zijn in een bepaalde situatie waardoor er nieuw gedrag bij moet worden geleerd (er ontstaan netwerken van groeiers). Ook op basis van dit gegeven kan gezegd worden dat er altijd ontwikkeling mogelijk is zolang maar aangesloten wordt bij de reeds aanwezige kennis of inzichten.

Leren en ontwikkelen is volgens de dynamische systeemtheorie afhankelijk van de beschikbare hulpmiddelen. De hulp die EBL aanbiedt sluit aan bij de kennis en vaardigheden van de jeugdige. De interactie tussen de kennis en vaardigheden van de jeugdige en de hulp die geboden wordt, wordt met het inzetten van interactie tussen opvoeder en jeugdige goed voor ogen gehouden. De hulp (het ontstaan van nieuwe elementen in de interactie) wordt afgestemd op datgene wat er bij de jeugdige aanwezig is.

De tweede variant van de dynamische systeemtheorie gaat ervan uit dat handelen een principe van zelforganisatie is, waarbij het individu en context een gelijkwaardig belang hebben. Er is sprake van meerdere afhankelijke variabelen omdat deze elkaar wederzijds beïnvloeden. EBL probeert de verschillende afhankelijke variabelen optimaal te maken voor de jeugdige om zich te ontwikkelen. Hierbij valt te denken aan een optimale inrichting van de groepsruimtes en optimale samenstelling van het dag- en weekprogramma. Daarnaast wordt veel aandacht geschonken aan de vaardigheden van de groepsopvoeders. Want ook al beïnvloeden de groepsopvoeders en de jeugdigen elkaar wederzijds en gelijkwaardig, de groepsopvoeders zijn verantwoordelijk voor het proces. Er is namelijk wel sprake van, zoals EBL het noemt, ongelijkvaardigheid. De groepsopvoeder beschikt over vaardigheden die de jeugdige (nog) niet heeft. Er is geen sprake van aanleren maar uitlokken. Het (non-verbaal) communiceren vormt hierin de basis. De groepsopvoeder lokt intern gestuurd gedrag uit door bijvoorbeeld een net iets langere pauze te houden. De gezamenlijke dynamische interactie zorgt ervoor dat het gedrag dat de jeugdige ontwikkelt, van hem of haar zelf is. Hierdoor kan het gedrag ook gegeneraliseerd worden naar andere contexten.

Belangrijkste termen

Zoals hiervoor beschreven bij het stuk van de dynamische systeemtheorie: is er sprake van een systeem van op elkaar inwerkende componenten waarbij de werkelijkheid sterk wordt vereenvoudigd. Omdat EBL kijkt naar de preverbale fasen die een kind doorlopen moet, wordt gekeken naar de kwantiteit van het gedrag. Er wordt gekeken in hoeverre het een jeugdige lukt om bepaalde bewegingen te laten zien (bewegingen die horen bij de verschillende lagen). Dit is echter wel een (voor nu) ongebruikelijke manier van kijken en daardoor ook moeilijker. Zoals de dynamische systeemtheorie ook doet, vereenvoudigt EBL de werkelijkheid: het kijkt naar de bewegingen horende bij de verschillende lagen.

Een belangrijk kenmerk van een systeem is dat de componenten elkaar wederzijds en continu beïnvloeden. Voor EBL betekent dit dat verandering ontstaat in de relatie. De begeleider beïnvloedt de jeugdige continu en de jeugdige beïnvloedt de begeleider continu en dat maakt het wederzijds. Het werken met EBL vraagt daardoor vaak evenveel van de begeleider als van de jeugdige. Hierin zit een overlap met de theorie van Stern.

Ontwikkelingsprocessen zijn volgens de dynamische systeemtheorie iteratief. De lagen van de interactiestructuren staan hierin centraal. Als een kind hiaten in een laag heeft, zal de daarboven laag nog meer hiaten laten zien. Wanneer de basis (laag Afstemming) niet 'heel' is, zullen de lagen daarboven meer hiaten vertonen.

Ontwikkeling is volgens de dynamische systeemtheorie niet-lineair. Het oorzaak-gevolg principe wordt ook binnen EBL niet aangehangen. Doordat de relatie tussen opvoeder en jeugdige centraal staat, grijpen meerdere componenten dynamisch op elkaar in. Dit maakt het oorzaak-gevolg principe niet bruikbaar voor EBL. Er is sprake van meerdere afhankelijke variabelen omdat de componenten elkaar wederzijds beïnvloeden.

Er is sprake van zelforganisatie geeft de dynamische systeemtheorie aan: ondanks een klein aantal eenvoudige regels, ontstaan complexe patronen. In een klein aantal eenvoudige regels staat beschreven hoe de groepsopvoeders om moeten gaan met jeugdigen. Er ontstaan complexe patronen omdat de jeugdige daarnaast in interactie is met zijn omgeving en zichzelf.

De overeenkomsten en verschillen tussen Competentiemodel en EBL

Als vervolg op de toelichting op de theorie en theoretische praktijk zal hier met behulp van een aantal aspecten een onderlinge vergelijking tussen het Competentiemodel en EBL gemaakt worden, resulterend in verschillen en overeenkomsten. Deze aspecten zijn basisprincipes, onderzoeksmethode en theorieconstructie, mensbeeld, ontwikkelingsverloop en ontwikkelingsdeterminanten én motivatie (Verhofstadt-Dènve et al., 2003). Tabel 1 geeft de overeenkomsten en verschillen nog eens puntsgewijs weer.

Basisprincipes

De leertheorieën zijn vooral gericht op het uiterlijk waarneembaar gedrag waarbij de sociale leertheorie zich concentreert op sociale gedragingen. De dynamische systeemtheorie daarentegen is gericht op alle mogelijke ontwikkelingsdomeinen, verklaringen van processen en vormen van verandering. Dit is zowel gericht op begrip als op ontwikkeling van kwantitatieve gedragingen. De theorie van Stern staat meer de ontwikkeling van het innerlijk centraal: de “*senses of self*” hoewel hij ook die afleidt van uiterlijk waarneembaar gedrag. In de theoretische praktijk is de overeenkomst ook dat zowel het Competentiemodel als EBL kijken naar uiterlijk waarneembaar gedrag. Het uiterlijk waarneembaar gedrag bij het Competentiemodel is echter anders dan bij EBL. Bij het Competentiemodel wordt er gekeken naar vaardigheden en probleemgedrag op basis van een functionele analyse. Het Competentiemodel richt zich op dat wat de jeugdige nog niet kan, met als doel de vaardigheden van de jeugdigen te vergroten en probleemgedrag te verminderen. De nadruk ligt in de theoretische praktijk wel op feedback op adequaat gedrag. Bij EBL wordt gekeken naar de bewegingen die een kind maakt. EBL maakt daarbij een koppeling tussen uiterlijk waarneembaar gedrag en de vijf interactiestructuren. EBL richt zich op dat wat de jeugdige al kan en voegt daar door middel van interactie iets aan toe. Taal is bij EBL van ondergeschikt belang: lichaamstaal neemt een belangrijke plek in. In de behandeling bij het Competentiemodel speelt verbale taal juist een belangrijke rol. Een overeenkomst is dat zowel het Competentiemodel als EBL de behandeling, afstemmen op het individu.

De klassieke en operante leertheorie richten zich op de gehele levensloop waar de sociale leertheorie zich meer richt op de kinderjaren als basis van het socialisatieproces. De leertheorieën gaan er vanuit dat de gehele levensloop bepaald wordt door operante leerprocessen. De principes van de dynamische systeemtheorie zijn toe te passen op de gehele levensloop. De theorie van Stern richt zich in eerste instantie op de eerste jaren van een kind. De toepassing hiervan is echter op de gehele levensloop omdat “*de senses of self*” gedurende het hele leven actief en in ontwikkeling blijven.

In de theoretische praktijk is de overeenkomst dat zowel het Competentiemodel als EBL vinden dat het nooit te laat is om hulp te bieden. Het verschil is dat het Competentiemodel werkt met het gedrag dat de jeugdige in het heden laat zien en dit gedrag beïnvloedt door belonen en straffen. EBL maakt een koppeling tussen het gedrag dat de jeugdige in het heden laat zien en de interactiestructuren die zich in de eerste vijf levensjaren zouden moeten ontwikkelen en maakt gebruik van wederzijdse beïnvloedende interactie.

Zowel de dynamische systeemtheorie als de leertheorieën concentreren zich op de functionele aspecten van gedrag. Dat wil zeggen op de processen waardoor het individu zich ontwikkelt of waardoor gedragsverandering ontstaat. De theorie van Stern richt zich echter, behalve op de functionele, ook op de structurele aspecten van gedrag: de structuur van de “*senses of self*.” Verder beschrijft hij ook welke processen meespelen in de ontwikkeling.

Voor de theoretische praktijk betekent dit dat er geen overeenkomst is tussen het Competentiemodel en EBL. Weliswaar vormen de functionele aspecten van zowel de dynamische systeemtheorie als de leertheorie een overeenkomst. EBL richt zich echter ook op de structurele aspecten van de ontwikkeling. In EBL staan de bewegingen (functie) centraal die ervoor zorgen dat er impliciete neurologische structuren ontstaan (structuur). Door wederzijdse beïnvloeding is het kind in staat tot zelfstandig handelen. Het Competentiemodel beperkt zich tot de functionele aspecten van gedrag: vaardigheden.

Het doel van ontwikkeling binnen de leertheorieën is veelal dat jeugdigen zoveel mogelijk gedragingen aangeleerd krijgen en socialiseren. Bij de dynamische systeemtheorie en de theorie van Stern is een evenwicht centraal. Het verschil tussen beide theorieën die de basis vormen voor EBL is dat bij Stern dit een evenwicht is in de “*senses of self*” en bij dynamische systeemtheorie een evenwicht in alle ontwikkelingsdomeinen. Bij beiden horen schommelingen bij de ontwikkeling en cyclische beïnvloeding.

In de theoretische praktijk zou gezegd kunnen worden dat zowel het Competentiemodel en EBL de jeugdige alle vaardigheden willen mee geven om succesvol te kunnen functioneren in de maatschappij. Echter, zoals eerder al gezegd, de vaardigheden (uiterlijk waarneembaar gedrag) waarop ingezet wordt verschillen wezenlijk. De inzet op bewegingen bij EBL, maakt dat er in bredere zin gewerkt wordt aan vaardigheden. Het Competentiemodel beperkt zich tot vaardigheden als spraak en taal, sociale vaardigheden en spel.

Onderzoeksmethode en theorieconstructie

Zowel de leertheorieën als de dynamische systeemtheorie zijn nomothetisch: grote groepen worden onderzocht om overeenkomsten in gedrag te vinden. Verschillend is dat de dynamische systeemtheorie als doel heeft individuele verschillen te begrijpen en de leertheorieën als doel hebben leeftijdsovereenkomsten te vinden. De theorie van Stern heeft daarentegen een idiografische benadering: zijn theorie is gebaseerd op nauwkeurige observaties van individuen om daaruit conclusies te trekken over het ontwikkelingsverloop en de ontwikkelingsmechanismen.

In de theoretische praktijk resulteert het bovenstaande in grote verschillen. Het Competentiemodel richt zich veelal op leeftijdsadequaat gedrag dat gebaseerd is op algemene leeftijdskenmerken. EBL kijkt vooral naar het individu en het ontwikkelingsverloop. Bij EBL worden de processen en mechanismen in het verleden dus ook meegenomen terwijl dit bij het Competentiemodel niet of in mindere mate het geval is.

De leertheorieën zijn net als de dynamische systeemtheorie gestart met een deductieve methode en theorieconstructie: uitgegaan wordt van algemeen geldende stellingen waarvan door logische redenering meer specifieke waarheden worden afgeleid. De dynamische systeemtheorie is gebaseerd op een wiskundig model op basis waarmee de ontwikkeling wordt onderzocht. De leertheorieën zijn later ook meer inductieve methode en theorieconstructie gaan gebruiken door op basis van een geheel van waarnemingen algemeen geldende basisstellingen te formuleren. De theorie van Stern heeft een vooral inductieve methode en theorieconstructie.

Mensbeeld

De operante leertheorie heeft, anders dan de sociale leertheorie, een atomisch mechanistisch mensbeeld. Men gaat ervan uit dat het gedrag van een mens wordt bepaald door de omgeving. De sociale leertheorie heeft net iets meer een holistisch-organismisch mensbeeld waarbij het gedrag van een mens niet geheel wordt bepaald door de omgeving maar er ook sprake is van een zelfregulerend vermogen. De dynamische systeemtheorie en de theorie van Stern zijn meer theorieën met een contextueel mensbeeld. Dit betekent dat de context (de omgeving in de breedste zin van het woord) waarin het gedrag ontstaat en de persoon elkaar wederzijds beïnvloeden. Het holistisch-organismisch mensbeeld is hier eigenlijk een vorm van, alleen dan wordt het individu als belangrijkste context gezien.

In de theoretische praktijk is dit verschil duidelijk terug te zien. De basis van het Competentiemodel is dat de ontwikkeling van de jeugdigen bepaald wordt door de omgeving. Inadequaat gedrag wordt afgeleerd en adequaat gedrag aangeleerd. De relatie tussen de groepsleiding en jeugdige is in deze zin dus ook een functionele werkrelatie. Bij EBL is het de interactie die er voor zorgt dat de jeugdigen zich ontwikkelen. 'Inadequaat gedrag' wordt gezien als een kwaliteit en is soms alleen niet handig in een bepaalde context. Het gedrag van de jeugdige heeft in het verleden waarschijnlijk een functie gehad en wordt daarom gezien als een kwaliteit. Er wordt beweging aan toegevoegd. De relatie tussen groepopvoeder en jeugdige is hierbij van wezenlijk belang en kenmerkt zich door vriendelijkheid en persoonlijkheid.

Bij het Competentiemodel wordt gesproken over zelfregulerend vermogen: dit wordt aangeleerd door de omgeving met gesprekken. Bij EBL wordt als uitgangspunt gehanteerd dat jeugdigen geboren worden met een eigen beweging.

De mens is bij de leertheorieën in het algemeen en in mindere mate bij de sociale leertheorie passief en wordt beïnvloed door de omgeving. De dynamische systeemtheorie en de theorie van Stern neigen meer naar een actief mensvisie. Mensen beïnvloeden elkaar: er is sprake van wederzijdse beïnvloeding.

In de theoretische praktijk is ook dit verschil essentieel. De groepsleiding bij het Competentiemodel leert vaardigheden af en aan door gedrag van de jeugdigen respectievelijk te bestraffen en te belonen. Bij EBL is sprake van wederzijdse beïnvloeding: gedrag van de jeugdigen wordt uitgelokt in de interactie met de groepopvoeder.

Ontwikkelingsverloop

Bij de leertheorieën wordt ontwikkeling gezien als continu proces: er is sprake van een kwantitatieve continue ontwikkeling van vaardigheden. De dynamische systeemtheorie verklaart met zijn model zowel de discontinue als de continue ontwikkeling van de mens. De theorie van Stern richt zich veelal op de discontinue kwalitatieve ontwikkeling van de mens. Maar omdat de fasen actief en in ontwikkeling blijven, is de ontwikkeling tegelijkertijd ook continu.

In de theoretische praktijk is het bovenstaande ook goed te herkennen omdat het Competentiemodel niet met ontwikkelingsfasen werkt. Ontwikkeling wordt gezien als waarneembare en meetbare groei van toenemende kennis en vaardigheden (continu). EBL ziet ontwikkeling zowel continu als discontinu. Dit is in de praktijk te zien in het werken met de interactiestructuren (discontinu) in het heden (continu).

In enkele theorieën is er sprake van ontwikkelingsstadia met overgangsmechanismen die zorgen voor de overgang tussen de stadia. Bij de leertheorieën is dit niet van toepassing omdat men ontwikkeling ziet als continu. Bij de dynamische systeemtheorie worden de overgangsmechanismen gevormd door zelforganisaties op basis van iteratieve mechanismen. De theorie van Stern spreekt van fasen maar deze fasen zijn niet strikt van elkaar gescheiden. De fasen blijven gedurende het hele leven actief en in ontwikkeling. De "overgang" tussen deze fasen wordt door het mechanisme beweging bepaald. Elke fase loopt echter door tijdens het ontstaan van een nieuwe fase en blijft aanwezig tijdens de hele levensloop.

In de theoretische praktijk is wordt bij EBL ook gewerkt met beweging en zelforganisatie. De iteratieve (herhalende) bewegingen (interacties) zorgen voor een nieuw evenwicht. De ontwikkeling van jeugdigen grijpt aan op het reeds bereikte ontwikkelingsniveau waaruit vervolgens weer een nieuw niveau wordt gecreëerd.

Ontwikkelingsdeterminanten en motivatie

De leertheorieën zijn sterk georiënteerd op de nurture-invloeden. Deze theorieën gaan ervan uit dat de omgeving bepaalt hoe de ontwikkeling verloopt. De dynamische systeemtheorie en de theorie van Stern gaan uit van een wederzijdse beïnvloeding van nature (aanleg) en nurture (opvoeding).

In de theoretische praktijk heeft dit verschillende gevolgen. Bij Competentiemodel wordt gesproken over een groepsleiding: de begeleider heeft de leiding over de groep. De omgeving (hier de begeleider) bepaalt hoe de ontwikkeling van de jeugdige verloopt. Het oorzaak-gevolg principe wordt hierbij aangehangen. Het gedrag van de groepsleiding is hierbij de oorzaak en het gevolg is het gedrag van de jeugdigen. Bij EBL wordt gesproken over groepsopvoeder waarbij de wederzijdse beïnvloeding meer naar voren komt. Jeugdigen hebben allen een aangeboren neiging om mee te bewegen. Deze bewegingen worden vervolgens weer beïnvloed door de omgevingsbeweging.

De leertheorieën gaan uit van een extrinsieke motivatie van ontwikkeling terwijl de dynamische systeemtheorie en de theorie van Stern uitgaan van intrinsieke motivatie, die ontstaat in de relatie. Er is dus geen sprake van alleen extrinsieke of alleen intrinsieke motivatie maar van beiden. In de theoretische praktijk is dit te zien op de manier waarop met het Competentiemodel gewerkt wordt: met straffen, belonen en fasering. Bij EBL wordt gewerkt met het uitlokken van gedrag door middel van interactie. Hierbij is zowel sprake van extrinsieke als intrinsieke motivatie.

Tabel 1 Overeenkomsten en verschillen in theorie en theoretische praktijk.

Criteria	Versillen	
	Competentiemodel	EBL
Overeenkomsten		
<u>Doelstelling</u>		
<i>Welke gedragingen?</i> Uiterlijk waarneembaar gedrag	<u>Theorie</u> Het (sociaal) uiterlijk waarneembaar gedrag.	<u>Theorie</u> Alle mogelijke ontwikkelingsdomeinen in combinatie met 'senses of self'.
Behandeling afgestemd op individu.	<u>Theoretische praktijk</u> Vaardigheden en probleemgedrag op basis van een functionele analyse.	<u>Theoretische praktijk</u> Bewegingen die een kind maakt op basis van de RS-Index. Koppeling tussen uiterlijk waarneembaar gedrag en de vijf interactiestructuren.
Nadruk op adequaat gedrag	Richt zich op datgene wat de jeugdige nog niet kan. Taal heeft een belangrijke rol.	Richt zich op wat de jeugdige kan en voegt daar iets aan toe. Taal heeft ondergeschikte rol, lichaamstaal belangrijke rol.
<i>Welke levensloophase?</i> Gehele levensloop	<u>Theorie</u>	<u>Theorie</u>
Nooit te laat om hulp te bieden	<u>Theoretische praktijk</u> Gedrag in het heden te beïnvloeden door belonen en straffen	<u>Theoretische praktijk</u> Gedrag in het heden gekoppeld met interactiestructuren te beïnvloeden door interactie.
<i>Functioneel vs structureel</i>	<u>Theorie</u> Functioneel	<u>Theorie</u> Functioneel en structureel.
	<u>Theoretische praktijk</u> Richt zich op vaardigheden (functioneel).	<u>Theoretische praktijk</u> Richt zich op de bewegingen (functioneel) die ervoor zorgen dat er interactie structuren ontstaan (structureel).
<i>Einddoel ontwikkeling</i>	<u>Theorie</u> Zoveel mogelijk vaardigheden aangeleerd krijgen.	<u>Theorie</u> Hiaten sluiten in de lagen van de interactiestructuren waardoor een stevig fundament van lagen ontstaat.
De jeugdigen alle vaardigheden mee geven om succesvol te functioneren in de maatschappij.	<u>Theoretische praktijk</u> Vaardigheden aanleren.	<u>Theoretische praktijk</u> Ontlokken van bewegingen behorende bij de ontbrekende interactiestructuren. De jeugdige kan afstemmen op zichzelf, de ander en de omgeving.

Vervolg Tabel 1 Overeenkomsten en verschillen in theorie en theoretische praktijk.

Onderzoeksmethode en theorieconstructie

Idiografisch vs nomothetisch

Theorie

Nomothetisch

Theorie

Nomothetisch en idiografisch.

Theoretische praktijk

Richt zich hoofdzakelijk op leeftijdsadequaat gedrag.

Theoretische praktijk

Richt zich hoofdzakelijk op interactie structuren en daardoor zijn processen en mechanismen uit het verleden ook van belang.

Deductief vs inductief

Deductief en later ook inductief.

Theorie

Theoretische praktijk

Nvt

Theorie

Theoretische praktijk

Nvt

Mensbeeld

*Atomisch-mechanisch vs
holistisch-organismisch*

Theorie

Atomisch-mechanistisch met enkele kenmerken van een holistisch-organismisch mensbeeld

Theorie

Contextueel

Theoretische praktijk

Ontwikkeling wordt bepaald door omgeving: de omgeving beïnvloedt de jeugdige.
Functionele werkrelatie tussen groepsleiding en jeugdigen waarbinnen geen sprake is van gelijkwaardigheid.

Theoretische praktijk

Ontwikkeling ontstaat in de wederzijdse beïnvloeding met de context.
Gelijkwaardige relatie tussen groepsopvoeder en jeugdigen.

Inadequaat gedrag wordt afgeleerd.

Elke gedrag is een kwaliteit, alleen soms niet handig in de context.

Zelfregulerend vermogen wordt aangeleerd door groepsleiding door middel van gesprekken.

Jeugdigen worden geboren met een eigen beweging. Er wordt gewerkt met de bewegingen die er zijn en daar wordt iets aan toegevoegd. Nieuw gedrag ontstaat vanuit de jeugdige.

Actief vs passief

Theorie

Passief

Theorie

Actief

Theoretische praktijk

Aanleren van vaardigheden door groepsleiding aan jeugdigen.

Theoretische praktijk

Uitlokken van bewegingen door middel van interactie.

Vervolg Tabel 1 Overeenkomsten en verschillen in theorie en theoretische praktijk.

Ontwikkelingsverloop

Continu vs discontinu

Theorie

Continu

Theorie

Continu en discontinu

Theoretische praktijk

Toenemende kennis en vaardigheden is de basis van ontwikkeling.

Theoretische praktijk

Interactiestructuren (discontinu) zijn de basis van ontwikkeling in het heden (continu).

Overgangsmechanismen

Theorie

Nvt

Theorie

Zelforganisatie op basis van iteratieve mechanismen. Beweging.

Theoretische praktijk

Nvt

Theoretische praktijk

De iteratieve (herhalende) bewegingen (interacties) zorgen voor een nieuw evenwicht (zelforganisatie).

Ontwikkelingsdeterminanten en motivatie

Nature vs nurture

Theorie

Nurture

Theorie

Nature en nurture

Theoretische praktijk

Ontwikkeling wordt bepaald door omgeving.

Er wordt gesproken over groepsleiding.
Oorzaak-gevolg.

Theoretische praktijk

Ontwikkeling wordt bepaald door de interactie tussen jeugdigen en de omgeving.
Er wordt gesproken over groepsopvoeder.
Wederzijdse beïnvloeding.

Motivatie

Theorie

Extrinsieke motivatie.

Theorie

Intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Theoretische praktijk

Extern straffen en belonen is een voorwaarde om tot leren te komen.
Fasering.

Theoretische praktijk

Intrinsieke motivatie tot leren ontstaat in relatie met de ander. Gedrag wordt uitgelokt door interactie.

Discussie

De vraag is nu of het Competentiemodel en EBL in theorie en theoretische praktijk met elkaar gecombineerd kunnen worden.

Het belangrijkste verschil tussen het Competentiemodel en EBL is de mate waarin belang wordt gehecht aan verbale taal. EBL werkt met lichaamstaal waarbij verbale taal als ondersteuning dient. Bij het Competentiemodel wordt veelal gebruik gemaakt van de verbale taal. Beiden kijken naar uiterlijk waarneembaar gedrag waarbij EBL dus op non-verbaal gedrag gericht is. Daarbij wordt het non-verbale gedrag bij EBL gekoppeld aan de interactiestructuren. Het verschil, verbale taal als ondersteuning en verbale taal als middel, is essentieel.

Het Competentiemodel benadert vooral de functionele aspecten van gedrag: de vaardigheden. EBL betreft hierbij ook de structurele aspecten van gedrag. Het verschil tussen het Competentiemodel en EBL is hierdoor dat bij het Competentiemodel wordt gekeken naar leeftijdsadequaat gedrag en bij EBL naar de interactiestructuren. Het kijken naar jeugdigen in het licht van interactiestructuren betekent dat naar meer aspecten gekeken moet worden dan enkel naar het (verbale) gedrag dat in het heden vertoond wordt. Gekeken wordt naar bewegingen (non-verbaal gedrag) die een jeugdige in het heden maakt waarbij het verleden en de context ook een rol spelen. De bewegingen van jeugdigen zijn in interactie met de omgeving. Deze interactie nodigt de jeugdige uit om te leren. Het kijken naar jeugdigen in het licht van ontwikkelingstaken (Competentiemodel) betekent dat er enkel het gedrag in het heden in beschouwing wordt genomen. Veelal worden verbaal vaardigheden aangeleerd om een jeugdige verder te helpen. Dit alles vergt een andere manier benadering.

Het mensbeeld van de theorieën van EBL is wezenlijk verschillend van dat van de theorieën van het Competentiemodel. Daar waar bij de theorieën van EBL wederzijdse beïnvloeding tussen individu en omgeving (zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd) als visie centraal staat, gaan de theorieën van het Competentiemodel ervan uit dat de omgeving het individu beïnvloedt (extrinsiek). De jeugdigen worden gestraft en beloond om vaardigheden aan te leren terwijl EBL de jeugdigen uitgenodigd te leren in interactie met de groepsopvoeder. Volgens Verhofstadt-Dènye et al. (2003) zijn deze mensbeelden fundamentele uitgangsprincipes die niet samen kunnen gaan.

Bij de theorieën van het Competentiemodel wordt het discontinue ontwikkelingsverloop niet verklaard. Zowel de theorieën van EBL verklaren deze wel en verklaren ook het continue ontwikkelingsverloop. Volgens Verhofstadt-Dènye et al. (2003) is het onmogelijk is om op grond van empirisch onderzoek te kiezen tussen een continue of discontinue ontwikkelingsverloop: ontwikkeling verloopt zowel continu als discontinu. In de ontwikkeling is ook sprake van afname van gedrag of verfijning van gedrag (Verhofstadt-Dènye et al., 2003). De theorieën van het Competentiemodel slaan hier dus een stap over. Het zou kunnen zijn dat, wanneer een jeugdige afname van bepaald gedrag laat zien, deze afname beschouwd wordt als een stagnatie in het behandelproces. Dit terwijl het kan betekenen dat een jeugdige op het punt staat een ontwikkelingssprong te gaan maken. Deze sprong zou kunnen worden belemmerd in combinatie met straffen en belonen: in dit geval is er sprake van straffen (de jeugdige laat bepaald gedrag minder zien en krijgt geen beloning). Het gevaar bestaat dus dat de ontwikkelingssprong door straffen niet gemaakt wordt. De theorieën die ten grondslag liggen aan het Competentiemodel en EBL laten dus voor ook wat betreft ontwikkelingsverloop duidelijk verschillen zien.

Bij het Competentiemodel wordt gerefereerd aan een functionele werkrelatie tussen de groepsopvoeders en jeugdigen. De groepsopvoeders hebben een professionele taak: opvoeden, begeleiden en/of behandeling (werkrelatie). Het is een functionele relatie omdat de jeugdigen met de groepsopvoeders aan de slag moeten (ook als deze in elkaar misschien in eerste instantie minder liggen). Het contact is niet gebaseerd op een gelijkwaardige relatie. Bij EBL is sprake van een gelijkwaardige relatie tussen groepsopvoeders en jeugdigen waarin evenveel van groepsopvoeder als jeugdige gevraagd wordt. Alleen al dit onderscheid onderstreept al het verschil in werken.

Daarbij worden de overeenkomsten tussen EBL en het Competentiemodel in theorie in de theoretische praktijk verschillen. Zo zijn beiden gericht op uiterlijk waarneembaar gedrag. Het Competentiemodel is echter gericht op het (sociaal) uiterlijk waarneembaar gedrag en EBL op alle mogelijke ontwikkelingsdomeinen in combinatie met de '*senses of self*.' Dit maakt in de theoretische praktijk een verschil in datgene wat bekeken wordt: vaardigheden en probleemgedrag bij het Competentiemodel en bewegingen bij EBL. Dit geldt ook voor de overeenkomst dat de nadruk gelegd wordt op adequaat gedrag. In theorie wordt bij zowel EBL als het Competentiemodel de nadruk gelegd op adequaat gedrag. In de theoretische praktijk richt het Competentiemodel zich echter op datgene wat de jeugdige nog niet kan en EBL op datgene wat de jeugdige kan en voegt daar iets aan toe. Het einddoel van beiden is de jeugdigen alle vaardigheden mee te geven in de maatschappij en het Competentiemodel richt zich daarbij op het aanleren van die vaardigheden waar EBL zich richt op het ontlokken van bewegingen behorende bij de ontbrekende interactiestructuren.

Samenvattend Competentiemodel en EBL laten op meerdere en essentiële onderdelen (grote) theoretische verschillen zien. Een combinatie lijkt vooralsnog moeilijk te zijn.

Deel 2: De overeenkomsten en verschillen in praktijk

Inleiding

Naast de verschillen in de theorie en de theoretische praktijk (deel 1) te onderzoeken, is het natuurlijk ook van belang te kijken naar de werkelijke praktijk. Er is een kans dat de verschillen hier niet zo duidelijk naar voren komen als in de theorie. Dit zou perspectieven kunnen bieden voor een combinatie tussen het competentiegericht werken en EBL. Om die reden zijn enkele observaties uitgevoerd in twee behandelgroepen werkend met EBL en twee behandelgroepen werkend met het Competentiemodel. In deze observaties is de interactie bekeken tussen de groepsbegeleiders en de jeugdigen, de sfeer en het gedrag van de groepsbegeleiders en jeugdigen. Verder is aandacht besteed aan de verschillen en overeenkomsten tussen de regels en het ritme in de groepen. De verschillen en overeenkomsten in de werkelijke praktijk worden uiteengezet.

In deel 3 van dit onderzoek wordt onderzocht in hoeverre de theorie en de praktijk met elkaar overeenkomen. Verder wordt de mogelijkheid bekeken, aan de hand van de overeenkomsten en de verschillen tussen EBL en het Competentiemodel, of deze twee behandelvormen geïntegreerd kunnen worden in één behandelingsvorm. Afgesloten wordt met een advies.

Zoals in deel 1 toegelicht, spreken de behandelgroepen die werken met het Competentiemodel over groepsleiders en de behandelgroepen die werken met EBL over groepsopvoeders. Hoewel dit een belangrijk verschil is, zal vanaf dit punt van het onderzoek voor de eenvoud gesproken worden over groepsbegeleiding of groepsbegeleiders.

Methode

Proefpersonen

De onderzoekspopulatie bestaat uit vier behandelgroepen. Twee behandelgroepen werken met Emerging Body Language (groep A en B) en twee werken met het Competentiemodel (groep C en D). Groep A en B is een groep voor (intensieve) orthopedagogische behandeling in de regio. Dit betekent dat de behandelgroep zich bevindt in een woonwijk. Groep A is echter vlak voor het onderzoek verhuisd naar het terrein van de instelling. Groep C en D zijn groepen voor een zeer intensieve orthopedagogische behandeling; deze bevinden zich op het terrein van de instelling.

De doelgroep van de orthopedagogische behandeling in de regio (groep A en B) zijn jeugdigen (en hun ouders) met een licht verstandelijke beperking in de leeftijd van +/- 6 tot 18 jaar met gedragsproblemen met de nadruk op internaliserende problematiek. Bijkomende psychiatrische problematiek komt regelmatig voor, veelal van passieve aard. De jeugdigen hebben (ernstige) gedragsproblematiek. Internaliserende problematiek staat op de voorgrond; mogelijk hebben de jeugdigen vormen van externaliserende problematiek. Er is sprake van verbaal agressief gedrag, manipulatief gedrag, ongecontroleerd en ontremd gedrag én reactief gedrag met betrekking tot interactie (Willemen, 2010). In groep A wonen op het moment van het onderzoek tien jeugdigen tussen de zes en twaalf jaar oud. Groep B bevindt zich net buiten het terrein van de instelling met, op het moment van het onderzoek, elf jeugdigen tussen de twaalf en achttien jaar. Zowel groep A als groep B zijn opgedeeld in drie afzonderlijke groepen die uitsluitend bij groep B ook in drie afzonderlijke huizen zijn ondergebracht. Bij groep A wonen de jeugdigen in één huis waarbij de leefruimte wel is ingericht naar drie afzonderlijke groepen.

De zeer intensieve orthopedagogische behandeling (groep C en D) richt zich op jeugdigen (en hun ouders) met zeer ernstige en complexe gedrags- en/of psychiatrische problematiek. Het betreft jeugdigen die vastgelopen zijn in een onhanteerbare situatie thuis, in interne leefgroepen of in vorige instellingen (Willemen, 2010). De jeugdigen vertonen grotendeels externaliserend probleemgedrag dat zich uit in agressie, verzet, weglopen en (pre-)delinquentie. Er is sprake van verbaal agressief gedrag, destructief, gewelddadig of zelfverwondend gedrag, manipulatief gedrag, ongecontroleerd en ontremd gedrag, seksueel misbruik, crimineel gedrag en/of reactief gedrag met betrekking tot interactie. Ook grensoverschrijdend seksueel gedrag kan voorkomen. Bijkomende psychiatrische problematiek komt regelmatig voor, deels van actieve aard (Willemen, 2010). In groep C worden ten tijde van het

onderzoek acht jeugdigen tussen de zes en vijftien jaar behandeld, in groep D zeven jeugdigen tussen de veertien en de achttien jaar.

Materiaal

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de schriftelijke gegevens over de regels en ritme in de groepen die op verzoek ontvangen is van de groepsbegeleiders. Observatielijsten zijn opgesteld en gebruikt om de interactie, de sfeer en het gedrag van de jeugdigen en het gedrag van de groepsbegeleiding te vergelijken. De observatielijst voor de interactie (Bijlage 1) is ontwikkeld door middel van beschrijvende observaties. Binnen de interactie is onderscheid gemaakt tussen de interactie van jeugdigen naar de groepsbegeleiding en interactie van groepsbegeleiding naar de jeugdigen.

De observatielijsten voor de sfeer (Bijlage 2), het gedrag van de jeugdigen (Bijlage 3) en het gedrag van de groepsbegeleiding (Bijlage 4) zijn gebaseerd op De Nederlandse Interpersoonlijke Adjectieven Schalen (Rouckhout & Schacht, 2000) en aangepast aan de observatiemogelijkheden.

De observatielijst voor de interactie vraagt om verdere uitleg. Geobserveerd wordt of er oogcontact wordt gezocht. Met andere woorden: probeert de jongere of groepsbegeleiding oogcontact met de ander te krijgen. Een open vraag is een vraag met een vragend voornaamwoord in het begin zoals wanneer, wat, waar, hoe, waarom en welke. Hier kan niet worden volstaan met alleen een 'ja' of 'nee' antwoord. Een voorbeeld van een open vraag is: "Hoe denk je dat te gaan doen?"

Bij een gesloten vraag kan worden volstaan met alleen een 'ja' of 'nee' antwoord. De vraag begint met een persoonsvorm. Een voorbeeld van een gesloten vraag is: 'Heb jij een computer?'

Als iets positief verwoord is, wordt gezegd wat wel wordt verwacht in plaats van wat niet wordt verwacht. Bijvoorbeeld: "Ik zou het fijn vinden als je eerst je mond leeg eet voordat je gaat praten."

Als iets negatief verwoord is, wordt alleen gezegd wat niet wordt verwacht en wordt vaak nee of niet in de zin of vraag gebruikt. Vaak is het ook in gebiedende wijs. Een stop-instructie is ook negatief verwoord: "Ik wil dat je er nu mee stopt, ik wil niet dat je met je mond vol praat." Er wordt een opdracht gegeven als iemand de ander met een korte zin aanstuurt om iets te gaan doen. Bijvoorbeeld: "Ruim de tafel eens op." Met vraag-antwoord wordt bedoeld dat iemand een vraag stelt en de ander slechts antwoord. Dus bijvoorbeeld: "Mag ik doorlopen?" en de ander zegt: "Ja". Vaak worden hierbij gesloten vragen gesteld. Een compliment is iets aardigs over een persoon tegen die persoon zeggen. Een voorbeeld daarvan is: "Dat heb je goed gedaan." Lichaamscontact is wanneer lichamen met elkaar in contact komen. Voorbeelden hiervan zijn: aai over de bol, op schoot zitten, tegen iemand aan zitten of hangen, knuffelen en stoeien.

Procedure

Om een beeld te krijgen van de groepen zijn eerst beschrijvende observaties uitgevoerd. Op basis van deze observaties is een observatielijst voor de interactie opgesteld. In verband met de verschillen, is gekozen om de interactie van de jeugdige naar de groepsbegeleiding te scheiden van de interactie van de groepsbegeleiding naar de jeugdigen.

De observaties hebben plaatsgevonden in vier situaties: de theesituatie, de vrijetijdssituatie, de eetsituatie en de werктаaksituatie. Tijdens deze situaties hebben twee observatoren de observatielijsten afzonderlijk van elkaar ingevuld.

Bij de interactie lijst lopen de scores van 0 (weinig) tot 4 (veel). De scores over de sfeer, het gedrag van de jeugdigen en het gedrag van de groepsbegeleiding lopen van 0 (helemaal niet passend) tot 4 (beschrijft het perfect). De beschreven scores in de resultatensectie zijn gemiddelden van de scores op de vier situaties en van de twee observatoren. Bij een verschil van één of meer punt bij de hoogste en laagste score tussen de groepen werkende met het Competentiemodel en EBL groepen wordt gesproken over een verschil tussen de EBL- en de Competentiegerichte groepen. Er wordt gesproken van weinig wanneer sprake is van een score van 0 op beide groepen (ofwel beide EBL- ofwel beide Competentiegerichte groepen).

Resultaten

Als eerste zullen de regels en het ritme vergeleken worden. Vervolgens zal op de interactie, de sfeer, het gedrag van de jeugdigen en het gedrag van de groepsbegeleiders worden ingegaan.

De regels

De regels zullen vergeleken worden aan de hand van de schriftelijk aangeleverd materiaal. Het voert te ver om de regels tussen de groepen hier te beschrijven. De verschillen en overeenkomsten tussen alle groepen zijn te vinden in Bijlage 5.

De belangrijkste verschillen tussen de groepen werkend met het Competentiemodel en de groepen werkend met EBL zijn het aantal regels en de concreetheid van de regels. De groepen die competentiegericht werken, hebben meer regels en zijn minder concreet dan de groepen werkend met EBL. Een overeenkomst is dat de regels van alle groepen niet voldoen aan de criteria van Slot en Spanjaard (1999) voor regels.

Het ritme

Het ritme van de groepen zal vergeleken worden aan de hand van de schriftelijke gegevens hierover ontvangen van de groepsbegeleiding.

Wat als eerste opvalt, is de hoeveelheid aan bladzijden die de routine in groep C bevat (65 pagina's). Verschillende routines worden onderscheiden: een algemene routine, routines voor elke dag apart en een routine met randvoorwaarden voor de groepsbegeleiding. De algemene routine en de routine voor de dagen zijn onderverdeeld in tijdstip, situatie, taken (wat moet je doen), vaardigheden (wat moet je kunnen), wat leert het kind en waarom. Bij de routine met randvoorwaarden voor de groepsbegeleiding wordt het trefwoord, de randvoorwaarde voor de groepsbegeleiding, de motivatie en de sanctie bij inadequaat gedrag beschreven. Dit alles hebben de groepen A, B en D niet. Bij groep A wordt de routine omschreven aan de hand van het tijdstip, actie en datgene dat wat belangrijk is bij de actie. Bij groep zowel groep B als groep C het tijdstip, de activiteit en de afspraken. Tot slot wordt bij groep D de routine beschreven met het tijdstip en wat er op dat moment gebeurt. Bij de groepen A, B en C is de routine onderverdeeld in ochtend-, middag- en avondritme. Bij groep B wordt beschreven wat er gebeurt op programma-avonden: knutselavond, spelletjesavond en filmavond. De andere avonden zijn vrije avonden. Bij groep A valt op dat het ritme afgestemd is op de jeugdigen in de groep: jeugdigen worden met naam genoemd en aangegeven wordt wat die jeugdige nodig heeft. Een voorbeeld hiervan voor een jeugdige die zelfstandig naar beneden komt: *“Voor hem is het een meerwaarde om wat meer tijd te nemen 's ochtends en daarom mag hij eerder naar beneden komen.* In groep B worden naast de dagroutine ook individuele dagprogramma's voor jeugdigen gehanteerd. Bij groep D zijn de bedtijden individueel.

De interactie

Zoals in de methodesectie beschreven, zijn de in de tabellen weergegeven gemiddelden van de interactie van de jeugdigen naar de groepsbegeleiding en andersom gemiddelden van de items in verschillende situaties (theesituatie, vrijetijdssituatie, eetsituatie en werk-taaksituatie) van de twee observatoren.

Tabel 2 Gedrag van de jeugdigen naar de groepsbegeleiding

	A	B	C	D
Oogcontact	3,88	3,33	3,00	2,38
Open vragen	2,38	2,50	1,25	0,38
Gesloten vragen	2,13	2,50	1,75	4,00
Positief verwoord	1,88	2,33	1,50	1,00
Negatief verwoord	2,13	0,33	0,75	0,63
Opdrachten	0,50	0,50	0,25	0,00
Vraag-antwoord	1,75	2,17	3,00	3,88
Complimenten geven	1,13	0,50	0,00	0,13
Lichamelijk contact	2,13	0,33	0,00	0,00

Deze scores zijn gemiddelden lopend van een schaal van 0 (weinig) tot 4 (veel).

De interactie van de jeugdigen naar de groepsbegeleiding wordt bij groep A, vergeleken met groepen B, C en D het sterkst gekenmerkt door oogcontact, een negatieve verwoording en lichamelijk contact (zie Tabel 1). Bij groep B geldt dit voor open vragen en positieve verwoording. Bij zowel groep A als B worden de meeste opdrachten door de jeugdigen aan de groepsbegeleiding gegeven. Deze score is echter te verwaarlozen. Bij groep D worden het meeste gesloten vragen gesteld door de jeugdigen en bij het item “vraag-antwoord” scoort groep D ook het hoogst.

Tabel 3 Gedrag van de groepsbegeleiding naar de jeugdigen

	A	B	C	D
Oogcontact	4,00	4,00	3,25	3,13
Open vragen	3,75	4,00	1,63	1,13
Gesloten vragen	1,38	0,83	3,63	4,00
Positief verwoord	3,75	3,00	1,63	1,25
Negatief verwoord	0,63	0,00	3,13	3,50
Opdrachten	1,38	0,33	3,88	3,38
Vraag-antwoord	1,75	1,67	3,63	3,75
Complimenten geven	3,00	3,83	1,63	0,88
Lichamelijk contact	2,13	0,00	0,25	0,13

Deze scores zijn gemiddelden lopend van een schaal van 0 (weinig) tot 4 (veel).

Uit Tabel 2 valt af te leiden dat de groepsbegeleiding van groep A zich het meest positief verwoord naar de jeugdigen en het meest lichamelijk contact heeft met de jeugdigen. Als het om open vragen stelt en de complimenten geven gaat, scoort de groepsbegeleiding B het hoogst. Voor groep A en B geldt dat de groepsbegeleiding het meest oogcontact zoekt bij de jeugdigen. Groep C geeft de meeste opdrachten aan de jeugdigen. De groepsbegeleiding van groep D stelt, vergeleken met de andere groepen, het vaakst gesloten vragen en verwoordt zich het meest negatief. Verder wordt de interactie tussen de groepsbegeleiding en de jeugdigen bij groep D het meest gekenmerkt door vraag en antwoord.

Als gekeken wordt naar de verschillen tussen de EBL-groepen (A en B) en de groepen werkend met het Competentiemodel (C en D), kan gesteld worden dat de jeugdigen in de groepen werkend met het Competentiemodel meer vraag-antwoord interacties hebben met de groepsbegeleiding. Ook de groepsbegeleiding van de groepen werkend met het Competentiemodel heeft een hoge score op vraag-antwoord interactie met de jeugdigen. Verder geeft deze groepsbegeleiding de meeste opdrachten aan de jeugdigen en hebben het meest een negatieve bewoording vergeleken met de EBL-groepen. Ten slotte valt op dat de jeugdigen van de Competentiemodel groepen weinig lichamelijk contact zoeken met de groepsbegeleiding (beide groepen hebben een score van 0).

Bij de groepen werkend met EBL valt op dat het gedrag van de groepsbegeleiding en het gedrag van de jeugdigen meer gekenmerkt wordt door het stellen van open vragen. Daarnaast valt op bij de EBL groepen dat het gedrag van de groepsbegeleiding naar de jeugdigen gekenmerkt wordt door een positieve bewoording. De groepsbegeleiding geeft verder het meest complimenten aan de jeugdigen.

Bij alle groepen kenmerkt de interactie zich met het zoeken van oogcontact. Dit is dus een overeenkomst tussen de groepen werkend met het Competentiemodel en de EBL groepen.

De sfeer

Tabel 4 Sfeer

	A	B	C	D
Liefdevol	3,50	3,50	0,88	0,25
Vrolijk	3,38	3,33	1,13	0,50
Aangenaam	3,75	3,67	0,75	0,88
Opgewekt	3,63	3,67	1,50	1,63
Gezagsloos	0,50	0,00	0,13	0,00
Familiair	3,25	3,33	0,50	0,25
Rustig	2,13	1,50	3,38	3,75
Levendig	3,63	3,83	0,75	0,00
Ongedwongen	3,38	3,33	0,38	0,13
Opgeruimd	2,50	4,00	3,88	3,75
Extravert	3,88	3,83	1,00	0,38
Alledaags	3,00	3,83	0,38	0,25
Introvert	0,13	0,50	2,13	3,00
Sociaal	3,38	3,83	0,88	1,00
Gespannen	0,25	0,17	2,75	2,50

Deze scores zijn gemiddelden lopend van een schaal van 0 (helemaal niet passend) tot 4 (beschrijft het perfect).

Zoals in Tabel 3 te zien is, scoort behandelgroep A het hoogst op vrolijk, aangenaam, gezagsloos, ongedwongen en extravert. Voor groep B geldt dit bij opgewekt, familiair, levendig, opgeruimd, alledaags en sociaal. Voor zowel groep A als groep B geldt dat zij het hoogst scoren op liefdevol. Behandelgroep C scoort het hoogst op gespannen en behandelgroep D het hoogst op introvert en rustig.

Met onderscheid naar de groepen werkend met het Competentiemodel of EBL roept het bovenstaande Tabel het volgende beeld op. De sfeer in groepen werkend met EBL (A en B) is vergeleken met de andere groepen het meest te kenmerken door liefdevol, vrolijk, aangenaam, opgewekt, familiair, levendig, ongedwongen, extravert, alledaags en sociaal. Voor de groepen werkend met het Competentiemodel (C en D) geldt dit voor rustig, introvert en gespannen.

Op geen van de groepen is de sfeer als gezagsloos te bestempelen en op alle groepen is de sfeer in meer of mindere mate opgeruimd.

De jeugdigen

Tabel 5 Jeugdigen

	A	B	C	D
Braaf	1,25	1,83	2,75	3,88
Brutaal	1,63	1,17	0,63	0,00
Grof	1,00	0,50	0,63	0,50
Welwillend	3,25	3,67	2,75	2,88
Impulsief	3,25	2,17	0,38	0,13
Vrolijk	3,25	3,67	1,00	0,63
Bazig	1,25	0,50	0,13	1,00
Onderdanig	0,13	0,00	3,50	3,00
Eigenwijs	2,25	3,33	0,50	0,63
Behulpzaam	2,75	3,67	1,50	2,13
Spraakzaam	3,50	3,83	1,38	1,13
Spontaan	3,88	3,33	1,00	0,25
Levendig	4,00	3,33	1,00	0,63
Timide	0,25	0,50	2,50	3,50
Kortaf	0,63	0,00	0,88	2,00
Zich wegcijferend	0,13	0,00	2,50	3,00
Tegendraads	1,75	1,17	0,88	0,00
Ontwijkend	0,88	0,33	2,38	2,75
Onaardig	0,63	0,00	0,63	0,00
Agressief	1,00	0,17	0,25	0,00
Terughoudend	0,13	0,67	2,75	3,75
Vrijpostig	2,50	2,50	0,00	0,00
Sociaal	3,25	3,67	1,38	1,50
Opvliegend	1,75	1,50	0,25	0,00
Stil	0,00	0,00	3,00	3,88
Volgzaam	1,38	2,17	3,63	4,00
Praatgraag	3,63	3,33	1,75	1,13
Boos	0,50	1,00	0,50	0,25
Blij	3,25	3,17	0,63	0,38
Verdrietig	0,00	0,67	0,38	0,25
Eigen inbreng	3,75	4,00	0,75	0,50
Gehoorzaamheid	2,75	3,33	3,88	4,00

Deze scores zijn gemiddelden lopend van een schaal van 0 (helemaal niet passend) tot 4 (beschrijft het perfect).

De jeugdigen zijn bij groep A, vergeleken groep B, C en D, het meeste brutaal, grof, impulsief, bazig, spontaan, levendig, tegendraads, agressief, opvliegend, praatgraag en blij. Bij de jeugdigen bij groep B geldt dit voor welwillend, vrolijk, eigenwijs, behulpzaam, spraakzaam, sociaal, boos en verdrietig. Daarnaast hebben de jeugdigen van groep B, vergeleken met de andere groepen, het meest een eigen inbreng. In zowel groep A als B zijn de jeugdigen het meeste vrijpostig. Groep C scoort het hoogst bij het item onderdanig. Groep D bij braaf, timide, kortaf, ontwijkend, terughoudend, stil, volgzaam en gehoorzaam. Verder lijken de jeugdigen in groep D zich het meest weg te cijferen.

De opvallende verschillen tussen de jeugdigen van groep A en B (EBL) en de groepen C en D (Competentiemodel) zijn dat de jeugdigen van de EBL groepen als impulsief, vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, sociaal, praatgraag en blij worden geobserveerd. Daarnaast wordt er ook meer eigen inbreng van de jeugdigen in de EBL groepen gezien en zijn de jeugdigen weinig stil (beide groepen hebben een score van 0).

De jeugdigen van de Competentiegerichte groepen worden als braaf, onderdanig, timide, ontwijkend, terughoudend, stil en volgzaam geobserveerd. Verder lijken de jeugdigen van deze groepen in vergelijking met de twee andere groepen zich meer weg te cijferen. Tot slotte lijken de jeugdigen in deze groepen weinig vrijpostig te zijn (beide groepen hebben een score van 0).

De overeenkomsten tussen de groepen zijn dat de jeugdigen in meer of mindere mate overkomen als brutaal, grof, welwillend, bazig, kortaf, tegendraads, agressief, opvliegend, boos en verdrietig. De jeugdigen in de EBL groepen en de groepend werkend met het Competentiemodel onderscheiden zich niet op behulpzaamheid, gehoorzaamheid en kortaf zijn.

De groepsbegeleiding

Tabel 6 De groepsbegeleiding

	A	B	C	D
Onpersoonlijk	0,13	0,17	2,63	3,13
Meegaand	2,88	2,83	1,50	0,00
Afstandelijk	0,00	0,17	2,63	3,75
Onverdraagzaam	0,00	0,00	1,88	2,13
Welwillend	3,88	4,00	1,63	0,50
Autoritair	0,00	0,00	2,75	3,13
Vrolijk	3,50	3,33	1,13	0,50
Tactvol	3,50	3,17	1,13	0,63
Vriendelijk	3,75	3,67	1,63	1,25
Gezagsloos	0,38	0,00	0,00	0,00
Rustig	3,25	1,33	3,63	3,25
Krachtig	3,50	2,83	3,38	3,50
Vastbesloten	3,75	2,67	3,63	3,88
Behulpzaam	3,88	3,50	1,88	1,50
Ongevoelig	0,00	0,17	2,38	3,13
Spraakzaam	3,38	3,67	1,13	0,75
Spontaan	3,25	3,17	0,75	0,25
Zelfverzekerd	3,88	3,50	3,25	3,50
Levendig	3,63	3,67	1,13	0,38
Gevoelig	3,88	3,17	1,13	0,25
Kortaf	0,00	0,00	2,63	2,88
Bevooroordeeld	0,00	0,00	1,25	3,00
Moederlijk/vaderlijk	3,00	2,33	0,50	0,00
Liefdevol	3,75	3,17	0,63	0,13
Heerszuchtig	0,00	0,00	2,13	3,00
Zich wegcijferend	0,25	0,17	0,38	0,13
Ontwikkend	0,00	0,00	0,13	0,00
Onaardig	0,00	0,00	1,13	2,13
Agressief	0,00	0,00	0,00	0,50
Terughoudend	0,00	0,00	1,75	1,75
Sociaal	3,88	3,67	0,75	0,75
Stil	0,00	0,00	1,50	1,50
Twijfelend	0,88	0,00	0,38	0,00
Dominant	0,25	0,17	3,13	3,50
Praatgraag	1,88	3,33	1,25	1,13
Gesloten houding	0,00	0,50	2,63	3,50
Open houding	3,88	3,67	1,13	0,75

Deze scores zijn gemiddelden lopend van een schaal van 0 (helemaal niet passend) tot 4 (beschrijft het perfect).

De groepsbegeleiding van de EBL groepen (A en B) is, zoals uit Tabel 5 is af te leiden, meer meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, vriendelijk, behulpzaam, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, moederlijk/vaderlijk en liefdevol dan de twee groepen werkend met het competentiemodel (C en D). Ook heeft de groepsbegeleiding een meer een open houding. De groepsbegeleiding is daarbij weinig onverdraagzaam, autoritair, kortaf, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend en stil (beide groepen hebben een score van 0).

De groepsbegeleiding van de groepen werkend met het Competentiemodell lijkt meer onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, heerszuchtig, onaardig, terughoudend, stil en dominant. Ook heeft de groepsbegeleiding van deze groepen een meer gesloten houding.

Het gedrag van de groepsbegeleiding is in alle groepen in mindere mate gezagsloos, ontwikkend, agressief, twijfelend en is in meerdere mate krachtig, vastbesloten en zelfverzekerd.

De groepsbegeleiding van groep A wordt, vergeleken met de andere groepen het meest gekenmerkt door meegaand, vrolijk, tactvol, vriendelijk, gezagsloos, behulpzaam, spontaan, zelfverzekerd, gevoelig, moederlijk/vaderlijk, liefdevol, sociaal en twijfelend. Ook heeft deze groepsbegeleiding het meeste een open houding. De groepsbegeleiding van groep B scoort het hoogst op de items welwillend, spraakzaam, levendig en praatgraag. Bij de groepsbegeleiding van groep C is dat bij de items rustig en ontwikkend het geval. Deze groepsbegeleiding lijkt zich ook het meeste weg te cijferen. De groepsbegeleiding van groep D is het meest onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, vastbesloten, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, heerszuchtig, onaardig en dominant. Ook bij het item gesloten houding wordt de hoogste score gevonden. Bij zowel groep C als D is de groepsbegeleiding het meeste terughoudend en stil. Verder komen de groepsbegeleiding van groep A als van groep D het meest krachtig over.

De overeenkomsten en verschillen tussen Competentiemodel en EBL

Het opvallendste verschil (zie Tabel 6 voor een overzicht) tussen de groepen die met het Competentiemodel werken en de groepen die met EBL werken is het aantal **regels**. De groepen die werken met het Competentiemodel hebben de meeste regels (honderd versus enkele tientallen regels). Verder worden de regels van deze groepen gecategoriseerd. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de Competentiemodel-groepen meer waarde hechten aan regels dan de EBL-groepen.

Wanneer gekeken wordt naar de criteria voor het formuleren van regels volgens Slot en Spanjaard (1999) vallen verschillende zaken op. Regels moeten volgens hen respectvol naar de jeugdigen zijn, concreet beschreven, positief geformuleerd zijn en een uitleg hebben waarom de regel er is. Een overeenkomst in de regels tussen EBL-groepen en Competentiemodel-groepen is dat één of twee regels niet respectvol zijn. Bij deze regels wordt veelal uitgegaan van ongewenst gedrag.

De regels van de EBL-groepen zijn concreet. Het is de vraag of de regels van de Competentiemodel-groepen concreet genoeg zijn. Is *“aardig zijn naar anderen in woord en gebaar”* concreet genoeg om door de jeugdigen te begrijpen? Ook geldt dit voor het rustig zitten en gericht televisie kijken. Is duidelijk genoeg wat het dragen van gepaste kleding betekent? Achter deze regel staat beschreven dat de kleding niet aanstootgevend mag zijn, heel en schoon moet zijn en dat geen voetbalshirts en of sportkleding gedragen mogen worden. De vraag is of dit de criteria voor gepaste kleding zijn. En wat is niet aanstootgevend? Ditzelfde geldt voor aanstootgevende posters, foto's, muziek en boekjes. Bij het eten gaat de regel over normale happen: wat zijn normale happen? Waarschijnlijk is voor de jeugdigen wel duidelijk wat bedoeld wordt met zoetjes in de regel: *“Op maandagochtend controleert groepsleiding het aantal zoetjes en vult zo nodig bij. In de bak in de groep staan maximaal vier zoetjes en in de bak van de keuken en serre staan maximaal drie zoetjes.* Maar dit kan wellicht concreter.

Met uitzondering van Competentiemodel-groep C blijken er in alle groepen regels te zijn die niet positief geformuleerd zijn. Een ander punt van overeenkomst is dat niet helemaal goed uitgelegd wordt waarom de regels gelden.

Naast deze criteria, valt op dat er regels bij de Competentiemodel-groepen bedoeld zijn om te voorkomen dat bepaalde situaties ontstaan. Dit zijn regels als *“niet iedereen vindt het prettig om aangeraakt te worden, je raakt de ander niet aan”*, *“voor je veiligheid mogen alleen jij en groepsleiding op je kamer”*, *“we zijn met veel mensen op de groep dus stel je een vraag voor je iets doet”* en *“om misverstanden te voorkomen, leen en ruil je geen spullen”*. Hiermee wordt voorkomen dat een jeugdige aangeraakt wordt zonder dat hij of zij dat prettig vindt, er dingen gebeuren op de kamers wat die tot onveiligheid leiden, het erg druk wordt op de groep en er misverstanden komen over welke spullen van wie zijn. Hiernaast ook de regel dat voetbalshirts niet worden gedragen op de groep omdat deze provocerend naar anderen kunnen zijn en de regel dat geen huisdieren toegestaan zijn op de groep in verband met verzorging. Ook is al het geld van de jeugdigen bij één van deze groepen onder het beheer van de groepsbegeleiding om te voorkomen dat onnodig geld uitgegeven wordt. Medicijnen zijn in beheer van de groepsbegeleiding om te voorkomen dat de medicijnen verkeerd worden gebruikt. De regel *“Bij ziekmeldingen ben je de gehele dag ziek. Je kan niet halverwege de dag invoegen in het reguliere programma”* is om “nep ziek” zijn te voorkomen. Moet een jeugdige niet af en toe de mist niet in kunnen gaan om te leren hoe hij of zij iets moeten doen? Hoe wordt “van ruilen komt huilen” geleerd zonder gehuild te hebben na een ruil.

Opvallend bij het **ritme** is dat de EBL- en Competentiemodel-groepen een sterk gevarieerd beeld laten zien. Bijzonder is het groot aantal bladzijden waarmee het ritme van Competentiemodel-groep C is beschreven. Bij EBL-groep B is een deel van het ritme specifiek afgestemd op de jeugdigen in de groep.

De groepen werkend met het Competentiemodel vertonen verschillen en overeenkomsten met de EBL-groepen in **interactie**. Bij de Competentiemodel-groepen wordt de interactie meer gekenmerkt door vraag-antwoord interacties. Bij de EBL-groepen geldt dit voor open vragen stellen. Verder geeft de groepsbegeleiding van de Competentiemodel-groepen de meeste opdrachten aan de jeugdigen en hebben het meest een negatieve bewoording vergeleken met de EBL-groepen. Tot slot hebben de jeugdigen weinig lichamelijk contact met de groepsbegeleiding.

Bij de EBL groepen valt op dat het gedrag van de groepsbegeleiding naar de jeugdigen gekenmerkt wordt door een positieve bewoording. De groepsbegeleiding geeft verder het meest complimenten aan de jeugdigen. Bij alle groepen kenmerkt de interactie zich met het zoeken van oogcontact. Dit is dus een overeenkomst tussen de groepen werkend met het Competentiemodel en de EBL groepen.

Met betrekking tot de **sfeer** is de overeenkomst tussen de groepen dat in geen van de EBL- of Competentiemodel-groepen de sfeer als gezagsloos wordt geobserveerd en dat de sfeer in alle groepen in meer of mindere mate als opgeruimd wordt gezien. De sfeer in de groepen werkend met het Competentiemodel is meer rustig, introvert en gespannen dan in de EBL-groepen. Andersom geldt dat de sfeer in de EBL-groepen meer gekenmerkt wordt door liefdevol, vrolijk, aangenaam, opgewekt, familiair, levendig, ongedwongen, extravert, alledaags en sociaal.

De **jeugdigen** van de competentiegerichtte groepen zijn meer braaf, onderdanig, timide, ontwijkend, terughoudend, stil en volgzaam en cijferen zich meer weg vergeleken met de EBL-groepen. Daarnaast zijn de jeugdigen weinig vrijpostig. In de EBL-groepen zijn de jeugdigen meer impulsief, vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, sociaal, praatgraag en blij en hebben meer inbreng vergeleken met de competentiegerichtte groepen. De jeugdigen zijn weinig stil. Bij zowel de EBL- als Competentiemodel-groepen zijn de jeugdigen in meer of mindere mate brutaal, grof, welwillend, bazig, kortaf, tegendraads, agressief, opvliegend, boos en verdrietig. Daar waar de jeugdigen bij de competentiegerichtte groepen meer stil zijn, zijn de jeugdigen van de EBL-groepen juist weinig stil. Dit geldt andersom voor vrijpostig.

De **groepsbegeleiding** van de groepen werkend met het Competentiemodel zijn meer onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, heerszuchtig, terughoudend, stil en dominant en hebben een meer gesloten houding vergeleken met de EBL-groepen. De groepsbegeleiding van de EBL-groepen zijn meer meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, vriendelijk, behulpzaam, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, moederlijk/vaderlijk en liefdevol en hebben meer een open houding vergeleken met de Competentiegerichtte groepen. Daarnaast is het gedrag van de groepsbegeleiding van de EBL-groepen weinig onverdraagzaam, autoritair, kortaf, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend en stil. Het gedrag van de groepsbegeleiding is in alle groepen in mindere mate gezagsloos, ontwijkend, agressief, twijfelend en is in meerdere mate krachtig, vastbesloten en zelfverzekerd zijn. Daar waar de groepsbegeleiders van de competentiegerichtte groepen meer onverdraagzaam, autoritair, kortaf, bevooroordeeld, terughoudend en stil zijn geldt dit weinig bij de EBL-groepen.

Meer algemeen voor de EBL-groepen is te zien dat zowel de sfeer als de groepsbegeleiding liefdevol zijn, dat zowel de sfeer als de jeugdigen sociaal zijn en dat zowel de sfeer als de jeugdigen als de groepsbegeleiding vrolijk, vriendelijk en levendig zijn. De jeugdigen zijn net als de groepsbegeleiders spraakzaam en spontaan in de EBL-groepen. In de groepen werkend met het Competentiemodel worden zowel de jeugdigen als de groepsbegeleiders als stil en terughoudend gekenmerkt.

Tabel 7 Overeenkomsten en verschillen in de praktijk.

Overeenkomsten	Verschillen	
Criteria	Competentiemodel	EBL
<u>Regels</u>		
Eén of twee regels niet respectvol	Meer regels	Regels zijn concreet
Sommige regels missen uitleg	Regels in categorieën Regels om situaties te voorkomen	
<u>Ritme</u>		
Sterk gevarieerd beeld		
<u>Interactie</u>		
Oogcontact		
Jeugdigen naar groepsbegeleiding	Meer vraag-antwoord Weinig lichamelijk contact	Open vragen
Groepsbegeleiding naar jeugdigen	Meer vraag-antwoord Meer opdrachten Meer negatieve verwoording*	Open vragen Meer complimenten Meer positieve verwoording*
<u>Sfeer</u>		
Gezagsloos	Meer rustig	Meer liefdevol
Opgeruimd	Meer introvert*	Meer vrolijk
	Meer gespannen	Meer aangenaam
		Meer opgewekt
		Meer familiair
		Meer levendig
		Meer ongedwongen
		Meer extravert*
		Meer alledaags
		Meer sociaal
<u>Gedrag van de jeugdigen</u>		
Brutaal	Meer braaf	Meer impulsief
Grof	Meer onderdanig	Meer vrolijk
Welwillend	Meer timide	Meer eigenwijs*
Bazig	Meer ontwijkend	Meer spraakzaam
Kortaf	Meer terughoudend	Meer spontaan
Tegendraads	Meer stil*	Meer levendig
Agressief	Meer volgbaar*	Meer vrijpostig*
Opvliegend	Meer wegcijferen*	Meer sociaal
Boos	Weinig vrijpostig*	Meer praatgraag*
Verdrietig		Meer blij
		Meer eigen inbreng*
		Weinig stil*

*Tegenovergesteld.

Vervolg Tabel 7 Overeenkomsten en verschillen in de praktijk.

Overeenkomsten		Verschillen
Criteria	Competentiemodel	EBL
<u>Gedrag van de groepsbegeleiders</u>		
Gezagsloos	Meer onpersoonlijk	Meer meegaand*
Ontwijkend	Meer afstandelijk	Meer welwillend
Agressief	Meer onverdraagzaam*	Meer vrolijk
Twijfelend	Meer autoritair*	Meer tactvol
Krachtig	Meer ongevoelig*	Meer vriendelijk
Vastbesloten	Meer kortaf*	Meer behulpzaam
Zelfverzekerd	Meer bevooroordeeld*	Meer spraakzaam*
	Meer heerszuchtig*	Meer spontaan
	Meer terughoudend*	Meer levendig
	Meer stil*	Meer gevoelig*
	Meer dominant	Meer moederlijk/vaderlijk
	Meer gesloten houding*	Meer liefdevol
		Meer open houding*
		Weinig onverdraagzaam*
		Weinig autoritair*
		Weinig kortaf*
		Weinig bevooroordeeld*
		Weinig onaardig
		Weinig terughoudend*
		Weinig stil*

*Tegenovergesteld.

Discussie

Het doel van het tweede deel van het voorliggend onderzoek is om de verschillen en overeenkomsten in de praktijk tussen het Competentiemodel en EBL te achterhalen. De verschillen en overeenkomsten zijn onderzocht aan de hand van de regels, het ritme, de interactie, het gedrag van de jeugdigen en het gedrag van de groepsbegeleiding. De vraag is vervolgens of het Competentiemodel en EBL in de praktijk gecombineerd kunnen worden.

Het Competentiemodel en EBL laten op veel fronten verschillen zien, sterker nog staan op enkele onderdelen haaks op elkaar (zie Tabel 7). Zo is te zien bij de interactie in de groepen dat de groepsbegeleiding van het Competentiemodel een, in vergelijking met EBL, meer negatieve verwoording gebruikt. De verwoording bij EBL is meer positief. De sfeer bij de groepen werkend met het Competentiemodel is meer introvert en bij EBL meer extrovert. Het gedrag van de jeugdigen is (mogelijk als gevolg van het gedrag van de groepsbegeleiders) in de Competentiemodel-groepen weinig vrijpostig, meer stil en meer volgzaam en de jeugdigen cijferen zich in deze groepen meer weg. Bij de EBL-groepen zijn de jeugdigen daarentegen meer vrijpostig, weinig stil en meer praatgraag, meer eigenwijs en hebben de jeugdigen meer een eigen inbreng.

Het gedrag van de groepsbegeleiders is bij het Competentiemodel meer onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, heerszuchtig, terughoudend, stil. Bij EBL is het gedrag van de groepsbegeleiders weinig onverdraagzaam, weinig autoritair, meer gevoelig, meer spraakzaam, weinig bevooroordeeld, meegaand, weinig terughoudend en weinig stil is. Verder hebben de groepsbegeleiders werkend met het Competentiemodel meer een gesloten houding en bij EBL een meer open houding.

Doordat bovenstaande haaks tegen over elkaar staat, zal een keuze gemaakt moeten worden. Naast de genoemde verschillen, zijn in het algemeen meer verschillen dan overeenkomsten te constateren in de praktijk van het Competentiemodel en EBL. Een combinatie van het Competentiemodel en EBL in de praktijk zoals nu in de praktijk geobserveerd, lijkt niet haalbaar.

Intermezzo regels

Met betrekking tot de regels, valt in de resultaten van dit onderzoek op dat de geobserveerde groepen, ongeacht of zij werken met het Competentiemodel of met EBL, er niet helemaal geslaagd zijn om aan de criteria van Slot en Spanjaard (1999) te voldoen. Zowel groep A als groep D hebben een regel dat de groepsbegeleiders altijd anders kunnen beslissen. Dit is een regel die erg denigrerend en niet respectvol naar de jeugdigen is. Deze regel kan ook als erg onveilig en onduidelijk ervaren worden: er worden regels opgesteld waar iedereen zich aan moet houden. Behalve de groepsbegeleiders?

In het informatieboekje met regels van groep D zijn afspraken opgenomen. Afspraken zijn volgens Slot en Spanjaard (1999) tweezijdige overeenkomsten tussen groepsbegeleiding en jeugdigen. De afspraken in het informatieboekje lijken geen tweezijdige overeenkomsten te zijn omdat zij al vaststaan. Waarschijnlijk worden deze niet steeds opnieuw met een jeugdige overeengekomen. Dit is nog waarschijnlijker omdat bijvoorbeeld bij bedtijden staat dat de visor en groepsbegeleiding na fase 1 bepaalt wat de bedtijd van de jeugdigen wordt.

Bij groep D wordt, met uitzondering van één regel, uitgelegd waarom de regels gelden maar kunnen vraagtekens bij de uitleg worden geplaatst. Zorgt bijvoorbeeld het dragen van gepaste kleding dat mensen positiever reageren? Als regel geldt dat geen huisdieren toegestaan zijn in verband met de verzorging van de dieren en de mogelijke allergieën van andere mensen. Wat als een jeugdige een dier kan verzorgen en er geen mensen met allergieën zijn? De regel dat al het geld van de jeugdigen onder beheer van de groepsbegeleiding is en dat in overleg met de visor afspraken gemaakt worden over de uitgaven, heeft als doel dat het uitgavenpatroon gecontroleerd wordt, dat niet onnodig geld uitgegeven wordt en dat wordt geleerd met financiën om te gaan. Leert een jeugdige omgaan met financiën wanneer al het geld in beheer is van de groepsbegeleiding? Bij de regel dat een jeugdige bij ziekmelding de hele dag ziek wordt verondersteld te zijn en niet in het reguliere programma kan invoegen, staat als uitleg dat zo de gezondheidsklachten serieus genomen worden en nep 'ziek' zijn voorkomen wordt. De vraag is of gezondheidsklachten van de jeugdigen serieus worden genomen als zij bij aanvankelijke ziekmelding niet kunnen invoegen in het reguliere programma. Ook bij de regel *"Er mag geen driekwart of zware shag gerookt worden"* omdat dan *"geen onderling onderscheid gemaakt wordt"*, kunnen vraagtekens gezet worden. Moet iedereen dus halfzware shag roken omdat er dan geen onderling onderscheid gemaakt wordt? Ook de reden dat pornografische lectuur (en internet) een vertekend beeld van de werkelijkheid geeft en invloed kan hebben op denkbeelden en patronen en daarom verboden is, kan betwijfeld worden.

Kok (1993) schrijft dat het bij opvoeden beter is om "regelgeleid te leven". In de opvoeding is het volgens Kok beter om waarden en normen als richtlijn te hebben voor het handelen van de opvoeder en zo een voorbeeld neer te zetten dan om aan te geven hoe de opvoeder het wenst of hoe het hoort en om dus regels te noemen. Verder schrijft Kok (1984) over regels dat het zonder meer maken van een, voor allen verplicht, gemeenschappelijk reglement niet eenvoudig en ook niet de juiste oplossing is.

De regels moeten op drie opeenvolgende punten bekeken worden. Ten eerste moet bekeken worden wat voor een goed functioneren van de groep orthopedagogisch nodig is, in de geest van het handelingstype en aangepast aan de groep. Daarna moet bekeken worden wat vastgelegd moet worden in een minimaal aantal regels. Tot slot moet worden nagegaan hoe elk van de teamleden deze gemeenschappelijk afgesproken punten kan realiseren. Dit in het kader van *"zijn eigen zo zijn en functioneren"*. Dit laatste punt is volgens Kok erg belangrijk. Een werkelijke pedagogische relatie wordt gekenmerkt door echtheid: groepsbegeleiders kunnen daardoor nooit identiek aan elkaar zijn. Het team moet, tegemoetkomend aan het belang van alle groepsbegeleiders en jeugdigen, gezamenlijk regels opstellen. Daarom moeten bij het opstellen van de regels ook de jeugdigen betrokken worden.

Wanneer de uitkomsten van dit onderzoek met betrekking tot regels in het licht van Kok worden beschouwd, zouden de regels tot een minimum moeten worden beperkt. De vraag is daarnaast of met de regels aan het *"zijn eigen zo zijn en functioneren"* van de teamleden tegemoet wordt gekomen.

Van belang is om de regels van de groepen goed te evalueren aan de hand van de criteria van Slot en Spanjaard (1999) en met Kok aangeeft in het achterhoofd.

Deel 3: Van theorie naar praktijk

Uit Deel 1 en 2 van dit onderzoek is naar voren gekomen dat het Competentiemodel en EBL zodanig verschillen in theorie, theoretische praktijk en praktijk dat het niet wenselijk is deze te combineren. Een mogelijkheid is echter dat de praktijk zodanig verschilt van de theorie dat het Competentiemodel en EBL in praktijk wel gecombineerd kunnen worden. Er vindt hier een interne vergelijking plaats: wordt de theorie en de theoretische praktijk zoals bedoeld in de praktijk gebracht?

Vervolgens wordt onderzocht of de theorie, theoretische praktijk en de praktijk van het Competentiemodel en EBL aansluiten bij de kenmerken en behoeften van de doelgroep van de instelling: licht verstandelijk beperkte jeugdigen.

Van theorie naar praktijk met het Competentiemodel en EBL

In dit onderdeel van het onderzoek wordt de vergelijking tussen het Competentiemodel en EBL losgelaten. Om dit te kunnen doen, zijn de scores van de observaties nogmaals gewogen. Een score van 1,5 of lager bij beide groepen wordt als weinig gezien en een score van 2,5 of hoger bij beide groepen wordt als veel beoordeeld. In Bijlage 6 zijn de resultaten in tabelvorm weergegeven.

Competentiemodel

In Tabel 8 worden staan de resultaten weergegeven. Wat allereerst opvalt bij de theorie van het Competentiemodel, is dat er geen sprake is van een onderliggend ontwikkelingstheorie. Gesproken wordt over ontwikkelingstaken, subtaken, vaardigheden, stressoren, psychopathologie en protectieve factoren, maar deze worden niet nader aangeduid. Ook wordt niet aangegeven welke ontwikkelingstheorie hieraan ten grondslag ligt. In de theoretische praktijk wordt duidelijk naar voren gebracht dat ontwikkelingstaken voor wat betreft tijdsgeslacht, cultuur en theoretische stroming verschillen. Dit kan het lastig maken eenduidig te werken met het Competentiemodel. Wie bepaalt wat de belangrijke ontwikkelingstaken zijn gezien de tijdsgeslacht en cultuur? En wie bepaalt uit welke subtaken en vaardigheden deze ontwikkelingstaken bestaan? Wie bepaalt wat de stressoren en de protectieve factoren zijn? Wie bepaalt welke theoretische stroming wordt aangehangen? Dit kunnen veel groepsbegeleiders en orthopedagogen zijn: ieder in zijn eigen tijdsgeslacht, cultuur en theoretische stroming.

Klassieke en operante leertheorie

Een onderdeel binnen het Competentiemodel is de dagelijkse routine (het ritme). De dagelijkse routine draagt bij aan een overzichtelijk en leefbaar klimaat en biedt mogelijkheden tot observatie en interventies. Het maakt het 'leven van alledag' zichtbaar en moet zodanig vormgegeven worden dat competentievergroting mogelijk wordt. De dagelijkse routine wordt ook wel eens klimaat genoemd. Op basis van deze benadering lijkt de dagelijkse routine een voorwaarde te zijn. Echter de dagelijkse routine wordt in de theoretische praktijk een bekrachtiger genoemd. Dit omdat aangegeven wordt dat wanneer de tijd niet duidelijk is ingevuld (dit worden witte vlekken genoemd) de gebruikelijke bekrachtiging van gewenst gedrag ontbreekt en de jeugdigen afleiding en stimulering gaan opzoeken. Hierdoor kunnen de jeugdigen tot allerlei vormen van ongewenst gedrag komen. De aandacht van andere jeugdigen kan een keten van minder positief gedrag laten ontstaan. Veel witte plekken geven jeugdigen meer gelegenheid om probleemgedrag te ontwikkelen. Het belang van een goede dagelijkse routine lijkt dus groot te zijn. Opvallend is dat de groepen, die werken met het Competentiemodel, een gevarieerd beeld laten zien met betrekking tot het ritme. Een oorzaak kan zijn dat wel beschreven wordt dat een routine belangrijk is maar niet duidelijk wordt aangegeven hoe het ritme vorm moet worden geven (behoudens een enkel voorbeeld). Wel worden criteria gegeven aan de hand waarvan de ritmes geëvalueerd en verbeterd kunnen worden.

In het kader van een overzichtelijk en leefbaar klimaat wordt geschreven:

“Leefgroepen waar jongeren met problemen het dagelijks leven delen, zijn vaak onrustig. Er is regelmatig sprake van ongewenst gedrag, onrust en irritaties. En dan zijn er nog de ‘gewone’ problemen die kunnen ontstaan door acht of soms wel tien pubers onder één dak te brengen. Het is daarom van het allergrootst belang een leefbare situatie te creëren. De dagelijkse routine helpt daarbij.”

Slot & Spanjaard (2007, blz.61)

De vraag is hoe een dagelijkse routine eruit zou moeten zien om te helpen een leefbare situatie te creëren. En wat is eigenlijk een leefbare situatie? Een situatie waarin geen sprake is van ongewenst gedrag, onrust, irritaties en ‘gewone problemen’? Waar moet dan wel sprake van zijn? Zo laten de resultaten in Bijlage 6 zien dat de sfeer in de praktijk rustig is. Dit zou kunnen betekenen dat de dagelijkse routine op een goede manier is neergezet. De sfeer is echter ook gespannen en opgeruimd. Verder weinig liefdevol, vrolijk en aangenaam. Is dat een leefbare situatie? Jeugdigen ontwikkelen zich volgens de theoretische praktijk het beste in een positief klimaat dat voldoende stimulering biedt. Is daar in de praktijk sprake van?

De antwoorden op deze vragen moet uitblijven omdat de meningen daarover verdeeld zullen zijn. De antwoorden kunnen gegeven worden door veel groepsbegeleiders en orthopedagogen: ieder in zijn eigen tijdsgeest, cultuur en theoretische stroming.

Regels lijken een prominente plaats in te nemen in het Competentiegericht werken. Dit is een logische consequentie van het feit dat de leertheorieën de basis zijn van deze manier van werken. Door regels te hanteren kan beloond (en eventueel gestraft) worden; het feedbacksysteem uit de theoretische praktijk werkt met het geven en afnemen van punten. Dit is in de praktijk terug te zien in het aantal regels dat opgesteld is en in het categoriseren van deze regels bij de groepen werkend met het Competentiemodel. Slot en Spanjaard (1999) schrijven dat een jeugdige niet competent wordt door een stelsel van regels. Tegelijkertijd worden in de theoretische praktijk vier soorten regels behandeld (regels en verplichtingen voor de dagelijkse routine, regels voor de huishoudelijke taken, vrijheden en verplichtingen bij de fasering en verboden). Verder moeten deze soorten regels in afzonderlijke lijsten beschreven worden om overzicht te behouden en de lijsten beknopt te laten: in de theoretische praktijk wordt hieraan een volledig hoofdstuk aan gewijd. Dit lijkt tegenstrijdig met de stelling dat jeugdigen niet competent worden door een stelsel van regels. Bovendien: bij hoeveel regels wordt gesproken van een stelsel van regels?

Over regels wordt het volgende geschreven:

“Regels spelen in tehuizen een extra belangrijke rol. Dat komt omdat het bij elkaar brengen van jongeren met problemen de kans vergroot op verstoring van de dagelijkse routine. Vaak wonen jongeren niet uit vrije wil in het tehuis en hebben ze de neiging uit te proberen wat wel en niet is toegestaan. Door middel van regels tracht de leiding de structuur in de leefgroep te handhaven. Regels zijn echter niet alleen bedoeld voor structuur...”

Slot & Spanjaard (2007, blz. 209)

Regels lijken er, onder andere, voor te moeten zorgen dat de dagelijkse routine niet wordt verstoord. Regels mogen echter tegelijkertijd niet onnodig van ongewenst gedrag uitgaan. Ook dit lijkt elkaar tegen te spreken. In de praktijk is te zien dat een aantal regels van ongewenst gedrag uitgaat. Maar misschien is dit niet onnodig? Wat is onnodig? En wanneer wordt gesproken van ongewenst gedrag?

Regels zijn volgens de theoretische praktijk echter niet alleen bedoeld voor structuur. Een ander doel van het hanteren van regels is onder andere ook om een prettige sfeer in huis te bevorderen. Wat is een prettige sfeer? Is een opgeruimde, rustige en gespannen sfeer prettig? En een sfeer die weinig liefdevol, weinig vrolijk en weinig aangenaam is?

Allemaal vragen over regels waarop geen eenduidige antwoord kan worden gegeven omdat de meningen verdeeld zullen zijn. De antwoorden kunnen gegeven worden door veel groepsbegeleiders en orthopedagogen: ieder in zijn eigen tijdsgeest, cultuur en theoretische stroming.

‘Fasering, het feedbacksysteem en interventies’ is in de theoretische praktijk de vertaling van de consequentie ‘belonen en straffen’. De passieve mensvisie van de onderliggende theorieën maakt dat het straffen en belonen door groepsbegeleiders een voorwaarde is om tot leren te komen. Er is sprake van extrinsieke motivatie om te leren. In de theoretische praktijk bepaalt de groepsbegeleiding of de jeugdige naar de volgende fase kan én of de jeugdige punten krijgt of kwijtraakt. Kan dat een reden zijn waardoor de groepsbegeleiding onder andere autoritair en dominant is en waardoor de jeugdigen braaf, welwillend, onderdanig, timide, stil, volgbaar en gehoorzaam zijn (zie Bijlage 6), en waardoor de jeugdigen zich wegcijferen, weinig open vragen stellen en zich zowel weinig negatief als positief verwoorden? Is dit de bedoeling van het competentiegericht werken? En wat leren de jeugdigen hiervan?

Vragen waarop een eenduidig antwoord moet uitblijven omdat de meningen verdeeld zullen zijn. De antwoorden kunnen gegeven worden door veel groepsbegeleiders en orthopedagogen: ieder in zijn eigen tijdsgeest, cultuur en theoretische stroming.

De bedoeling van de theoretische praktijk is om meer nadruk te leggen op belonen van en feedback geven op positief gedrag dan feedback geven op ongewenst gedrag. Dit komt niet geheel overeen met de observaties in de praktijk. In de praktijk zou sprake moeten zijn van het geven van veel complimenten geven: dat is niet het geval. Bovendien verwoorden de groepsbegeleiders veel in negatieve zin. Er wordt dus veel gezegd wat jeugdigen niet mogen doen en dat is eigenlijk niet de bedoeling van het Competentiegericht werken. Hoe kan dat?

Een verklaring zou kunnen zijn:

“Het is niet eenvoudig om competentievergroting in praktijk te brengen. Dit geldt vooral voor groepsleiders die soms overspoeld worden door het probleemgedrag van de bewoners waardoor de aandacht voor positief gedrag en ontwikkelingskansen naar de achtergrond dreigt te verschuiven.”

Slot & Spanjaard (2007, blz. 13)

Er lijkt een paradox aanwezig binnen het competentiegericht werken. Hoewel de nadruk in theorie moet liggen op het aanleren van gewenst en nieuw gedrag, wordt in het schrijven van de theoretische praktijk veel aandacht besteed aan ongewenst gedrag: op zes bladzijden wordt aandacht besteed aan technieken om adequaat gedrag te versterken en te instrueren, terwijl meer dan het dubbele aantal (veertien bladzijden) nodig is voor het beschrijven van technieken om inadequaal gedrag te verminderen. Bovendien wordt een heel hoofdstuk (van zesentwintig bladzijden) gewijd aan incidenten en crisissituaties. Het gevaar is dat de groepsbegeleiding vooral bezig is met het verminderen van inadequaal gedrag en zich dus veelal uit in negatieve verwoordingen.

De basis van de theorie is straffen en belonen: de theoretische praktijk beschrijft verscheidene interventies als consequenties van adequaat gedrag en inadequaal gedrag. Deze interventies kennen verschillende onderdelen. Eerst moet contact gemaakt worden en daarna moet gedrag concreet in stappen omschreven worden. In de praktijk is te zien dat de groepsbegeleiders veel opdrachten geven. Het zou dus kunnen dat het concreet in stappen omschrijven van het gedrag in de praktijk uitgevoerd wordt door het geven van opdrachten. Wat is het doel van deze opdrachten geven? Wat leren de jeugdigen van deze opdrachten? Op welke ontwikkelingstaak is het geven van opdrachten gericht bij de jeugdigen?

De jeugdigen moeten in de praktijk vrijwel altijd aan de groepsbegeleiders vragen of ze iets mogen doen: daardoor zijn veel vraag-antwoord interacties te zien in de groepen. Zo moeten de jeugdigen bijvoorbeeld stil staan bij de deur, de naam van de groepsbegeleider noemen en vragen of zij door mogen lopen. Dit is niet te verklaren vanuit de leertheorie. Het doel van deze vraag-antwoord interacties is bij de éne groep dat de jeugdigen leren luisteren naar groepsbegeleiding. Bij de andere groep is geen uitleg beschreven maar lijkt het doel om de gezagsverhoudingen te herstellen. Zijn het leren luisteren en het herstellen van gezagsverhoudingen ontwikkelingstaken? Volgens de theoretische praktijk is een ontwikkelingstaak voor jeugdigen van vier tot twaalf jaar het vergroten van de onafhankelijkheid van ouders en opvoeders en voor jeugdigen van twaalf tot 21 jaar het accepteren dat instanties en personen boven je gesteld zijn en het binnen geldende regels en codes opkomen voor eigen belang. Leiden het leren luisteren en het herstellen van gezagsverhoudingen tot grotere onafhankelijkheid? Is dit wat de theoretische praktijk voor ogen heeft? Is het de bedoeling dat de jeugdigen op deze manier gaan accepteren dat personen boven je gesteld zijn? Kunnen de jeugdigen op deze manier binnen geldende regels en codes opkomen voor hun eigen belang?

Ook dit zijn vragen waarop een eenduidig antwoord moet uitblijven omdat de meningen daarover verdeeld zullen zijn. De antwoorden kunnen gegeven worden door veel groepsbegeleiders en orthopedagogen: ieder in zijn eigen tijdsgeest, cultuur en theoretische stroming.

Volgens de operante en klassieke leertheorieën is shaping een methode om adequaat gedrag te bevorderen. Shaping is het belonen van gedrag op het moment dat het gedrag in de buurt van het gewenste gedrag komt. Gezegd zou kunnen worden dat met het geven van punten, waarbij het bespreken van de feedbackkaarten (waarop het aantal gegeven en weggenomen punten staan) vooral gericht is op adequaat gedrag én de jeugdigen meer punten moeten verdienen dan dat zij kwijtraken, een vorm van shaping wordt toegepast. Het krijgen van punten gebeurt echter alleen wanneer het goed is gegaan, niet wanneer het bijna goed is. De theoretische praktijk is niet concreet in shaping. Wat opvallend is in de theoretische praktijk is dat vlak nadat beschreven wordt dat vooral gericht moet worden op adequaat gedrag en de jeugdigen meer punten moeten verdienen dan dat zij kwijtraken, beschreven wordt wat gedaan moet worden als een jeugdige voortdurend probleemgedrag laat zien. Hierdoor staan dan nauwelijks punten op de kaart of is het saldo sterk negatief. Ook kunnen de privileges of de continu doorlopend privileges ingetrokken worden. Dit moet echter wel eerst besproken worden met een collega of een begeleider omdat dit een vergaande maatregel is. Ook hier wordt aandacht besteed aan ongewenst gedrag terwijl de nadruk moet liggen op het aanleren van gewenst en nieuw gedrag. Hierin is de paradox weer terug te zien. Het negatief verwoorden van de groepsbegeleiders naar de jeugdigen toe lijkt niet overeen te komen met de bedoeling van shaping. Omdat het shaping in de theoretische praktijk en praktijk weinig tot niet voorkomt, is de conclusie dat er nauwelijks overeenkomst is met de theorie.

Sociale leertheorie

Opvallend is dat de sociale leertheorie weinig tot niet in de (theoretische) praktijk terug te vinden is. Er wordt in de theoretische praktijk wordt beschreven dat dit een onderliggende theorie is van het Competentiemodel en wordt beschreven wat de sociale leertheorie inhoudt. Een onderdeel van de sociale leertheorie is het modelleren. Er wordt echter niet beschreven hoe een groepsbegeleider een modelfunctie zou moeten vervullen. Dit terwijl aangegeven wordt dat groepsbegeleiders grote invloed hebben op de jeugdigen vanwege hun voorbeeldfunctie. De sociale leertheorie onderstreept het belang van observationeel leren (imitatie). Het aanleren van vaardigheden door voordoen en oefenen zou men kunnen zien als observationeel leren. Een aantal factoren vergemakkelijken volgens de sociale leertheorie imitatie: een relatie die nurturant en vol affectie is, een persoon met veel macht, een verhoogde mate van emotionaliteit en/of een grote mate van overeenkomst tussen model en imitator. Deze factoren komen nauwelijks naar voren in de theoretische praktijk of de praktijk. In de praktijk zijn bovenstaande factoren ook niet geobserveerd. Wel komt de vergemakkelijkende factor 'macht' in de praktijk naar voren: de groepsbegeleiders zijn autoritair en dominant.

Een belangrijke vraag die gesteld moet worden is de volgende. Stel dat het proces van modelleren wel plaatsvindt in de praktijk. Het gedrag van de groepsbegeleiders is onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf, dominant, rustig, krachtig, vastbesloten en zelfverzekerd. Zij zijn daarbij weinig meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, levendig, gevoelig, sociaal, moederlijk/vaderlijk, praatgraag, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil, twijfelend en gezagloos. Ook hebben zij veel een gesloten houding en weinig een open houding. Is het wenselijk als de jeugdige dit alles leert/imiteert van zijn of haar rolmodel 'groepsbegeleiding'? Als modelleren plaatsvindt, gaan de jeugdigen en groepsbegeleiders hetzelfde gedrag vertonen. Beiden vertonen veel vraag-antwoord interacties en zijn weinig spraakzaam, spontaan, levendig, agressief en sociaal. Zijn dat allemaal kenmerken waar de jeugdigen beter van worden?

Self-management theorie

De Self-management (van Bandura of Kanfer) is niet terug te vinden in de praktijk. Als er binnen de groepen toe gewerkt zou worden naar zelfsturing, zou de groepsbegeleiding veel open vragen stellen zoals beschreven staat in de theoretische praktijk. Ook zouden weinig gesloten vragen gesteld worden en zouden er weinig negatieve verwoordingen en weinig vraag-antwoord interacties voorkomen. Zorgen gedragingen als afstandelijk, dominant en autoritair voor zelfsturing? Richt het geven van opdrachten zich op de vaardigheden die bij de self-management theorie horen? Is de gesloten houding van de groepsbegeleiders in lijn met deze theorie? Is er sprake van zelfsturing in de gedragingen van de jeugdigen: onderdanig, timide, wegcijferend, terughoudend en volzaam?

De meningen van de vele groepsbegeleiders en orthopedagogen zullen verdeeld zijn: ieder in zijn eigen tijdgeest, cultuur en theoretische stroming.

Empowerment

Empowerment is als theorie, proces, gevoel, doel en ideologie moeilijk te vertalen naar de praktijk. In de theoretische praktijk wordt beschreven dat uiting aan empowerment kan worden gegeven door, in woord en gebaar, een drietal uitspraken te gebruiken: 'jij bent belangrijk', 'jij hebt goede ideeën' en 'ik weet dat je dat kunt'. Welke gedragingen horen daar nu eigenlijk bij? Horen de gedragingen van de groepsbegeleiding: afstandelijk, krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, kortaf, dominant, autoritair daarbij? Hoort hier een gesloten houding, vraag-antwoord interacties, het stellen van gesloten vragen, een negatieve verwoording en het geven van opdrachten bij? Laten de gedragingen van de jeugdigen: rustig, onderdanig, timide, zich wegcijferend, terughoudend, stil, volzaam, gehoorzaam, braaf en welwillend empowerment zien?

Vragen waarop een eenduidig antwoord ook hier moet uitblijven omdat de meningen daarover verdeeld zullen zijn. De antwoorden kunnen gegeven worden door veel groepsbegeleiders en orthopedagogen: ieder in zijn eigen tijdgeest, cultuur en theoretische stroming.

De conclusie kan getrokken worden dat een ontwikkelingsgerichte theorie ontbreekt binnen het Competentiemodel. Hierdoor kunnen de leeftijdsadequate ontwikkelingstaken in de praktijk naar eigen inzicht van de vele groepsbegeleiders en orthopedagogen worden ingevuld. De jeugdigen moeten leren van de interventies maar de manier waarop wordt weinig toegelicht. Ook hier kan naar eigen inzicht gehandeld worden. In woorden wordt veel nadruk gelegd op het stimuleren, belonen en bekrachtigen van adequaat gedrag. In de theoretische praktijk wordt de nadruk echter meer gelegd op het verminderen van inadequaat gedrag en probleemgedrag. Zou het kunnen zijn dat deze paradox in de theoretische praktijk het lastig maakt in de praktijk gericht te zijn op adequaat gedrag?

Het Competentiemodel bevat tegenstrijdigheden en roept vragen op die niet eenduidig te beantwoorden zijn. Daardoor is onduidelijk hoe de theorie in de praktijk toegepast moet worden. Hoewel het Competentiemodel op het eerste gezicht concreet en duidelijk lijkt, is er veel ruimte voor persoonlijke invulling. Persoonlijke invulling van vele groepsbegeleiders en orthopedagogen: ieder van zijn eigen tijd, cultuur en theoretische stroming.

Tabel 8 Van theorie naar praktijk met het Competentiemodel.

	Kenmerken	Observatie
Theorie	Theoretische praktijk	Praktijk
	Ontwikkelingstaken, subtaken en vaardigheden Stressoren, psychopathologie en protectieve factoren	
<u>Klassieke en operante leertheorie</u>		
Stimuli, respons, consequentie	Functionele analyse Beïnvloeden van de situatie door een dagelijkse routine expliciet vorm te geven	Een sterk gevarieerd beeld in routine/ritme Een opgeruimde sfeer gekenmerkt door rust Een gespannen sfeer Een weinig liefdevolle, vrolijke, aangename, gezagsloze, familiale, levendige, ongedwongen, extraverte, alledaagse en sociale sfeer
	Hanteren van regels om: <ul style="list-style-type: none"> – de veiligheid te bevorderen, – de belangen van allen te waarborgen, – de overzichtelijkheid van de dagelijkse routine te bevorderen, – het adequaat functioneren in de samenleving te bevorderen, – de uitvoering van de behandeling te ondersteunen, – een prettige sfeer in huis te bevorderen en – voor vrijheden, verplichtingen, verboden. 	Een groot aantal regels Regels in categorieën Regels om situaties te voorkomen Regels niet respectvol Regels worden niet uitgelegd
Consequentie: belonen en straffen	Fasering: promotie naar volgend niveau bij voldoende adequaat gedrag Feedbacksysteem: het behalen van punten bij adequaat gedrag en het kwijtraken van punten bij inadequaar gedrag	De groepsbegeleiding is autoritair en dominant De jeugdigen zijn braaf, welwillend, onderdanig, timide, stil, volgbaar en gehoorzaam. De jeugdigen cijferen zich weg. De jeugdigen stellen weinig open vragen, verwoorden weinig negatief of positief.
	Nadruk op adequaat gedrag	De groepsbegeleiding verwoordt negatief naar jeugdigen toe

Vervolg Tabel 8 Van theorie naar praktijk met het Competentiemodel.

Kenmerken		
Theorie	Theoretische praktijk	Praktijk
	<p>Verschillende soorten interventies:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Het versterken van bestaande vaardigheden en het leren van nieuwe – Vertalen van probleemgedrag in vaardigheidstekorten – Reductie van probleemgedrag – Taakverlichting en taakverrijking – Interventies gericht op het verminderen (van de invloed van) stressoren en psychopathologie – Interventies gericht op het versterken van protectieve factoren. <p>Concreet uitgewerkt in consequenties op adequaat gedrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Feedback – Instructie – Instructie met voordoen en oefenen – Inseinen <p>Concreet uitgewerkt in consequenties op inadequaat gedrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aanwijzingen – Corrigerende instructies – Verkorte corrigerende instructie – Corrigerende instructie met voordoen en oefenen – Sturende feedback – Stop-instructie – Apart zetten – Sancties – Waarschuwingen – Inseinen – Fysieke beheersing – Het stopteken en het schepje – Fysiek sturen 	<p>Veel vraag-antwoord interactie</p> <p>De groepsbegeleiding geeft veel opdrachten, stelt veel gesloten vragen en verwoordt veel negatief</p> <p>De groepsbegeleiding heeft weinig lichamelijk contact</p> <p>De sfeer is rustig, opgeruimd en gespannen</p> <p>De sfeer is weinig liefdevol, vrolijk, aangenaam, gezagsloos, familiair, levendig, ongedwongen, extravert, alledaags en sociaal</p> <p>De groepsbegeleiding is weinig liefdevol, vrolijk, familiair, meegaand, tactvol, gevoelig, moederlijk/vaderlijk, twijfelend, welwillend, vrolijk, spraakzaam, spontaan, levendig, ontwijkend, agressief, sociaal, stil, twijfelend en praatgraag. De groepsbegeleiding cijfert zich weinig weg en heeft weinig een open houding</p> <p>De groepsbegeleiding is afstandelijk, autoritair, rustig, krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, kortaf, dominant en heeft vaak een gesloten houding</p>
Shaping		

Vervolg Tabel 8 Van theorie naar praktijk met het Competentiemodel.

Kenmerken		
Theorie	Theoretische praktijk	Praktijk
<u>Sociale leertheorie</u> Observationeel leren/modelleren	Voordoen van vaardigheden Omgang met andere groepsbegeleiders Omgang met andere jeugdigen Gedrag groepsbegeleiders gedurende de dag	De interactie tussen groepsbegeleiding en jeugdigen wordt gekenmerkt door veel vraag-antwoord en weinig lichamelijk contact. De groepsbegeleiding heeft veel oogcontact met de jeugdigen, stelt veel gesloten vragen, verwoord veel negatief en geeft veel opdrachten. Daarnaast is er weinig lichamelijk contact. De groepsbegeleiding is afstandelijk, autoritair, krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, kortaf, dominant heeft vaak een gesloten houding. De groepsbegeleiding is weinig liefdevol, gezagsloos, meegaand, tactvol, gevoelig, moederlijk/vaderlijk, twijfelend, welwillend, ontwijkend, stil, praatgraag. De groepsbegeleiding cijferen zich weinig weg en hebben weinig een open houding. De jeugdigen zijn net zoals de groepsbegeleiding weinig vrolijk, spraakzaam, spontaan, levendig, agressief en sociaal.
<u>Self-management theorie</u> Bandura Zelfsysteemproces: zelfobservatie, zelfbeoordeling en zelfrespons	Kanfer Zelfsturingsvaardigheden: zelfobservatie, zelfevaluatie en zelfversterking of zelfverzwakking. Groepsoverleg, het managementsysteem en de rondleiding	Veel vraag-antwoord interactie. De jeugdigen stellen weinig open vragen, verwoorden weinig positief of negatief en geven weinig opdrachten of complimenten. De jeugdigen zijn braaf, welwillend, onderdanig, timide, terughoudend, stil, volgbaar en gehoorzaam. De jeugdigen cijferen zich weg. De jeugdigen zijn weinig brutaal, grof, impulsief, vrolijk, bazig, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, tegendraads, onaardig, agressief, vrijpostig, sociaal, opvliegend, boos, blij, verdrietig. De jeugdigen hebben weinig een eigen inbreng.
<u>Empowerment</u>	Meer nadruk op adequaat dan op inadequaat gedrag Een attitude van de groepsbegeleider waaruit blijkt dat een jeugdige belangrijk is, goede ideeën heeft en vertrouwen heeft in de kunde van de jeugdige Twee-kolommen-gesprek.	Veel negatief verwoord. De groepsbegeleiding geeft veel opdrachten, stelt veel gesloten vragen en verwoord veel negatief. De groepsbegeleiding zijn weinig meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, gezagsloos, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, moederlijk/vaderlijk, liefdevol, ontwijkend, agressief, sociaal, stil, twijfelend en praatgraag. De groepsbegeleiding cijferen zich weinig weg en hebben weinig een open houding. De groepsbegeleiding zijn afstandelijk, autoritair, rustig, krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, kortaf, dominant en hebben veel een gesloten houding.

Emerging Body Language

De onderliggende theorieën van EBL, de theorie van Stern en de dynamische systeemtheorie, zijn niet erg gemakkelijk te begrijpen. De termen die gebruikt worden in de theorieën zijn niet gangbaar en kunnen de toepassing in de praktijk bemoeilijken. Hier wordt onderzocht in hoeverre de praktijk overeenkomt met de theorie en de theoretische praktijk. In Tabel 9 worden deze resultaten kort weergegeven.

Stern

Op basis van de theorie van Stern maakt de theoretische praktijk gebruik van vijf Interactiestructuren waarbij interactie het belangrijkste uitgangspunt is. Om te leren van interactie moet er volgens Stern attunement zijn tussen cliënt en behandelaar, EBL noemt dit afstemming. Hoewel afstemming/attunement meer is dan hetzelfde doen, zijn overeenkomende kenmerken en gedragingen hier wel een aanwijzing voor. In de praktijk kan dit onderzocht worden door te bekijken wat overeenkomt tussen de jeugdigen en de groepsbegeleiding. Zij zoeken allen veel oogcontact en geven weinig opdrachten. Verder zijn de jeugdigen en de groepsbegeleiding allemaal behulpzaam, welwillend, vrolijk, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal. Zij zijn daarnaast weinig kortaf, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend en stil. Zowel de groepsbegeleiding als de jeugdigen cijferen zich weinig weg.

Ontwikkeling is volgens zowel de theorie van Stern als de dynamische systeemtheorie niet lineair. Er is sprake van wederzijdse beïnvloeding tussen de componenten. In de theoretische praktijk wordt dit benoemd als wederzijdse interactie tussen omgeving, de jeugdige en de groepsbegeleiders. Hoewel ook hier geldt dat wederzijdse beïnvloeding niet betekent dat de omgeving, de jeugdige en de groepsbegeleiders dezelfde kenmerken en gedragingen vertonen, is dit in de praktijk wel een aanwijzing voor wederzijdse beïnvloeding. Zoals hierboven al beschreven, hebben de jeugdigen en de groepsbegeleiders veel overeenkomende kenmerken en gedragingen. Ook voor de sfeer geldt dat het vrolijk, levendig en sociaal is (net zoals de groepsbegeleiders en de jeugdigen). Verder gelden voor zowel de sfeer als de groepsbegeleiders de kenmerken liefdevol en weinig gezagloos.

Overeenkomend met de theorie van Stern over het beïnvloeden van de subjectieve en interpersoonlijke ontwikkeling van de mens, wordt in de theoretische praktijk gewerkt met uitlokken van beweging en gedrag. Een verschil is dat Stern dit meer verbaal zou doen dan EBL. Dit verschil is te verklaren doordat Stern zich meer richt op de ontwikkeling van volwassenen, EBL richt zich meer op de ontwikkeling van jeugdigen met een ontwikkelingsachterstand. In de praktijk is het uitlokken van bewegingen en gedrag terug te zien in de sfeer (ongedwongen, extravert, sociaal en weinig introvert), de jeugdigen (eigen inbreng en sociaal, weinig stil, timide en terughoudend en cijferen zich weinig weg) en de groepsbegeleiders (meegaand, open houding, weinig autoritair en weinig dominant).

Dynamische systeemtheorie

De dynamische systeemtheorie zegt dat groei mede wordt bepaald door aanwezige kennis en inzichten. Dit vertaalt EBL in de theoretische praktijk door te stellen dat elk gedrag een kwaliteit is. Het gedrag is alleen soms niet handig in de context. EBL richt zich op dat wat een jeugdige kan (aanwezige kennis of inzichten) en voegt hier iets aan toe. In de praktijk is te zien dat het gedrag van de groepsbegeleiding naar de jeugdigen bestaat uit veel open vragen, complimenten en positieve verwoording. Zullen daardoor de jeugdigen ook vrolijk, behulpzaam, welwillend, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, sociaal, praatgraag, blij en gehoorzaam zijn? Hebben de jeugdigen daardoor misschien veel een eigen inbreng? Zijn de jeugdigen hierdoor misschien weinig kortaf, onderdanig, timide, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend, stil, boos en verdrietig? Cijferen zij zich daardoor misschien weinig weg? Kunnen de groepsbegeleiders daardoor misschien liefdevol, vrolijk, meegaand, tactvol, vriendelijk, krachtig, vastbesloten, behulpzaam, zelfverzekerd, gevoelig, welwillend, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal zijn? En kunnen zij daardoor misschien weinig gezagloos, onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, twijfelend, dominant, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend en praatgraag zijn? Hebben zij daardoor een open houding in plaats van een gesloten houding?

Leren en ontwikkeling zijn afhankelijk van de beschikbare hulpmiddelen. Deze hulpmiddelen zijn de kennis en/of vaardigheden die een jeugdige al bezit en de hulp die de jeugdige krijgt. In de theoretische praktijk moet de hulp voortdurend aansluiten bij de reeds ontwikkelde kennis en vaardigheden. Dit is een dynamisch proces en blijft gedurende de hulpverlening veranderen; kennis en vaardigheden en de hulp beïnvloeden elkaar continu en wederzijds. In de praktijk is dit te zien doordat de jeugdigen een eigen inbreng hebben, weinig terughoudend zijn en zich weinig wegcijferen. Daarbij zijn de groepsbegeleiders welwillend en behulpzaam.

Ten slotte is handelen volgens de dynamische systeemtheorie een principe van zelforganisatie. Hierbij is het volgende de theoretische praktijk van belang om variabelen buiten de jeugdigen optimaal te houden. De groepsbegeleiders zijn hierbij gelijkwaardig en ongelijkwaardig. De vraag is wat optimaal is. In de praktijk is de sfeer liefdevol, vrolijk, aangenaam, opgewekt, familiair, ongedwongen, opgeruimd, extravert, alledaags, levendig, sociaal en weinig gezagloos. Is dit optimaal? Getuigt het weinig autoritair en dominant zijn van de groepsbegeleider van gelijkwaardigheid? Is er sprake van gelijkwaardigheid als de groepsbegeleiders vaak een open en weinig een gesloten houding hebben?

Geconcludeerd kan worden dat de praktijk van EBL overeen lijkt te komen met de theorie en de theoretische praktijk. Bij EBL kan echter niet alles rechtstreeks in de praktijk gebruikt worden. De theorieën en de theoretische praktijk moeten aangestuurd en in de praktijk gebracht worden door iemand die EBL en de onderliggende theorieën door en door kent.

Tabel 9 Van theorie naar praktijk met EBL.

Theorie	Kenmerken	Observatie
	Theoretische praktijk	Praktijk
<p><u>Stern</u> Vijf interactiestructuren Attunement tussen cliënt en behandelaar</p>	<p>Vijf interactiestructuren Afstemming tussen cliënt en behandelaar</p>	<p>Interactie: zowel jeugdigen als groepsbegeleiders veel oogcontact en weinig opdrachten Zowel jeugdigen als groepsbegeleiders behulpzaam, welwillend, vrolijk, spontaan, levendig en sociaal. Beiden weinig kortaf, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend en stil. Beiden cijferen zich weinig weg</p>
<p>Ontwikkeling is niet lineair; wederzijdse beïnvloeding tussen componenten</p>	<p>Wederzijdse beïnvloeding tussen omgeving, jeugdigen en groepsbegeleiders</p>	<p>Interactie: zowel jeugdigen als groepsbegeleiders veel oogcontact en weinig opdrachten Zowel jeugdigen als groepsbegeleiders behulpzaam, welwillend, vrolijk, spontaan, levendig en sociaal. Beiden weinig kortaf, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend en stil. Beiden cijferen zich weinig weg Zowel jeugdigen als groepsbegeleiders als de sfeer vrolijk, levendig en sociaal Zowel de sfeer als de groepsbegeleiders liefdevol en weinig gezagsloos</p>
<p><u>Overlap met dynamische systeemtheorie</u></p>		
<p>Beïnvloeden van de subjectieve en inter-persoonlijke ontwikkeling van de mens door middel van gesprekken</p>	<p>Beïnvloeden van de subjectieve en inter-persoonlijke ontwikkeling van de mens door middel van uitlokken van beweging en gedrag</p>	<p>De sfeer is ongedwongen, extravert, sociaal. De sfeer is weinig introvert De jeugdigen hebben een eigen inbreng en zijn sociaal. De jeugdigen zijn weinig stil, timide, terughoudend en cijferen zich weinig weg De groepsbegeleiders zijn meegaand en hebben een open houding De groepsbegeleiders zijn weinig autoritair en weinig dominant</p>
<p><u>Dynamische systeemtheorie</u> Groei wordt bepaald door aanwezige kennis of inzichten</p>	<p>Elk gedrag is een kwaliteit alleen soms niet handig in de context. Richt zich op datgene wat de jeugdigen kunnen (aanwezige kennis) en voegt hier iets aan toe (groei)</p>	<p>Gedrag van de groepsbegeleiders naar jeugdigen kenmerkt zich door veel open vragen, complimenten en positieve verwoording. De jeugdigen zijn vrolijk, behulpzaam, welwillend, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig vrijpostig, sociaal, praatgraag, blij en gehoorzaam. Jeugdigen hebben vaak een eigen inbreng De jeugdigen zijn weinig kortaf, onderdanig, timide, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend, stil, boos en verdrietig. Cijferen zich weinig weg</p>

Vervolg Tabel 9 Van theorie naar praktijk met EBL.

Kenmerken		
Theorie	Theoretische praktijk	Praktijk
<u>Dynamische systeemtheorie</u> Groei wordt bepaald door aanwezige kennis of inzichten	Elk gedrag is een kwaliteit alleen soms niet handig in de context. Richt zich op datgene wat de jeugdigen kunnen (aanwezige kennis) en voegt hier iets aan toe (groei)	De groepsbegeleiders zijn liefdevol, vrolijk, meegaand, tactvol, vriendelijk, krachtig, vastbesloten, behulpzaam, zelfverzekerd, gevoelig, welwillend, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal. De groepsbegeleiders zijn weinig gezagsloos, onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, twijfelend, dominant, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend, praatgraag. Vaak een open houding en weinig een gesloten houding
Leren en ontwikkeling is afhankelijk van de beschikbare hulpmiddelen	Hulp sluit aan bij de reeds ontwikkelde kennis en vaardigheden	De jeugdigen hebben veel een eigen inbreng De jeugdigen zijn weinig terughoudend en cijferen zich weinig weg De groepsbegeleiders zijn welwillend en behulpzaam
Handelen is een principe van zelforganisatie	Omgeving zo optimaal mogelijk. De groepsbegeleiders zijn gelijkwaardig maar ongelijkwaardig	De sfeer is liefdevol, vrolijk, aangenaam, opgewekt, familiair, ongedwongen, opgeruimd, extravert, alledaags, levendig, sociaal. Groepsbegeleiders zijn weinig autoritair en dominant

Van theorie naar praktijk met licht verstandelijk beperkte jeugdigen

Uit de resultaten van het voorliggend onderzoek komt naar voren dat zowel de theorie als de theoretische praktijk als de praktijk van het Competentiemodel en EBL zo wezenlijk verschillen dat een combinatie niet mogelijk en wenselijk lijkt. De wijze waarop de onderliggende theorieën in de praktijk gebracht worden, bemoeilijken een eventuele combinatie verder. Als een combinatie niet mogelijk en wenselijk is, is de vraag welke strategie dan wel perspectieven biedt. Om hier antwoord op te geven wordt de doelgroep van de instelling in het onderzoek betrokken. De doelgroep licht verstandelijk beperkte jeugdigen. Volgens het Landelijk Kenniscentrum LVG zijn jeugdigen licht verstandelijk beperkt wanneer zij een intelligentiescore hebben tussen de 50 en 85 met beperkt sociaal aanpassingsvermogen. Bijkomende problemen betreffen leerproblemen, psychiatrische stoornissen, medisch-organische problemen en/of problemen in gezin en sociale context. Dit komt tot uiting in ernstige gedragsproblemen (Douma, 2011a). Er is een gebrek aan effectief bewezen interventies die speciaal voor deze doelgroep ontwikkeld zijn. Om de handelingsverlegenheid in de praktijk te verminderen heeft Douma samen met een projectgroep een tweetal publicaties uitgegeven. Eén met aanbevelingen voor het ontwikkelen, aanpassen en uitvoeren van gedragsveranderende interventies (Douma, 2011a) en één met aanbevelingen voor een goed pedagogisch klimaat (Douma, 2011b).

Wat belangrijk is, is dat beide publicaties vooral gaan over aanpassingen van interventies en het pedagogische klimaat aan de behoeften van jeugdigen met een licht verstandelijke beperking. Waarom dit belangrijk is, zal later in het ‘intermezzo: aanpassen van interventies’ toegelicht worden.

De kenmerken en behoeften van de jeugdigen met een licht verstandelijke beperking zullen het vertrekpunt zijn voor dit deel van het onderzoek. Net zoals de opbouw van het gehele voorliggende onderzoek zullen de theorieën, de theoretische praktijk en de praktijk van het Competentiemodel en EBL naast de kenmerken en behoeften van en de aanbevelingen voor de doelgroep gelegd worden. In Bijlage 8 zijn de onderstaande gegevens in tabelvorm kort weergegeven.

Kenmerken en behoeften

Douma (2011a) heeft op basis van literatuur en interviews kenmerken van licht verstandelijk beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies in een richtlijn samengevoegd. De richtlijn is toe te passen in verschillende settings en zo ook in de residentiële zorg. Sommige aanbevelingen uit de richtlijn lijken echter niet te gaan over groepsbehandeling maar over individuele behandeling. Deze aanbevelingen zijn niet meegenomen in het onderzoek. Ook de aanbevelingen van Douma (2011a, 2011b) die moeilijk meetbaar zijn, worden niet beschouwd. Dit is onder andere de aanbeveling dat de begeleider echt moet zijn en een balans moet hebben tussen afstand en nabijheid. De doelgroep, licht verstandelijk beperkte jeugdigen, is erg divers wat betreft mogelijkheden, moeilijkheden en beperkingen. Onderzoekers bevelen hierdoor aan te beginnen met goede individuele neuropsychologische diagnostiek voordat gestart wordt met behandeling (Dermitzaki, Stavroussi, Bandi & Nisiotou, 2008; Ramakers & Ponsioen, 2007). De richtlijn van Douma (2011a) doet deze aanbeveling ook. Volgens de richtlijn moeten de cognitieve sterke en zwakke kanten in beeld gebracht worden en het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau van de jeugdigen moet ingeschat worden. Net zoals bij interventies, zijn aanpassingen nodig voor het verrichten van diagnostisch onderzoek bij deze doelgroep. De manier van afnemen van en het type vragen in de testen moeten aansluiten bij het communicatieniveau van de jeugdige en rekening gehouden moet worden met de kalenderleeftijd, de sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd en het cognitieve profiel van de jeugdigen. Ook moet er rekening worden gehouden met de interactie tussen de kenmerken van een licht verstandelijke beperking en de gedragsproblemen. Zo kan door een bepaald kenmerk de gedragsproblematiek in stand houden.

De volgende kenmerken worden in beschouwing genomen: ontwikkeling, geheugen, probleemoplossend vermogen en vertrouwen. Gezien de diversiteit van de doelgroep, hoeven de kenmerken niet voor alle jeugdigen te gelden.

Ontwikkeling

Jeugdigen met een licht verstandelijke beperking hebben een beneden gemiddelde intelligentie met een disharmonisch profiel. Verder is het sociaal emotionele ontwikkelingsniveau vaak lager dan verwacht op basis van de intelligentie en kalenderleeftijd (Douma, 2011a).

De theorie van het Competentiemodel is gericht op (sociaal) uiterlijk waarneembaar gedrag en is bedoeld voor alle jeugdigen in de residentiële zorg. De theoretische praktijk richt zich hoofdzakelijk op leeftijdsadequaat gedrag en is daardoor niet afgestemd op licht verstandelijk beperkte jeugdigen (met een beneden gemiddelde intelligentie en een leeftijdsinadequaat sociaal emotioneel ontwikkelingsniveau). Aanpassingen zijn nodig. De theorie van EBL is gericht op alle mogelijke ontwikkelingsdomeinen in combinatie met *'senses of self'* en is bedoeld voor jeugdigen waarbij het contact aangaan en communiceren via de gesproken taal niet effectief lijkt te zijn. Hiermee is EBL wel afgestemd op jeugdigen met een beneden gemiddelde intelligentie met een disharmonisch profiel en een lager sociaal emotioneel ontwikkelingsniveau.

De performale intelligentie van de jeugdigen is vaak hoger dan de verbale vaardigheden: zij zijn daardoor beter in het uitvoeren van concrete handelingen dan in het verbaal uitdrukken en het begrijpen van verbale informatie. Deze praktische vaardigheden worden vaak gebruikt om in te schatten wat de jeugdigen kunnen en begrijpen. Dit leidt in veel gevallen tot een te hoge inschatting van het begripsvermogen met als risico dat de jeugdigen overschat worden. Overschatting kan vervolgens leiden tot faalervaringen en –gevoelens (Kraijer, 2006). De theoretische praktijk van het Competentiemodel schat in wat de jeugdigen kunnen en begrijpen door de praktische vaardigheden die zij laten zien; er wordt een competentieanalyse en probleemanalyse gemaakt. Worden de jeugdigen dan overvraagd? Verder zijn de interventies sterk verbaal gericht. De theoretische praktijk van EBL kijkt naar de bewegingen van de jeugdigen. Deze bewegingen zijn kleinere elementen dan vaardigheden waardoor de kans op overvraging minimaal is. Daarnaast is de theoretische praktijk gebaseerd op de interactiestructuren die zich ontwikkelen in de eerste vijf levensjaren en waarvan een deel zich ontwikkelt voordat taal zijn intrede doet. Dit betekent voor de theoretische praktijk dat gewerkt wordt met lichaamstaal waarbij de verbale taal een ondersteunende rol heeft.

De richtlijn schrijft voor dat veel gedaan en voorgedaan moet worden in plaats van luisteren en praten. Dit werkt positief omdat de jeugdigen een kortere aandachtspanne hebben. In de praktijk is te zien dat de groepsbegeleiding van de Competentiemodel-groepen veel opdrachten geven en veel vraag-antwoord interacties hebben. Een verbale benadering dus. Eén van de interventies van de theoretische praktijk (die overigens het belang van voordoen en oefenen onderstreept) is instructie, voordoen en oefenen. Een onderdeel van deze interventie is dat de jeugdige gevraagd wordt om te vertellen wat hij/zij gezien heeft. Dit is een open vraag. In de praktijk worden veel gesloten vragen gesteld. De scores 1,13 en 1,63 van de Competentiemodel-groepen zijn net niet beiden onder de 1,5 en er kan dus net niet gesproken worden over weinig open vragen. Verwacht zou worden dat de jeugdigen bij veel instructie, voordoen en oefenen ook veel oogcontact zoeken; dit is echter in de praktijk niet het geval. Hoewel het belang van voordoen en oefenen in de theoretische praktijk dus wordt benadrukt, lijkt dit in de praktijk weinig te gebeuren. De interactie bij EBL wordt weinig gekenmerkt door opdrachten en veel gekenmerkt door oogcontact. De theorie en theoretische praktijk schrijven een behandeling voor die gebaseerd is op interactie. Interactie door middel van bewegingen: doen. Oogcontact kan hierin ook van belang zijn. De richtlijn schrijft doe-opdrachten voor. Bij EBL spreekt men niet van opdrachten maar van wederzijdse beïnvloeding door samen zijn.

De theoretische praktijk van het Competentiemodel benadrukt, net zoals de richtlijn, het belang van voorbeeldgedrag door groepsbegeleiders en het modelleren. Zoals hierboven aangegeven, zijn de beschreven interventies in de theoretische praktijk veelal verbaal gestuurd. Ook het voordoen en oefenen is verbaal gestuurd. Hiermee wordt dus een beroep gedaan op het begrijpen van verbale informatie en het verbaal uitdrukken. Shapen en observationeel leren (voorbeeldgedrag en modelleren), als onderdeel van de theorieën van het Competentiemodel, zijn interventies die minder verbaal aangestuurd hoeven worden. De theoretische praktijk legt deze interventies echter summier uit. EBL werkt vooral met modelleren en voorbeeldgedrag van groepsbegeleiders zij het op een andere manier. Bij EBL is sprake van wederzijdse beïnvloeding waarbij de groepsbegeleider en jeugdige een

gelijkwaardige relatie hebben. De gedragingen worden uitgelokt in plaats van voorgedaan of afgedwongen. Voorbeeldgedrag en modelleren gaat nog steeds uit van externe sturing waarbij de groepsbegeleiders voorbeeldgedrag vertonen en de jeugdigen van de groepsbegeleiders leren omdat zij model staan. Rollenspellen worden zowel in het Competentiemodel als bij EBL niet behandeld: dit wordt in de richtlijn wel aanbevolen.

In de praktijk houdt het voorbeeldgedrag voor de groepsbegeleiders in dat zij een open en eerlijke houding hebben, hun afspraken nakomen, zeggen wat zij doen en doen wat zij zeggen en zich zowel verbaal als non-verbaal positief opstellen. Niet al deze kenmerken van voorbeeldgedrag kunnen op basis van dit onderzoek belicht worden. Wel blijkt dat de groepsbegeleiders bij het Competentiemodel veel een gesloten houding hebben en weinig een open houding scoren. De groepsbegeleiding bij EBL heeft veel een open houding en weinig een gesloten houding. Met de veelal open houding sluiten de groepsbegeleiders van EBL dus beter aan. De groepsbegeleiders van het Competentiemodel verwoorden zich veelal negatief tot de jeugdigen en de groepsbegeleiders van EBL verwoorden zich veel positief en weinig negatief én geven veel complimenten. De EBL-groepsbegeleiding heeft een verbaal positieve opstelling en sluit dus het beste aan bij de behoefte van de doelgroep. Tot slot is het de vraag wat een non-verbaal positieve opstelling is. De groepsbegeleiders van de EBL-groepen en de competentiegerichte groepen zoeken veel oogcontact en zijn krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, weinig gezagloos, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil en twijfelend. De vraag is of erg (Competentiemodel) of juist weinig (EBL) onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant getuigt van een non-verbale positieve opstelling. En is sprake van een non-verbale positieve opstelling bij weinig (Competentiemodel) of juist veel (EBL) meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol en sociaal? Verder zijn de groepsbegeleiders van de Competentiemodel-groepen veel rustig, weinig moederlijk/vaderlijk en weinig praatgraag. De groepsbegeleiders van de EBL-groepen zijn daarbij weinig onverdraagzaam, ongevoelig, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend en wel erg vriendelijk en behulpzaam. Wat is dan een non-verbaal positieve opstelling?

Als in de praktijk sprake is van modelleren zorgt dit er bij zowel het Competentiemodel als EBL ervoor dat de jeugdigen, net zoals de groepsbegeleiding, weinig agressief zijn. Verder laten de jeugdigen en de groepsbegeleiders van het Competentiemodel veel vraag-antwoord gedrag zien, hebben ze weinig lichamelijk contact en zijn ze weinig vrolijk, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal. Bij EBL leidt dit tot veel oogcontact en weinig opdrachten en zijn de jeugdigen, net zoals de groepbegeleiding vrolijk, behulpzaam, welwillend, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal. Ook zijn zij allen weinig kortaf, wegcijferend, ontwijkend, onaardig, terughoudend en stil. De vraag is overigens wel wat beoogd wordt met het modelleren bij de jeugdigen te bereiken.

De jeugdigen moeten volgens de richtlijn ook leren van de interacties met groepsleden waarbij de nadruk moet liggen op positieve interacties. Volgens de theorie en de theoretische praktijk van zowel het Competentiemodel als EBL is het belangrijk de nadruk te leggen op positieve interacties. Echter, als de groepsbegeleiders in de praktijk veel negatief verwoorden, wordt de nadruk niet gelegd op positieve interacties. Gezegd wordt immers wat de jeugdigen niet moeten doen (Competentiemodel). De nadruk op positieve interacties wordt wel gelegd wanneer aangegeven wordt wat de jeugdigen wel moeten doen en dus positief verwoord wordt (EBL). Ook worden bij de EBL-groepen door de groepsbegeleiding veel complimenten gegeven. Zowel de jeugdigen van het Competentiemodel als de jeugdigen van EBL geven weinig opdrachten of complimenten, verder zijn zij allen erg welwillend en gehoorzaam en weinig grof, bazig, onaardig, agressief, boos en verdrietig.

Is het daarnaast ook goed dat de jeugdigen in interactie met anderen weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal zijn en weinig een eigen inbreng hebben zoals de jeugdigen van de Competentiemodel groepen? Of is het de bedoeling dat ze dit juist vaak zijn zoals bij EBL? En is het de bedoeling dat de jeugdigen in interactie met anderen onderdanig, timide, terughoudend en stil zijn én zich wegcijferen (Competentiemodel). Of juist dat ze deze kenmerken juist weinig zijn (EBL)? En is het goed dat de jeugdigen weinig open vragen stellen, weinig negatief of positief verwoorden weinig lichamelijk contact hebben en veel vraag-antwoord interacties hebben. En daarbij erg braaf en volgzaam en weinig brutaal, impulsief, tegendraads en opvliegend zijn. Want

zo zijn de jeugdigen in de Competentiegroepen ook. De jeugdigen van de EBL-groepen zoeken daarbij veel oogcontact en zijn erg behulpzaam en weinig kortaf en boos.

Omdat het taalbegrip van licht verstandelijk beperkte jeugdigen vaak minder goed ontwikkeld is dan het taalgebruik doet vermoeden (Kraijer, 2006), moet volgens de richtlijn goed onderzocht worden of de jeugdigen en de groepsbegeleiders elkaar wel goed begrijpen. Zoals al eerder beschreven, doet het Competentiemodel een groot beroep op het taalbegrip. De interventies zijn immers veelal verbaal gestuurd.

De richtlijn schrijft voor dat het taalgebruik en de teksten vereenvoudigd moeten worden om aan te sluiten aan de doelgroep. In de praktijk is te zien dat de regels van de Competentiemodel-groepen niet zijn vereenvoudigd. Er zijn veel vraag-antwoord interacties, de groepsbegeleiders geven veel opdrachten en stellen veel gesloten vragen. Het laatste zou gezien kunnen worden als het vereenvoudigen van taal. Omdat de verbale taal bij EBL alleen als ondersteuning wordt gebruikt bij interactie, wordt het taalbegrip wel gestimuleerd maar wordt er geen groot beroep op gedaan. De regels zijn concreet en daarmee dus eenvoudig. Volgens de richtlijn moet ook gecontroleerd worden of de jeugdigen en de groepsbegeleiding elkaar begrijpen omdat het taalbegrip en het verbaal uiten minder goed ontwikkeld is bij de jeugdigen. In interactie is dit te controleren zonder een beroep te doen op het taalbegrip. Hiervoor hoeven de groepsbegeleiders dus niet samen te vatten en de jeugdigen hoeven niet in hun eigen woorden te herhalen. In de praktijk is te zien dat de groepsbegeleiders veel open vragen en weinig gesloten vragen stellen én weinig opdrachten geven. Het eerste is bijzonder omdat dit betekent dat ook aandacht wordt besteed aan taal (er worden open vragen gesteld waarop de jeugdigen antwoord kunnen geven). Dat er weinig opdrachten gegeven worden is natuurlijk te verklaren vanuit de wederzijdse beïnvloeding en het uitlokken van gedrag.

Het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau van de jeugdigen is vaak lager dan verwacht wordt op basis van hun leeftijd en intelligentie. Werkend met het Competentiemodel lijkt het moeilijk aan te sluiten bij het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau. Omdat geen ontwikkelingstheorie aan de basis ligt, kan niet eenduidig bepaald worden welke vaardigheden bij welk niveau horen. Dit leidt ertoe dat de koppeling tussen niveau en vaardigheden door iedereen anders kan worden gelegd. Verder zijn de theorieën van het Competentiemodel nomothetisch. Hierbij worden grote groepen onderzocht om overeenkomsten in gedrag te vinden. De leertheorieën hebben als doel om leeftijdsovereenkomsten te vinden. Dit zorgt ervoor dat zij zich hoofdzakelijk richten op leeftijdsadequaat gedrag. Omdat de doelgroep licht verstandelijk beperkte jeugdigen zo divers zijn in mogelijkheden, moeilijkheden en beperkingen is het risico dat de jeugdigen worden overvraagd en dat faalervaringen en –gevoelens ontstaan. EBL richt zich, op basis van nomothetische én idiografische theorieën, op interactiestructuren die zich ontwikkelen tot een leeftijd van vijf jaar. Gekeken wordt naar de hiaten in de interactiestructuren wat per definitie al niet leeftijdsadequaat is. Het beeld dat het uiterlijk waarneembaar gedrag en de vijf interactiestructuren oplevert, geeft inzicht in de sociaal emotionele ontwikkeling. Het doel van een idiografische theorieën is het begrijpen van individuele verschillen. Op basis van deze individuele verschillen worden conclusies getrokken over het ontwikkelingsverloop en ontwikkelingsmechanismen. Omdat het ontwikkelingsverloop de basis is in plaats van het leeftijd is het risico op overvraging minimaal.

Geheugen

Jeugdigen met een licht verstandelijke handicap hebben een beperkt werk- en kortetermijngeheugen (Van der Molen, 2009). Het verbale kortetermijngeheugen is zwakker dan het visueel-ruimtelijke geheugen waardoor verbale informatie minder goed verwerkt kan worden dan visueel-ruimtelijke informatie (Van der Molen, 2009). Bij teveel informatie kunnen de jeugdigen afhaken (Douma, 2011a). Het inbeeldingsvermogen is daarentegen vaak relatief goed ontwikkeld (De la Iglesia, Buceta & Campos, 2005; Roskos-Ewoldsen, Connors & Atwell, 2006).

De jeugdigen hebben verder problemen met het ophalen en manipuleren van informatie uit het langertermijngeheugen (Van der Molen, Van Luit, Jongmans & Van der Molen, 2007). Als informatie gestructureerd en geprioriteerd wordt, is er meer ruimte in het werkgeheugen om andere informatie te verwerken (Kleinert, Browder & Towles-Reeves, 2009). De jeugdigen hebben hier echter moeite mee (Willner, Bailey, Parry & Dymond, 2010). Dit uit zich in aandachtsproblemen (Van Nieuwenhuijzen, 2005; Van der Molen, 2009). De jeugdigen hebben, door de problemen met het ophalen en manipuleren van informatie, ook moeite met reflecteren op hun eigen gedrag, gevoelens en gedachten (Dermitzaki et al., 2008).

Het verbale kortetermijngeheugen is zwakker dan het visueel-ruimtelijke geheugen waardoor verbale informatie minder goed verwerkt kan worden dan visueel-ruimtelijke informatie (Van der Molen, 2009). Het Competentiemodel besteedt weinig tot geen aandacht aan deze kenmerken. Zoals eerder beschreven, neemt verbale taal een belangrijke plaats in binnen het competentiegericht werken. De vraag is of instrueren, voordoen en oefenen niet teveel informatie tegelijkertijd oplevert voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking. Dan wordt immers beroep gedaan op het verbale werkgeheugen. Taal neemt binnen EBL een ondersteunende rol in, interactie gebaseerd op lichaamstaal is het belangrijkste. EBL doet dus meer beroep op het visueel-ruimtelijke werkgeheugen en het verbeeldingsvermogen dan op het verbale werkgeheugen en sluit dus beter aan bij de kenmerken en behoeften van de doelgroep.

Bij teveel informatie kunnen de jeugdigen afhaken (Douma, 2011a). De vraag is hoe geconstateerd kan worden dat een jeugdige afhaakt. Is dat wanneer de jeugdigen veel vraag-antwoord interactie met hun groepsbegeleider hebben, weinig open vragen stellen, weinig negatief of positief verwoorden en erg braaf, weinig brutaal, impulsief, tegendraads en opvliegend zijn (bij het Competentiemodel)? De jeugdigen van zowel de Competentiemodel-groepen als de EBL-groepen geven weinig opdrachten of complimenten. De jeugdigen zijn daarbij allen erg welwillend en gehoorzaam en weinig grof, bazig, onaardig, agressief, boos en verdrietig. De jeugdigen in de Competentiemodel-groepen zijn weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben weinig een eigen inbreng. Verder zijn ze erg onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen ze zich weg. Is hier sprake van afhaken? Of is dat juist wanneer de jeugdigen, zoals bij de EBL-groepen, erg vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij en sociaal zijn en vaak eigen inbreng hebben. En daarbij weinig onderdanig, timide, terughoudend en stil zijn en zich weinig wegcijferen? Ook zoeken de jeugdigen in de EBL-groepen veel oogcontact en zijn zij erg behulpzaam, weinig kortaf en boos. Is dat dan afhaken? Dit is van belang, omdat als de jeugdigen afhaken bij teveel informatie er niet meer tot leren wordt overgegaan.

Om tekorten in de verbale informatieverwerking te ondervangen wordt aanbevolen om visuele ondersteuning te gebruiken (De Koning & Collin, 2007). In de theorie en de theoretische praktijk van het Competentiemodel staat (bijna) niets over visuele ondersteuning vermeld. Hetzelfde geldt voor EBL. Wel kan bij EBL gezegd worden dat visueel gewerkt wordt (interactie en lichaamstaal) met verbale ondersteuning. Bij EBL draait het dus om: om de tekorten in de verbale informatieverwerking te ondervangen wordt verbale informatie ondersteunend gebruikt.

De richtlijn geeft aan dat in de praktijk groepen van maximaal zes jeugdigen het beste is. De groepen van het Competentiemodel bestaan op het moment van het onderzoek uit zeven en acht jeugdigen, de twee EBL-groepen uit tien en elf jeugdigen. De Competentiemodel-groepen overschrijven dus het, door de richtlijn aanbevolen maximale, aantal jeugdigen. Beide EBL-groepen worden weer verder onderverdeeld in drie groepen en voldoen dus wel aan de aanbeveling van de richtlijn.

De richtlijn beveelt verder aan het taalgebruik te vereenvoudigen, rustig te praten, één vraag tegelijkertijd te stellen en één opdracht tegelijkertijd te geven. Gezien de vele vraag-antwoord interacties en opdrachten van de groepsbegeleiders lijkt in de praktijk van het Competentiemodel deze aanbeveling niet opgevolgd te worden. De groepsbegeleiders van de EBL-groepen geven weinig opdrachten. Dit zou kunnen komen omdat EBL werkt met lichaamstaal. In deze zin is bij EBL deze aanbeveling niet van toepassing; taal is alleen ondersteunend.

Omdat het inbeeldingsvermogen van licht verstandelijk beperkte jeugdigen daarentegen vaak relatief goed ontwikkeld (De la Iglesia et al., 2005; Roskos-Ewoldsen et al., 2006) kan bij de jeugdigen goed gebruik worden gemaakt van het vermogen om in te beelden. Op basis van het voorliggend onderzoek kan niet gezegd worden of bij het Competentiemodel gebruik wordt gemaakt van het verbeeldingsvermogen. In de theorie en de theoretische praktijk wordt hiervan geen melding gemaakt. Bij EBL wordt in de theoretische praktijk door middel van interactie gewerkt met beelden en wordt dus ingespeeld op het verbeeldingsvermogen van de jeugdigen. Op basis van de resultaten van de observaties kan ook hier niets over gezegd worden.

Als informatie gestructureerd en geprioriteerd wordt, is er meer ruimte in het werkgeheugen om andere informatie te verwerken (Kleinert et al., 2009). De jeugdigen hebben hier echter moeite mee (Willner et al., 2010). Dit uit zich in aandachtsproblemen (Van Nieuwenhuijzen, 2005; Van der Molen, 2009). Om tegemoet te komen aan de aandachtsproblemen, moeten de jeugdigen volgens de richtlijn de tijd krijgen om een antwoord te formuleren. Of dit gebeurt, kan niet uit de resultaten van de observaties afgeleid worden. Wel blijken de jeugdigen van de groepen van het Competentiemodel stil, weinig spraakzaam en praatgraag te zijn terwijl dit bij EBL het tegenovergestelde het geval is. Dit is een bijzondere uitkomst omdat bij EBL de verbale taal alleen een ondersteunende rol heeft.

Voor zowel het Competentiemodel als EBL is routine een belangrijk middel om duidelijkheid, regelmaat, ordening en voorspelbaarheid biedt. Bij EBL kent routine die moet en die mag. EBL gaat, in vergelijking met het Competentiemodel, wat lossier om met routine. Routine wordt bij EBL ingezet door middel van beweging, bij het Competentiemodel is dit verbaal. In de praktijk is te zien dat de routines bij alle groepen verschillend zijn. Alle groepen hebben een lijst met regels. Het aantal regels van het Competentiemodel is echter veel groter. EBL heeft basisregels: ze vormen, zoals het woord het al zegt slechts de basis. De vraag is of jeugdigen met problemen bij structuren en prioriteren het overzicht wel kunnen bewaren bij het groot aantal regels van het Competentiemodel.

Volgens de richtlijn moeten de groepsbegeleiders een viertal open vragen aan de jeugdigen stellen om hun gedachten te structureren. In de praktijk stellen de groepsbegeleiders van het Competentiemodel echter weinig open vragen en kan dus gezegd worden dat de groepsbegeleiders de richtlijn niet of nauwelijks opvolgen. De groepsbegeleiding van EBL stelt veel open en weinig gesloten vragen en voorziet in die zin wel in de behoefte van de jeugdigen om hun gedachten te structureren.

De jeugdigen hebben moeite met reflecteren (Dermitzaki et al., 2008) door problemen met het ophalen en manipuleren van informatie uit het langertermijngeheugen (Kleinert et al., 2009). Om die reden moeten volgens de richtlijn situaties uitgespeeld worden in plaats van op de situaties te reflecteren. Met uitspelen van situaties wordt bedoeld dat de situaties nagespeeld worden zoals deze werkelijk hebben plaatsgevonden. De theorie en theoretische praktijk van het Competentiemodel zijn gebaseerd op reflecteren. De jeugdigen moeten immers reflecteren op hun gedrag om te achterhalen en al doende te leren waarom zij gestraft en beloond. Verder doet het feedbacksysteem een beroep op het structureren en prioriteren van informatie (wat zijn de belangrijke dingen die vandaag gebeurd zijn), het ophalen van informatie uit het korte- en langertermijngeheugen (wat is er vandaag gebeurd waardoor ik nu punten krijg en kwijtraak) het verbale geheugen (er wordt besproken waarom de punten gegeven en afgenomen worden) en de aandacht (er moet geluisterd worden naar de feedback). Bij EBL hoeven situaties niet nagespeeld te worden omdat er gebruik wordt gemaakt van de situaties die op het moment plaatsvinden.

Tot slot moet volgens de richtlijn zoveel mogelijk in een natuurlijke situatie geleerd worden. De vraag is wat een natuurlijke situatie is? Volgens de theorie en de theoretische praktijk van EBL moet het verblijf in een residentiële instelling zoveel mogelijk lijken op een gezinssituatie. Is dat een natuurlijke situatie? In de praktijk is de sfeer in de Competentiemodel- en EBL-groepen in beide gevallen weinig gezagloos en erg opgeruimd. Bij de groepen werkend met het Competentiemodel is de sfeer weinig liefdevol, vrolijk, aangenaam, familiair, levendig, ongedwongen, extravert, alledaags en sociaal. Is dat een natuurlijke situatie? Of is een situatie waarin dit allemaal juist veel voorkomt zoals in de EBL-groepen een natuurlijke situatie? Ook is de sfeer bij de Competentiemodel-groepen gespannen in tegenstelling tot de EBL-groepen. Tot slot is de sfeer erg rustig in de Competentiemodel-groepen en in de EBL-groepen erg opgewekt en weinig introvert.

Welke sfeer komt het meest overeen met een natuurlijke situatie? Dit is belangrijk omdat dit de kans op generalisatie vergroot en uit onderzoek blijkt dat de jeugdigen veel moeite hebben met het generaliseren naar andere personen, plaatsen en situaties (Kleinert, et al., 2009).

Probleemoplossend vermogen

Jeugdigen met een licht verstandelijke beperking hebben vaak een beperkt probleemoplossend vermogen (Collot d'Escury & Ponsioen, 2004). Dat hangt samen met het feit dat deze jeugdigen vaker sociale informatie negatief interpreteren en een irreële competentiebeleving hebben (Van Nieuwenhuijzen, Bijman, Lamberix, Orobio de Castro, Vermeer & Matthys, 2007). Een andere verklaring kan de vertraagde ontwikkeling van perspectief nemen zijn (Collot d'Escury et al., 2004). Ook hebben de jeugdigen moeite met het zien van oorzaak en gevolg waardoor zij moeilijk weloverwogen reacties kunnen geven (Dermitzaki et al., 2008). Verder hebben de jeugdigen een voorkeur voor agressieve en passieve oplossingen in plaats van assertieve (Van Nieuwenhuijzen et al., 2007). De jeugdigen hebben na jarenlange ervaring automatische reactiepatronen ontwikkeld (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Wijnroks & Vermeer, 2009). Tot slot is het handelingsrepertoire van deze jeugdigen beperkt (Douma, 2011b).

Binnen het Competentiemodel richten verscheidende ontwikkelingstaken, en de daarbij horende vaardigheden, zich op probleemoplossend vermogen. In die zin wordt dus voldaan aan de behoefte van de jeugdigen om een beter oplossend vermogen te ontwikkelen. De samenhangende problemen komen echter niet of weinig naar voren. EBL stimuleert het probleemoplossend vermogen door interactie met groepsgenoten en groepsbegeleiders.

De jeugdigen vinden het moeilijk om de intenties van anderen in te schatten vooral wanneer veel informatie mee in overweging genomen moet worden om tot goede conclusies en reacties te komen. Dit hangt samen met het feit dat de jeugdigen sociale informatie vaker negatief interpreteren. De theorie en de theoretische praktijk van het Competentiemodel geven aan dat het van belang is de nadruk te leggen op het adequate gedrag. Dit zou het negatief interpreteren van sociale informatie kunnen verminderen. Dit verandert omdat er binnen de theoretische praktijk een paradox aanwezig is. Kwantitatief ligt de nadruk op inadequaat gedrag (er wordt veel geschreven over hoe inadequaat gedrag beïnvloedt kan worden). Bij straffen en belonen, het uitgangspunt van de theorie en theoretische praktijk, wordt van de jeugdigen verwacht dat zij de intenties van anderen in schatten. Hoe kunnen de jeugdigen anders leren van het straffen en belonen als zij de intentie van de groepsbegeleiders niet in kunnen schatten? De theorie en de theoretische praktijk van EBL benadrukken het belang van een veilig klimaat en van groepsbegeleiders die veiligheid bieden. De intenties van anderen, hier groepsbegeleiders, worden binnen EBL in interactie duidelijk. Daarom wordt ook aan de houding en de eigenschappen van de groepsbegeleiders een groot belang gehecht.

In de praktijk is het volgens de richtlijn van belang om als begeleider een open en positieve houding te hebben. De begeleiders moeten eerlijk, oprecht, concreet en confronterend zijn. Dit omdat de jeugdigen sociale informatie vaak negatief interpreteren. Zoals eerder aangegeven hebben de begeleiders van de groepen werkend met het Competentiemodel veel een gesloten houding. De begeleiders van de EBL-groepen hebben veel een open houding, weinig een gesloten houding en geven veel complimenten. Dan is de vraag vervolgens wat een positieve houding is. Is een veel onpersoonlijke, afstandelijke, autoritaire, kortaffe en dominante houding een positieve houding

(Competentiemodel) of is dat juist wanneer deze kenmerken weinig gezien worden (EBL)? Ditzelfde geldt ook voor eerlijk, oprecht, concreet en confronterend zijn. Beantwoordt de groepsbegeleider aan de richtlijn wanneer deze vaak meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, vriendelijk, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol en sociaal zijn (EBL)? Of moeten de groepsbegeleiders dit juist weinig laten zien (het Competentiemodel)? Alle groepsbegeleiders hebben veel oogcontact, zijn allemaal krachtig, vastbesloten en zelfverzekerd. Zij zijn weinig gezagloos, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil en twijfelend. De groepsbegeleiders van het Competentiemodel zijn verder erg rustig en weinig moederlijk/vaderlijk en praatgraag. De groepsbegeleiders van de EBL-groepen zijn weinig onverdraagzaam, ongevoelig, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend én erg vriendelijk en behulpzaam. Wat is in dit kader dan een positieve houding en waar zijn de groepsbegeleiders eerlijk, oprecht, concreet en confronterend?

Een andere verklaring voor het vaker negatief interpreteren van sociale informatie kan de vertraagde ontwikkeling van perspectief nemen zijn. In de ontwikkeling van perspectief nemen lijkt ook een plafond te zitten (Collot d'Escury et al., 2004). De jeugdigen hebben waarschijnlijk blijvend moeite met de complexere vormen van perspectief nemen waardoor het lastig blijft om de intenties van andere in te schatten. Het perspectief nemen is meestal vertraagd (Collot d'Escury, Barnhard & Hartsink, 2004). Het Competentiemodel is gebaseerd op de leertheorieën (straffen en belonen) en doet daarmee een beroep op perspectief nemen. De jeugdigen moeten immers begrijpen waardoor de groepsbegeleiding hen straft en belooft. Daarvoor moeten zij het perspectief van de groepsbegeleiders innemen. De jeugdigen moeten niet verrast worden door straf of beloning maar begrijpen wat het gedrag van de ander (het straffen en belonen) veroorzaakt. Alleen dan kunnen de jeugdigen ervan leren. EBL gaat ervan uit dat jeugdigen alleen perspectief kunnen leren nemen als de onderliggende interactiestructuren ontwikkeld zijn zonder hiaten. Door interactie wordt al doende aandacht besteed aan deze structuren waardoor het perspectief nemen zich ook kan ontwikkelen.

De jeugdigen hebben moeite met het zien van oorzaak en gevolg waardoor zij moeilijk weloverwogen reacties kunnen geven (Dermitzaki et al., 2008). Zij weten niet goed wat de verwachte uitkomst is van het geven van verschillende reacties. De theorie en de theoretische praktijk van het Competentiemodel gaan uit van oorzaak en gevolg: antecedent en consequent. De jeugdigen moeten hiervoor dus doorhebben dat hun gedrag (oorzaak) gestraft en beloond (gevolg) wordt en waarom dat is. Alleen als de jeugdigen dit snappen, kunnen zij leren om hun gedrag bij te stellen. De jeugdigen hebben hier juist moeite mee. De aanbeveling is volgens de richtlijn om zo snel mogelijk te reageren zodat de kans groter wordt dat de jeugdigen de oorzaak verbinden met het gevolg. Of er snel gereageerd wordt in de praktijk, kan niet geconstateerd worden op basis van de onderzoeksgegevens.

De jeugdigen hebben een voorkeur voor agressieve en passieve oplossingen in plaats van assertieve (Van Nieuwenhuijzen et al., 2007). De jeugdigen hebben na jarenlange ervaring automatische reactiepatronen ontwikkeld (Van Nieuwenhuijzen et al., 2009). Tot slot is het handelingsrepertoire van de jeugdigen beperkt (Douma, 2011b). Veel interventies zijn gericht op het ombuigen van een negatief interactiepatroon tussen de jeugdigen en hun omgeving naar een positief interactiepatroon (De Koning & Collin, 2007). Omdat het een automatisme is voor de jeugdigen om op een bepaalde manier te reageren, kan een negatief interactiepatroon tussen de jeugdigen en hun omgeving ontstaan. De jeugdigen worden binnen het Competentiemodel gestraft voor hun (automatische?) agressieve oplossingsstrategie. Zij interpreteren sociale informatie echter al negatief waardoor het straffen er wellicht juist voor kan zorgen dat deze negatieve interpretatie versterkt wordt. Is dat de reden dat de nadruk moet liggen op adequaat gedrag? Het Competentiemodel draagt (verbaal) alternatieve gedragingen aan om te komen tot assertief gedrag. EBL ziet automatische reactiepatronen omdat deze van belang zijn voor het herstellen van de hiaten in de interactiestructuren. Bewegingen worden uitgelokt in plaats van aangeleerd waardoor eigen beweging in plaats van aangeleerde bewegingen worden ontwikkeld. In interactie ontstaat een ander automatisch reactiepatroon waarin het oude ook zijn plek mag hebben. EBL ziet elk gedrag als kwaliteit. Soms is het belangrijk om even wat agressiever of passiever over te komen. Dit gedrag heeft waarschijnlijk een functie gehad in het verleden. Aan deze gedragingen/bewegingen wordt vervolgens iets toegevoegd. Dit kan resulteren in assertief gedrag. EBL sluit daardoor beter aan.

In de praktijk is te zien dat de jeugdigen bij zowel het Competentiemodel als bij EBL weinig agressief en boos reageren. Het lijkt er dus op dat de agressieve oplossingsstrategie niet (meer) van toepassing is bij de jeugdigen in de groepen. Ook geven de jeugdigen van alle groepen weinig opdrachten en complimenten, zijn zij weinig grof, bazig, onaardig en verdrietig. Zij zijn vaak welwillend en gehoorzaam. Bij het Competentiemodel stellen de jeugdigen weinig open vragen, verwoorden zij zich weinig positief of negatief en hebben zij veel vraag-antwoord interacties en weinig lichamelijk contact. Verdere kenmerken van de jeugdigen zijn dat zij onderdanig, timide, wegcijferend, terughoudend en stil zijn: in de EBL-groepen zijn de jeugdigen dit juist weinig. In de groepen van het Competentiemodel zijn de jeugdigen weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, sociaal en blij én hebben ze weinig een eigen inbreng: in de EBL-groepen hebben de jeugdigen deze kenmerken juist veel. Verder zijn de jeugdigen bij het Competentiemodel erg braaf en volgbaar en weinig brutaal, impulsief, tegendraads en opvliegend. De jeugdigen van de EBL-groepen zoeken veel oogcontact en zijn erg behulpzaam en weinig kortaf en weinig boos. De vraag is of de kenmerken die de jeugdigen hebben, passen bij een passieve oplossingsstrategie en een passief reactiepatroon? En er sprake is van een positief interactiepatroon tussen de jeugdigen en omgeving?

Als jeugdigen een passief oplossingspatroon of reactiepatroon hebben, kan te veel sturing de oorzaak zijn. Maar wat is te veel sturing? De theorie en de theoretische praktijk van het Competentiemodel zien externe sturing als voorwaarde om te leren. Bij EBL moet sprake zijn van wederzijdse beïnvloeding. De groepsbegeleiders van zowel de Competentiemodel-groepen als de EBL-groepen zijn weinig gezagsloos, cijferen zich weinig weg, zijn weinig ontwijkend, agressief, stil en twijfelend en zijn krachtig, vastbesloten en zelfverzekerd. Is hier sprake van te veel sturing? Of is juist veel oogcontact, veel gesloten vragen, veel negatief verwoord, veel opdrachten en vraag-antwoord interacties en een onpersoonlijke, afstandelijke, autoritaire, kortaffe, dominante en gesloten houding te veel sturing (Competentiemodel)? En als van deze kenmerken weinig sprake is (EBL)?

Correspondeert een weinig meegaande, welwillende, vrolijke, tactvolle, spraakzame, spontane, levendige, gevoelige, liefdevolle, sociale en weinig open houding met te veel sturing (Competentiemodel)? Of in het geval juist veel van deze kenmerken aanwezig is (EBL)? Volgens de richtlijn is het toch van belang sturing te geven aan het denkproces van de jeugdigen door keuze- of antwoordmogelijkheden te bieden. Hieraan zit echter wel het risico vast dat de communicatie wordt vertroebeld en dat de jeugdigen een afwachtende en passieve houding aannemen en zich minder competent gaan voelen.

Tot slot is het volgens de richtlijn van belang om zelfinstructie methoden te gebruiken om de jeugdigen meer controle te laten krijgen over hun eigen gedrag. Het Competentiemodel onderstreept dit belang ook in de theorie en de theoretische praktijk. De zelfinstructie methoden zitten bij EBL ingebed in de uitlokking van gedrag. Zelfinstructie kan volgens het Competentiemodel door de omgeving beïnvloed worden. Door feedback te geven worden zowel de zelfobservatie als de zelfevaluatie beïnvloed. In de praktijk is te zien dat de groepsbegeleiders van het Competentiemodel veel negatief verwoorden. Dit zou een negatief effect op de zelfevaluatie en zelfspraak kunnen hebben. De jeugdigen van de EBL-groepen zouden op basis van de observaties in de praktijk veel positieve zelfevaluatie en zelfspraak kunnen ontwikkelen (veel positief verwoord en veel complimenten).

Vertrouwen

Jeugdigen met een licht verstandelijke beperking hebben nogal eens een hechtingsprobleem. Veel licht verstandelijk beperkte jeugdigen missen basisveiligheid. Jeugdigen met een verstandelijke beperking hebben vaker een, op zijn minst een minder veilige hechting en lopen ook een groter risico tot het ontwikkelen van een gedesorganiseerde gehechtheid (Douma, 2011b). Verder hebben deze jeugdigen vaak een negatief zelfbeeld omdat zij veel faalervaringen hebben opgedaan (Van Nieuwenhuijzen, et al., 2007). De licht verstandelijke beperking wordt vaak pas laat herkend en onderkend waardoor de jeugdigen aan te hoge verwachtingen zijn blootgesteld. Een veilige, vertrouwen biedende, relatie met de groepsbegeleiders is een voorwaarde om te kunnen leren (De Koning & Collin, 2007).

De theoretische praktijk van het Competentiemodel spreekt niet over jeugdigen met hechtingsproblematiek terwijl veel licht verstandelijke jeugdigen hechtingsproblematiek hebben. Wel zou de sociale leertheorie gebruikt kunnen worden (meer) inzicht hierin te krijgen (zie Deel 1). De basis van EBL wordt gevormd door de vijf interactiestructuren in de eerste jaren van een kind. Hechting speelt een belangrijke rol in EBL. De interactie tussen groepsbegeleiders en jeugdigen is daarbij essentieel.

Over de aanpak van hechtingsproblematiek is geen eenduidigheid. De aanpak is of een affectief neutrale benadering (Douma, 2011b) of een gehechtheidrelatie aangaan (Wijnroks, Janssen, Epskanp, Kloosterman, Mispelbloem-Beyer, Post & Storsbergen, 2006; Janssen, 2007). De affectief neutrale benadering gaat ervan uit dat een (te) emotionele of betrokken benadering te bedreigend en stressvol voor de jeugdigen is. Tijdens het observeren op de groepen is een document ontvangen van één van de groepsbegeleiders van het Competentiemodel. In dit document (Twint, 2009) staat dat de bedoeling van een affectief neutrale benadering is dat de begeleider zich geheel onthoudt van het tonen van affect. Verder moet de groepsbegeleider bewust zijn van zijn eigen emotie en de emotie van de cliënt. Dit is de affectief bewuste benadering met een goede balans tussen afstand en nabijheid. De begeleider is duidelijk en consequent, reageert in de meeste gevallen emotioneel neutraal en behoudt de leiding. Verder gebruikt de begeleider zoveel mogelijk ik-boodschappen in de omgang met de cliënt waarbij de begeleider de keuze maakt. Er worden hierbij voorbeelden genoemd:

“Ik ga het daar nu niet met je over hebben”, “Ik heb nu geen zin om met je te knuffelen”, “ik ben even bezig en heb nu geen tijd.”

De begeleiders van het Competentiemodel hebben in de praktijk veel oogcontact en vraag-antwoord interacties, stellen veel gesloten vragen, verwoorden zich veel negatief, geven veel opdrachten en zijn rustig, krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf, dominant en hebben veel een gesloten houding. De begeleiders hebben weinig lichamelijk contact, zijn weinig moederlijk/vaderlijk, praatgraag, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil, twijfelend, gezagloos, meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, levendig, gevoelig, sociaal en hebben weinig een open houding. Horen deze kenmerken bij affectief neutraal? Of het aangaan van een gehechtheidsrelatie? Omdat het document van één van de groepen van het Competentiemodel komt, zou dit een affectief neutrale houding moeten zijn.

Tegenwoordig wordt het belang van een gehechtheidrelatie tussen de groepsbegeleider en de jeugdigen steeds meer benadrukt (Janssen, 2007; Wijnroks, Janssen, Epskanp, Kloosterman, Mispelbloem-Beyer, Post & Storsbergen, 2006;). Janssen (2007) heeft voor de hulpverlening de aanbeveling om bij gehechtheidgerelateerde gedragsproblemen de eerste aanpak te richten op het creëren van een veilige basis en een veilige haven. De jeugdigen hebben in relaties met anderen verstoorde en negatieve interne werkmodellen ontwikkeld. Een veilige basis en relatie bufferen de stress. Pas als de stress van een jeugdige door deze veilige relatie vermindert, is het kind in staat om te exploreren en nieuw gedrag te ontwikkelen. Bij verhoogde stress stopt immers het leren. Jeugdigen met een licht verstandelijke beperking hebben beperkte cognitieve mogelijkheden en tekortschietende vaardigheden om spanningsvolle en stress verhogende situaties het hoofd te kunnen bieden. Hiervoor zijn de jeugdigen sterk afhankelijk van anderen, met name van personen met wie zij een hechtingsrelatie zijn aangegaan (Janssen, 2007).

EBL legt in theorie de nadruk op het bieden van een gehechtheidrelatie. Wordt de nadruk gelegd op een gehechtheidrelatie als de begeleiders veel open vragen en weinig gesloten vragen stellen, veel positief en weinig negatief verwoorden, weinig opdrachten en veel complimenten geven en vriendelijk, behulpzaam, meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, vriendelijk, krachtig, vastbesloten, behulpzaam, spraakzaam, spontaan, zelfverzekerd, levendig, gevoelig, liefdevol en sociaal zijn en een open houding hebben? Draagt een weinig onaardig, terughoudend, onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, gezagloos, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, wegcijferend, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend, stil, twijfelend en dominante groepsbegeleider die weinig een gesloten houding heeft bij aan een gehechtheidrelatie?

Het Competentiemodel benadrukt in theorie en theoretische praktijk het belang van positieve feedback op adequaat gedrag: succeservaringen. Door middel van het werkplan binnen de competentiegerichte

groepen zou het kunnen zijn dat de jeugdigen op die manier succeservaringen kunnen opdoen. Dit sluit aan bij het negatieve zelfbeeld van licht verstandelijke jeugdigen. Er is echter een paradox aanwezig binnen de theoretische praktijk waarin in woord de nadruk ligt op adequaat gedrag maar in het schrijven op inadequaat gedrag. In de praktijk is opgemerkt dat de groepsbegeleiders veel negatief verwoorden waarbij de nadruk dus niet ligt op wat de jeugdigen wel kunnen doen maar op dat wat ze niet moeten doen. Omdat er geen ontwikkelingstheorie aan de theoretische praktijk ten grondslag ligt, en de kwetsbare kenmerken van de doelgroep juist liggen in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling, bestaat de kans dat de jeugdigen (weer) aan te hoge verwachtingen blootgesteld worden. De vraag is of de jeugdigen hierdoor wel succeservaringen opdoen. De groepsbegeleiders van EBL verwoorden veelal positief en geven veel complimenten waaruit geconcludeerd kan worden dat gericht wordt op adequaat gedrag. De kans dat de jeugdigen (weer) aan te hoge verwachtingen blootgesteld worden, is daarbij met EBL minimaal ook omdat naar kleinere aspecten van gedrag gekeken wordt (bewegingen) en omdat een ontwikkelingstheorie de basis vormt die uitgaat van de ontwikkeling van een kind in de eerste jaren.

Volgens de richtlijn is het van belang de sterke kanten en het positieve gedrag van de jeugdigen te benadrukken. De theoretische praktijk van het Competentiemodel schrijft dit ook voor. Zoals hierboven al beschreven, blijkt dit in de praktijk niet te gebeuren. De groepsbegeleiders van de EBL-groepen verwoorden veel positief en geven veel complimenten waaruit geconcludeerd kan worden dat de sterke kanten en het positieve gedrag van de jeugdigen wel worden benadrukt.

De jeugdigen moeten volgens de richtlijn altijd positief benaderd worden. Bovendien moeten de begeleiders altijd vertrouwen in de jeugdigen blijven tonen. Bestaat het positief benaderen en vertrouwen tonen uit veel onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant gedrag (Competentiemodel)? Of bestaat dit juist uit het weinig vertonen van dit gedrag zoals de begeleiders van de EBL-groepen doen. Of wordt de jeugdige positief benaderd en krijgen de jeugdigen vertrouwen wanneer de groepsbegeleiders meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, vriendelijk, spraakzaam, spontaan levendig, gevoelig, liefdevol en sociaal zijn (EBL)? Of is dit wanneer dit wanneer de groepsbegeleiders het tegenovergestelde gedrag laten zien (Competentiemodel)? Verder zijn de groepsbegeleiders van het Competentiemodel erg rustig, weinig moederlijk/vaderlijk en praatgraag en de groepsbegeleiders van EBL erg vriendelijk, behulpzaam, weinig onverdraagzaam, ongevoelig, bevooroordeeld, onaardig en terughoudend. Wanneer wordt gesproken over een positieve benadering en vertrouwen tonen?

Er moet volgens de richtlijn gewerkt worden aan zelfvertrouwen en motivatie, voordat gewerkt kan gaan worden aan probleemgedrag. In de theoretische praktijk van het Competentiemodel staat beschreven dat de jeugdigen in het eerste niveau (fase) veelvuldig feedback op adequaat gedrag krijgen en gecorrigeerd worden op probleemgedrag. Hieruit blijkt niet dat voorafgaand aan het probleemgedrag eerst gewerkt wordt aan het zelfvertrouwen. Als de theoretische praktijk in praktijk gebracht wordt, zouden de gedragingen van de jeugdigen conform de richtlijn signalen van zelfvertrouwen en motivatie moeten bevatten. Is dit het geval bij braaf, welwillend, onderdanig, timide, wegcijferend, terughoudend en stil (het Competentiemodel)? Of zijn dit kenmerken die juist weinig aanwezig zouden moeten zijn om zelfvertrouwen en motivatie uit te stralen (EBL)? Is sprake van zelfvertrouwen als de jeugdigen weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, sociaal, blij en weinig inbreng hebben (het Competentiemodel)? Of moeten de jeugdigen hiervan veel laten zien om zelfvertrouwen en motivatie uit te stralen (EBL)?

De jeugdigen hebben behoefte aan een veilige en vertrouwen biedende relatie met de groepsbegeleider om te kunnen leren (De Koning & Collin, 2007). Het Competentiemodel gaat ervan uit dat de relatie tussen groepsbegeleider en jeugdige een functionele werkrelatie is. De jeugdigen en de groepsbegeleiders moeten het met elkaar doen ook wanneer zij elkaar in eerste instantie niet liggen. De vraag is of zo een veilige en vertrouwen biedende relatie kan ontstaan. De relatie tussen jeugdige en groepsbegeleider vormt bij EBL de basis en moet bij voorbaat veilig en vertrouwen biedend zijn. Onderzocht wordt welke jeugdigen en groepsbegeleider(s) het beste bij elkaar aansluiten.

Bepaalde persoonlijke kenmerken van de groepsbegeleiders dragen volgens de richtlijn in de praktijk bij aan een veilige en vertrouwen biedende relatie: flexibiliteit, eerlijkheid, ervarenheid, respectvol,

betrouwbaar, zelfverzekerdheid, geïnteresseerdheid, alertheid, vriendelijkheid, geduld, ondernemend, actief, warm en open. Over enkele kenmerken kan op basis van dit onderzoek iets gezegd worden. De groepsbegeleiders komen van alle vier de groepen zelfverzekerd over en hebben daarmee allen één van de bovenstaande persoonlijke kenmerken. De groepsbegeleiders van het Competentiemodel hebben een gesloten houding, stellen gesloten vragen, zijn afstandelijk, kortaf, weinig sociaal, weinig stil en cijferen zich weinig weg. Dat lijkt niet te wijzen op geïnteresseerdheid. Het stellen van open vragen, het hebben van een open houding, het weinig afstandelijk, kortaf en onpersoonlijk zijn en erg sociaal zijn, lijken daarentegen wel te wijzen op interesse (EBL). De groepsbegeleiders van de EBL-groepen zijn verder vriendelijk. Deze groepsbegeleiders geven veel complimenten en komen met veel liefdevol, gevoelig, sociaal en weinig ongevoelig meer in de buurt het kenmerk van warm dan de groepsbegeleiders van het Competentiemodel die het tegenovergestelde laten zien. Tot slot hebben de groepsbegeleiders van de EBL-groepen vaak een open houding en de groepsbegeleiders van het Competentiemodel een gesloten houding. Een begeleider moet volgens de richtlijn, als dat mogelijk is bij de jeugdige, humor in kunnen zetten. Omdat de begeleiders van de Competentiemodel-groepen weinig vrolijk zijn en de begeleiders van de EBL-groepen dat veel zijn, lijken de begeleiders van de EBL-groepen meer humor uit te dragen. Een begeleider moet verder volgens de richtlijn persoonlijke aandacht hebben voor de jeugdigen, naar hen luisteren, hen serieus nemen, proberen te begrijpen en aan de jeugdigen aandacht en tijd besteden. De groepsbegeleiders van het Competentiemodel zijn erg onpersoonlijk en hebben veelal een gesloten houding. Dit lijkt de aanbevelingen tegen te spreken. In het geval van EBL zijn de groepsbegeleiders weinig onpersoonlijk en hebben veel een open en weinig een gesloten houding. Deze kenmerken sluiten beter aan bij de behoeften en kenmerken van de doelgroep.

Tot slot is de aanbeveling van de richtlijn om probleemgedrag op een neutrale wijze af te wijzen. De vraag is of de jeugdigen, als veel negatief verwoord wordt (het Competentiemodel), het gevoel krijgen als persoon afgewezen te worden. De groepsbegeleiders van EBL verwoorden veel positief en geven veel complimenten. De vraag is of dit een neutrale wijze van afwijzen is.

Intermezzo: aanpassen van interventies

Er is volgens Douma (2011a) een gebrek aan interventies die speciaal voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking ontwikkeld zijn en waarvan de effectiviteit bekend is. In de praktijk is de behoefte naar geschikte interventies groot. De aanbevelingen zijn bedoeld om interventies aan te passen. De vraag is of het aanpassen van interventies wel de beste manier is om aan te sluiten bij de behoeften en kenmerken van jeugdigen met een licht verstandelijke beperking.

In de richtlijn bestaan enkele aanbevelingen en kenmerken die elkaar tegen lijken te spreken.

Er moet uitgebreide diagnostiek gedaan worden. Eén van de kenmerken van jeugdigen met een licht verstandelijke beperking is een aandachttekort. Dit aandachttekort is een uiting van de beperking van het werkgeheugen waardoor de jeugdigen lijken af te haken op het moment dat te veel informatie tegelijkertijd moet worden verwerkt (Van der Molen, 2009). Is sprake van een teveel aan informatie tegelijkertijd wanneer uitgebreid diagnostiek plaatsvindt (zowel cognitief als sociaal-emotioneel)? En waarmee moet worden begonnen? Eerst het communicatieniveau van de jeugdige bepalen zodat hierbij kan worden aangesloten (wat dus eigenlijk in eerste instantie al niet kan)? En daarna het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau van de jeugdige (waarop in een testsituatie al een beroep wordt gedaan)? Of andersom?

De jeugdigen hebben vaak een intelligentieprofiel met een disharmonisch profiel waarbij de performale intelligentie hoger is dan de verbale. Dit betekent dat de jeugdigen beter zijn in het uitvoeren van concrete handelingen dan in het verbaal uitdrukken en het begrijpen van verbale informatie. Het taalbegrip is minder goed ontwikkeld dan het taalgebruik doet vermoeden. Omdat de praktische vaardigheden en het taalgebruik als richtlijn worden gebruikt om in te schatten wat de jeugdige kan en begrijpt, bestaat het risico dat de jeugdige overvraagd wordt. Er moet veel geoefend en voorgedaan worden. Dit is echter ook verbaal aangestuurd. De jeugdigen moeten eerst de verbale informatie begrijpen om daarna te kunnen oefenen. Doet dat geen beroep op het taalbegrip? Ook moet volgens de richtlijn gewerkt worden met rollenspellen. De jeugdigen moeten dan alleen hun eigen rol spelen want het spelen van de rol van een ander is te verwarrend omdat zij moeite hebben met perspectief nemen. Hoe moeten de jeugdigen dan leren perspectief te nemen? Collot D'Escury (2005) schrijft daarover het volgende: jeugdigen met een licht verstandelijke beperking hebben moeite om verschillende stappen te integreren en te generaliseren. Als perspectief nemen uit het sociale verband gerukt wordt, kan er dus niet van de jeugdigen verwacht worden dat zij er één geheel van maken. Zij zijn veelal minder in staat op abstract niveau een parallel te leggen tussen de interventiesituatie en de praktische situatie waardoor de jeugdigen vervolgens minder in staat zijn het perspectief nemen in de praktijk te brengen. De natuurlijke situatie laat de waarde van perspectief nemen zien. En toch moet in de praktijk met rollenspellen gewerkt worden?

Eén van de aanbevelingen is om de jeugdige te laten leren van interacties met groepsleden waarbij de nadruk vooral moet liggen op de positieve interacties. Hoe kunnen de groepsbegeleiders de jeugdigen laten leren van interacties met de groepsleden? En wat zijn dan positieve interacties? Is een interactie ook positief als de jeugdigen boos op elkaar zijn? Of enkel wanneer de jeugdigen blij interacteren?

Als het volgens de richtlijn belangrijk is om de sterke kanten te benadrukken, waarom wordt dan niet ingezet op het uitvoeren van concrete handelingen: doen? Veel aanbevelingen gaan over oefenen en voordoen, rollenspellen, modelleren en voorbeeldfunctie. Maar ook veel aanbevelingen gaan over het afstemmen van verbale informatie (hanteer kernachtig gesproken teksten, korte enkelvoudige zinnen, gangbare en concrete woorden, rustig praten en één vraag of opdracht tegelijkertijd). Kan de nadruk op het verbaal uitdrukken en het begrijpen van verbale informatie niet beter in eerste instantie overgeslagen worden? Want, als de nadruk gelegd wordt op het verbale is de kans dan niet groot dat de jeugdigen overvraagd worden en nog meer faalervaringen opdoen?

Kenmerken van de jeugdigen zijn bijvoorbeeld dat zij een beperkte woordenschat hebben, moeite hebben met verbale informatieverwerking en productie, beperkt werkgeheugen hebben, moeite hebben met het inbeelden van complexe situaties en moeite hebben met het ophalen van informatie uit het langertermijngeheugen. Er moet veel geoefend, voorgedaan en gedaan worden. Deze activiteiten

worden echter verbaal aangestuurd waardoor een beroep op het verbale werkgeheugen wordt gedaan. Vervolgens moet wat gezegd wordt, omgezet worden in handelen. Daarvoor moet de informatie verwerkt en gemanipuleerd worden naar handelen, een moeilijke opgave voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking. Om de gedachten van de jeugdige te structureren, moeten de groepsbegeleiders volgens de richtlijn gerichte vragen stellen als: “Wanneer was de laatste keer?”, “Wie was er toen bij?”, “Waar gebeurde het?”, “Hoe gebeurde het?” Dit doet een beroep op alle genoemde kenmerken? De jeugdige moet in eigen woorden herhalen wat door de groepsbegeleider gezegd is en de groepsbegeleider moet navragen of hij of zij de jeugdige goed begrijpt. Ook dit doet weer een beroep op alle genoemde kenmerken. En toch moet de jeugdige in eigen woorden herhalen wat door de groepsbegeleider gezegd is? En toch moet de groepsbegeleider veel verbale informatie geven om na te gaan of hij of zij de jeugdige wel goed begrijpt?

De verbale informatie moet volgens de richtlijn ondersteund worden met visueel-ruimtelijke informatie omdat de jeugdige een relatief zwakker verbaal werkgeheugen heeft in vergelijking met het visueel-ruimtelijk werkgeheugen. Is én verbale én visueel-ruimtelijke informatie niet te veel informatie waardoor de jeugdigen afhaken? En als het dan belangrijk is om de sterke kanten van de jeugdigen te benadrukken, waarom wordt dan visueel ondersteund? Waarom wordt niet verbaal ondersteund bij het visueel-ruimtelijke? Waarom wordt het visuele-ruimtelijk werkgeheugen en het relatief goede inbeeldingsvermogen niet op de voorgrond gezet?

Omdat jeugdigen met een licht verstandelijke beperking een beperkt probleemoplossend vermogen hebben en daarbij een voorkeur hebben naar een passieve en agressieve oplossingsstrategie, moet er meer externe sturing komen. De risico's dat de communicatie tussen groepsbegeleider en jeugdige hierdoor vertroebelt, de oplossing meer van de realiteit afstaat, de jeugdige een afwachtende en passieve houding kan gaan innemen én zich minder competent kan gaan voelen, worden voor lief genomen. Als zoveel, en essentiële risico's, vastzitten aan te veel sturing, is dat dan wel een wenselijke manier om de jeugdigen te stimuleren een beter probleemoplossend vermogen te ontwikkelen? Overigens, wanneer is dan sprake te veel sturing? In de richtlijn zijn veel aanbevelingen op basis van externe sturing opgenomen: doe-opdrachten, voorbeeldgedrag, modelleren, enzovoort. Is, als voldaan wordt aan de aanbevelingen, niet sprake van te veel sturing?

Kleinert et al. (2009) vragen zich af of veel oefenen in verschillende situaties met de jeugdigen werkelijk zorgt voor inzicht in het achterliggende abstracte construct. Zij vragen zich af of het niet een aangeleerd trucje blijft in plaats van een eigen vaardigheid. De jeugdigen hebben dus de behoefte een meer abstract begripniveau te ontwikkelen? Of hebben de jeugdigen behoefte om te leren door te oefenen in een natuurlijke situatie waardoor de waarde van de vaardigheid direct te zien is en een eigen vaardigheid ontwikkeld wordt in plaats van een trucje? Perspectief nemen wordt in de testsituatie uit zijn sociale verband gerukt. Hebben de jeugdigen wel moeite met perspectief nemen? Of is dat alleen in de testsituatie als het uit zijn sociale verband gerukt wordt? Hier wordt het spanningsveld tussen aanleren en het hebben van eigen vaardigheden zichtbaar. Externe sturing zou gezien kunnen worden als aanleren. Waarom worden de jeugdigen niet uitgedaagd om zelf een vaardigheid te ontwikkelen zonder dat die aangeleerd wordt? Dan wordt het een eigen vaardigheid in plaats van een aangeleerd trucje. En worden zo bepaalde vaardigheden niet afgeleerd die soms wel belangrijk zijn?

Om de jeugdigen meer controle te laten krijgen over hun eigen gedrag, moet gebruik gemaakt worden van zelfinstructie methoden. Belangrijk hierbij is een geheugensteuntje te gebruiken. Dit laatste is van belang om generalisatie te bewerkstelligen en het geheugen te ondersteunen. De vraag is of deze aanpak voort komt doordat er sprake is van aanleren. Omdat de vaardigheid niet uit de jeugdige zelf komt, moet de vaardigheid ondersteund worden door een geheugensteuntje. Ook deze methode is wederom verbaal aangestuurd. Ook is het de vraag of het, gezien de kenmerken van de jeugdigen, haalbaar voor de jeugdigen om op deze manier meer controle te krijgen over hun eigen gedrag?

Over hoe om te gaan met de hechtingsproblematiek van veel van de jeugdigen is nog geen eenduidig antwoord te geven. Een vraag is: als gewerkt wordt met een affectief neutrale benadering, hoe kunnen de jeugdigen dan leren perspectief te nemen, hoe leren de jeugdigen dan omgaan met gevoelens van anderen? En hoe leren de jeugdigen dan dat hun gedrag effect heeft op een ander? En spreekt een

affectief neutrale benadering niet een veilige, vertrouwen biedende relatie tussen jeugdigen en groepsbegeleiders tegen of met de sensitiviteit en responsiviteit van de groepsbegeleiders? Bepaalde persoonlijke kenmerken van de groepsbegeleiders dragen immers in de praktijk bij aan zo'n relatie: flexibiliteit, eerlijkheid, ervarenheid, respectvol, betrouwbaar, zekerheid, geïnteresseerdheid, alertheid, vriendelijkheid, geduld, ondernemend, actief, warm en open. Correspondeert affectief neutraal gedrag met deze persoonlijke kenmerken? Een affectief neutrale benadering is geëigend omdat een betrokken benadering te bedreigend en stressvol voor de jeugdigen is. Het is dus om bedreiging en stress te voorkomen. Maar leren de jeugdigen met hechtingsproblematiek ook iets van een affectief neutrale benadering?

De jeugdige moet gemotiveerd worden. Vaak zijn de jeugdigen namelijk niet gemotiveerd voor de behandeling. Dit door veel faalervaringen en het gebrek aan inzicht in het eigen aandeel in een probleemsituatie. Om de motivatie te verhogen, kan gebruik worden gemaakt van de cyclische relatie tussen zelfvertrouwen, motivatie en competentiebeleving. Als de jeugdige merkt dat hij of zij iets kan, neemt de competentiebeleving toe en leidt dat tot meer zelfvertrouwen. Meer zelfvertrouwen heeft op zijn beurt weer meer motivatie als gevolg. Deze motivatie mondt vervolgens weer uit in het proberen van nieuwe acties en/of het uitbouwen van bestaande acties (Theeboom, De Knop & Weiss, 1995). Jeugdigen met een licht verstandelijke beperking zijn goed in doen, als deze jeugdigen merken dat zij goed zijn in doen, neemt het zelfvertrouwen toe en leidt dit tot meer zelfvertrouwen. Wellicht leidt dit zelfvertrouwen tot de motivatie om meer te gaan doen. Een voorbeeld: Als de jeugdige merkt dat hij of zij kan schreeuwen, neemt de competentiebeleving voor schreeuwen toe en leidt dit tot meer zelfvertrouwen. Dit leidt vervolgens tot meer motivatie om nieuwe acties te proberen: zacht praten of het uitbouwen van bestaande acties: in dit geval alleen schreeuwen als het nodig is om te schreeuwen. Wanneer ingezet wordt op het verbale, waar de jeugdigen minder goed in zijn, zal dat dan leiden tot meer zelfvertrouwen, competentiebeleving en motivatie?

In de richtlijn wordt gesproken over fasen van motivatie voor verandering. Nog niet onderzocht is of jeugdigen met een licht verstandelijke beperking ook deze fasen in dezelfde volgorde doorlopen. Toch is de aanbeveling van de richtlijn om als groepsbegeleider aan te sluiten bij deze fasen van motivatie voor verandering. Het is toch nog niet duidelijk of de jeugdigen de fasen in dezelfde volgorde doorlopen? Gesproken wordt in de richtlijn over voldoende uitleg over de interventie, het zelf laten benoemen van het nut van de interventie en het eventueel benadrukken van de verantwoordelijkheid van de jeugdige over zijn/haar leven. Allemaal aanbevelingen die een beroep doen op het verbale werkgeheugen, het langertermijngeheugen, het taalbegrip en de mogelijkheid om verbaal te uiten, het zien van oorzaak en gevolg, zelfreflectie enzovoort.

Tot slot: De jeugdigen leren veel van hun modellen: de nadruk wordt daarom gelegd op modelleren. Er wordt echter niet besproken wat de jeugdigen van hun modellen zouden moeten leren. De jeugdigen kunnen afhaken van te veel informatie tegelijkertijd. Wanneer en bij welke hoeveelheid aan informatie wordt gesproken over te veel informatie tegelijkertijd? En hoe kan geconstateerd worden dat de jeugdigen afhaken? Wat is afhaken eigenlijk? Het leren moet zoveel mogelijk in een natuurlijke situatie plaatsvinden. Hoe ziet zo'n natuurlijke situatie eruit? Hoe kan zo'n situatie gecreëerd worden? De begeleider moet een positieve houding hebben en eerlijk, oprecht, concreet en confronterend zijn. Wat is een positieve houding? Hoe moet een begeleider die houding aannemen? Wanneer is een begeleider eerlijk, oprecht, concreet en confronterend?

De vraag die gesteld moet worden: is het verstandig om interventies aan te passen of moeten interventies ontwikkeld worden? Het lijkt erop dat het aanpassen van interventies ertoe leidt dat tegenstrijdigheden ontstaan. De interventies zijn, zoals gewend, verbaal. Dat verandert niet bij aanpassen van deze interventies: de interventies blijven in de basis verbaal.

Discussie

Het doel van dit laatste deel van het onderzoek is na te gaan of de praktijk overeenkomt met de onderliggende theorieën en theoretische praktijken en of dit alles aansluit bij de kenmerken en behoeften van jeugdigen met een licht verstandelijke beperking.

Met betrekking tot het Competentiemodel blijkt dat de praktijk niet geheel overeenkomt met de onderliggende theorieën en de theoretische praktijk. Een verklaring is dat in de theoretische praktijk niet wordt beschreven hoe de praktische toepassing plaats moet vinden. Niet toegelicht wordt hoe gebruik gemaakt moet worden van shaping, observationeel leren (modelleren) en empowerment. Een andere verklaring is dat de theoretische praktijk zelf niet eenduidig is. Er is geen ontwikkelingstheorie waardoor de ontwikkelingstaken, subtaken en vaardigheden, stressoren, psychopathologie en protectieve factoren niet door de theoretische praktijk bepaald worden. De routine wordt erg belangrijk gevonden maar niet concreet wordt beschreven hoe deze eruit moet zien. Invulling is door veel groepsbegeleiders en orthopedagogen mogelijk: ieder in zijn eigen tijdsgeest, cultuur en theoretische stroming. Tot slot kan een verklaring liggen in de paradoxen in de theoretische praktijk. Er wordt veelvuldig geschreven over het belang van het nadruk leggen op adequaat gedrag in de praktijk. Kwantitatief wordt echter de nadruk gelegd op inadequaat gedrag (er wordt veel aandacht besteedt aan hoe inadequaat gedrag beïnvloedt kan worden). Regels nemen een prominente plaats in in de theorie en theoretische praktijk. Aangegeven wordt dat er geen stelsel aan regels mag zijn. Tegelijkertijd worden er vier soorten regels benoemd en wordt hieraan een hoofdstuk gewijd.

De praktijk van EBL lijkt wel overeen te komen met de theorie en de theoretische praktijk. Een kanttekening is dat de praktijk overeen lijkt te komen voor zover dit met het voorliggend onderzoek te onderbouwen is. De theorieën en theoretische praktijk van EBL zijn minder toegankelijk. Belangrijk is dus dat de groepsbegeleiders van de groepen aangestuurd worden door personen die EBL en de onderliggende theorieën door en door kennen.

De wijze waarop de theorieën en de theoretische praktijk van het Competentiemodel in de praktijk gebracht worden, heeft tot gevolg dat het Competentiemodel en EBL nog verder uit elkaar liggen. De overeenkomst dat beiden de nadruk op feedback op adequaat gedrag leggen, wordt in de praktijk van het Competentiemodel niet in die zin uitgevoerd (er wordt veel negatief verwoord: veel gezegd wat jeugdigen niet moeten doen). Verder is het aantal regels in de praktijk van het Competentiemodel niet te verenigen met de basisregels van EBL. De praktijk verschilt dus wel met de theorie en de theoretische praktijk maar niet zodanig dat het Competentiemodel en EBL in de praktijk wel gecombineerd kunnen worden.

Het doel is ook om te onderzoeken of de theorie, theoretische praktijk en de praktijk van het Competentiemodel en EBL aansluiten bij de kenmerken en behoeften van de doelgroep van de instelling: licht verstandelijk beperkte jeugdigen. De kenmerken, de behoeften en de aanbevelingen van Douma (2011a, 2011b) zijn hiervoor gebruikt.

Het belangrijkste resultaat is dat het Competentiemodel met betrekking tot de ontwikkeling en het geheugen van licht verstandelijk beperkte jeugdigen minimaal rekening houdt met de kenmerken en behoeften van de jeugdigen. Dit is vooral te wijten aan het verbale karakter van de interventies in de theoretische praktijk van het Competentiemodel, het beroep dat gedaan wordt op het langertermijngeheugen en daaraan gerelateerde reflectievermogen en het ontbreken van een ontwikkelingstheorie. EBL, met de nadruk op lichaamstaal en een ontwikkelingstheorie die teruggrijpt op de kinderjaren, sluit beter aan bij de kenmerken en behoeften van jeugdigen met een licht verstandelijke beperking.

Het Competentiemodel besteedt wel (verbale) aandacht aan het probleemoplossend vermogen van de doelgroep maar houdt weinig rekening met de onderliggende oorzaken, processen en aanbevelingen van de richtlijn (betreffende houding van de groepsbegeleiders, moeilijkheden met het zien van oorzaak en gevolg, voorkeur voor passieve en agressieve oplossingsstrategieën en automatische reactiepatronen). Ook hier sluit EBL beter aan bij de kenmerken en behoeften van de doelgroep.

Met betrekking tot de hechtingsproblematiek van de doelgroep is duidelijk dat de groepsbegeleiders in de groepen werkende met het Competentiemodel op de instelling ten tijde van het onderzoek een affectief neutrale houding zouden moeten hebben. EBL stelt het aangaan van een hechtingsrelatie op de voorgrond. Wat het beste is voor licht verstandelijk beperkte jeugdigen is niet eenduidig aan te geven op basis van wetenschappelijk onderzoek.

De theorie en theoretische praktijk van het Competentiemodel sluiten aan bij de aanbeveling met betrekking tot het zelfvertrouwen maar niet aan bij aanbeveling over de combinatie van zelfvertrouwen met motivatie. Het benadrukken van de sterke kanten en het positieve gedrag zoals dat in de theorie en de theoretische praktijk wordt gedaan, wordt niet in de praktijk gebracht. Bij EBL is dit wel het geval. De persoonlijke kenmerken van de groepsbegeleiders die bij kunnen dragen aan een veilige, vertrouwen biedende relatie worden minder aangetroffen bij de Competentiemodel-groepen dan bij EBL-groepen.

Een belangrijke kanttekening is dat veel van de aanbevelingen van de richtlijn niet te toetsen zijn aan de resultaten van het onderzoek. Enerzijds omdat het onderzoek hiervoor niet altijd voldoende uitgebreid is. Anderzijds omdat de aanbevelingen niet altijd concreet genoeg zijn om te kunnen toetsen.

Discussie

Het voorliggende onderzoek heeft plaatsgevonden in de instelling, een residentiële instelling voor licht verstandelijk beperkte jongeren en kinderen. Omdat de instelling een eenduidiger aanpak wilde creëren, is onderzocht of het Competentiemodel en EBL samengevoegd (geïntegreerd) kunnen worden. Daartoe is een vergelijking gemaakt tussen beiden in theorie, theoretische praktijk en de praktijk. Voor de vergelijking tussen het Competentiemodel en EBL in de praktijk zijn vier groepen in de instelling geobserveerd. De resultaten zijn vanzelfsprekend enkel op deze groepen van toepassing en kunnen niet gegeneraliseerd worden naar andere groepen.

Het antwoord op de vraag of het Competentiemodel en EBL voor wat betreft theorie en theoretische praktijk samengevoegd kunnen worden (Deel 1), is nee. Dit resultaat is tegenstrijdig met het onderzoek van Koreman (2008) waarin geconcludeerd wordt dat complementariteit van beiden denkbaar is. Daarbij wordt echter aangegeven dat toekomstig onderzoek moet uitwijzen of combineren in de praktijk ook haalbaar is. Een verklaring voor deze tegenstrijdigheid kan zijn dat, in tegenstelling tot Koreman (2008), in het voorliggend onderzoek ook de theoretische praktijk in de vergelijking is meegenomen. De overeenkomsten tussen EBL en het Competentiemodel in theorie blijken in de theoretische praktijk plaats te maken voor verschillen. Overkoepelende verschillen in de theorie én theoretische praktijk zijn dat het Competentiemodel bij de interventies veel gebruik maakt van verbale taal en EBL van lichaamstaal. Het Competentiemodel benadert vooral de functionele aspecten van gedrag (vaardigheden), EBL zowel de functionele als de structurele aspecten. Het Competentiemodel verklaart het discontinu ontwikkelingsverloop niet, EBL wel. De relatie tussen groepsleiders en jeugdigen is bij het Competentiemodel een functionele werkrelatie: bij EBL is sprake van een gelijkwaardige wederzijds beïnvloedende relatie tussen groepsopvoeders en jeugdigen. Het meest essentiële verschil betreft het mensbeeld van de theorieën. Het Competentiemodel hangt een atomistisch-mechanistisch mensbeeld aan met enkele holistisch-organismische elementen waarbij de omgeving de jeugdigen beïnvloedt (passief): EBL een contextueel mensbeeld waarbij wederzijds beïnvloeding tussen jeugdigen en omgeving plaatsvindt (actief). Deze mensbeelden kunnen volgens Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt (2003) niet samengaan. Dit verschil wordt benadrukt in een onderzoek van Marinussen (2008). Hierin komt naar voren dat gedragskundige meer interactie-uitspraken doen bij EBL dan bij behandeling met leertheorieën als basis. Op basis van de resultaten van het voorliggend onderzoek is het wat betreft de theorie en de theoretische praktijk onwenselijk en onhaalbaar om het Competentiemodel en EBL te integreren.

Het antwoord op de vraag of het Competentiemodel en EBL voor wat betreft de praktijk (Deel 2) samengevoegd kunnen worden, is ook nee. Het verschil in aantal regels, het gedrag van jeugdigen naar groepsbegeleiding, het gedrag van groepsbegeleiding naar jeugdigen, de sfeer en de kenmerken van de groepsbegeleiding is groot. Vaak laten de kenmerken zelfs een tegenovergesteld beeld zien. Zo spreken groepsbegeleiders van de Competentiemodel-groepen vaak nogal negatief, terwijl de groepsbegeleiders van EBL-groepen zich meestal positief uitdrukken. De sfeer bij het Competentiemodel is meer introvert, bij EBL meer extravert. De groepsbegeleiders bij het Competentiemodel hebben meer een gesloten houding en worden gekenmerkt door meer onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, heerszuchtig, terughoudend en stil. De groepsbegeleiders van EBL hebben daarentegen meer een open houding en zijn weinig onverdraagzaam, weinig autoritair, meer gevoelig, meer spraakzaam, weinig bevooroordeeld, meer meegaand, weinig terughoudend en weinig stil.

De praktijk kan erg verschillen van de theorie en de theoretische praktijk waardoor een combinatie in de praktijk niet bij voorbaat uitgesloten hoeft te worden. Daarom is een (interne) vergelijking uitgevoerd tussen de theorie, de theoretische praktijk en de praktijk (Deel 3). Hieruit blijkt wat de theoretische praktijk betreft bij het Competentiemodel een ontwikkelingsgerichte theorie ontbreekt. In beperkte zin wordt toegelicht hoe de groepsbegeleiders shapen en observationeel leren in de praktijk moeten brengen. Veel kan naar eigen inzicht ingevuld worden waardoor de eenduidigheid in de praktijk bij de groepen werkend met het Competentiemodel te wensen kan overlaten. Nader onderzoek zal dit moeten uitwijzen.

Tot slot zijn in de theoretische praktijk van het Competentiemodel paradoxen aanwezig. In woorden wordt veel nadruk gelegd op het stimuleren, belonen en bekrachtigen van adequaat gedrag, in schrijven wordt meer de nadruk gelegd op het verminderen van inadequaal gedrag en probleemgedrag. Zou dit de reden kunnen zijn dat de groepsbegeleiders de jeugdigen vooral veel vertellen wat zij niet moeten doen in plaats van wat zij wel zouden moeten doen? Verder wordt in de theoretische praktijk aangehaald dat jeugdigen niet competent worden door een stelsel van regels. Er wordt echter wel gesproken over vier soorten regels én hieraan wordt een volledig hoofdstuk gewijd. Resulteren vier soorten regels niet automatisch in een stelsel van regels? Zou dit de reden kunnen zijn dat in de praktijk een groot aantal regels worden gehanteerd?

De praktijk van EBL lijkt, voor zover mogelijk te onderzoeken, in grote lijnen overeen te komen met theorie en theoretische praktijk.

De manier waarop de theorie en de theoretische praktijk door de geobserveerde groepen van het Competentiemodel in de praktijk gebracht worden, leidt ertoe dat het Competentiemodel en EBL nog grotere verschillen laten zien in de praktijk. De conclusie luidt dat het Competentiemodel en EBL ook in de praktijk niet geïntegreerd kunnen worden.

Tot slot is onderzocht in hoeverre de theorie, de theoretische praktijk en de praktijk aansluiten bij de kenmerken, behoeften en aanbevelingen van Douma (2011a, 2011b) voor licht verstandelijk beperkte jeugdigen. Voor de theorie en de theoretische praktijk van het Competentiemodel is dat in mindere mate het geval. Omdat het Competentiemodel bedoeld is voor een bredere doelgroep (jeugdigen in de residentiële jeugdzorg) is aanpassing van de interventie nodig voor toepassing in de praktijk met licht verstandelijk beperkte jeugdigen. Bij deze aanpassingen kunnen echter de nodige kanttekeningen geplaatst worden, omdat hierdoor tegenstrijdigheden en onduidelijkheden lijken te ontstaan. De theorie, theoretische praktijk en de praktijk van EBL lijken beter aan te sluiten bij de betrokken doelgroep. De literatuur laat over hechtingsproblematiek geen eenduidige, mogelijk zelfs tegenovergestelde, benaderingen zien. De affectief neutrale benadering in de Competentiemodel-groepen is op dit moment een aanpak die de literatuur aanbeveelt maar ook het aangaan van een hechtingsrelatie, zoals in de EBL-groepen, is een mogelijkheid.

Kort samengevat, het Competentiemodel en EBL lijken niet geïntegreerd te kunnen worden. Verder lijkt het Competentiemodel minder aan te sluiten bij de kenmerken, behoeften en aanbevelingen van Douma (2011a, 2011b) voor licht verstandelijke beperkte jeugdigen dan EBL.

Advies

Het Competentiemodel en EBL zijn zo wezenlijk verschillend in denken en doen dat voor de instelling het integreren van het Competentiemodel en EBL afgeraden wordt. Eerste zullen de adviezen voor het toepassen van het Competentiemodel en EBL afzonderlijk beschreven worden. Daarna volgt een integraal advies.

Betreffende het Competentiemodel is het voor de instelling belangrijk om aandacht te besteden aan de manier waarop de vertaalslag naar de praktijk wordt gemaakt omdat de theoretische praktijk veel ruimte laat voor persoonlijke invulling. Dit kan ertoe leiden dat de Competentiemodel-groepen allemaal verschillend werken. Aanbevolen wordt één lijn te trekken met een duidelijk handelingsperspectief. Dit geldt voor veel onderdelen van het Competentiemodel: het observationeel leren (modelleren), shapen, empowerment en de self-management-theorie. Tot slot is het van belang een (nu ontbrekende) ontwikkelingstheorie te betrekken en aandacht te besteden aan de paradoxen in de theoretische praktijk. De nadruk moet blijven liggen op adequaat gedrag.

Betreffende EBL is voor de instelling het duidelijk en concreet beschrijven van de theoretische praktijk een belangrijk aandachtspunt. Gebruik kan gemaakt worden van Ceelen (2009a, 2009b). EBL is een minder gangbare manier van werken en kijken waardoor het lastig kan zijn EBL in de praktijk toe te passen. Voor een duidelijke en concrete aanpak, dient het gebruik van beeldspraak minimaal gehouden te worden. Omdat de behandeling met EBL veel vraagt van de groepsbegeleiders is begeleiding en aansturing door een persoon die EBL en de onderliggende theorieën door en door kent een voorwaarde. Voor het aantonen van de effectiviteit van EBL zijn tot dusver een pilotstudie (Smulders, 2004) en een meervoudige casestudies (Veen-Graafstal, 2011) uitgevoerd. Meer onderzoek is nodig.

Licht verstandelijk beperkte jeugdigen vormen een complexe doelgroep omdat deze erg divers is wat betreft mogelijkheden, moeilijkheden en beperkingen. Een aanbeveling is om goede uitgebreide individuele diagnostiek plaats te laten vinden vóór de behandeling. Volgens Douma (2011a) is dat tot op heden vaak niet het geval. Oorzaak zou kunnen zijn dat een uitgebreid onderzoek bij de jeugdigen bijna niet mogelijk is. Voor goed diagnostisch onderzoek moeten de onderzoeksmiddelen aangepast worden aan het communicatieniveau van de jeugdigen (Douma, 2011a). De vraag is en blijft echter of de uitkomsten van dit diagnostisch onderzoek wel overeenkomt met de werkelijkheid, gezien de beperkte aandachtspanne, het beperkte werkgeheugen, de moeite met (verbale) informatieverwerking en productie, de moeite met abstract denken, de beperkte woordenschat, het beperkt reflectief vermogen en het irrealistisch beeld van eigen competenties. Het resultaat kan een onder- of overschatting van de mogelijkheden van de jeugdigen zijn. Moeilijk is verder om te bepalen wat er eerste onderzocht moet worden: het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau of het cognitieve ontwikkelingsniveau?

Het advies aan de instelling is om gebruik te maken van de RS-index (Rutten-Saris, 2002) die beter aansluit bij de kenmerken van doelgroep. Deze is gebaseerd op bewegingen waardoor een goed beeld lijkt te ontstaan van de ontwikkeling van de jeugdigen.

Omdat in de praktijk sprake is van handelingsverlegenheid, wordt naar andere mogelijkheden gezocht om jeugdigen met een licht verstandelijke beperking verder te helpen. Probleem is dat uitgegaan wordt van interventies voor andere doelgroepen en deze aangepast worden voor de doelgroep licht verstandelijk beperkte jeugdigen. Hierdoor ontstaan onduidelijkheden en tegenstrijdigheden. De bestaande interventies zijn gericht op jeugdigen met minder specifieke kenmerken dan jeugdigen van de betrokken doelgroep. Een in de basis verbale interventie blijft ook na aanpassingen in de basis verbaal van karakter. De jeugdigen moeten bij de start van de behandeling al een bepaalde ontwikkeling doorgemaakt hebben en een aantal basisvaardigheden bezitten om te kunnen leren in een residentiële Competentiemodel-groep. Deze vaardigheden (o.a. verbale informatieverwerking en reflecteren) bezitten sommige jeugdigen met een licht verstandelijke beperking meestal (nog) niet. De kans op (wederom) overvraging wordt hierdoor groot. EBL is een behandelingsmethodiek die speciaal voor de betrokken doelgroep is ontwikkeld: aanpassingen zijn niet nodig. Kort samengevat sluit het

Competentiemodel in mindere mate aan bij de kenmerken en behoeften van de betrokken doelgroep dan EBL.

Omdat de jeugdigen regelmatig hechtingsproblematiek laten zien, is dit ook een aandachtspunt voor de instelling. Er zijn twee opties: een affectief neutrale benadering of het aangaan van een gehechtheidrelatie. Wanneer gekozen wordt voor een affectief neutrale benadering valt per definitie het werken met EBL af. Bij het hanteren van het Competentiemodel moet de instelling zich volgens Jansen (2007) afvragen of de voorwaarden voor het behalen van de leerdoelen aanwezig zijn als binnen de instelling het rouleren van personeel als managementinstrument gehanteerd wordt en er aldus sprake is van georganiseerde onveiligheid. Gehechtheidtheorie als managementtheorie en gehechtheid als missie kunnen de noodzakelijke voorwaarden bieden om onveilig gehechte kinderen een veilige basis en een veilige haven te bieden, juist in het orthopedagogische behandelcentrum (Jansen, 2007).

Een mogelijkheid is om conform het advies het Competentiemodel en EBL niet te integreren maar om eerst EBL aan te bieden en daarna te starten met het Competentiemodel. Dit sluit aan bij het advies van Koreman (2008) dat wanneer de interactiestructuren gaaf zijn, de jeugdigen ontvankelijk worden voor het aanleren van vaardigheden. Belangrijk is dan wel om aandacht te besteden aan de overgang van de EBL-groepen naar de Competentiemodel-groepen. De overgang tussen EBL en Competentiemodel is nu te groot gezien de verschillen in kenmerken van deze groepen.

Tabel 10: Kenmerken gedrag van groepsbegeleiding naar de jeugdigen Competentiemodel en EBL-groepen.

Competentiemodel	EBL
Veel gesloten vragen	Weinig gesloten vragen Veel open vragen
Veel negatief verwoord	Weinig negatief verwoord
Veel opdrachten	Weinig opdrachten
Veel vraag-antwoord	Veel positief verwoord
Weinig lichamelijk contact	Veel complimenten

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

Een jeugdige uit de EBL-groepen is gewend dat weinig gesloten en veel open vragen gesteld worden, weinig negatief en veel positief verwoord wordt, weinig opdrachten gegeven worden en veel complimenten gegeven worden. De omschakeling naar een Competentiemodel-groep waarin de groepsbegeleiding veel gesloten vragen stelt, veel negatief verwoord, veel opdrachten geeft, veel vraag-antwoord interacties zijn en weinig lichamelijk contact is, zal een grote zijn (zie Tabel 10).

Tabel 11: kenmerken sfeer Competentiemodel en EBL-groepen.

Competentiemodel	EBL
Weinig liefdevol	Erg liefdevol
Weinig vrolijk	Erg vrolijk
Weinig aangenaam	Erg aangenaam
Weinig familiair	Erg familiair
Weinig levendig	Erg levendig
Weinig ongedwongen	Erg ongedwongen
Weinig extravert	Erg extravert
	Weinig introvert
Weinig alledaags	Erg alledaags
Weinig sociaal	Erg sociaal
Erg gespannen	Weinig gespannen
Erg rustig	Erg opgewekt

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

Een jeugdige die van een EBL-groep naar een Competentiemodel-groep verhuist, zal geconfronteerd worden met een aantal grote veranderingen in de sfeer. Waar de jeugdige eerst een groep gewend is

die gekenmerkt wordt door erg liefdevol, vrolijk, aangenaam, familiair, levendig, ongedwongen, extravert en weinig introvert, alledaags, sociaal en weinig gespannen, moet de jeugdige vervolgens wennen aan een Competentiemodel-groep waarin bovenstaande kenmerken weinig voorkomen. Verder moet van een erg opgewekte sfeer overgestapt worden naar een erg rustige sfeer (zie Tabel 11). Ook de omschakeling naar het verschil in gedrag van de groepsbegeleiders zou problemen op kunnen leveren (zie Tabel 12).

Tabel 12: kenmerken groepsbegeleiders Competentiemodel en EBL-groepen.

Competentiemodel	EBL
Erg onpersoonlijk	Weinig onpersoonlijk
Erg afstandelijk	Weinig afstandelijk
Erg autoritair	Weinig autoritair
Erg kortaf	Weinig kortaf
Erg dominant	Weinig dominant
Veel een gesloten houding	Weinig een gesloten houding
Weinig meegaand	Erg meegaand
Weinig welwillend	Erg welwillend
Weinig vrolijk	Erg vrolijk
Weinig tactvol	Erg tactvol
Weinig spraakzaam	Erg spraakzaam
Weinig levendig	Erg levendig
	Weinig ongevoelig
Weinig gevoelig	Erg gevoelig
Weinig sociaal	Erg sociaal
Weinig een open houding	Erg een open houding
Erg rustig	Erg vriendelijk
Weinig moederlijk/vaderlijk	Erg behulpzaam
Weinig praatgraag	Weinig onverdraagzaam
	Weinig bevooroordeeld
	Weinig onaardig
	Weinig terughoudend

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

Een jeugdige die gewend is aan groepsbegeleiders die erg meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, levendig, gevoelig en sociaal zijn (EBL), zal sterk moeten wennen aan de groepsbegeleiders die deze kenmerken weinig bezitten (Competentiemodel). Ook zijn de groepsbegeleiders in de Competentiemodel-groepen erg onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant en hebben ze weinig een open en vaak een gesloten houding terwijl de jeugdige eerst, in de EBL-groepen gewend was geraakt aan groepsbegeleiders die deze kenmerken weinig vertonen (zie Tabel 12).

Dit geldt overigens ook voor het aantal regels. Terwijl de jeugdige eerst met een (beperkt aantal) basisregels werd geconfronteerd, zal bij de overstap naar het Competentiemodel sprake zijn van een groot aantal regels.

Wanneer de instelling kiest EBL en aansluitend het Competentiemodel aan te bieden, dan is het van groot belang de geconstateerde verschillen te verkleinen. In hoeverre dit in het algemeen bij de instelling van toepassing is, kan niet op basis van dit onderzoek gezegd worden. De uitkomsten gelden enkel voor de vier geobserveerde groepen. Denkbaar is echter wel dat dit beeld ook in andere groepen naar voren zal komen omdat ook daar de onderliggende theorieën en theoretische praktijken grote verschillen vertonen.

Epiloog

Voorafgaand aan dit onderzoek, tijdens mijn werk en mijn scholing, heb ik zowel van het Competentiemodel als van EBL mogen proeven. Dit heeft het schrijven van deze scriptie vergemakkelijkt en nog interessanter gemaakt. Mijn eerste aanraking met het Competentiemodel was jaren geleden. Ik werkte in een gezinsvervangend tehuis voor moeilijk opvoedbare jeugdigen. Het Competentiemodel zoals het daar in de praktijk werd gebracht, heeft mijn hart gestolen. Het werkte echt; je zag de jeugdigen zich ontwikkelen omdat zij meer controle kregen over hun leven. Bijzonder was om van een meisje (dat niet meer naar school ging en meerdere malen met justitie te maken had gehad) te horen te krijgen dat ze regels en grenzen nodig had. Die regels en grenzen hebben we vervolgens samen opgesteld. Toen ik afscheid van haar nam, ging ze een HBO-opleiding volgen en zelfstandig wonen. Wat een groei!

Tijdens mijn werk merkte ik dat de manier waarop de jeugdigen zich gedroegen afhankelijk was van de betrokken groepsbegeleider. Ik heb dat toen nooit kunnen verklaren. Ook vroeg ik me af hoe de jeugdigen behandeld werden die niet zelf konden aangeven wat zij nodig hadden. Van hen werd gezegd ze dat in hun gedrag lieten zien. Ik vond dat altijd erg subjectief. Ik vond iets anders dan een collega, en die collega vond ook weer iets anders dan een andere collega. De mentor van de jeugdige en de orthopedagoog bepaalden vervolgens.

Ik wilde ook zo graag uitgaan van dat wat de jeugdige al kon en dat vervolgens uitbouwen. In de praktijk leek deze aanpak onhaalbaar. We werkten met leerdoelen die gebaseerd waren op dat wat de jeugdige nog niet kon. Ook merkte ik tijdens mijn studie dat we bij diagnostiek altijd naar de protectieve factoren kijken. Nou ja, kijken, we sommen ze op en doen er vervolgens eigenlijk niets meer mee. We diagnosticeren en de jeugdige krijgt een diagnose. Deze diagnose betekent echter niet hetzelfde voor alle jeugdigen. Toch behandelen wij alle jeugdigen met dezelfde diagnose op (bijna) dezelfde manier.

Mijn aanraking met EBL was tijdens mijn klinische practicum op de universiteit. Alles wat ik geleerd had tijdens de opleidingen Sociaal Pedagogisch Werker, HBO-Pedagogiek en Orthopedagogiek werd onderuit gehaald. En terecht, vind ik achteraf. Alles waarbij ik tijdens mijn opleiding vraagtekens zette, kwam aan bod. Hoewel ik heb genoten van mijn opleidingen en werk, miste ik antwoorden op vragen die ik had. Die vragen werden tijdens mijn klinisch practicum beantwoord.

Tegelijkertijd stelde EBL hoge eisen aan mij. Ik moest in plaats van verbaal werken met lichaamstaal werken. Wat was dat moeilijk. Ik merkte dat ik de jeugdige overvroeg als ik teveel verbaal werkte. De onmacht die ik in de jeugdige zag, zorgde ervoor onder andere voor dat ik meer met lichaamstaal leerde werken. Wat heb ik toen toch ontzettend veel van hem geleerd.

De ervaring met zowel het Competentiemodel als EBL was verwarrend en heeft mijn ogen geopend. Nu weet ik hoe belangrijk het is om aan te sluiten bij de jeugdige zelf, in plaats van enkel aan te sluiten bij dat wat de jeugdige nog niet kan of aan te sluiten bij de diagnose. Nu weet ik hoe ik uit kan gaan van wat de jeugdige al kan en hoe ik dat verder kan uitbouwen.

Ik heb een aantal situaties tijdens de observaties als schokkend ervaren. Opmerkelijk dat de jeugdigen bij de deur staan en moeten vragen of zij door mogen lopen. Lachend werd tijdens een observatie verteld dat een jeugdige dat ook thuis ging doen. Dit vind ik alles behalve lachwekkend, eerder zorgwekkend.

Ik heb een hoge pet op van het Competentiemodel maar niet als het toegepast wordt op jeugdigen met een licht verstandelijke beperking. Deze jeugdigen hebben andere behoeften, andere kenmerken en een andere aanpak nodig. De titel van dit onderzoek, praatjes vullen geen gaatjes, slaat hierop. De jeugdigen waarmee nu met het Competentiemodel gewerkt wordt, worden niet in hun behoefte voorzien: doen in plaats van praten, geaccepteerd en gewaardeerd te worden en uitgenodigd in plaats van “aangeleerd te worden”. Praatjes vullen de gaatjes die deze jeugdigen hebben niet.

Ik ben dankbaar voor de ervaring met het Competentiemodel en EBL in de praktijk, de theoretische praktijk en de theorie: twee uitersten die mij in evenwicht hebben gebracht.

Literatuurlijst

- Albrecht, G. & Slot, N.W. (1999). *Competentiegericht werken met licht verstandelijk gehandicapte kinderen: Handleiding voor het werken in residentiële groepen*. Duivendrecht: PI Research, afdeling GT/projecten.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. & Walters, B. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ceelen, A. (2009a). *De Looakker op Koers!* Pedagogische basisklimaat beschreven met de EBL-methodiek. Scriptie Pedagogiek Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Ceelen, A. (2009b). *De Looakker op koers!* Theoretische verantwoording. Scriptie Pedagogiek Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Collot d'Escury, A., Barnhard, S. & Hartsink, D. (2004). Sociale vaardigheden in perspectief: kunnen LVG-jongeren perspectiefnemen? *Onderzoek & Praktijk*, 2:1, 22-31
- Collot d'Escury, A. & Ponsioen, A. (2004). De meerwaarde van diagnostiek van sociale cognitie bij LVG-kinderen uit gezinnen met ambulante begeleiding. *Onderzoek & Praktijk*, 2(1), 7-9.
- Dermitzaki, I., Stravroussi, P. Bandi, M. & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: Implementation and relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation & Research in Education*, 21, 96-110.
- Douma, J. (2011a). *Richtlijn effectieve interventies LVB: Aanbevelingen voor het ontwikkelen, aanpassen en uitvoeren van gedragsveranderende interventies voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG/Vereniging Orthopedagogische Behandelcentra.
- Douma, J. (2011b). *Handreiking Pedagogisch Klimaat*. Een praktisch-theoretische beschrijving van een goed pedagogisch klimaat in de residentiële zorg voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG/Vereniging Orthopedagogische Behandelcentra.
- Geert, P. van (1994). *Dynamics of development. Change between complexity and chaos*. New York: Harvester
- Iglesia, J.C.F. de la, Buceta, M.J. & Campos, A. (2005). Prose learning in children and adults with Down syndrome: The use of visual and mental image strategies to improve recall. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30, 199-206.
- Janssen, C.G.C. (2007) Gedragsproblemen bij mensen met een verstandelijke beperking. *Onderzoek & Praktijk*, 5:2, 34-38
- Jongepier, N.J. & Struijk, M.S. (2008). Residentiële jeugdzorg: Een vak apart. *JeugdenCo Kennis*, 19, 19-25.
- Kanfer, F.H. & Goldstein, A.P. (1975). *Helping people change*. New York: Pergamon.
- Kleinert, H.L., Browder, M.D., & Towles-Reeves, E.A. (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of Educational Research*, 79, 301-326
- Kok, J. F.W. (1984). *Specifiek opvoeden in gezin, school dagcentrum en internaat: Gedragsproblemen in orthopedagogisch perspectief*. Amersfoort: uitgeverij Acco.
- Kok, J. F.W. (1993). *Opvoeden als beroep: Een inleiding voor groepsopvoeders en leraren*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen
- Koning, N.D. de & Collin, P.J.L. (2007). Behandeling van jeugdigen met een psychiatrische stoornis en een verstandelijke beperking. *Kind en Adolescent*, 28, 215-229
- Koreman, F. (2008). *Luctor et emergo....Theoretisch onderzoek over Applied Behavior Analysis en Emerging Body Language* (Masterscriptie). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Kraijer, D. (2006). Mensen met een lichte verstandelijke beperking: Psychodiagnostisch een tussencategorie. In R. Didden (Red.), *In Perspectief: Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en lichte verstandelijke beperking* (pp. 53-65).
- Lewis, M.D. (1996). Self-organising cognitive appraisals. *Cognition and Emotion*, 10, 1-25.
- Marinussen, R. (2008). *De perceptie van relatie en interactie bij de twee gedragsinterventiemethoden ABA en EBL* (Masterscriptie). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Molen, M. van der (2009). Het werkgeheugen van kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking: Inzicht en handelen. In R. Didden & X. Moonen (Red.), *Met het oog op behandeling 2: Effectieve behandeling van gedragsstoornissen bij mensen met een lichte verstandelijke beperking* (pp. 15-21). Utrecht: LKC LVG? Expertisecentrum De Borg.
- Molen, M. J. van der, Luit, J.E.H. van, Jongmans, M.J. & Molen, M.W. van der (2007). Verbal Working Memory in children with mild intellectual disabilities. *Kind en Adolescent*, 28, 135-148.
- Nieuwenhuijzen, M. van (2005). Sociale informatie verwerking bij kinderen met licht verstandelijke beperkingen. *Onderzoek en Praktijk*, 3(1), 35-38.
- Nieuwenhuijzen, M. van, Bijman, E.R., Lamberix, I.C.W., Orobio de Castro, B., Vermeer, A. & Matthys, W. (2007). Social information processing in children with mild intellectual disabilities: Validation of two measurements. *Kind en Adolescent*, 28, 149-159.
- Nieuwenhuijzen, M. van, Orobio de Castro, B., Wijnroks, L. & Vermeer, A. (2009). Social problem-solving and mild intellectual disabilities: Relations with externalizing behavior and therapeutic context. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 42-51.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned reflexes*. New York: Oxford University Press.
- Ramakers, G.J.A. & Ponsioen, A.J.G.B. (2007). Neuropsychologische kenmerken van kinderen en adolescenten met een (lichte) verstandelijke beperking: Profielen in relatie met etiologie. *Kind en Adolescent*, 28, 119-134.
- Rouckhout, D., & Schacht, R. (1999). Nederlandse Interpersoonlijke Adjectieven Schalen: Handleiding (Versie 1.2-14 december 1999).
- Roskos-Ewoldsen, B., Conners, F.A. & Atwell, J.A. (2006). Visual imagery scanning in young adults with intellectual disability. *American Journal on Mental Retardation*, 111, 35-47.
- Rutten-Saris, M. (1990). *Basisboek lichaamstaal*. Assen: Van Gorcum.
- Rutten-Saris, M. (2001). Leren als een baby. In C. Schweizer (Ed.), *In beeld. Doelgerichte behandelmethoden voor beeldend therapeuten* (pp. 103-146). Utrecht: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rutten-Saris, M. (2002). *The RS-index: A diagnostic instrument for the assessment of Interaction structures in drawings*. Academisch Proefschrift. Hertfordshire, UK: University of Hertfordshire.
- Rutten-Saris, M., Heijligers, C., & Bosman, A.M.T. (2011). *Emerging Body Language. Een therapeutische methodiek voor de ontwikkeling van Interactie-structuren van kinderen en volwassenen met ontwikkelingsstoornissen en gedragsproblemen*. Ongepubliceerd manuscript/Boek in voorbereiding.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and development psychology*. London: H. Karnac (Books).
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Slot, N.W. & Spanjaard, H.J.M. (1999). *Competentievergroting in de residentiële jeugdzorg: Hulpverlening voor kinderen en jongeren in tehuizen*. Baarn: HBuitgevers.
- Smulders, W. (2004). *Emerging Body Language bij kinderen met een verstandelijke beperking en gedragsproblemen. Pilotstudie naar de effectiviteit van de behandelmethodiek Emerging Body Language*. (Masterscriptie). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Thelen, E. (1989), Self-organization in developmental processes: can systems approaches work. In M. Gunnar & E. Thelen (Eds.), *Systems and development. The Minnesota Symposia in Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Theeboom, M., Knop, P. de & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thorndike, E.L. (1917). *Animal intelligence*. New York: MacMillan.
- Twint, B. (2009). *De affectief bewuste benadering*. Amsterdam: Stichting Cordaan.
- Veen-Graafstal, S. van (2011). *A multiple case study of the effect on Emerging Body Language. A pioneering study of a promising treatment for children with below-average cognitive capacities and behavioral problems*. (Masterscriptie). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Verzaal, H. (2002). *Empowerment in de jeugdzorg. Onderzoek naar empowerment bevorderend gedrag van hulpverleners*. Amsterdam: UvA.
- Verhofstadt-Dènve, L., Van Geert, P. & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondbeginselen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Willemen, M. (2010). *Productenboek Instelling*. Boxtel: de instelling.
- Willner, P., Bailey, R., Parry, R. & Dymond, S. (2010). The relationship between phonological skills and word and nonword identification performance in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1170-1175.
- Zimmerman, M.A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.
- Zimmerman, M.A. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

Bijlage 1 observatielijst interactie

<u>Interactie:</u>	Weinig					Veel
<u>Oogcontact</u>						
1. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
2. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Open vragen</u>						
3. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
4. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Gesloten vragen</u>						
5. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
6. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Positief verwoord?</u>						
7. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
8. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Negatief verwoord?</u>						
9. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
10. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Opdrachten</u>						
11. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
12. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Vraag- antwoord</u>						
13. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
14. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Complimenten geven</u>						
15. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
16. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	
<u>Lichaamscontact</u>						
17. Jongere → groepsbegeleiding	0	1	2	3	4	
18. Groepsbegeleiding → jongere	0	1	2	3	4	

Bijlage 2 observatielijst sfeer

Sfeer/leefgroep:

	Helemaal niet 0 passend				Beschrijft het perfect 4
1. Liefdevol	0	1	2	3	4
2. Vrolijk	0	1	2	3	4
3. Aangenaam	0	1	2	3	4
4. Opgewekt	0	1	2	3	4
5. Gezagsloos	0	1	2	3	4
6. Familiair	0	1	2	3	4
7. Rustig	0	1	2	3	4
8. Levendig	0	1	2	3	4
9. Ongedwongen	0	1	2	3	4
10. Opgeruimd	0	1	2	3	4
11. Extravert	0	1	2	3	4
12. Alledaags	0	1	2	3	4
13. Introvert	0	1	2	3	4
14. Sociaal	0	1	2	3	4
15. Gespannen	0	1	2	3	4

Bijlage 3 observatielijst jongeren

Jeugdigen:

	Helemaal niet passend				Beschrijft het perfect
16. Braaf	0	1	2	3	4
17. Brutaal	0	1	2	3	4
18. Grof	0	1	2	3	4
19. Welwillend	0	1	2	3	4
20. Impulsief	0	1	2	3	4
21. Vrolijk	0	1	2	3	4
22. Bazig	0	1	2	3	4
23. Onderdanig	0	1	2	3	4
24. Eigenwijs	0	1	2	3	4
25. Behulpzaam	0	1	2	3	4
26. Spraakzaam	0	1	2	3	4
27. Spontaan	0	1	2	3	4
28. Levendig	0	1	2	3	4
29. Timide	0	1	2	3	4
30. Kortaf	0	1	2	3	4
31. Zich wegcijferend	0	1	2	3	4
32. Tegendraads	0	1	2	3	4
33. Ontwijkend	0	1	2	3	4
34. Onaardig	0	1	2	3	4
35. Agressief	0	1	2	3	4
36. Terughoudend	0	1	2	3	4
37. Vrijpostig	0	1	2	3	4
38. Sociaal	0	1	2	3	4
39. Opvliegend	0	1	2	3	4
40. Stil	0	1	2	3	4
41. Volgzaam	0	1	2	3	4
42. Praatgraag	0	1	2	3	4
43. Boos	0	1	2	3	4
44. Blij	0	1	2	3	4
45. Verdrietig	0	1	2	3	4
46. Eigen inbreng	0	1	2	3	4
47. Gehoorzaamheid	0	1	2	3	4

Bijlage 4 observatielijst groepsbegeleiding

Groepbegeleiding:

	Helemaal niet passend				Beschrijft het perfect
48. Onpersoonlijk	0	1	2	3	4
49. Meegaand	0	1	2	3	4
50. Afstandelijk	0	1	2	3	4
51. Onverdraagzaam	0	1	2	3	4
52. Welwillend	0	1	2	3	4
53. Autoritair	0	1	2	3	4
54. Vrolijk	0	1	2	3	4
55. Tactvol	0	1	2	3	4
56. Vriendelijk	0	1	2	3	4
57. Gezagsloos	0	1	2	3	4
58. Rustig	0	1	2	3	4
59. Krachtig	0	1	2	3	4
60. Vastbesloten	0	1	2	3	4
61. Behulpzaam	0	1	2	3	4
62. Ongevoelig	0	1	2	3	4
63. Spraakzaam	0	1	2	3	4
64. Spontaan	0	1	2	3	4
65. Zelfverzekerd	0	1	2	3	4
66. Levendig	0	1	2	3	4
67. Gevoelig	0	1	2	3	4
68. Kortaf	0	1	2	3	4
69. Bevooroordeeld	0	1	2	3	4
70. Moederlijk/ Vaderlijk	0	1	2	3	4
71. Liefdevol	0	1	2	3	4
72. Heerszuchtig	0	1	2	3	4
73. Zich wegcijferend	0	1	2	3	4
74. Ontwijkend	0	1	2	3	4
75. Onaardig	0	1	2	3	4
76. Agressief	0	1	2	3	4
77. Terughoudend	0	1	2	3	4
78. Sociaal	0	1	2	3	4
79. Stil	0	1	2	3	4
80. Twijfelend	0	1	2	3	4
81. Dominant	0	1	2	3	4
82. Praatgraag	0	1	2	3	4
83. Gesloten houding	0	1	2	3	4
84. Open houding	0	1	2	3	4

Bijlage 5 verschillen en overeenkomsten in regels tussen de groepen

In kwantitatieve zin heeft groep A 12 regels. Bij groep B is het aantal moeilijker te bepalen en komt het aantal ongeveer uit op 29 regels. Groep C en D hebben respectievelijk 35 en 62 regels. Als dus gekeken wordt naar het aantal regels van de groepen, valt op dat de behandelgroep A de minste regels heeft. Daarna komen groep B en C. Groep D heeft de meeste regels.

Bij groep C en D zijn twee lijsten met regels. Groep C heeft één reglement voor de jeugdigen en één voor de groepsbegeleiding. Bij groep D zijn regels in het informatieboekje voor de jeugdigen opgenomen. Daarnaast bestaat er nog een andere lijst die 'groepsregels definitief' genoemd wordt. Het verschil tussen beide is dat de 'groepsregels definitief' een tabel omvat met regels, het doel, het positief gevolg en het sanctionerende gevolg van de regels. In het informatieboekje staan alleen de regels. Verder worden in het informatieboekje van groep D afspraken genoemd. Het aantal regels binnen groep D is dus eigenlijk meer dan de eerder genoemde 62 regels. Gezien de lijst met afspraken komen daar nog minimaal zeven regels bij. Tot slot bestaat de fasering van groep C en D ook uit vrijheden en beperkingen. Vrijheden zijn volgens Slot en Spanjaard (1999) ook regels. Over beperkingen wordt door hen niet gesproken. Omdat er bij beperkingen ook gesproken wordt over datgene wat de jeugdige niet mag, kunnen deze beperkingen ook gezien worden als regels. Dit betekent dat er nog 46 extra regels gelden op groep D; het totaal komt dan neer op 115 regels. Bij groep C bestaan 53 vrijheden en beperkingen. Daarnaast zijn in de afsprakenlijst voor de groepsbegeleiding nog 19 extra regels beschreven. Dit betekent een totaal van 107 regels binnen groep C.

Bij groep A, B en C wordt bijna niet gesproken over de consequentie als een regel niet wordt nageleefd. Bij groep A wordt komen de consequenties alleen aan de orde wanneer er gescholden, geschopt, geslagen, enzovoort wordt. Bij groep B wordt vermeld dat een huisdier niet op de behandelgroep kan blijven als het dier geen eten krijgt, niet schoon gemaakt wordt en/of pijn gedaan wordt. In de afsprakenlijst voor de groepsbegeleiding van groep C wordt wel gesproken over de consequentie van het niet nakomen van regels. In het informatieboekje voor de jeugdigen van groep D worden de consequenties aangegeven van het niet naleven van een regel. In eerste instantie zal de groepsbegeleiding de jeugdige daarop wijzen en vertellen wat de consequenties kunnen zijn wanneer de jeugdige de regel niet naleeft. Als de jeugdige dan "*nog niet kan kiezen over wat hij of zij gaat doen*" zijn er verschillende afspraken en maatregelen. De jeugdige kan naar de stoel, zijn of haar kamer, de afzonderingsruimte of de separeerruimte gestuurd worden. Deze laatste twee maatregelen kunnen met of zonder fysiek ingrijpen, afhankelijk van het gedrag van de jeugdige. Ook kan de jeugdige een invoegprogramma krijgen.

Bij zowel groep C als groep D zijn de regels gecategoriseerd. Bij groep A is dit niet het geval. Bij groep B worden de regels met een naam benoemd waaruit blijkt waar de regel over gaat en wordt uitleg over de regel gegeven. De regels gaan over de slaap- en rusttijden, therapietijden, post, bezoektijden, telefoneren, privébezoeken, roken, alcohol, drugs en andere verdovende middelen, gevaarlijke voorwerpen, fotograferen, video- en filmopnamen, handelen, ruilen en lenen, schoonmaken, huisdieren, wasgoed, afspraken vrijheden, voeding en klachten. Bij groep C zijn de regels in de volgende categorieën ingedeeld: respect voor anderen, veilig voelen, rust, zorg goed voor jezelf, zorg goed voor je spullen, zorg goed voor de spullen van een ander. Bij Groep D zijn de regels gecategoriseerd in hygiëne, omgangsvormen, eetmomenten, drugs, geweld en veiligheid, taalgebruik, bezoek, telefoon en post, huishoudelijke taken, financiën, medicatie, dagroutine, overigen. Tot slot wordt onderaan de lijst met regels nog de, volgens groep D, belangrijkste regel beschreven: groepsleiding bepaalt en kan altijd anders beslissen! Deze laatste regel heeft groep A ook: groepsleiding bepaalt wat er gaat gebeuren. De regels van groep A gaan over de communicatie met het eigen groepje en niet met de andere twee groepjes, gezamenlijk opruimen en schoonmaken van de leefruimte, het opruimen van de eigen kamer van de jeugdigen, kamer- en douchemomenten, het eten van één stuk fruit en eventueel een koekje en drinken na school, na het douchemoment, het televisie

kijken na het eten en de pauze van de groepsbegeleiding, het kantoor van de groepsbegeleiding, het inleveren van de DS en telefoon voor het slapen gaan, schelden, schoppen en slaan. Tot slot wordt aangegeven dat er na het douchemoment niet meer naar buiten mag worden gegaan.

Om de regels te vergelijken, wordt gebruik gemaakt van de criteria van Slot en Spanjaard, 1999. Regels zijn volgens hen respectvol naar de jeugdigen toe, zijn concreet beschreven, leggen uit waarom de regel gesteld is en hebben een positieve formulering (Slot & Spanjaard, 1999).

Als eerste moet dan opgemerkt worden dat de regel “groepsleiding bepaalt wat er gaat gebeuren (en kan altijd anders beslissen)” van groep A en groep D weinig **respectvol** te zijn voor de jeugdigen. De jeugdigen lijken hierdoor, zoals het gesteld is, weinig tot geen inbreng te hebben in wat er gaat gebeuren. Daarnaast lijkt de regel “de groepsbegeleiding kan altijd anders beslissen”, voor weinig duidelijkheid te zorgen. Het betekent immers dat de regels niet de basisregels zijn die in algemeen belang, voor leefbaarheid in de groep, gesteld zijn. Daarover kan immers niet anders besloten worden.

De regels mogen, om respectvol te zijn, niet denigrerend zijn of van ongewenst gedrag uitgaan (Slot & Spanjaard, 1999). Bij de regels van groep A gaat één regel uit van ongewenst gedrag: “*Er wordt niet gescholden, geschopt, geslagen enz. anders zit er een consequentie aan vast.*” Bij groep B is dit het geval bij “*je maakt andermans spullen niet kapot.*” Verder wordt beschreven dat er “*niet ongevraagd spijkers, plakband, buddy op de muren*” gedaan mag worden. Deze regels zijn negatief geformuleerd. Dit geldt ook voor de regels over roken, alcohol, drugs en gevaarlijke voorwerpen; hierbij wordt ook uitgegaan van ongewenst gedrag. Bij regels betreffende veiligheid en belangen van de jeugdigen zelf of anderen, kunnen de regels volgens Slot & Spanjaard echter het beste kort en krachtig geformuleerd worden. Deze regels worden daarom met betrekking tot ongewenst gedrag buiten beschouwing gehouden. Bij de regel van groep C “*Je mag aan de televisie, computer, playstation, vaatwasser en gereedschap komen als je toestemming hebt van groepsleiding*”. *We willen deze spullen graag netjes en heel houden*”, wordt uitgegaan van ongewenst gedrag. De jeugdigen houden de spullen niet netjes en heel op het moment dat zij geen toestemming van de groepsbegeleiding hebben. Bij groep D staat als regel “*Als je onder invloed bent van alcohol of drugs wordt je apart op de groep gezet*” na de regel “*Je mag geen drugs of alcohol gebruiken.*” Hoewel begrijpelijk is dat beide regels in het overzicht staan, wordt er hiermee eigenlijk vanuit gegaan dat de laatste regel niet nagekomen zal worden.

De regels van groep A en B zijn **concreet**. Bij groep C en D in mindere mate.

De regels van groep A geven geen **uitleg van het waarom van de regel**. Bij groep B wordt in principe duidelijk uitgelegd waarom een regel geldt behalve bij de regel “*alleen de foto's waar jij alleen op staat mogen mee naar huis*” en de regels die het schoonmaken van de kamer en het huis aangaan. De regel van groep C “*voor je veiligheid mogen alleen jij en groepsleiding op je kamer*” legt niet concreet uit waarom alleen de jeugdige en de groepsbegeleiding op de kamer mogen. Er wordt niet uitgelegd waarom een jeugdige op de gang minimaal een badjas en een onderbroek aan moet hebben. Dit geldt ook voor andere regels: het dicht hebben van de deur als de jeugdige op zijn of haar kamer is, rennen en voetballen doe je buiten, de groepsleiding zegt wat er op de televisie gekeken mag worden, ramen en gordijnen zijn dicht tijdens het wassen en aankleden, je gebruikt geen sigaretten, alcohol of drugs, jouw spullen liggen op je kamer, in je kastje of in de schuur, als je hebt gespeeld, ruim je daarna de spullen weer netjes op, je mag geen spullen van de groep mee naar je kamer nemen, met uitzondering van boekjes, je gebruikt meubels waarvoor ze bedoeld zijn. Bij de regel “*je wacht bij de deur*” kan de waarom zijn: “*omdat we overal één voor één naar binnen gaan*”. Voor de jeugdigen kan het echter nog niet duidelijk zijn waarom zij overal één voor één naar binnen moeten gaan. Waarom de regels gelden binnen groep D wordt in de ‘groepsregels definitief duidelijk’ uitgelegd behalve bij de regel “*jongeren komen niet op kantoor*”. Bij de uitleg van groep D kan echter vraagtekens geplaatst worden.

Bij groep A worden niet alle regels **positief** geformuleerd. Bij een positieve formulering wordt aangegeven wat de jeugdigen moet doen en niet wat een jeugdige niet moet doen. Bij de regels “*We communiceren met onze groepsgenootjes en houden ons niet bezig met andere groepen*” en “*Tijdens het eten zijn we met ons eigen groepjes bezig en houden we ons niet bezig met anderen*”, is het de vraag of het tweede gedeelte van de regel niet overbodig is. Is “*We communiceren met onze*

groepsgenootjes” en *“Tijdens het eten zijn we met ons eigen groepjes bezig”* niet voldoende? Ook de regels: *“Er wordt niet gescholden, geschopt, geslagen enzovoort anders zit er een consequentie aan vast”* en *“na het douche moment gaan we niet meer naar buiten”* zijn niet positief geformuleerd. De volgende regel is bij groep C niet positief geformuleerd: *“Het is niet netjes als je winden en boeren in de nabijheid van anderen laat: dit doe je als je alleen ben”*. Of over spugen *“Spugen is vies, je doet dit alleen in de wasbak op het toilet.”* De regels van groep B zijn, naast de regels over roken, alcohol, drugs en andere verdoovende middelen, bijna allemaal positief geformuleerd. Deze regels geven vooral aan wat de jeugdigen mogen in plaats van wat de jeugdigen niet mogen. De regel van groep D *“Je laat geen scheten en boeren in het bijzijn van anderen. Er wordt niet door de groep en/of terrein geschreeuwd”* waarvan het doel is *“Het tonen van respect en saamenzijn prettiger laten verlopen”* is niet positief geformuleerd. Dit is ook het geval bij de regels dat de jeugdigen niet van hun kamer mogen komen zonder toestemming, dat geen aanstootgevende posters, foto’s, muziek en boekjes toegestaan zijn, dat het dragen van een pet of ander hoofddeksel niet toegestaan is en dat niet met volle mond gepraat wordt.

Opvallend is dat er bij groep C en D veel regels gemaakt zijn om iets te voorkomen. Verder valt op dat er binnen de regels van groep D, vergeleken met groep A, B en C veel gaan over verplichtingen, over wat niet is toegestaan en over wat verboden is. Veel regels hebben daarbij als doel dat er controle is. Bij groep C wordt in het ontvangen materiaal een zorgknop genoemd, bij de groep D een intercom; dit is niet het geval bij groep A en B.

Bijlage 6 Van theorie naar praktijk

Kenmerken Competentiemodel interactie

	Van jeugdigen naar groepsbegeleiding		Van groepsbegeleiding naar jeugdigen	
	Veel	Weinig	Veel	Weinig
Oogcontact			X	
Open vragen		X		
Gesloten vragen			X	
Positief verwoord		X		
Negatief verwoord		X*	X*	
Opdrachten		X*	X*	
Vraag-antwoord	X+		X+	
Complimenten geven		X		
Lichamelijk contact		X+		X+

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

+komt overeen met de ander categorie

*bij één categorie(en) weinig, bij andere categorie(en) veel.

Kenmerken Competentiemodel sfeer, jeugdigen en groepsbegeleiding

	Sfeer		Jeugdigen		Groepsbegeleiding	
	Veel	Weinig	Veel	Weinig	Veel	Weinig
Liefdevol		X+				X+
Vrolijk		X+				X+
Aangenaam		X				
Opgewekt		X				
Gezagsloos		X+				X+
Familiair		X				
Rustig	X+				X+	
Ongedwongen		X				
Opgewekt	X					
Extravert		X				
Alledaags		X				
Gespannen	X					
Onpersoonlijk					X	
Meegaand						X
Afstandelijk					X	
Autoritair					X	
Tactvol						X
Krachtig					X	
Vastbesloten					X	
Zelfverzekerd					X	
Gevoelig						X
Kortaf					X	
Moederlijk/vaderlijk						X
Twijfelend						X
Dominant					X	
Gesloten houding					X	
Open houding						X
Braaf			X			
Brutaal				X		
Grof				X		
Welwillend			X*			X*
Impulsief				X		
Bazig				X		
Onderdanig			X			
Eigenwijs				X		
Spraakzaam				X+		X+
Spontaan				X+		X+
Levendig		X+		X+		X+
Timide			X			
Zich wegcijferend			X*			X*
Tegendraads				X		
Ontwijkend						X
Onaardig				X		
Agressief				X+		X+
Terughoudend			X			
Vrijpostig				X		
Sociaal		X+		X+		X+
Opvliegend				X		
Stil			X*			X*
Volgzaam			X			
Praatgraag						X
Boos				X		
Blij				X		
Verdrietig				X		
Eigen inbreng				X		
Gehoorzaamheid			X			

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

+komt overeen met één of meer categorieën

*bij één categorie(en) weinig, bij andere categorie(en) veel.

Kenmerken Emerging Body Language interactie

	Van jeugdigen naar groepsbegeleiding		Van groepsbegeleiding naar jeugdigen	
	Veel	Weinig	Veel	Weinig
Oogcontact	X+		X+	
Open vragen			X	
Gesloten vragen				X
Positief verwoord			X	
Negatief verwoord				X
Opdrachten		X+		X+
Vraag-antwoord				
Complimenten geven		X*	X*	
Lichamelijk contact				

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

+komt overeen met de andere categorie

*bij één categorie(en) weinig, bij andere categorie(en) veel.

Kenmerken Emerging Body Language sfeer, jeugdigen en groepsbegeleiding

	Sfeer		Jeugdigen		Groepsbegeleiding	
	Veel	Weinig	Veel	Weinig	Veel	Weinig
Liefdevol	X+				X+	
Vrolijk	X+		X+		X+	
Aangenaam	X					
Opgewekt	X					
Gezagsloos		X+				X+
Familiair	X					
Ongedwongen	X					
Opgeruimd	X					
Extravert	X					
Alledaags	X					
Introvert		X				
Gespannen		X				
Onpersoonlijk						X
Meegaand					X	
Afstandelijk						X
Onverdraagzaam						X
Autoritair						X
Tactvol					X	
Vriendelijk					X	
Krachtig					X	
Vastbesloten					X	
Behulpzaam			X+		X+	
Ongevoelig						X
Zelfverzekerd					X	
Gevoelig					X	
Kortaf				X+		X+
Bevooroordeeld						X
Twijfelend						X
Dominant						X
Gesloten houding						X
Open houding					X	
Grof				X		
Welwillend			X+		X+	
Bazig				X		
Onderdanig				X		
Eigenwijs			X			
Spraakzaam			X+		X+	
Spontaan			X+		X+	
Levendig	X+		X+		X+	
Timide				X		
Zich wegcijferend				X+		X+
Ontwikkend				X+		X+
Onaardig				X+		X+
Agressief				X+		X+
Terughoudend				X+		X+
Vrijpostig			X			
Sociaal	X+		X+		X+	
Stil				X+		X+
Praatgraag			X			
Boos				X		
Blij			X			
Verdrietig				X		
Eigen inbreng			X			
Gehoorzaamheid			X			

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

+komt overeen met één of meer categorieën

*bij één categorie(en) weinig, bij andere categorie(en) veel.

Bijlage 7 Competentiemodel en Emerging Body Language in praktijk

Gedrag van jeugdigen naar groepsbegeleiding Competentiemodel en EBL

	Van jeugdigen naar groepsbegeleiding			
	EBL		Competentiemodel	
	<u>Veel</u>	<u>Weinig</u>	<u>Veel</u>	<u>Weinig</u>
Oogcontact	X			
Open vragen				X
Gesloten vragen				
Positief verwoord				X
Negatief verwoord				X
Opdrachten		X+		X+
Vraag-antwoord			X	
Complimenten geven		X+		X+
Lichamelijk contact				X

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$ +komt met elkaar overeen *bij de een weinig en bij de ander veel

Gedrag van groepsbegeleiding naar jeugdigen Competentiemodel en EBL

	Van groepsbegeleiding naar jeugdigen			
	EBL		Competentiemodel	
	<u>Veel</u>	<u>Weinig</u>	<u>Veel</u>	<u>Weinig</u>
Oogcontact	X+		X+	
Open vragen	X			
Gesloten vragen		X*	X*	
Positief verwoord	X			
Negatief verwoord		X*	X*	
Opdrachten		X*	X*	
Vraag-antwoord			X	
Complimenten geven	X			
Lichamelijk contact				X

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$ +komt met elkaar overeen *bij de een weinig en bij de ander veel

Overeenkomsten		
Criteria	Competentiemodel	EBL
<u>Gedrag</u>		
<i>Van de jeugdigen naar de groepsbegeleiding</i>		
Weinig opdrachten	Weinig open vragen	Veel oogcontact
Weinig complimenten	Weinig positief verwoord	
	Weinig negatief verwoord	
	Weinig lichamelijk contact	
<i>Van groepsbegeleiding naar de jeugdigen</i>		
Veel oogcontact	Veel gesloten vragen	Weinig gesloten vragen
	Veel negatief verwoord	Weinig negatief verwoord
	Veel opdrachten	Weinig opdrachten
	Veel vraag-antwoord	Veel open vragen
	Weinig lichamelijk contact	Veel positief verwoord
		Veel complimenten
Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$		

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

Kenmerken Sfeer EBL en Competentiemodel

	<i>EBL</i>		<i>Competentiemodel</i>	
	Veel	Weinig	Veel	Weinig
Liefdevol	X*			X*
Vrolijk	X*			X*
Aangenaam	X*			X*
Opgewekt	X			
Gezagsloos		X+		X+
Familiair	X*			X*
Rustig			X	
Levendig	X*			X*
Ongedwongen	X*			X*
Opgeruimd	X+		X+	
Extravert	X*			X*
Alledaags	X*			X*
Introvert		X		
Sociaal	X*			X*
Gespannen		X*	X*	

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

+komt met elkaar overeen

*bij de een weinig en bij de ander veel

Overeenkomsten		
Criteria	Competentiemodel	EBL
<u>Sfeer</u>		
Erg opgeruimd	Weinig liefdevol	Erg liefdevol
Weinig Gezagsloos	Weinig vrolijk	Erg vrolijk
	Weinig aangenaam	Erg aangenaam
	Weinig familiair	Erg familiair
	Weinig levendig	Erg levendig
	Weinig ongedwongen	Erg ongedwongen
	Weinig extravert	Erg extravert
	Weinig alledaags	Erg alledaags
	Weinig sociaal	Erg sociaal
	Erg gespannen	Weinig gespannen
	Erg rustig	Erg opgewekt
		Weinig introvert
Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$		

Kenmerken jeugdigen EBL en Competentiemodel

	<i>EBL</i>		<i>Competentiemodel</i>	
	Veel	Weinig	Veel	Weinig
Braaf			X	
Brutaal				X
Grof		X+		X+
Welwillend	X+		X+	
Impulsief				X
Vrolijk	X*			X*
Bazig		X+		X+
Onderdanig		X*	X*	
Eigenwijs	X*			X*
Behulpzaam	X			
Spraakzaam	X*			X*
Spontaan	X*			X*
Levendig	X*			X*
Timide		X*	X*	
Kortaf		X		
Zich wegcijferend		X*	X*	
Tegendraads				X
Ontwikkend		X		
Onaardig		X+		X+
Agressief		X+		X+
Terughoudend		X*	X*	
Vrijpostig	X*			X*
Sociaal	X*			X*
Opvliegend				X
Stil		X*	X*	
Volgzaam			X	
Praatgraag	X*			
Boos		X+		X+
Blij	X*			X*
Verdrietig		X+		X+
Eigen inbreng	X*			X*
Gehoorzaamheid	X+		X+	

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$ +komt met elkaar overeen *bij de een weinig en bij de ander veel

Overeenkomsten		
Criteria	Competentiemodel	EBL
<u>Jeugdigen</u>		
Erg welwillend	Erg onderdanig	Weinig onderdanig
Erg gehoorzaam	Erg timide	Weinig timide
Weinig grof	Erg wegcijferend	Weinig wegcijferend
Weinig bazig	Erg terughoudend	Weinig terughoudend
Weinig onaardig	Erg stil	Weinig stil
Weinig agressief	Weinig vrolijk	Erg vrolijk
Weinig boos	Weinig eigenwijs	Erg eigenwijs
Weinig verdrietig	Weinig spraakzaam	Erg spraakzaam
	Weinig spontaan	Erg spontaan
	Weinig levendig	Erg levendig
	Weinig vrijpostig	Erg vrijpostig
	Weinig sociaal	Erg sociaal
	Weinig praatgraag	Erg praatgraag
	Weinig blij	Erg blij
	Weinig een eigen inbreng	Erg een eigen inbreng
	Erg braaf	Weinig kortaf
	Erg volgzaam	Weinig ontwijkend
	Weinig brutaal	Erg behulpzaam
	Weinig tegendraads	
	Weinig opvliegend	
	Weinig boos	

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

Kenmerken groepsbegeleiders EBL en Competentiemodel

	<i>EBL</i>		<i>Competentiemodel</i>	
	Veel	Weinig	Veel	Weinig
Onpersoonlijk		X*	X*	
Meegaand	X*			X*
Afstandelijk		X*	X*	
Onverdraagzaam		X		
Welwillend	X*			X*
Autoritair		X*	X*	
Vrolijk	X*			X*
Tactvol	X*			X*
Vriendelijk	X			
Gezagsloos		X+		X+
Rustig			X	
Krachtig	X+		X+	
Vastbesloten	X+		X+	
Behulpzaam	X			
Ongevoelig		X		
Spraakzaam	X*			X*
Spontaan	X*			X*
Zelfverzekerd	X+		X+	
Levendig	X*			X*
Gevoelig	X*			X*
Kortaf		X*	X*	
Bevooroordeeld		X		
Moederlijk/vaderlijk				X
Liefdevol	X*			X*
Heerszuchtig				
Zich wegcijferend		X+		X+
Ontwijkend		X+		X+
Onaardig		X		
Agressief		X+		X+
Terughoudend		X		
Sociaal	X*			X*
Stil		X+		X+
Twijfelend		X+		X+
Dominant		X*	X*	
Praatgraag				X
Gesloten houding		X*	X*	
Open houding	X*			X*

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$ +komt met elkaar overeen *bij de een weinig en bij de ander veel

Overeenkomsten		
Criteria	Competentiemodel	EBL
<u>Groepsbegeleiders</u>		
Erg krachtig	Erg onpersoonlijk	Weinig onpersoonlijk
Erg vastbesloten	Erg afstandelijk	Weinig afstandelijk
Erg zelfverzekerd	Erg autoritair	Weinig autoritair
Weinig wegcijferend	Erg kortaf	Weinig kortaf
Weinig ontwijkend	Erg dominant	Weinig dominant
Weinig agressief	Veel een gesloten houding	Weinig een gesloten houding
Weinig stil	Weinig meegaand	Erg meegaand
Weinig twijfelend	Weinig welwillend	Erg welwillend
Weinig gezagsloos	Weinig vrolijk	Erg vrolijk
	Weinig tactvol	Erg tactvol
	Weinig spraakzaam	Erg spraakzaam
	Weinig levendig	Erg levendig
	Weinig gevoelig	Erg gevoelig
	Weinig sociaal	Erg sociaal
	Weinig een open houding	Erg een open houding
	Erg rustig	Erg vriendelijk
	Weinig moederlijk/vaderlijk	Erg behulpzaam
	Weinig praatgraag	Weinig onverdraagzaam
		Weinig ongevoelig
		Weinig bevooroordeeld
		Weinig onaardig
		Weinig terughoudend

Veel: scores $\geq 2,5$ Weinig: scores $\leq 1,5$

Bijlage 8 Van theorie naar praktijk met licht verstandelijk beperkte jeugdigen

Ontwikkeling

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies

Theorie

1. Jeugdigen hebben een benedengemiddelde intelligentie met een disharmonisch profiel.
 - 1.1 Performale intelligentie is hoger dan verbale intelligentie waardoor de jeugdigen beter in het uitvoeren van concrete handelingen zijn dan verbaal uitdrukken en verbale informatie begrijpen. De praktische vaardigheden worden gebruikt om in te schatten wat iemand kan waardoor er risico bestaat dat de jeugdigen overvraagd worden en er faalervaringen en –gevoelens ontstaan.
 - 1.2 Taalbegrip is minder goed ontwikkeld dan taalgebruik doet vermoeden. Door het taalgebruik wordt in geschat dat de jeugdigen het wel begrijpen waardoor er risico bestaat dat de jeugdigen overvraagd worden en er faalervaringen en –gevoelens ontstaan.
 2. Sociaal emotioneel ontwikkelingsniveau is vaak lager dan verwacht op basis van leeftijd en IQ. Risico op overvraging van de sociaal emotionele ontwikkeling waardoor het risico bestaat dat de jeugdigen overvraagd worden en er faalervaringen en –gevoelens ontstaan
 - 2.1. De ontwikkeling van perspectief nemen is vaak vertraagd. De jeugdigen hebben waarschijnlijk blijvend moeite met de complexere vormen van perspectief nemen waardoor het lastig blijft om de intenties van andere in te schatten.
-

Vervolg Ontwikkeling: Een benedengemiddelde intelligentie met een disharmonisch profiel.

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
<p>1.1 Theorie Performale intelligentie is hoger dan verbale intelligentie waardoor de jeugdigen beter in het uitvoeren van concrete handelingen zijn dan verbaal uitdrukken en verbale informatie begrijpen. De praktische vaardigheden worden gebruikt om in te schatten wat iemand kan waardoor er risico bestaat dat de jeugdigen overvraagd worden en er faalervaringen en –gevoelens ontstaan.</p>	<p>Competentiemodel is bedoeld voor jeugdigen in de residentiële zorg en het richt zich hoofdzakelijk op leeftijdsadequaat gedrag. Hierdoor is de theorie en theoretische praktijk niet afgestemd op dit kenmerk van de doelgroep. De theoretische praktijk gaat uit van een competentieanalyse en een probleemanalyse. De interventies zijn sterk verbaal gericht. Risico op overvraging?</p>	<p>EBL is bedoeld voor jeugdigen waarbij het contact aangaan en communiceren via de gesproken taal niet effectief lijkt te zijn. Hierdoor is de theorie en de theoretische praktijk afgestemd op dit kenmerk van de doelgroep. De theoretische praktijk gaat uit van de bewegingen die de jeugdigen maken: interactiestructuren in de eerste vijf jaar. De behandeling is interactie en gericht op lichaamstaal.</p>
<p>1.1 Praktijk Veel doe-oefeningen en voordoen in plaats van luister- of praatoefeningen (jeugdigen kunnen zich daarnaast langer concentreren op doe-oefeningen). Het herhalen hiervan bevordert de generalisatie.</p> <p>Voorbeeldgedrag: open en eerlijke houding, afspraken nakomen, zeggen wat hij doet, doen wat hij zegt, zowel verbaal als non-verbaal positief opstellen.</p> <p>De groepsbegeleiders hebben allemaal veel oogcontact zijn allemaal krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd. Weinig gezagsloos, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil en twijfelend. Is hier sprake van non-verbaal positief opstellen?</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk benadrukken het belang van doen. In de praktijk is te zien dat er vraag-antwoord interacties zijn en de groepsbegeleiders veel opdrachten geven. Dit zijn luister- en praatoefeningen. Er worden veel gesloten vragen en net niet weinig open vragen gesteld (1,13 en 1,63). Daarbij is er weinig sprake van oogcontact. Er lijken weinig doe-oefeningen gedaan te worden. De theorie en de theoretische praktijk benadrukken het belang van voorbeeldgedrag maar geven niet duidelijk weer hoe dit er uit zou moeten zien. De interventies zijn sterk verbaal gericht. Shapen en observationeel leren zijn onderdelen uit de theorie welke minder verbaal aangestuurd hoeven te worden. Eerlijke houding? Zeggen wat zij doen en doen wat zij zeggen? In de praktijk hebben de groepsbegeleiders een gesloten houding en weinig een open houding. In de praktijk verwoorden de groepsbegeleiders veel negatief en stellen zich niet verbaal positief op. De groepsbegeleiders hebben weinig lichamelijk contact. De groepsbegeleiders zijn in de praktijk erg onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant. Weinig meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol en sociaal. Daarbij zijn de groepsbegeleiders erg rustig. Weinig moederlijk/vaderlijk en praatgraag.</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk zijn gebaseerd op doen: interactie. Omdat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding wordt er echter niet gesproken over opdrachten. In de praktijk is te zien dat de interactie wordt gekenmerkt door weinig opdrachten en veel oogcontact. Dit lijkt aan te tonen dat er veel sprake is van doe-opdrachten en weinig luister- of praatoefeningen. Voorbeeldgedrag is in de theorie en theoretische praktijk sterk van belang doordat er gewerkt wordt met interactie. Aan de houding van de groepsbegeleiders wordt veel aandacht besteedt. Voorbeeldgedrag gaat echter uit van externe sturing en EBL gaat uit van wederzijdse beïnvloeding. Eerlijke houding? Zeggen wat zij doen en doen wat zij zeggen? In de praktijk hebben de groepsbegeleiders veel een open houding en weinig een gesloten houding. In de praktijk verwoorden de groepsbegeleiders veel positief en weinig negatief. De groepsbegeleiders zijn in de praktijk weinig onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant. Erg meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol en sociaal. Daarbij zijn de groepsbegeleiders weinig onverdraagzaam, ongevoelig, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend. Erg vriendelijk en behulpzaam.</p>

Vervolg Ontwikkeling: Een benedengemiddelde intelligentie met een disharmonisch profiel.

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
In de interacties met elkaar en de jeugdigen moeten de groepsbegeleiders een rolmodel zijn. Alle groepsbegeleiders en jeugdigen zijn weinig agressief.	De jeugdigen hebben in de praktijk net zoals de groepbegeleiders veel vraag-antwoord interacties en weinig lichamelijk contact. Zij zijn ook allen weinig vrolijk, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal. Wat is belangrijk voor de jeugdigen om van hun modellen te leren?	De jeugdigen hebben in de praktijk net zoals de groepbegeleiders veel oogcontact en geven weinig opdrachten. Zij zijn allen erg vrolijk, spraakzaam, spontaan, levendig, sociaal, behulpzaam en welwillend. Zij zijn allen weinig kortaf, wegcijferend, ontwijkend, onaardig, teruggetrokken en stil. Wat is belangrijk voor de jeugdigen om van hun modellen te leren?
Gebruik rollenspellen.	Hier wordt in de theorie en de theoretische praktijk niets over gezegd. Er kan op basis van het onderzoek niet bepaald worden of er gebruik wordt gemaakt van rollenspellen.	Hier wordt in de theorie en de theoretische praktijk niets over gezegd. Er kan op basis van het onderzoek niet bepaald worden of er gebruik wordt gemaakt van rollenspellen.
Laat de jeugdige leren van interacties met groepsleden waarbij de nadruk vooral moet liggen op de positieve interacties.	De theorie en theoretische praktijk benadrukken het belang van de nadruk op positieve interacties. Er is echter een paradox binnen het Competentiemodel aanwezig. Er wordt in de theoretische praktijk nadruk gelegd op ongewenst gedrag. Groepsbegeleiders verwoorden veel negatief.	Omdat EBL elk gedrag ziet als een kwaliteit, maar misschien niet handig in de context, kan de groepsbegeleiding nadruk leggen op positieve interacties. Groepsbegeleiders verwoorden veel positief en weinig negatief en geven veel complimenten.
Alle jeugdigen geven weinig opdrachten of complimenten. De jeugdigen zijn allen erg welwillend en gehoorzaam. Weinig grof, bazig, onaardig, agressief, boos en verdrietig. Is dit geleerd van interacties met groepsleden? En wat is belangrijk om te leren van interacties met andere groepsleden?	De jeugdigen stellen weinig open vragen, verwoorden weinig negatief of positief, hebben weinig lichamelijk contact en hebben veel vraag-antwoord interacties. De jeugdigen zijn weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben weinig een eigen inbreng. Zijn erg onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weg. Daarbij zijn de jeugdigen erg braaf en volgzzaam en weinig brutaal, impulsief, tegendraads en opvliegend. Is dit geleerd van interacties met groepsleden? En wat is belangrijk om te leren van interacties met andere groepsleden?	De jeugdigen zoeken veel oogcontact. De jeugdigen zijn erg vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben vaak eigen inbreng. Zijn weinig onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weinig weg. Daarbij zijn de jeugdigen erg behulpzaam en weinig kortaf en boos. Is dit geleerd van interacties met groepsleden? En wat is belangrijk om te leren van interacties met andere groepsleden?

Vervolg ontwikkeling: Een benedengemiddelde intelligentie met een disharmonisch profiel.

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
1.2. <u>Theorie</u> Taalbegrip is minder goed ontwikkeld dan taalgebruik doet vermoeden. Door het taalgebruik wordt in geschat dat de jeugdigen het wel begrijpen waardoor er risico bestaat dat de jeugdigen overvraagd worden en er faalervaringen en –gevoelens ontstaan.	Doet een groot beroep op het taalbegrip; de interventies hebben een sterk verbaal karakter.	Taal heeft een ondersteunende rol, interactie is het middel. Er wordt gekeken naar de interactiestructuren waardoor, in eerste instantie, het taalbegrip en taalgebruik impliciet van belang is. Pas wanneer de hiaten in de interactiestructuren hersteld zijn voordat taal zijn intrede doet in de ontwikkeling, wordt er ook expliciet gewerkt met taal.
1.2. <u>Praktijk</u> Vereenvoudigen van taalgebruik en teksten.	De teksten van de regels zijn niet vereenvoudigd maar lang. Het taalgebruik wordt vereenvoudigd: veel vraag-antwoord interacties en de groepsbegeleiders geven veel opdrachten.	Regels zijn concreet. Groepsbegeleiders stellen veel open en weinig gesloten vragen en geven weinig opdrachten.
De groepsbegeleider moet controleren of hij of zij de jeugdige wel goed heeft begrepen door samen te vatten.	In de theoretische praktijk wordt beschreven dat de begeleider bij het vragen om verduidelijking variërend open-, meerkeuze- en gesloten vragen moet stellen.	Uit de theoretische praktijk kan gehaald worden dat de groepsbegeleider merkt of hij de jeugdige goed heeft begrepen door middel van de bewegingen van de jeugdige. Hier hoeft geen taal aan te pas te komen.
	De groepsbegeleiding stelt veel gesloten vragen en hiermee variëren de groepsbegeleiders dus niet.	De groepsbegeleiders stellen hiernaast veel open vragen en weinig gesloten vragen; hierin wordt dus gevarieerd waarbij de nadruk ligt op open vragen.
Controleer als groepsbegeleider of de jeugdige het begrijpt. Dit door de jeugdige het in eigen woorden te laten herhalen.	In de theoretische praktijk wordt beschreven bij het voordoen en oefenen dat er aan de jeugdige gevraagd moet worden wat hij gezien heeft. Dit is een open vraag. Er worden niet veel of net niet weinig open vragen gesteld (1,13 en 1,63) en veel opdrachten gegeven. Als de groepsbegeleiders moeten vragen of de jeugdige het begrijpt zouden er veel open vragen gesteld moeten worden.	Op basis van de theorie en de theoretische praktijk hoeven de jeugdigen dit niet in eigen woorden te herhalen omdat dit merkbaar is in de interactie. Toch worden er door de groepsbegeleiding veel open vragen gesteld aan de jeugdigen. En er worden weinig opdrachten gegeven.

Ontwikkeling: Het sociaal emotioneel ontwikkelingsniveau is vaak lager dan verwacht op basis van leeftijd en IQ

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies

Competentiemodel

EBL

Overeenkomend

Ontwikkeling

Theorie

- | | | |
|---|--|--|
| 2. Sociaal emotioneel ontwikkelingsniveau is vaak lager dan verwacht op basis van leeftijd en IQ. Risico op overvraging van de sociaal emotionele ontwikkeling waardoor het risico bestaat dat de jeugdigen overvraagd worden en er faalervaringen en –gevoelens ontstaan | Er ligt geen ontwikkelingstheorie aan de basis van het Competentiemodel waardoor het lastig wordt aan te sluiten bij het, vaak lager, sociaal emotioneel ontwikkelingsniveau. Er wordt bij het Competentiemodel gekeken naar leeftijdsadequaat gedrag. Er bestaat een kans dat dit niet overeenkomt met het sociaal emotioneel ontwikkelingsniveau. Risico op overvraging? | Bij EBL wordt uitgegaan van interactiestructuren die ontwikkelen tijdens de eerste vijf jaren. Omdat er gekeken wordt naar de ontwikkeling van interactiestructuren in plaats naar van leeftijd en IQ is het risico op overvraging minimaal. |
|---|--|--|

Geheugen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies

Theorie

3. De jeugdigen hebben een beperkt werkgeheugen en kortetermijngeheugen.

3.1 Het verbale kortetermijngeheugen is zwakker dan het visueel- ruimtelijke geheugen. Verbale informatie kan minder goed verwerkt worden dan visueel-ruimtelijke informatie.

3.2 Het inbeeldingsvermogen is relatief goed ontwikkeld.

3.3 De jeugdigen hebben problemen met de prioritering en structurering van informatie. Door informatie te structureren en prioriteren is er meer ruimte over in het werkgeheugen. Dit uit zich in een aandachtstekort. Dit geldt aspecten van aandacht zoals het prioriteren van de aanwezige stimuli, vasthouden van de aandacht op de belangrijkste stimuli en het negeren van niet-relevante stimuli.

4. De jeugdigen hebben problemen met het ophalen en manipuleren van informatie uit het langertermijngeheugen waardoor zij moeite hebben met reflecteren.

Vervolg geheugen: Werkgeheugen en kortetermijngeheugen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomst		
3. <u>Theorie</u> De jeugdigen hebben een beperkt werkgeheugen en kortetermijngeheugen.	Binnen het Competentiemodel wordt weinig beschreven over of en hoe er rekening gehouden wordt met een beperkt werkgeheugen en kortetermijngeheugen.	Binnen EBL wordt gewerkt met interactie waarbinnen weinig beroep wordt gedaan op het werkgeheugen en kortetermijngeheugen.
3.1 <u>Theorie</u> Het verbale kortetermijngeheugen is zwakker dan het visueel- ruimtelijke geheugen. Verbale informatie kan minder goed verwerkt worden dan visueel-ruimtelijke informatie.	Er wordt vooral een beroep gedaan op het verbale kortetermijngeheugen binnen de theoretische praktijk: feedback en instructie. Ook bij het oefenen wordt verbaal aangestuurd waarbij er een beroep gedaan wordt op het verbale kortetermijngeheugen. De verbale informatie moet daar opgeslagen en bewerkt worden om tot doen over te gaan.	met als ondersteuning taal. Hierdoor wordt weinig beroep gedaan op het verbale kortetermijngeheugen. Er wordt vooral gewerkt met het visueel-ruimtelijke werkgeheugen en kortetermijngeheugen omdat de jeugdigen leren in interactie.
3.1 <u>Praktijk</u> De jeugdigen kunnen afhaken op het moment dat er teveel informatie tegelijkertijd moet worden verwerkt. Bij teveel informatie raken de jeugdigen het overzicht kwijt raken en niet tot leren overgaan. Alle jeugdigen geven weinig opdrachten of complimenten. De jeugdigen zijn allen erg welwillend en gehoorzaam. Weinig grof, bazig, onaardig, agressief, boos en verdrietig. Is hier sprake van afhaken?	Is de genoemde instructie met voordoen en oefenen in de theoretische praktijk teveel informatie tegelijkertijd? De jeugdigen stellen weinig open vragen, verwoorden weinig negatief of positief, hebben weinig lichamelijk contact en hebben veel vraag-antwoord interacties. De jeugdigen zijn weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben weinig een eigen inbreng. Zijn erg onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weg. Daarbij zijn de jeugdigen erg braaf en volgzzaam en weinig brutaal, impulsief, tegendraads en opvliegend. De routine en regels zijn niet vereenvoudigd.	Taal heeft een ondersteunende functie en er wordt vooral gewerkt met bewegingen. Dit maakt dat taal niet als extra informatie binnenkomt. De jeugdigen zoeken veel oogcontact. De jeugdigen zijn erg vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben vaak eigen inbreng. Zijn weinig onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weinig weg. Daarbij zijn de jeugdigen erg behulpzaam en weinig kortaf en boos.
Vereenvoudig teksten.		In de theoretische praktijk wordt gesproken over basisregels. Dit zijn slechts de basis. De regels zijn concreet.
Gebruik visuele ondersteuning. Dit moet wel overeenkomen met de betekenis, niet te abstract, niet teveel informatie, gebruik geheugensteuntjes.	Er wordt in de theorie en de theoretische praktijk vooral gewerkt met verbale informatie. Dit kan niet in de resultaten van Deel 3 van het onderzoek gezien worden.	Er wordt op basis van de theorie en de theoretische praktijk ingezet op visueel-ruimtelijke ondersteuning. Dit is in de praktijk te zien door een interactie die gekenmerkt wordt door oogcontact.

Vervolg geheugen: Werkgeheugen en kortetermijngeheugen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
3.1 <u>Praktijk</u> Zorg dat de verbale en non-verbale informatie overeenkomt.	Dit is niet te zeggen op basis van Deel 3 van het voorliggend onderzoek.	De theorie en theoretische praktijk geven aan dat taal een ondersteunende rol heeft, dit zou dus moeten betekenen dat de verbale en non-verbale informatie overeenkomt. Dit is echter niet te onderbouwen op basis van de uitkomsten van Deel 3 van het voorliggende onderzoek.
Groepen van maximaal zes jeugdigen is het beste. Vereenvoudig taalgebruik, praat rustig, stel één vraag en/of geef één opdracht tegelijkertijd.	De groepen bestaan uit zeven en acht jeugdigen Er zijn veel vraag-antwoord interacties en er worden veel opdrachten gegeven door de groepsbegeleiding.	De groepen bestaan uit tien en elf jeugdigen. Hierbij zijn de jeugdigen verdeeld in drie afzonderlijke groepen. De nadruk van EBL in theorie en theoretische praktijk ligt niet op taal waardoor het automatisch al vereenvoudigd wordt. In de praktijk is dit te zien omdat er weinig opdrachten gegeven worden.
3.2 <u>Theorie</u> Het inbeeldingsvermogen is relatief goed ontwikkeld.	Er wordt weinig beschreven over hoe het inbeeldingsvermogen wordt gebruikt bij het aanleren van vaardigheden.	Er wordt een beroep gedaan op het inbeeldingsvermogen omdat de jeugdigen vooral leren in interactie.
3.2 <u>Praktijk</u> Gebruik het inbeeldingsvermogen van de jeugdigen om in gedachte een voorstelling te maken van een situatie.	In de theoretische praktijk wordt niet gesproken over inbeeldingsvermogen. Er wordt gewerkt met datgene wat er op dat moment gebeurt. Dit is niet te onderbouwen op basis van Deel 3 van het voorliggend onderzoek.	Het inbeeldingsvermogen wordt gebruikt in de interactie met de omgeving. Dit is echter niet te onderbouwen met de resultaten van deel 3 van het voorliggend onderzoek.
3.3 <u>Theorie</u> De jeugdigen hebben problemen met de prioritering en structurering van informatie. Door informatie te structureren en prioriteren is er meer ruimte over in het werkgeheugen. Dit uit zich in een aandachtstekort. Dit geldt aspecten van aandacht zoals het prioriteren van de aanwezige stimuli, vasthouden van de aandacht op de belangrijkste stimuli en het negeren van niet-relevante stimuli.	Binnen het Competentiemodel wordt geen aandacht besteed aan het moeite hebben met de prioritering en structurering van informatie.	Informatie wordt gestructureerd en er wordt een prioriteit aangegeven door middel van de interactie. Omdat er sprake is van interactie waarbij verbale taal een ondersteunende rol heeft, is er sprake van een structuur binnen de interactie. Deze structuur is nodig om te leren in interactie.
3.3 <u>Praktijk</u> Geef de jeugdige tijd om een antwoord te formuleren.	In de praktijk zijn de jeugdigen weinig spraakzaam en weinig praatgraag. De jeugdigen zijn daarnaast stil.	In de praktijk zijn de jeugdigen spraakzaam en praatgraag. De jeugdigen zijn weinig stil.

Vervolg geheugen: Werkgeheugen en kortetermijngeheugen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
3.3 <u>Praktijk</u> Biedt de jeugdige structuur; dit geeft duidelijkheid, regelmaat, ordening en voorspelbaarheid. Maak een lijst met regels. Reserveer meer tijd om de jeugdigen iets te leren. Help de jeugdigen zijn gedachten te structureren door het stellen van gerichte vragen zoals “Wanneer was de laatste keer?”, “Wie was er toen bij?”, “Waar gebeurde het?”, “Hoe gebeurde het?”	De routine wordt binnen het Competentiemodel erg van belang geacht. Dit kan de jeugdigen structuur bieden. Dit is echter niet uit de resultaten van deel 3 te onderzoeken. Er is een (grote) lijst met regels. Hier kan niets over gezegd worden op basis van dit onderzoek. Op basis van de resultaten van Deel 3 kan gezegd worden dat binnen de groepen van het Competentiemodel veel gesloten vragen gesteld worden en net niet weinig open vragen (1,63 en 1,13 is net niet allebei onder de 1,5). Dit komt niet overeen met datgene wat er moet gebeuren op basis van deze aanbeveling.	Routine binnen EBL wordt binnen de interactie aangebracht. Dit kan de jeugdigen structuur bieden. Dit is echter niet uit de resultaten van deel 3 te onderzoeken. Er is een lijst met regels. Hier kan niets over gezegd worden op basis van dit onderzoek. Op basis van de resultaten van Deel 3 kan gezegd worden dat binnen de EBL-groepen veel open vragen gesteld worden en weinig gesloten vragen. Dit komt overeen met datgene wat er moet gebeuren op basis van deze aanbeveling.

Vervolg geheugen: Langertermijngeheugen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomst		
4. <u>Theorie</u> De jeugdigen hebben problemen met het ophalen en manipuleren van informatie uit het langertermijngeheugen waardoor zij moeite hebben met reflecteren.	Het Competentiemodel is gebaseerd op reflecteren. De jeugdigen moeten gedurende de dag continu reflecteren doordat ze gestraft en beloond worden. De jeugdigen moeten begrijpen waardoor dit is om hiervan te leren; dit kan alleen door reflecteren. Het feedbacksysteem doet een beroep op zowel het langertermijngeheugen als het reflecteren.	EBL vraagt weinig van het langertermijngeheugen. De interactie is in het hier en nu en het reflecteren ook.
4. <u>Praktijk</u> Situaties zouden moeten uitgespeeld worden in plaats van reflecteren.	Gezien de nadruk van reflecteren in de theorie en de theoretische praktijk, zou er in de praktijk veel gereflecteerd moeten worden. In hoeverre in de praktijk situaties uitgespeeld worden is niet op basis van de resultaten van de observaties te zeggen.	De basis van de theorie en theoretische praktijk is interactie. De jeugdigen leren in interactie; tijdens het uitspelen van situaties. In hoeverre in de praktijk de situaties daadwerkelijk uitgespeeld worden is niet op basis van de resultaten van de observaties te zeggen.
Gebruik bij het oefenen situaties die de jeugdigen dagelijks meemaken. Dit vergroot de kans op generalisatie. Oefen zoveel mogelijk in natuurlijke situaties. Dit vergroot de kans op generalisatie	Er wordt geleerd in de groep. Dit betekent dat er situaties gebruikt worden die de jeugdigen dagelijks meemaken. De vraag is echter of dit gebeurt in een zoveel mogelijke natuurlijke situatie.	Er wordt geleerd in de groep. Dit betekent dat er situaties gebruikt worden die de jeugdigen dagelijks meemaken. Op basis van de theorie is het van belang de omgevingsfactoren zo optimaal mogelijk te houden. In de theoretische praktijk wordt gezegd dat de omgeving zoveel mogelijk op het gezinsleven moet lijken. Dit zou erop kunnen wijzen dat er zoveel mogelijk in natuurlijke situaties geoefend wordt.
De sfeer is op alle groepen opgeruimd en weinig gezagsloos.	De sfeer binnen de groepen wordt gekenmerkt door weinig liefdevol, vrolijk, aangenaam, familiair, levendig, ongedwongen, extravert, alledaags en sociaal. Veel gespannen.	De sfeer binnen de groepen wordt gekenmerkt door erg liefdevol, vrolijk, aangenaam, familiair, levendig, ongedwongen, extravert, alledaags en sociaal. Weinig gespannen.
Een natuurlijke situatie?	Daarbij door rustig.	Daarbij door opgewekt en weinig introvert.

Probleemoplossend vermogen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies

Theorie

5. De jeugdigen hebben een beperkt probleemoplossend vermogen.

5.1 De jeugdigen interpreteren sociale informatie vaak negatief. De jeugdigen vinden het moeilijk om de intenties van andere in te schatten. Vooral wanneer veel informatie mee moet worden genomen om tot goede conclusies en reactie te komen.

5.2 De ontwikkeling van perspectief nemen is vaak vertraagd. De jeugdigen hebben waarschijnlijk blijvend moeite met de complexere vormen van perspectief nemen waardoor het lastig blijft om de intenties van andere in te schatten.

5.3 De jeugdigen hebben moeite met het zien van het verband tussen oorzaak en gevolg.

5.4 De jeugdigen hebben een voorkeur voor een agressieve of passieve oplossingstrategie. Een reden hiervoor is dat de jeugdigen sociale informatie negatief interpreteren.

Probleemoplossend vermogen: interpretatie

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
<p>5. <u>Theorie</u></p> <p>De jeugdigen hebben een beperkt probleemoplossend vermogen.</p>	<p>Ontwikkelingstaken gaan over probleemoplossend vermogen. De onderliggende problemen worden niet aangehaald.</p>	<p>De onderliggende problemen van het beperkt oplossend vermogen worden meegenomen in de interactie tussen de jeugdigen en tussen de jeugdigen en groepsbegeleiders.</p>
<p>5.1 <u>Theorie</u></p> <p>De jeugdigen interpreteren sociale informatie vaak negatief. De jeugdigen vinden het moeilijk om de intenties van andere in te schatten. Vooral wanneer veel informatie mee moet worden genomen om tot goede conclusies en reactie te komen.</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk geven aan dat het van belang is nadruk te leggen op het adequate gedrag. Dit zou het negatief interpreteren van sociale informatie kunnen verminderen. Dit verandert omdat er binnen de theoretische praktijk een paradox aanwezig is. De nadruk in het schrijven ligt op inadequaat gedrag. Bij straffen en belonen, het uitgangspunt binnen de theorie en theoretische praktijk, wordt er van de jeugdigen verwacht dat zij de intenties van anderen in schatten.</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk benadrukken het belang van een veilig klimaat en groepsbegeleiders die veiligheid bieden. De intenties van anderen, hier groepsbegeleiders, wordt binnen EBL in interactie duidelijk. Dit is ook waardoor de houding en de eigenschappen van de groepsbegeleiders erg van belang worden geacht.</p>
<p>5.1 <u>Praktijk</u></p> <p>Heb als begeleider een open en positieve houding. Wees eerlijk, oprecht, concreet en confronterend.</p> <p>De groepsbegeleiders hebben allemaal veel oogcontact zijn allemaal krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd. Weinig gezagsloos, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil en twijfelend.</p> <p>Is dit een positieve houding en eerlijk, oprecht, concreet en confronterend?</p>	<p>De groepsbegeleiding heeft vaak een gesloten houding en weinig een open houding. Zij verwoorden zich vaak negatief.</p> <p>De groepsbegeleiders hebben weinig lichamelijk contact. De groepsbegeleiders zijn in de praktijk erg onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant. Weinig meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol en sociaal. Daarbij zijn de groepsbegeleiders erg rustig. Weinig moederlijk/vaderlijk en praatgraag.</p>	<p>De groepsbegeleiding heeft veel een open houding, weinig een gesloten houding en geven veel complimenten. Zij verwoorden zich veel positief en weinig negatief.</p> <p>De groepsbegeleiders hebben veel oogcontact. De groepsbegeleiders zijn in de praktijk weinig onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant en hebben weinig een gesloten houding. Erg meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol, sociaal en hebben veel een open houding. Daarbij zijn de groepsbegeleiders weinig onverdraagzaam, ongevoelig, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend. Erg vriendelijk en behulpzaam.</p>

Vervolg Probleemoplossend vermogen: reactie

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
<p><u>5.2 Theorie</u> De ontwikkeling van perspectief nemen is vaak vertraagd. De jeugdigen hebben waarschijnlijk blijvend moeite met de complexere vormen van perspectief nemen waardoor het lastig blijft om de intenties van andere in te schatten.</p>	<p>Er wordt bij het Competentiemodel gewerkt met straffen en belonen. Om te kunnen leren van straffen en belonen, moet de jeugdige de intenties van de ander in kunnen schatten.</p>	<p>Het inschatten van de intenties van anderen kan alleen ontstaan op het moment dat de onderliggende interactiestructuren ontwikkeld zijn zonder hiaten.</p>
<p><u>5.2 Praktijk</u> Jeugdigen leren vanuit een egocentrisch perspectief; het leren moet aangepast worden aan hun belevingswereld, dagelijkse en eerdere ervaringen</p>		
<p>Zowel in de Competentiemodel-groepen als de EBL-groepen wordt van dagelijkse ervaringen geleerd.</p>	<p>Hier kan verder niets over gezegd worden op basis van dit onderzoek.</p>	<p>Hier kan verder niets over gezegd worden op basis van dit onderzoek.</p>
<p><u>5.3 Theorie</u> De jeugdige hebben moeite met het zien van het verband tussen oorzaak en gevolg. Omdat de jeugdige dit moeilijk vinden, weten zij niet goed wat de verwachte uitkomst is van het geven van verschillende reacties.</p>	<p>De jeugdigen kunnen niet goed kiezen in reactie omdat zij niet goed in kunnen schatten wat de verwachte uitkomst is. Toch wordt van de jeugdige verwacht dat zij dit leren doordat zij beloond of gestraft worden.</p>	<p>De jeugdigen leren in interactie waardoor zij d.m.v. doen erachter komen wat de uitkomst is van verschillende reacties.</p>
<p><u>5.3 Praktijk</u> Reageer zo snel mogelijk na gedrag zodat de kans groter is dat de jeugdige de oorzaak (het gedrag) verbindt met het gevolg (de reactie).</p>	<p>Dit kan niet gezegd worden op basis van de onderzoeksgegevens.</p>	<p>Dit kan niet gezegd worden op basis van de onderzoeksgegevens.</p>

Vervolg Probleemoplossend vermogen: reactie

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
<p>5.4 <u>Theorie</u></p> <p>De jeugdigen hebben een voorkeur voor een agressieve of passieve oplossingsstrategie. Een reden hiervoor is dat de jeugdigen sociale informatie negatief interpreteren.</p> <p>Alle jeugdigen zijn weinig agressief en hebben daarmee geen agressieve oplossingsstrategie (meer). Alle jeugdigen geven weinig opdrachten of complimenten. De jeugdigen zijn allen erg welwillend en gehoorzaam. Weinig grof, bazig, onaardig, boos en verdrietig.</p> <p>Is hier sprake van een passieve oplossingsstrategie?</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk zorgen ervoor dat de agressieve oplossingsstrategie bestraft wordt. De vraag is wat er gebeurt met de passieve oplossingsstrategie. Er worden (verbale) alternatieve oplossingen aangedragen.</p> <p>De jeugdigen stellen weinig open vragen, verwoorden weinig negatief of positief, hebben weinig lichamelijk contact en hebben veel vraag-antwoord interacties. De jeugdigen zijn weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben weinig een eigen inbreng. Zijn erg onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weg. Daarbij zijn de jeugdigen erg braaf en volgzzaam en weinig brutaal, impulsief, tegendraads en opvliegend.</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk gaan ervan uit dat elk gedrag een kwaliteit is. Soms is het goed om agressief of passief te zijn en het heeft een functie gehad in het verleden. In interactie met de groepsbegeleider wordt er iets aan de voorkeur toegevoegd. Zo leren de jeugdigen ook assertief te worden.</p> <p>De jeugdigen zoeken veel oogcontact. De jeugdigen zijn erg vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben vaak eigen inbreng. Zijn weinig onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weinig weg. Daarbij zijn de jeugdigen erg behulpzaam en weinig kortaf en boos.</p>
<p>5.4 <u>Praktijk</u></p> <p>De jeugdigen hebben de neiging om automatisch voor een passieve of agressieve respons te kiezen. Deze reactiepatronen zijn er gedurende jaren ingeslepen en zijn er niet snel uit te krijgen. Dit zou een verklaring kunnen zijn waardoor gedragingen moeilijk generaliseren.</p>	<p>Een automatisme zegt dat het automatisch gebeurt en dus dat de jeugdigen er geen invloed op hebben. Toch worden de jeugdigen bestraft of beloond bij deze automatische responsen.</p>	<p>De automatische responsen worden als kwaliteit gezien. Er wordt iets aan toegevoegd. Op deze manier worden de reactiepatronen ingeslepen en wordt het gedrag van de jeugdigen zelf.</p>
<p>De jeugdigen hebben vaak een irreële competentieverwachting. De jeugdigen hebben de neiging om zichzelf te overschatten (agressieve oplossingsstrategie). Of de jeugdigen kunnen zichzelf onderschatten (passieve oplossingsstrategie).</p>	<p>De jeugdigen binnen het Competentiemodel lijken zichzelf niet te overschatten omdat zij weinig agressief zijn. De vraag is of zij een passieve oplossingsstrategie hebben (zie hierboven).</p>	<p>De jeugdigen binnen EBL lijken zichzelf niet te overschatten omdat zij weinig agressief zijn. De vraag is of zij een passieve oplossingsstrategie hebben (zie hierboven).</p>

Vervolg Probleemoplossend vermogen: reactie

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
<p>5.4 <u>Praktijk</u></p> <p>Een passieve oplossingsstrategie kan komen door te veel sturing.</p> <p>De groepsbegeleiders hebben allemaal veel oogcontact zijn allemaal krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd. Zij zijn weinig gezagsloos, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil en twijfelend.</p> <p>Teveel sturing?</p> <p>Toch is het van belang sturing te geven aan het denkproces door het bieden van keuze- of antwoordmogelijkheden.</p> <p>Risico's hiervan zijn wel dat de communicatie kan vertroebelen omdat het niet de keuze is van de jeugdige en het wellicht verder van de realiteit afstaan. Bij teveel sturing kunnen de jeugdigen een afwachtende, passieve houding aannemen en voelen zij zich minder competent.</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk gaan er vanuit dat de jeugdigen zich alleen ontwikkelen door externe sturing en dat de jeugdigen extrinsiek gemotiveerd zijn.</p> <p>De groepsbegeleiders stellen veel gesloten vragen, verwoorden zich veel negatief, geven veel opdrachten, hebben veel vraag-antwoord interacties en hebben weinig lichamelijk contact. De groepsbegeleiders zijn in de praktijk erg onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant en hebben veel een gesloten houding. Weinig meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol, sociaal en hebben weinig een open houding. Daarbij zijn de groepsbegeleiders erg rustig. Weinig moederlijk/vaderlijk en praatgraag.</p>	<p>De theorie en de theoretische praktijk gaan uit van wederzijdse beïnvloeding.</p> <p>De groepsbegeleiders stellen veel open vragen en weinig gesloten vragen, verwoorden zich veel positief en weinig negatief, geven weinig opdrachten en veel complimenten. De groepsbegeleiders zijn in de praktijk weinig onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant en hebben weinig een gesloten houding. Erg meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol, sociaal en hebben veel een open houding. Daarbij zijn de groepsbegeleiders weinig onverdraagzaam, ongevoelig, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend. Erg vriendelijk en behulpzaam.</p>

Vervolg probleemoplossend vermogen: reactie

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
5.4 <u>Praktijk</u> Het handelingsrepertoire van de jeugdigen is vaak beperkt. Geef daarom de jeugdigen vaak en meer alternatieven als reactie.	Het Competentiemodel stimuleert de jeugdigen om een breder handelingsrepertoire te ontwikkelen door middel van feedback, instructie, voordoen en oefenen.	EBL stimuleert de jeugdigen om een breder handelingsrepertoire te ontwikkelen door middel van interactie.
Alle jeugdigen zijn weinig agressief en hebben daarmee geen agressieve oplossingsstrategie (meer). Alle jeugdigen geven weinig opdrachten of complimenten. De jeugdigen zijn allen erg welwillend en gehoorzaam. Weinig grof, bazig, onaardig, agressief, boos en verdrietig.	De jeugdigen stellen weinig open vragen, verwoorden weinig negatief of positief, hebben weinig lichamelijk contact en hebben veel vraag-antwoord interacties. De jeugdigen zijn weinig vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben weinig een eigen inbreng. Zijn erg onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weg.	De jeugdigen zoeken veel oogcontact. De jeugdigen zijn erg vrolijk, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, blij, sociaal en hebben vaak eigen inbreng. Zijn weinig onderdanig, timide, terughoudend, stil en cijferen zich weinig weg. Daarbij zijn de jeugdigen erg behulpzaam en weinig kortaf en boos.
Een beperkt handelingsrepertoire?	Daarbij zijn de jeugdigen erg braaf en volgzaam en weinig brutaal, impulsief, tegendraads en opvliegend.	
Gebruik zelfinstructie methoden om de jeugdigen controle te laten krijgen over hun eigen gedrag. Belangrijk is hierbij een geheugensteun te gebruiken.	Het Competentiemodel onderstreept het belang van zelfinstructie met het self-management-model van Kanfer. De zelfbepalingvaardigheden moeten gestimuleerd worden door te benoemen wat zij bij de jeugdigen zien en hier een beoordeling aan te koppelen. Dit laatste kan de jeugdige gebruiken om voor zichzelf te gebruiken bij het evalueren van het gedrag. In de praktijk is te zien dat de groepsbegeleiding zich veel negatief verwoord tegen de jeugdigen. Dit zou dan betekenen dat de jeugdigen vooral negatieve zelfspraak ontwikkelen.	Binnen EBL hoeft geen aandacht besteedt te worden aan zelfinstructie methoden omdat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding en uitlokking. De gedragingen komen uit de jeugdige zelf waardoor zelfinstructie automatisch al gebeurd.
Stel samen met de jeugdige een doel, maak een plan van aanpak en een manier om te evalueren.	De theoretische praktijk schrijft voor dat er samen met de jeugdigen een werkplan geschreven moet worden. Dit is in de praktijk niet meegenomen in het voorliggend onderzoek.	Als er gekeken wordt naar het gedrag van de groepsbegeleiders in het kader van zelfspraak, is te zien dat de groepsbegeleiders zich veel positief verwoorden naar de jeugdigen en weinig negatief. Dit zou betekenen dat de jeugdigen positieve zelfspraak ontwikkelen ook maar minder negatieve zelfspraak. Hier wordt binnen EBL niets over gezegd.

Vertrouwen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies

Theorie

6.1 Hechtingsproblematiek.

De jeugdigen hebben regelmatig hechtingsproblematiek.

De jeugdigen komen vaak uit multi-probleemgezinnen met een zwakke sociaal-economische positie. Daarnaast hebben deze ouders vaker psychiatrische problemen dan ouders van kinderen zonder een licht verstandelijke beperking en 30% van de jeugdigen hebben een ouders waarvan één of beide een licht verstandelijke beperking hebben. Bovenstaande problematiek vermindert het sensitief en responsief zijn, er is soms zelfs sprake van verwaarlozing.

6.2 Zelfvertrouwen

Ze hebben veel faalervaringen opgedaan doordat de licht verstandelijke beperking vaak pas laat herkend en onderkend is en de jeugdige daardoor aan te hoge verwachtingen is blootgesteld.

6.3 Vertrouwen in een ander.

Een veilige, vertrouwen biedende relatie met de hulpverlener is een voorwaarde om te kunnen leren.

Vervolg vertrouwen: hechtingsproblematiek

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomst		
<p>6.1 <u>Theorie</u></p> <p>De jeugdigen hebben regelmatig hechtingsproblematiek.</p> <p>De jeugdigen komen vaak uit multi-probleemgezinnen met een zwakke sociaal-economische positie. Deze problematiek en dat de ouders vaker psychiatrische problemen hebben en 30% van de jeugdigen een ouders hebben waarvan één of beide een lvb hebben.</p>	<p>Het Competentiemodel is bedoeld voor jeugdigen in residentiële zorg en is wordt niet in de theoretische praktijk toegespitst op jeugdigen met hechtingsproblematiek. Hier wordt geen aandacht aan besteed in de theoretische praktijk.</p> <p>Uit een document van één van de groepen blijkt dat er een affectief neutrale benadering naar de jeugdigen toe moet worden uitgestraald.</p>	<p>EBL heeft onder andere als basis de theorie van Stern. De vijf interactiestructuren zijn gebaseerd op deze theorie en gaan over de eerste vijf jaren van de jeugdigen. Hechting is hierin een belangrijk onderdeel en door middel van interactie tussen de groepsbegeleiders en jeugdigen is onder andere een doel deze hechting weer te bewerkstelligen.</p>
<p>6.1 <u>Praktijk</u></p> <p>Een affectief neutrale benadering</p> <p>OF</p> <p>tegenwoordig steeds meer benadrukt: een gehechtheidrelatie.</p>	<p>Is het gedrag van de groepsbegeleiding: veel oogcontact, veel gesloten vragen, veel negatief verwoord, veel opdrachten, veel vraag-antwoord en weinig lichamelijk contact, vaak rustig, afstandelijk, autoritair, krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, kortaf, dominant en weinig liefdevol, vrolijk, gezagsloos, meegaand, tactvol, gevoelig, moederlijk/vaderlijk, welwillend, spraakzaam, spontaan, levendig, ontwijkend, sociaal, stil, praatgraag, weinig wegcijferen. Is dit affectief neutraal?</p>	<p>EBL benadrukt het belang van het aangaan van een gehechtheidrelatie. Het gedrag en de kenmerken van groepsbegeleiders zijn hierbij erg van belang. Wordt er een gehechtheidrelatie aangegaan als de groepsbegeleiders veel oogcontact hebben, veel open vragen stellen, veel positief verwoorden, veel complimenten geven, weinig negatief verwoorden en weinig vraag-antwoord interacties hebben, als de groepsbegeleiding liefdevol, vrolijk, meegaand, tactvol, vriendelijk, krachtig, vastbesloten, behulpzaam, zelfverzekerd, gevoelig, welwillend, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal zijn, als zij weinig gezagsloos, onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, twijfelend, dominant, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend, praatgraag zijn?</p>

Vervolg vertrouwen: zelfvertrouwen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomst		
<p>6.2 Theorie</p> <p>De jeugdigen hebben vaak een negatief zelfbeeld. Ze hebben veel faalervaringen opgedaan doordat de licht verstandelijke beperking vaak pas laat herkend en onderkend is en de jeugdige daardoor aan te hoge verwachtingen is blootgesteld.</p>	<p>Het Competentiemodel benadrukt in de theoretische praktijk het belang van positieve feedback. Omdat er een paradox aanwezig is in de theoretische praktijk kan dit ervoor zorgen dat negatieve feedback de overhand krijgt. Er ligt geen ontwikkelingstheorie onder de theoretische praktijk waardoor de kans bestaat dat de jeugdigen (weer) aan te hoge eisen en verwachtingen worden blootgesteld.</p>	<p>Elke gedrag is een kwaliteit soms alleen niet handig in de context. Het gedrag wordt beïnvloed door middel van interactie waardoor de kans dat de jeugdigen aan te hoge eisen en verwachtingen worden blootgesteld minimaal is.</p>
<p>6.2 Praktijk</p> <p>Laat de jeugdige zoveel mogelijk succeservaringen opdoen door het verbeteren van eigen prestaties of het behalen van een zelf opgesteld doel.</p>	<p>Door middel van het werkplan zouden de jeugdigen succeservaringen op kunnen doen. Dit werkplan moet immers doelen bevatten die voor de jeugdige gemakkelijk te behalen zijn. De vraag is of de jeugdige in het werkplan een zelf opgesteld doel heeft. Het moet wel aansluiten bij de wensen, mogelijkheden en krachten van de jeugdigen. De werkplannen zijn binnen dit onderzoek niet bekeken dus hier kan geen uitspraak over worden gedaan.</p>	<p>Omdat elk gedrag een kwaliteit is, kunnen de jeugdigen veel succeservaringen opdoen. De jeugdigen worden geaccepteerd zoals zij zijn. Vooral omdat er iets aan toe wordt gevoegd en gedrag wordt uitgelokt, kunnen de jeugdigen hun prestaties goed verbeteren.</p>
<p>Benadruk de sterke kanten en het positieve gedrag van de jeugdigen.</p>	<p>De groepsbegeleiding verwoordt zich veelal negatief en daarmee kunnen de sterke kanten en het positieve gedrag van de jeugdigen niet benadrukt worden.</p>	<p>Of binnen EBL doelen worden gesteld die door de jeugdigen zelf opgesteld worden, is niet bekeken en daar kan daarom ook geen uitspraak over worden gedaan. De groepbegeleiding verwoordt zich veelal positief en geven veel complimenten. Hier lijkt sprake te zijn van het benadrukken van de sterke kanten en het positieve gedrag van de jeugdigen.</p>
<p>Benader de jeugdige altijd positief en blijf het vertrouwen in de jeugdige tonen. Ook als het niet goed gaat.</p>	<p>De vraag is of de jeugdigen positief benaderd worden op het moment dat de groepsbegeleiding veel oogcontact, veel gesloten vragen, veel negatief verwoordt, veel opdrachten, veel vraag-antwoord, weinig lichamelijk contact heeft, vaak een gesloten houding hebben en weinig een open houding, vaak rustig, afstandelijk, autoritair, krachtig, vastbesloten, zelfverzekerd, kortaf en dominant zijn en weinig liefdevol, vrolijk, gezagsloos, meegaand, tactvol, gevoelig, moederlijk/vaderlijk, welwillend, spraakzaam, spontaan, levendig, ontwijkend, sociaal, stil, praatgraag zijn en zich weinig wegcijferen. Is hier sprake van vertrouwen tonen?</p>	<p>De vraag is of de jeugdigen positief benaderd worden op het moment dat de groepsbegeleiding veel oogcontact hebben, veel open vragen stellen, veel positief verwoorden, veel complimenten geven, weinig negatief verwoorden, weinig vraag-antwoord interacties hebben, vaak een open en weinig een gesloten houding hebben en als de groepsbegeleiding liefdevol, vrolijk, meegaand, tactvol, vriendelijk, krachtig, vastbesloten, behulpzaam, zelfverzekerd, gevoelig, welwillend, spraakzaam, spontaan, levendig en sociaal zijn, als zij weinig gezagsloos, onpersoonlijk, afstandelijk, onverdraagzaam, autoritair, ongevoelig, kortaf, bevooroordeeld, twijfelend, dominant, ontwijkend, onaardig, agressief, terughoudend, praatgraag zijn? Is hier sprake van vertrouwen tonen?</p>

Vervolg vertrouwen: zelfvertrouwen

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
6.2 <u>Praktijk</u> Werk eerst aan het zelfvertrouwen en de motivatie voordat er aan het probleemgedrag wordt gewerkt.	Als er in de praktijk eerst aan het zelfvertrouwen en de motivatie gewerkt wordt, moeten de gedragingen van de jeugdigen zelfvertrouwen en motivatie uitstralen. De jeugdigen zijn in de praktijk braaf, welwillend, onderdanig, timide, wegcijferend, terughoudend, stil, volgbaar, gehoorzaam en weinig brutaal, grof, impulsief, bazig, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, tegendraads, onaardig, agressief, vrijpostig, sociaal, opvliegend, boos, blij, verdrietig en hebben weinig een eigen inbreng. Is hier sprake van zelfvertrouwen en motivatie?	De jeugdigen zijn in de praktijk vrolijk, behulpzaam, welwillend, eigenwijs, spraakzaam, spontaan, levendig, vrijpostig, sociaal, praatgraag, blij, gehoorzaam en hebben veel een eigen inbreng, de jeugdigen zijn weinig kortaf, grof, bazig, onderdanig, agressief, timide, ontwijkend, onaardig, terughoudend, stil, boos en verdrietig. Is hier sprake van zelfvertrouwen en motivatie?

Vertrouwen: vertrouwen in een ander

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
<p>6.3 <u>Theorie</u></p> <p>Een veilige, vertrouwen biedende relatie met de hulpverlener is een voorwaarde om te kunnen leren.</p>	<p>De relatie tussen de groepsbegeleiding en jeugdigen is een functionele werkrelatie. Dit betekent dat de groepsbegeleiders een professionele taak hebben ten aanzien van de jeugdigen. De relatie is functioneel omdat de groepsbegeleiders en de jeugdigen met elkaar aan de slag moeten ook al lijken zij elkaar op het eerste gezicht wat minder te liggen.</p>	<p>Omdat de basis van EBL de theorie van Stern is, wordt de nadruk gelegd op een veilige, vertrouwen biedende, relatie om in interactie te kunnen gaan.</p>
<p>6.3 <u>Praktijk</u></p> <p>Bepaalde persoonlijke kenmerken van begeleider dragen bij aan een goede relatie: flexibiliteit, eerlijkheid, ervaren, respectvol, betrouwbaar, zeker, geïnteresseerdheid, alertheid, vriendelijkheid, geduldig, ondernemend, actief, warm en open.</p> <p>De groepsbegeleiding zijn allemaal zelfverzekerd en dat komt overeen met één van de persoonlijke kenmerken.</p> <p>Daarnaast hebben de groepsbegeleiders veel oogcontact en zijn allemaal krachtig, vastbesloten, weinig gezagsloos, wegcijferend, ontwijkend, agressief, stil en twijfelend.</p> <p>Is dit flexibel, eerlijk, ervaren, respectvol, betrouwbaar, alert, geduldig, ondernemend en actief?</p>	<p>De groepsbegeleiding stellen veel gesloten vragen, veel negatief verwoord, veel opdrachten, veel vraag-antwoord, weinig lichamelijk contact en vaak een gesloten houding en weinig een open houding.</p> <p>De groepsbegeleiders zijn in de praktijk erg onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant en hebben veel een gesloten houding. Weinig meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol, sociaal en hebben weinig een open houding. Daarbij zijn de groepsbegeleiders erg rustig. Weinig moederlijk/vaderlijk en praatgraag.</p> <p>Het stellen van gesloten vragen, afstandelijk, kortaf, weinig sociaal, weinig stil en het weinig wegcijferen lijkt niet te wijzen op geïnteresseerdheid.</p> <p>Het weinig liefdevol, gevoelig en moederlijk/vaderlijk lijkt niet te wijzen op warm.</p> <p>De groepsbegeleiding heeft een gesloten houding, stelt vaak gesloten vragen, is afstandelijk en is daarmee niet open.</p> <p>De groepsbegeleiding is weinig vrolijk en lijkt dus geen humor in te zetten.</p>	<p>De groepsbegeleiders stellen veel open vragen, veel is positief verwoord, geven veel complimenten, weinig is negatief verwoord, hebben weinig vraag-antwoord interacties, hebben vaak een open en weinig een gesloten houding.</p> <p>De groepsbegeleiders zijn in de praktijk weinig onpersoonlijk, afstandelijk, autoritair, kortaf en dominant en hebben weinig een gesloten houding. Erg meegaand, welwillend, vrolijk, tactvol, spraakzaam, spontaan, levendig, gevoelig, liefdevol, sociaal en hebben veel een open houding. Daarbij zijn de groepsbegeleiders weinig onverdraagzaam, ongevoelig, bevooroordeeld, onaardig, terughoudend. Erg vriendelijk en behulpzaam.</p> <p>Het stellen van open vragen, het hebben van een open houding, het weinig afstandelijk, kortaf en onpersoonlijk zijn, veel sociaal zijn, lijkt te wijzen op geïnteresseerd.</p> <p>Het liefdevol, gevoelig en weinig ongevoelig, sociaal en het geven van veel complimenten lijkt te wijzen op warm.</p> <p>De groepsbegeleiding heeft een open houding, stelt vaak open vragen en is weinig afstandelijk en is daarmee open.</p> <p>De groepsbegeleiding is vriendelijk.</p> <p>De groepsbegeleiding is weinig ongeduldig</p> <p>De groepsbegeleiding is vrolijk en lijkt dus humor in te zetten.</p>

Vertrouwen: vertrouwen in een ander

Kenmerken licht verstandelijke beperkte jeugdigen en aanpassingen voor interventies	Competentiemodel	EBL
Overeenkomend		
Een begeleider moet sensitief en responsief zijn (herkennen en reageren op de behoeften van de jeugdigen).	Dit kan niet gezegd worden op basis van de uitkomsten van dit onderzoek.	Dit kan niet gezegd worden op basis van de uitkomsten van dit onderzoek.
Een begeleider moet persoonlijke aandacht hebben voor de jeugdigen.	De groepsbegeleiders zijn onpersoonlijk.	De groepsbegeleiders zijn weinig onpersoonlijk.
Een begeleider moet naar de jeugdigen luisteren, serieus nemen, proberen te begrijpen en aandacht en tijd aan de jeugdigen besteden.	Een gesloten houding is geen luisterende houding.	Een open houding is een houding waarbij men duidelijk maakt dat er naar hen geluisterd wordt.
Probleemgedrag moet op een neutrale wijze afgewezen worden. De jeugdige mag niet het gevoel krijgen dat hij of zij als persoon afgewezen wordt.	Er wordt veel negatief verwoord.	Er wordt veel positief verwoord en geven veel complimenten.