



HoGent

faculteit Mens en Welzijn

Zie jij in welke fase ik zit

‘Op welke manier kunnen begeleiders, binnen een ambulante en mobiele dienst, meer inzichten verkrijgen over de theorie van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij personen met een verstandelijke beperking?’

Evi Van Weyenberg

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

Bachelor in de Orthopedagogie: Algemene Orthopedagogie

Promotor:
Karel Schoonjans

Academiejaar 2016-2017

Eerste zittijd

*Deze bachelorproef is gemaakt door **Evi Van Weyenberg**, student aan de Hogeschool Gent, ter voltooiing van de bacheloropleiding Orthopedagogie. De standpunten die in deze bachelorproef zijn verwoord, zijn louter het persoonlijke standpunt van de individuele auteur en reflecteren niet noodzakelijkerwijs de mening, het officiële standpunt of het beleid van de Hogeschool Gent.*



HoGent

faculteit Mens en Welzijn

Zie jij in welke fase ik zit

‘Op welke manier kunnen begeleiders, binnen een ambulante en mobiele dienst, meer inzichten verkrijgen over de theorie van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij personen met een verstandelijke beperking?’

Evi Van Weyenberg

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

Bachelor in de Orthopedagogie: Algemene Orthopedagogie

Promotor:
Karel Schoonjans

Academiejaar 2016-2017

Eerste zittijd

VOORWOORD

Een nieuw en leerrijk spel wordt boven de doopvont gehouden en krijgt de naam 'De Inzichtendoos'. De uitdaging waar ik zelfgekozen voor stond, namelijk de theorie van Dösen toegankelijker en makkelijker hanteerbaar maken voor hulpverleners, mag ik als geslaagd beschouwen.

Mijn speeldoos met de daarbij behorende attributen heeft me wel wat slaaploze nachten bezorgd. Het initiële idee was er vrij snel en ik zag het afgewerkte eindresultaat al helemaal voor mij nog voor ik eraan begonnen was. Maar ik geef grif toe dat de uitwerking mij wel wat kopzorgen bezorgde. Ik mag wel zeggen dat ik erin geslaagd ben al die technische informatie en leerstof in een speelse vorm te gieten, met behoud van de kern, namelijk het educatieve.

Ik wil een paar voor mij heel bijzondere mensen nadrukkelijk bedanken voor de manier waarop ze mij geholpen hebben om deze opleiding, stage en bachelorproef tot een goed einde te brengen.

Mijn mentor Peter krijgt alle krediet voor het mij subtiel influisteren van het onderwerp van mijn proef tijdens mijn stage. Zelf is hij heel erg vertrouwd met de theorie van Dösen, om niet te zeggen dat het zijn stokpaardje is. Door zijn steun, uitleg, raad en tips over waar ik informatie kon vinden, kon ik me verder verdiepen in deze niet zo gemakkelijk te begrijpen en te hanteren theorie.

Mijn idee kon al van in het begin rekenen op het enthousiasme van mijn stagebegeleider en promotor, Karel. Door zijn niet aflatende positief kritische en tot nadenken stemmende vragen, betreffende zowel mijn stage als mijn bachelorproef, tilde hij mij tot een hoger niveau. Waarvoor ik hem uiteraard heel erg dankbaar ben.

De opbouwende opmerkingen die hebben geleid tot het op punt stellen van het geheel, heb ik te danken aan al mijn collega's van mijn stageplaats. Het waren zij die mij de spreekwoordelijke duw in de rug gaven, om aan het project te beginnen, eens ze wisten met welk idee ik in mijn hoofd zat.

Mijn vriendin Nina die mij maar bleef steunen als het even allemaal niet zo vlot verliep, en samen met mij naar de nodige boeken en informatie zocht in verband met mijn gekozen onderwerp; mijn vroegere schooljuf Inge die mij al in het vijfde jaar Opvoeder overtuigde om verder te studeren voor orthopedagogie omdat zij in mij het juiste 'materiaal' zag voor de job; de vriendin des huizes Nancy die heel graag de geschreven puntjes op de i zet.

En dan last but not least mijn ouders. Ik zou nooit aan deze opleiding, mijn droom, dit project begonnen zijn ware het niet dat mijn ouders altijd onvoorwaardelijk geloofd hebben in mijn capaciteiten. Zij hebben mij alle kansen gegeven om van een droom, die ooit heel veraf en onbereikbaar leek, werkelijkheid te maken.

Ik mag hopen dat jullie net zoveel genieten van het lezen van mijn bachelorproef als ik gedaan heb bij het maken ervan.

INHOUDSOPGAVE

Inhoudsopgave.....	1
Lijst van figuren, Grafieken en tabellen.....	3
Inleiding.....	4
1 Sociaal-emotionele ontwikkeling.....	5
1.1 De verschillende fasen van de sociaal-emotionele ontwikkeling.....	6
1.1.1 Eerste adaptatiefase.....	7
1.1.2 Eerste socialisatiefase.....	8
1.1.3 Eerste individuatiefase.....	9
1.1.4 Eerste identificatiefase.....	10
1.1.5 Realiteitsbewustwordingsfase.....	11
1.2 De schaal voor emotionele ontwikkeling.....	11
1.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking .	13
1.3.1 Adaptatiefase.....	16
1.3.2 Eerste socialisatiefase.....	17
1.3.3 Eerste individuatiefase.....	17
1.3.4 Identificatiefase.....	18
1.3.5 Realiteitsbewustwordingsfase.....	19
1.4 Besluit.....	20
2 Hechting bij personen met een verstandelijke beperking.....	21
2.1 De gehechtheidstheorie.....	21
2.2 Fasen van gehechtheid.....	22
2.2.1 De voorhechtingsfase.....	22
2.2.2 De beginnende gehechtheid.....	23
2.2.3 De feitelijke gehechtheid.....	23
2.2.4 De multipale gehechtheid.....	23
2.3 Soorten Gehechtheid.....	23
2.3.1 Veilig gehecht.....	23
2.3.2 Onveilig gehecht.....	24
2.1.3.1 Angstig-ambivalent gehecht.....	24
2.1.3.2 Vermijdend gehecht.....	24
2.1.3.3 Gedesorganiseerd gehecht.....	25
2.4 Hechting en een verstandelijke beperking.....	25
2.5 Besluit.....	26
3 Kwaliteit van het leven.....	28
3.1 De basisprincipes.....	28
3.2 Meten kwaliteit van het leven bij personen met een verstandelijke beperking....	30

3.3	Besluit	31
4	Methodologie	33
4.1	Methodisch werken	33
4.1.1	Doelgericht handelen	33
4.1.2	Systematisch handelen	33
4.1.3	Procesmatig handelen	34
4.1.4	Bewust handelen	34
4.1.5	Voordelen van methodisch werken	34
4.2	Evaluatieonderzoek	34
4.2.1	Doelstellingen	35
4.2.2	Beginsituatie	35
4.2.3	De weg en de middelen	35
4.2.4	Eindsituatie en terugkoppeling	36
4.3	Besluit	37
5	Praktijk	38
5.1	Praktische uitwerking van de inzichtendoos	38
5.2	De fiches	38
5.3	De inzichtendoos	40
5.3.1	Spelverloop	40
5.3.2	Doel van het spel en de spelregels	42
5.3.3	De casussen	42
5.3.4	De stellingen	43
5.3.5	De opdrachten	44
5.3.6	De vreemde eend	45
5.4	In de praktijk	46
5.4.1	Vorbereiding	46
5.4.2	De uitvoering	47
5.4.3	Evaluatie	48
5.4.4	De toekomst	49
5.5	Besluit	49
6	Besluit	50
	Bibliografie	52
	Bijlagen	54
	Bijlage 1: Geïnformeerde toestemming	54
	Bijlage 2: Vragenlijst	55
	Bijlage 3: Handleiding De inzichtendoos	56

LIJST VAN FIGUREN, GRAFIEKEN EN TABELLEN

Figuren

Figuur 1 Theoretisch model AAIDD menselijk functioneren	14
Figuur 2 De inzichtendoos	38
Figuur 3 Inhoud kleine inzichtendoos	70
Figuur 4 Kaartjes grabbeldoos	70
Figuur 5 Enveloppen	71

Grafieken

Grafiek 1 Kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling	48
---	----

Tabellen

Tabel 1 Kwaliteit van het leven volgens Schalock	30
--	----

INLEIDING

Ik kreeg de kans om zowel mijn instapstage als mijn doorgroei-stage te doen bij VZW WONOzo!, wat staat voor WoonOndersteuning en NetwerkOntwikkeling. Deze dienst voor ambulante en mobiele ondersteuning voor volwassen personen met een beperking is een vergunde zorgaanbieder voor niet rechtstreeks toegankelijke hulp (NRT) en rechtsreeks toegankelijke hulp (RTH).

Tijdens mijn stage kwam ik vaak in aanraking met het thema sociaal-emotionele ontwikkeling, een thema dat voor ieder van ons van toepassing is. Iedereen doorloopt vanaf zijn geboorte de verschillende fasen van sociaal-emotionele ontwikkeling maar toch is het een individueel en persoonlijk proces. Het was net dat aspect dat mij zo aantrok in dit thema. Van grote invloed in de beleving en verwerking van deze fasen zijn de mensen rondom jou, de omgeving waarin je leeft en woont. Vanaf de geboorte hebben de opvoeders en relevante anderen een belangrijke invloed op het doorlopen van de verschillende fasen van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling is lang niet voor iedereen toegankelijk en nog minder verstaanbaar. Op deze kritiek wil ik graag dieper ingaan om de theorie toegankelijker en verstaanbaarder te maken. Het doel dat ik wil bereiken met dit afstudeerproject, is de theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling toegankelijker maken voor de ondersteuners binnen de dienst WONOzo!. Ik wil dit op een zodanige manier brengen dat mensen elkaars visie of ideeën horen.

Ik ben tot de volgende probleemstelling gekomen: 'Op welke manier kunnen begeleiders, binnen een ambulante en mobiele dienst, meer inzichten krijgen in de theorie van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij personen met een verstandelijke beperking?'

De methodiek zou een leidraad zijn en ondersteuning kunnen bieden aan begeleiders. Het is een hulpmiddel om de cliënt beter te begrijpen en een efficiëntere ondersteuning te bieden. Hiervoor zou ik een spelmethodiek willen gebruiken. Ik wil dit doen aan de hand van het maken van duidelijke en verstaanbare fiches van elke fase. Daarnaast wil ik ook werken met casussen en stellingen. Deze zouden dan in groep besproken worden.

Ik wil hiermee het thema toegankelijker maken voor begeleiders binnen een ambulante dienst. Het is voor mij vooral belangrijk dat de theorie verstaanbaar is voor begeleiders die hier dagelijks mee geconfronteerd worden.

Ik begin met een hoofdstuk waarin ik de theorie rond sociaal – emotionele ontwikkeling zal bespreken. Hierbij wil ik elke fase apart onder de loep en de evolutie van elke fase uitleggen.

In hoofdstuk twee zal ik de hechtingstheorie van Bowlby verder toelichten. De reden hiervoor is, dat Dösen zich onder andere op deze theorie heeft gebaseerd. De soort gehechtheidsrelatie is belangrijk voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In het volgende hoofdstuk zal ik de kwaliteit van het leven even onder de loep nemen.

In hoofdstuk vier licht ik u graag iets meer toe over het cyclisch proces dat ik gevolgd heb om tot mijn eigen uitgewerkte methodiek te komen.

Als laatste kan u alles lezen over mijn praktijk, gevolgd door een algemeen besluit.

1 SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Sociaal-emotionele ontwikkeling is een onderwerp waar, in de hulpverlening voor mensen met een verstandelijke beperking, nog weinig aandacht aan besteed wordt door de hulpverleners. Niet-professionelen hebben nog minder kennis en voeling met dit onderwerp. Met de niet-professionelen wordt het netwerk rond de cliënt bedoeld, zoals ouders, vrijwilligers, vrienden, enzovoort (Claes et al., 2012).

In de Westerse samenleving wordt in de gedragswetenschappen veel meer aandacht besteed aan het cognitieve, dan aan het emotionele. In de definitie van een verstandelijke beperking wordt geen enkele notie gegeven aan de emotionele ontwikkeling die hiermee gepaard gaat. De definitie van een verstandelijke beperking luidt: ' Een verstandelijke beperking is een beperking in de cognitieve ontwikkeling en het adaptief gedrag'. Onderzoek heeft echter aangetoond dat de emotionele ontwikkeling een wezenlijk aspect is van de persoonlijkheidsontwikkeling (Claes et al., 2012).

Bij mensen met een verstandelijke beperking is er vaak sprake van een discrepantie tussen het cognitieve en het emotionele ontwikkelingsniveau. Dit zorgt voor een persoonlijkheid die kwetsbaar is voor het ontstaan van gedrags- en psychische stoornissen. De emotionele ontwikkeling, die vaak gekoppeld wordt aan motivatie en draagkracht, is meestal minder ontwikkeld dan de cognitieve ontwikkeling, die eerder een illustratie is van de capaciteiten en vaardigheden. Daarom moeten hulpverleners ook oog hebben voor de emotionele ontwikkeling. Dösen noemde die discrepantie ook wel het 'disharmonisch ontwikkelingsprofiel', waarbij de verschillende aspecten van de ontwikkeling niet in balans zijn met elkaar (Claes et al., 2012; Morisse, & Ronsse, 2012).

In praktijk komt een disharmonisch ontwikkelingsprofiel niet zo heel vaak voor. Dit maakt het voor zorgdragers en -verleners een niet onmiddellijk en duidelijk herkenbare vorm. Ik had tijdens mijn stage het geluk met een cliënt te mogen werken waarbij het wel duidelijk was. Aan de hand van een voorbeeld uit die praktijkervaring, probeer ik meer te verduidelijken wat disharmonisch ontwikkelingsprofiel inhoudt. Om de privacy maximaal te kunnen garanderen, heb ik de persoonlijke gegevens aangepast.

Voorbeeld van een disharmonisch ontwikkelingsprofiel. Dit voorbeeld is gebaseerd op praktijkervaring en gelezen theorie.

Pieter is een man van 40 jaar oud. Na onderzoek blijkt hij te beschikken over een IQ van 57, wat volgens de IQ-schaal overeenkomt met een licht verstandelijke beperking. Wanneer we de schaal van sociaal-emotionele ontwikkeling invullen, merken we al snel dat Pieter zich in het algemeen in fase drie (eerste individuatiefase) bevindt. Wanneer we dit minutieus per domein gaan bekijken en bespreken, komen we tot de conclusie dat Pieter soms een fase lager of hoger zit.

Wanneer we bijvoorbeeld eens kijken naar domein vier (omgaan met een veranderende omgeving/permanentie van het object) merken we veel meer kenmerken die hem situeren in fase twee (eerste socialisatiefase). Bij domein acht (communicatie) zien we eerder de kenmerken die wijzen op een fase vijf (realiteitsbewustwording). Dit wil dus zeggen dat Pieter verbaal en communicatief zeer sterk is.

Hier moet je als begeleider dus eerst van op de hoogte zijn en er de consequenties kunnen van inschatten. Vanuit die wetenschap dient er namelijk rekening mee gehouden te worden dat het werkelijk algemeen niveau van Pieter hoger of lager kan liggen dan wat een simpel IQ cijfer laat vermoeden. Het is bovendien niet omdat Pieter de zaken goed kan uitleggen en over een betrekkelijk ruime en gevarieerde woordenschat beschikt, dat hij ook daadwerkelijk begrijpt wat hij zegt en nog belangrijker, dat hij de draagwijdte van sommige woorden, handelingen en situaties juist inschat.

Voor een adequate hulpverlening op het vlak van emotionele ontwikkeling is het dan ook nodig, zelfs noodzakelijk, dat de hulpverlener het niveau van emotionele ontwikkeling kan bepalen en de basale emotionele behoeften van de cliënt onderkent. Het niveau van emotionele ontwikkeling kan belangrijk zijn om de planning, strategie en methode van behandeling te bepalen (Claes et al., 2012). Daarom zal in dit deel de verschillende fasen van sociaal-emotionele ontwikkeling besproken worden. Aan de hand van deze kennis kan dan met behulp van de schaal voor sociaal-emotionele ontwikkeling de fase van sociaal-emotionele ontwikkeling bepaald worden.

1.1 DE VERSCHILLENDE FASEN VAN DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

De voorbije drie decennia groeide de term emotionele ontwikkeling uit tot een sleutelbegrip binnen de ondersteuning voor mensen met een verstandelijke beperking. Men raakte ervan overtuigd dat de inschatting en afstemming op het emotionele ontwikkelingsniveau een noodzakelijke stap is, binnen een adequate en kwaliteitsvolle beeldvorming en ondersteuning van cliënten (Claes et al., 2012).

Het uitgangspunt van de verschillende fasen van de sociaal-emotionele ontwikkeling is die van professor dr. Dösen. In de ontwikkelingsdynamische benadering van Dösen zijn meerdere inzichten gecombineerd. De benadering combineert onder andere inzichten uit de theorieën van Piaget, Luria, Erikson, Freud, Mahler en Bowlby. Vanuit deze inzichten heeft Dösen een vragenlijst opgesteld die gebruikt kan worden om een inschatting te maken van de sociaal-emotionele ontwikkeling, genaamd de Schaal voor Emotionele Ontwikkeling, afgekort SEO (Morisse, & Dösen, 2017; Morisse, & Ronsse, 2012; Zaal, Boerhave, & Koster, 2008). Dösen vertrekt in zijn theoretisch kader vanuit een normale ontwikkeling en vertaalt dit vervolgens naar mensen met een verstandelijke beperking. Binnen het wetenschappelijk onderzoek is er immers een lacune merkbaar in de theorievorming over de emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking (Morisse, & Ronsse, 2012). In de beginjaren van het theoretisch kader van Dösen was er slechts sprake van een beschrijvende ontwikkeling tot de leeftijd van 36 maanden. Verder ging zijn theoretisch kader op dat moment niet (Morisse, & Dösen, 2017).

De Schaal voor Emotionele ontwikkeling peilt naar verschillende aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er wordt onder meer gekeken in welke ontwikkelingsfase een cliënt zich bevindt met betrekking tot (Zaal et al., 2008):

- Omgaan met eigen lichaam
- Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving
- Ontwikkeling van permanentie van object
- Angsten
- Verbale communicatie
- Affectdifferentiatie
- Agressieregulering
-

Of er volgens Dösen sprake is van een psychisch welbevinden, zoals het concept kwaliteit van het leven tot doel heeft, hangt af van het feit of de emotionele ontwikkeling parallel loopt met de cognitieve ontwikkeling van een persoon. Het psychisch welbevinden van

personen met een verstandelijke beperking is dan ook een wezenlijk onderdeel van hun kwaliteit in het leven. Indien er een discrepantie aanwezig is tussen een persoon zijn emotionele en zijn cognitieve ontwikkeling, is er volgens Dösen geen psychisch evenwicht. De hypothese is dat bij mensen met een verstandelijke beperking en die psychische problemen ondervinden, de cognitieve ontwikkeling hoger is dan de emotionele ontwikkeling (Morisse, & Dösen, 2017).

Volgens Dösen bestaan er vijf fasen van sociaal-emotionele ontwikkeling, namelijk (Dösen et al., 2015; Zaal et al., 2008):

- 1) Eerste adaptatiefase: 0-6 maanden
- 2) Eerste socialisatiefase: 6-18 maanden
- 3) Eerste individuatiefase: 18-36 maanden
- 4) Eerste identificatiefase: 3-7 jaar
- 5) Realiteitsbewustwording: 7-12 jaar

Ik wil hier graag iets aan toevoegen. De vermelde leeftijden zijn slechts een duiding, een gemiddelde en geen strikte afbakening. Het kan zijn dat een kind met een "normale, gewone ontwikkeling" al acht maand oud is vooraleer we duidelijke kenmerken opmerken van de eerste socialisatiefase. Het omgekeerde kan natuurlijk ook, namelijk een kind van vijf maand oud kan kenmerken vertonen dat hij zich al volop in de socialisatiefase bevindt. We kunnen er dus niet vanuit gaan dat een kind van zes maand en één dag oud zich vanaf dit moment nog enkel en alleen in de eerste socialisatiefase bevindt. Dit is een belangrijk gegeven en daarom zet ik "normale, gewone ontwikkeling" tussen aanhalingstekens.

Voor mezelf beschrijf ik een 'normale, gewone ontwikkeling' als zijnde een kind dat vlot de overgang maakt van de ene naar de andere fase. Zelfs al is er een tijdelijke terugval, dan nog klasseer ik dit onder 'normaal'. Mijn beoordeling van 'normale ontwikkeling' kan achteraf moeten worden bijgesteld, afhankelijk van de omvang en vooral welke impact een eventuele terugval gehad heeft in het gehele ontwikkelingsproces.

Ik ben er mij van bewust dat u als lezer misschien een andere mening heeft over wat al dan niet als 'normale ontwikkeling' mag aanzien worden. Denk dat vooral onze eigen sociaal-emotionele ontwikkeling, onze eigen levenservaringen en ons statuut in de maatschappij hierin een cruciale rol spelen. Wat ik hiermee wil zeggen is het volgende: ik ben er persoonlijk van overtuigd dat een zorgverlener in het algemeen, een leerkracht, een opvoeder, een psycholoog, ... anders tegenover de term 'normaal gedrag' staat dan pakweg een boekhouder, een architect, een kassierster, ... Kortom, mensen die door hun opleiding in het specifiek vakgebied 'menselijke ontwikkeling', een iets ruimere en andere kijk hebben op tekenen dat kunnen wijzen op een zich ontwikkelend 'probleemgedrag'. Zij zullen mijn inziens de daaruit mogelijks te verwachten 'ongepaste' gedragingen eerder detecteren, kunnen benoemen en daaruit volgend ook eerder kunnen ingrijpen en bijsturen indien mogelijk.

Ik neem u nu graag mee op ontdekkingsstocht door de verschillende fasen die wij allemaal zelf doorlopen hebben en zoals door Anton Dösen beschreven.

1.1.1 *Eerste adaptatiefase*

De eerste adaptatiefase begint onmiddellijk na de geboorte en duurt tot het kind zes maanden is. In deze fase past het kind zich voornamelijk aan de fysieke omgeving aan, meer bepaald aan het leven buiten de baarmoeder. In deze fase wordt het kind heen en

weer geslingerd tussen ofwel homeostase ofwel disregulatie. Met homeostase wordt bedoeld dat men een innerlijk evenwicht, veiligheid en rust ervaart. Disregulatie daarentegen ontstaat doordat het kind overspoeld wordt met prikkels en zich daarin dreigt te verliezen (Morisse, & Ronse, 2012).

Zelf ben ik grote voorstander om een baby niet direct bloot te stellen aan allerlei prikkels. Het begint al in de kraamkliniek : het vele -goedbedoeld en nieuwsgierige- bezoek, al die handen die de baby willen aanraken of eens in de armen houden, al die vreemde stemmen die voorovergebogen in het wiegje staan te 'roepen'. Tegenwoordig valt het mij ook meer en meer op dat ouders hun nog piepjonge kinderen meenemen naar bijvoorbeeld een eefestijn. Ze komen daar heel trots binnen, voornamelijk om hun baby aan de mensen te laten zien. Ik begrijp dit aan de ene kant wel. Maar als die baby dan steevast na een paar minuten onbedaarlijk begint te huilen, puur uit frustratie van al die beweging, geuren, geluiden,... dan zie je die blik van vertwijfeling in de ogen van de ouders. En dan heb ik het soms heel moeilijk om niet luidop te zeggen dat ze beter rustig thuis gebleven waren met hun kind. Hier heeft de baby niets aan, behalve dat het een heleboel stress ervaart. Ik geloof niet in het naar buiten komen, naar allerlei lawaaierige evenementen, met een heel jong kind. Als je dan voorzichtig polst waarom ze dat doen, dan kreeg ik al eens te horen dat dat goed is om het kind 'socialer' naar de toekomst toe te maken. Dat is volgens mij een complete misvatting die nergens op slaat. Een baby heeft rust, stabiliteit en regelmaat nodig. En dat is ook meteen het verschil tussen homeostase en disregulatie. Waarmee ik totaal niet gezegd wil hebben dat je niet met je baby ergens naartoe mag gaan. Wel vind ik dat men moet opteren voor andere, rustige mogelijkheden, zoals bijvoorbeeld een wandeling in een park.

Het kind beseft nog niet dat objecten of personen blijven bestaan op het moment dat hij het niet meer ziet. Het kind vertoont angst- en woedegevoelens bij vreemde of intensieve sensorische prikkels. Deze woede is gericht naar zichzelf en zijn omgeving. Het contact met de volwassenen verloopt in deze fase volledig via de nabijheidszintuigen (tast, reuk en smaak). Huilen is in deze fase de belangrijkste manier om aandacht te vragen of contact te maken, het is zijn manier van communiceren. Het kind huilt voornamelijk om lichamelijk ongemak. Daadwerkelijk hechtingsgedrag is pas vanaf vijf maanden zichtbaar (Zaal et al., 2008).

Het volgende voorbeeld is samengesteld uit een bestaand voorbeeld dat ik van ouders kreeg en mijn eigen invulling aan de hand van de daar bijhorende theorie. Ik heb er ook voor gekozen om fictieve namen te gebruiken.

Voorbeeld eerste adaptatiefase:

Nele en Jan hebben een dochter Sara, zij is 1 maand oud. Telkens Sara honger heeft, begint ze te wenen om zo de aandacht naar zich toe te trekken en haar ouders duidelijk te maken dat ze één van hen nodig heeft.

Nele en Jan merken op dat Sara zeer onrustig wordt wanneer ze haar meenemen naar de winkel. Op deze momenten wordt ze overspoeld door de drukte en de aanwezige prikkels.

1.1.2 Eerste socialisatiefase

De eerste socialisatiefase loopt vanaf zes maanden tot het kind achttien maanden is. Het hechtingsproces tussen het kind en zijn belangrijke verzorgers staat hierin centraal. Vaak is de verzorger ook de ouder van het kind. De verzorger wordt door het kind gezien als een soort verlengstuk van zichzelf. Het kan de verzorger niet los zien van zichzelf. Met andere woorden kan het kind zich nog niet differentiëren van de ander. Het kind is in deze fase erg egocentrisch (Zaal et al., 2008).

In deze fase is het belangrijk dat er een basale emotionele veiligheid wordt gecreëerd. Net zoals in de vorige fase heeft het kind nog geen besef dat iets blijft bestaan als het weg is. Doordat dit besef er nog niet is, raakt het kind in paniek bij het afscheid van een vertrouwde figuur of wanneer deze zich uit het zicht van het kind bevindt. Het kind voelt zich veilig als de vertrouwde figuur in de buurt is (Zaal et al., 2008).

Ik vind het 'Kiekeboe' spelletje hier een goed praktijkvoorbeeld van. Onlangs was ik op bezoek bij vrienden die een zoontje van 10 maand hebben. Ik was een beetje aan het spelen met hem terwijl de mama in de keuken bezig was. Hij voelde zich erg op zijn gemak en had veel plezier en lachte uitbundig. Toen ik het Kiekeboe spelletje deed -mijn gezicht achter mijn handen verstoppen om dan weer 'tevoorschijn' te komen- stopte hij met lachen en werd heel stil. Toen ik 'Kiekeboe' zei en mijn gezicht weer toonde, zag ik in eerste instantie dat hij mij met heel grote ogen aankeek en helemaal niet lachte. Nochtans bleef ik heel de tijd door spreken, dus hij hoorde wel mijn stem. Pas na een paar seconden begon hij weer te lachen.

Het kind komt in deze fase ook tot de ontdekking dat het zijn eigen lichaam kan gebruiken om dingen te nemen, aan te raken, enzovoort. Vooral de vorm en het geluid van materialen wordt ontdekt. Voorwerpen worden in deze fase meestal benoemd met 'die'. Heel af en toe kan een kind het voorwerp noemen bij naam. Vanaf deze fase kent het kind lust- en onlustgevoelens. Daarnaast kan het vanaf nu liefde, angst en woede tonen. De emotie agressie toont het kind nog heel ongecontroleerd naar de omgeving toe. Ikzelf vind het woord frustratie een betere omschrijving dan het woord agressie. Het kind probeert namelijk iets duidelijk te maken, maar dit is niet altijd begrijpelijk voor zijn omgeving. Het kind wil namelijk iets, maar kan dit nog niet onder woorden brengen en zoekt daarom een alternatief. We zien ook dat het kind interesse begint te tonen in leeftijdsgenootjes (Zaal et al., 2008).

Een mooi voorbeeld van die interesse in leeftijdsgenootjes zag ik onlangs in de wachtkamer van een dokterspraktijk. Er zat een moeder met een baby op haar schoot. Er kwam een papa binnen met een kind van ongeveer dezelfde leeftijd. Hij ging naast de moeder zitten en zij draait haar kind naar die papa met kind toe. Meteen reageert haar baby. Hij kijkt naar die andere baby en dan naar zijn moeder op een enthousiaste manier van 'kijk eens wat er daar zit' en begint met zijn armpjes te zwaaien. De papa heeft het spelletje door en draait zijn baby zodanig dat ze naar elkaar kunnen kijken. De andere baby reageert op bijna identieke wijze.

Dit voorbeeld werd gebaseerd op een voorbeeld uit de brochure: 'Over kunnen, (niet) aankunnen, moeten en (niet) willen.

Voorbeeld eerste socialisatiefase:

Bram lijkt het niet erg te vinden wanneer zijn moeder vertrekt uit de kinderopvang. Dit terwijl hij thuis de hele dag bij haar is en haar tot op de voet volgt. Nergens kan ze heen gaan zonder dat Bram haar volgt. Terwijl Bram wel meer afstand kan nemen van zijn vader. Het is duidelijk dat Bram een voorkeur heeft voor zijn moeder.

1.1.3 Eerste individuatiefase

Deze fase loopt normaal bij een kind van de leeftijd van achttien maanden totdat hij zesendertig maanden wordt. Terwijl het kind in de vorige fase zichzelf niet kon loskoppelen van de andere, beseft het vanaf deze fase steeds meer dat het een eigen individu is, los van de vertrouwde volwassene. In deze fase staan autonomie en individuatie centraal. Daarnaast is een ander belangrijk thema tijdens deze fase, het thema autonomie versus

afhankelijkheid. Er ontstaat een eigen wil, het kind wil alles zelf doen, maar heeft de volwassene nog steeds graag op een kleine afstand. Het voelt zich nog altijd het veiligst indien de volwassene in het zicht staat (Morisse, & Ronsse, 2012; Zaal et al., 2008).

Indien iets niet lukt, leidt dit tot frustraties en driftbuien. Soms zijn deze driftbuien zo heftig dat ze er zelf bang van worden. Voor het kind is nog niet duidelijk wat toegestaan is en wat niet. Als het iets doet wat niet mag is dat vaak onopzettelijk. Van een intern geweten is in deze fase nog geen sprake. Het kind beseft hooguit dat het iets verkeerd heeft gedaan maar men kan nog niet van schuldgevoelens spreken. Het kind heeft een angst om afgewezen te worden en is bang om een belangrijk iemand te verliezen (Zaal et al., 2008).

In de vorige fase begon het kind interesse te vertonen in leeftijdsgenoten. Nu begint het kind ook de nabijheid van andere kinderen op te zoeken, maar er is nog geen sprake van samenspel. Het kind kan zich nog niet verplaatsen in de ander (Zaal et al., 2008).

Dit voorbeeld is samengesteld uit een voorbeeld van de brochure: 'Over kunnen, (niet) aankunnen, moeten en (niet) willen' en wat ouders mij vertelden.

Voorbeeld eerste individuatiefase:

Alexander verzet zich altijd wanneer zijn vader hem eten wilt geven. Hij antwoordt telkens met 'neen' en 'zelf doen'. Hij geraakt dan gefrustreerd wanneer het hem maar niet lukt om het eten op de lepel te krijgen.

Tijdens de zomer gingen ze langs bij vrienden. Alexander speelde samen met hun dochter in de tuin. Het viel op dat Alexander telkens om de tien minuten even terugkwam en op de schoot van mama of papa wou zitten. Na even bij mama of papa te zijn geweest, vertrok hij weer voor een nieuw avontuur in de tuin.

1.1.4 Eerste identificatiefase

Deze fase begint normaal vanaf dat het kind de leeftijd van drie jaar heeft bereikt tot en met hij of zij zeven jaar is. In deze fase zijn er twee grote thema's, namelijk initiatief versus geremdheid en loslaten of verliezen. Het kind wordt steeds zelfstandiger. In het begin van deze fase is de peuter nog erg afhankelijk van relevante anderen om zich te gedragen volgens bepaalde waarden en normen. Op het einde van deze fase heeft het kind besef van deze waarden en normen en kan hij in toenemende mate zich hier vanuit zichzelf aan houden. Ook als de volwassene niet in de buurt is, zal het kind deze regels meer en meer volgen. In deze fase kan er terug verlatingsangst vertoond worden. Toch kan het kind zich wel behelpen in een vertrouwde omgeving (Zaal et al., 2008).

In deze fase beginnen kinderen veel waarom-vragen te stellen. Deels komt dit uit nieuwsgierigheid, maar anderzijds kunnen ze gewoon een babbeltje willen slaan. Het kind is nog niet in staat om zich in het perspectief van de ander te plaatsen. Ze zien alles vanuit hun eigen perspectief. Ze gedragen zich egocentrisch. Doordat ze zich niet in het perspectief van de ander kunnen plaatsen, komt het voor dat ze elkaar kwetsen. Het besef van hoe iets op anderen overkomt is er pas vanaf dat ze ongeveer de leeftijd van zes jaar hebben bereikt. Toch reageert het kind doorheen heel deze fase redelijk impulsief. De consequenties van hun handelen worden nog onvoldoende ingezien (Zaal et al., 2008).

In deze fase kan het kind ook angstig zijn ten opzichte van allerlei dingen. Een oorzaak hiervan is dat bij kinderen in deze fase fantasie en werkelijkheid makkelijk door elkaar lopen. Op het einde van deze fase lukt het al beter om werkelijkheid en fantasie uit elkaar te houden. Dit toegenomen realiteitsbesef kan echter eveneens voor angst zorgen, want

voor een kind kan de werkelijkheid ingewikkeld en onoverzichtelijk overkomen (Zaal et al., 2008).

Men ziet steeds meer samenspel verschijnen, toch is een kleuter nog voornamelijk gericht op het vervullen van zijn eigen wensen. Dit is op het einde van deze fase beter. Aan het eind van deze fase kan het kind gevoelens van spijt en schaamte onderscheiden. Agressie kan het kind nu heel gecontroleerd richten naar een persoon (Zaal et al., 2008).

Dit voorbeeld is gebaseerd op een voorbeeld dat ik tijdens één van mijn lessen heb gezien en mijn eigen interpretatie van de theorie.

Voorbeeld eerste identificatiefase:

De ouders van Emma storen zich aan de vele waarom-vragen die Emma stelt. Ze weten dat dit bij haar leeftijd hoort, maar er kan geen dag meer voorbij gaan zonder een waarom-vraag.

Wanneer Emma thuis komt van school vertelt ze honderduit over haar avonturen van op school.

De ouders van Emma kunnen precies zeggen hoe de kleuterjuf in de klas is. Wanneer Emma thuis 'schooltje' speelt, doet zij telkens de juf na.

1.1.5 Realiteitsbewustwordingsfase

Deze fase loopt van de leeftijd van zeven jaar tot en met twaalf jaar. In deze fase zitten de meeste kinderen op de basisschool. Dit zorgt ervoor dat er eisen aan het kind gesteld worden, maar dat ze ook meer vaardigheden aanleren. In deze fase ontstaan ook vriendschappen. De relaties met leeftijdsgenoten worden belangrijker en sterker. Deze relaties zijn belangrijk voor hun sociale en emotionele ontwikkeling. In groepsverband leert men zich aan te passen aan groepsregels, leert men te onderhandelen en met conflicten om te gaan (Zaal et al., 2008).

Dit voorbeeld heb ik geschreven vanuit mijn eigen interpretatie van de theorie.

Voorbeeld realiteitsbewustwordingsfase

Sander heeft een hecht vriendengroepje op school. Hij staat altijd klaar om iedereen te helpen en legt ruzies snel bij. Tijdens een spel kan hij het niet hebben dat iemand vals speelt en wijst deze persoon dan ook meteen terecht.

1.2 DE SCHAAL VOOR EMOTIONELE ONTWIKKELING

De schaal voor emotionele ontwikkeling van Dösen tracht de graad te meten van de emotionele ontwikkeling bij individuen. De complexiteit van het kader en de schaal van Dösen veroorzaakt verwarring en toepassingsmoeilijkheden. Doordat deze schaal redelijk complex is, is het moeilijk om deze meting toe te passen in de praktijk. Dösen heeft

bijvoorbeeld geen handleiding bij de schaal gestoken. Daarnaast is er kritiek op het feit of men de gedragsvoorbeelden van babyleeftijd bij volwassen cliënten kan gebruiken en bestaat er verwarring rond de concrete invulling wat betreft de items van de schaal. Ikzelf ben van mening dat je ten alle tijden hier kritisch moet blijven naar kijken. Men zou de items en vragen op verschillende manieren kunnen interpreteren en dit brengt de eenduidigheid van de meting in het gedrang. De neveneffecten van het gebrek aan eenduidigheid zijn dat er een kans is op een over- of onderschatting van de emotionele ontwikkeling van een cliënt. Daarnaast is er een reële kans op misinterpretaties en veralgemening. De professionelen geven aan dat er bij de toepassing van deze schaal een grote ontwikkelingspsychologische kennis en ervaring nodig is om deze correct toe te passen (Claes et al., 2012; Claes, & Verduyn, 2012; Dösen et al., 2015).

Naar aanleiding van deze kritieken op de schaal van Dösen is er een samenwerkingsverband gesloten tussen Tordale vzw, Outreach De Steiger-De Meander, de vakgroep Orthopedagogiek (UGent) en het Steunpunt Expertisenetwerken (SEN). Dit samenwerkingsverband startte in 2009 een project op, genaamd SEO-SEN. Dösen zelf werkte eveneens als peter mee aan dit project (Claes, & Verduyn, 2012; Claes et al., 2012; Morisse, & Dösen, 2017). Terwijl Dösen aanvankelijk heel lineair keek naar de verschillende fasen, legt het model van SEO-SEN de nadruk op het dynamische karakter. Men ziet de emotionele ontwikkeling als een continuüm (Morisse, & Dösen, 2017). Men categoriseert de persoon niet per se in een bepaalde fase, maar men kan kenmerken vertonen vanuit verschillende fasen.

Het project werkte rond de schaal voor emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking. Eén van de doelstellingen van het project was dan ook om te werken aan een verdere invulling, verfijning, verduidelijking en concretisering van de schaal die Dösen had ontwikkeld. Bij de uitwerking van deze doelstelling werd de schaal aangevuld met items, domeinen en voorbeelden. Terwijl andere items dan weer werden geschrapt van de schaal voor emotionele ontwikkeling. Daarnaast werd er een handleiding voor de toepassing van deze schaal, een begrippenlijst en een overkoepelend schema uitgeschreven. De handleiding zorgt ervoor dat men de noodzakelijke achtergrond heeft om de schaal af te nemen in de praktijk. Deze herwerkte schaal kreeg de naam 'de Schaal voor Emotionele Ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking – Revised'. Deze schaal is niet wetenschappelijk gevalideerd of genormeerd, maar wil een instrument zijn om de dialoog en de inschatting van de emotionele ontwikkeling van cliënten met een verstandelijke beperking in de praktijk aan te wakkeren (Claes, & Verduyn, 2012).

Terwijl de originele schaal van Dösen uit zeven domeinen bestond, later uitgebreid tot 10 domeinen, bestaat de herwerkte schaal uit dertien domeinen. De tien domeinen van Dösen werden in de herwerkte schaal wel behouden, maar aangepast en uitgebreid. Het doel van de herwerkte versie was om het meetinstrument toegankelijker en gebruiksvriendelijker te maken. Daarnaast zijn er ook drie nieuwe domeinen aan de herwerkte schaal toegevoegd, namelijk 'Invulling vrije tijd-Spelontwikkeling', 'Morele ontwikkeling' en 'Regulatie van emoties'. De schaal vertrekt vanuit de (normale) emotionele ontwikkeling tussen nul en twaalf jaar. Bij de toepassing wordt nagegaan hoe de dertien domeinen veranderingen ondergaan in de vijf ontwikkelingsfasen van Dösen (Claes, & Verduyn, 2012; Morisse, & Dösen, 2017).

De dertien domeinen van de herwerkte schaal zijn (Claes, & Verduyn, 2012):

- Domein 1: Omgaan met het eigen lichaam
- Domein 2: Omgaan met 'emotioneel belangrijke anderen'
- Domein 3: Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving
- Domein 4: Omgaan met een veranderende omgeving/permanentie van het object
- Domein 5: Angsten
- Domein 6: Omgaan met 'gelijken'

- Domein 7: Omgaan met materiaal
- Domein 8: Communicatie
- Domein 9: Differentiatie van emoties
- Domein 10: Agressieregulatie
- Domein 11: Invulling vrije tijd - Spelontwikkeling
- Domein 12: Morele ontwikkeling
- Domein 13: Regulatie van emoties

Elke fase wordt beschreven vanuit drie invalshoeken. De eerste invalshoek, 'de kern' geeft de belangrijkste ontwikkeling per fase op een bepaald domein aan. De tweede invalshoek, namelijk de ontwikkeling, beschrijft de evolutie van de 'normale' emotionele ontwikkeling per fase. Deze tweede invalshoek tracht op deze manier de kern te verhelderen en te illustreren. In de derde invalshoek, namelijk mogelijke voorbeelden en uitingen, worden de illustraties beschreven zoals ze mogelijks kunnen voorkomen bij mensen met een verstandelijke beperking (Claes, & Verduyn, 2012). De SEO-R wil voornamelijk de emotionele ontwikkeling bepalen. Toch hebben verschillende domeinen naast een emotionele, eveneens een sociale en cognitieve dimensie. Een voorbeeld hiervan is domein 8 communicatie (Morisse, & Dösen, 2017). Verbale communicatie kan zowel een cognitief aspect inhouden, namelijk de spreekvaardigheid van iemand, maar je kan via deze manier van communiceren ook emoties uiten. Daarnaast heeft communicatie ook een sociaal aspect, immers communicatie gebeurt altijd tussen meerdere partijen.

In de periode 2011-2012 is de herwerkte schaal nog eens herzien na een onderzoek die peilde naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Vanuit de resultaten van dit onderzoek zijn zowel domein 9, als domein 10 en 13 grondig herwerkt. De huidige herwerkte schaal noemt SEO-R² (Morisse, & Dösen, 2017).

1.3 SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING BIJ MENSEN MET EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING

Volgens Dösen is de mate van verstandelijke ontwikkeling gelinkt met een maximale sociaal-emotionele ontwikkeling die een individu kan bereiken. Voor een persoon met een licht verstandelijke handicap is de hoogst haalbare fase, volgens Dösen, de realiteitsbewustwordingsfase. Voor een persoon met een ernstige verstandelijke beperking, is volgens Dösen de hoogst haalbare fase, de eerste individuatiefase (Vignero, 2011).

Ik kan moeilijk dieper ingaan op de sociaal-emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking, zonder eerst even wat duiding te geven rond deze term.

Pas in 2007 werd in de 11e editie van het handboek 'Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Support' van de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), de term Mental Retardation gewijzigd in Intellectual and Developmental Disabilities. Met andere woorden, de aanstootgevende term 'mentale achterstand' of zoals wij het in de volksmond kennen als zijnde 'achterlijk', werd toen door nieuwe inzichten in de problematiek, gewijzigd in 'verstandelijke beperking' (Van Hove, van Loon, & Vandevelde, 2010). Ook ik ben voorstander voor het gebruik van de term 'verstandelijke beperking' in plaats van 'mentale handicap'. Ik vind dit een meer respectvolle term om te gebruiken.

De toon voor verandering, voor opvallende vernieuwingen, werd in het handboek van de AAIDD reeds gezet in 1992. Ze noteerden in hun handboek een paar zaken, o.a. (Van Hove et al., 2010):

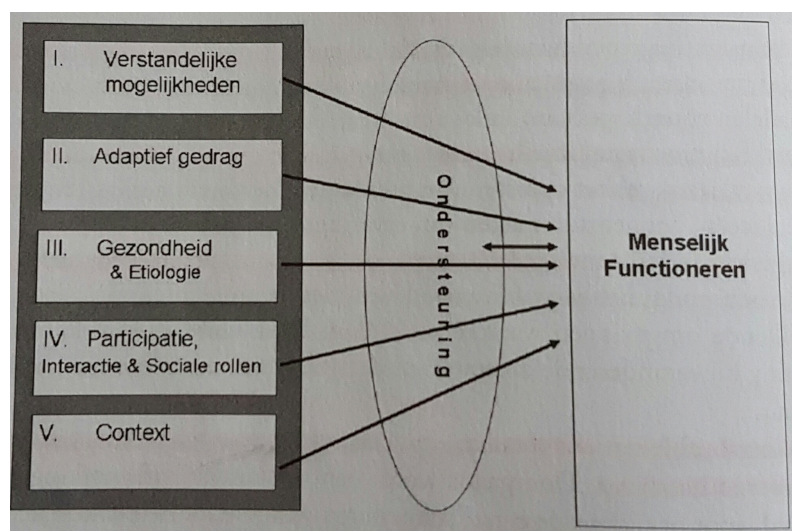
- Verstandelijke beperking wordt niet langer als een persoonskenmerk gezien, maar als een gevolg van een complex samenspel tussen mogelijkheden en beperkingen van een persoon met de eisen van een omgeving.
- Er wordt veel meer dan vroeger aandacht besteed aan de kwaliteit van de contexten waarin personen met een verstandelijke beperking vertoeven. In tegenstelling tot vroeger weten we nu ook veel beter welke belangrijke rol een context kan hebben in het leven van een persoon met een verstandelijke beperking.
- Ondersteuning of support wordt als centraal concept geïntroduceerd. Met aangepaste ondersteuning neemt men afstand van de manier waarop men mensen met een verstandelijke beperking tot dan toe bekeek, namelijk meer vanuit datgene wat ze allemaal niet konden.

Het AAIDD geeft als definitie voor een verstandelijke beperking: “Intellectual disability is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before age 18” (Van Hove et al., 2010).

Een paar woordjes uitleg zoals bijvoorbeeld disability dat moet begrepen worden als de beperkingen in het individueel functioneren binnen een bepaalde context. Met intellectual functioning of intelligentie wordt verwezen naar een geheel aan vaardigheden dat bestaat uit (abstract) denken. Adaptief gedrag is dan weer het geheel van conceptuele, sociale en praktische vaardigheden die nodig zijn om te overleven in verschillende omgevingen. Als laatste hebben wij ontwikkelingsproblematiek: verstandelijke beperking is een ander fenomeen dan een verworven handicap (Van Hove et al., 2010).

Vooraf deze laatste term is de belangrijkste link met mijn gekozen onderwerp van mijn bachelorproef, de sociaal-emotionele ontwikkeling. Immers een verstandelijke beperking kan ontstaan door een vertraagde ontwikkeling of door een geblokkeerde ontwikkeling (Van Hove et al., 2010).

Hieronder leg ik kort het theoretische model van het AAIDD over het menselijk functioneren uit.



Figuur 1 Theoretisch model AAIDD menselijk functioneren

Dit model dient ter verduidelijking en om aan te tonen dat een verstandelijke beperking geen persoonskenmerk is. De vijf dimensies zoals je kan zien in figuur één worden het multi-dimensioneel fenomeen genoemd (Van Hove et al., 2010):

1. Verstandelijke mogelijkheden:
Dit is breder dan het schoolse leren, het gaat om een geheel aan vaardigheden die je leert uit ervaringen. Naar mijn mening kan je intelligentie moeilijk beoordelen op slechts één aspect. Tot hiertoe is het meest gebruikte meetinstrument een IQ-test. Dit cijfer geeft een beeld van iemands persoonlijk functioneren in vergelijking met leeftijdsgenoten. Volgens mij heeft intelligentie ook te maken met het emotionele quotiënt (EQ) van iemand. Dit is de mate waarin een persoon zich kan inleven in de gevoelens van anderen. Het afnemen van een IQ-test is een momentopname en houdt geen rekening met de beïnvloeding door externe factoren. Daarom geeft een IQ volgens mij geen totaalbeeld weer van de algemene intelligentie van een persoon.
2. Adaptief gedrag:
Hierbij wordt verwezen naar vaardigheden die personen gebruiken om dagelijks te kunnen overleven. Het AAIDD maakt een onderscheid tussen: conceptueel adaptief gedrag (taal, lezen, schrijven,...), sociaal adaptief gedrag (het kunnen volgen van regels,...) en praktisch adaptief gedrag (eten, aankleden,...).
3. Gezondheid en etiologie:
De Wereldgezondheidsorganisatie heeft gezondheid zeer breed gedefinieerd als een toestand van compleet fysiek, geestelijk en sociaal welzijn. Een definitie waar ik mij volledig kan in vinden.
4. Participatie, interactie en sociale rollen:
Mensen met een verstandelijke beperking moeten kunnen deelnemen aan positieve omgevingen. Deze moeten groei, ontwikkeling en welzijn van de persoon tot stand laten komen. Het AAIDD stelt dat mensen met een verstandelijke beperking best participeren in 'gewone omgevingen' waar ook leeftijds- en cultuurgenoten in te vinden zijn.
5. Context:
De AAIDD verstaat onder de context het:
 - Micro-systeem: de persoon en zijn familie
 - Meso-systeem: de woongemeenschap en zijn netwerk
 - Macro-systeem: de maatschappij

In de heersende visie op werken met mensen met een verstandelijke beperking staan autonomie, zelfbepaling en burgerschap voorop. Terwijl in de huidige orthopedagogiek leeftijdsadequaat werken en emancipatorisch denken de doelen zijn in de begeleiding van mensen met een verstandelijke beperking (Vignero, 2011). In deze bachelorproef ga ik van de visie van de huidige orthopedagogiek uit. De begeleiding moet aangepast zijn aan wat een persoon kan en dus ook emancipatorisch en leeftijdsadequaat handelen. Als begeleider kan je het best aansluiten bij de fase waarin een cliënt zich bevindt, door in te gaan op de behoeften, emoties en motivaties die hiermee samenhangen. Doorheen de verschillende fasen in de sociaal-emotionele ontwikkeling kan je diverse orthopedagogische methoden, technieken en therapieën toepassen (Vignero, 2011).

Het antwoord op vragen als wat we (als ouder, begeleider, netwerk, enzovoort) mogen verwachten van iemand met een verstandelijke beperking, is niet eenvoudig te beantwoorden. Het gaat daarbij om vragen als: 'Hoe zelfstandig is een persoon?', 'Welke vaardigheden heeft hij?', 'Welke mogelijkheden kan hij verder ontwikkelen?'. Veelal baseren we onze antwoorden op deze vragen, op de verstandelijke mogelijkheden van een persoon. Tegenwoordig wordt er ook steeds meer aandacht besteed aan de emotionele ontwikkeling van een individu. Hierbij worden eerder vragen gesteld als: 'Wat kan een individu aan?', 'Wat heeft iemand nodig?', 'Wat is de band met iemand?', 'Welke grenzen en structuur geef je aan een persoon?'. Hierbij ga je eerder na wat de betekenis is van het

gestelde gedrag. Niet zozeer wat de persoon kan, maar wat een persoon aankan is vanuit dit standpunt belangrijk (Dösen et al., 2015).

Om de visie van de huidige orthopedagogiek aan te tonen, zal in dit deel dieper ingegaan worden op de fasen van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking. Er zal ingegaan worden op wat dit voor het kunnen van de cliënt betekent en hoe de begeleider best omgaat met een cliënt naargelang de fase waarin die cliënt zich bevindt. Doorheen de ontwikkelingsfasen kan in de begeleiding vastgesteld worden dat er een verschuiving plaatsvindt. In de eerste fasen moet de begeleider zelf veel meer opnemen dan in de latere fasen, dan kan hij meer zaken aan de cliënt zelf overlaten. Je ziet een verschuiving van vasthouden naar loslaten (Vignero, 2011).

1.3.1 Adaptatiefase

Personen die zich in de adaptatiefase bevinden, ondervinden vaak een lichamelijke ontregeling wanneer ze zich in een situatie van onevenwicht/disregulatie bevinden. Deze lichamelijke ontregeling kan zich uiten in koorts, hyperventilatie, motorische problemen, enzovoort. Hiermee samengaan merkt men eveneens op dat het innerlijk spanningsniveau van cliënten vlug ontregeld raakt. Indien een cliënt een hoge innerlijke spanning ervaart, ziet men verschillende soorten gedragingen waarmee de cliënt deze spanning tracht te reduceren. Bijvoorbeeld sommigen zullen zich vastklampen aan hun begeleider, terwijl anderen eerder agressief gedrag zullen vertonen (Morisse, & Ronsse, 2012).

Uit het voorgaande kan afgeleid worden dat de begeleiding van cliënten die zich in deze fase bevinden, zich voornamelijk moet focussen op het reguleren. Er moet een zeker evenwicht nagestreefd worden, naar een situatie van zo veel als mogelijk innerlijke rust. Daarbij moet men steeds rekening houden met de eigenheid van elke cliënt, met zijn gevoeligheden en met zijn manieren om met spanningen om te gaan. Zo kan men op zoek gaan naar voor de cliënt aanvaardbare manieren om de innerlijke spanning te reduceren (Morisse, & Ronsse, 2012).

Dit voorbeeld is gebaseerd op mijn praktijkervaring gedurende mijn stage.

Voorbeeld adaptatiefase:

Eline doet graag alles zelfstandig ook al ligt dit niet binnen haar mogelijkheden. Wanneer er dan iets fout loopt, bezorgt dit haar zeer veel stress. Op deze momenten kan ze het nog minder verdragen dat een begeleider de zaken wil overnemen. Gebeurt dit toch, dan geraakt ze helemaal overstuurd, met lichamelijke klachten als gevolg en aanvaardt ze totaal geen hulp meer.

Anne, de begeleider van Eline, zegt dan ook dat ze het samen zullen doen. Hiermee neemt ze het niet over en kan Eline nog altijd zelf de beslissingen nemen. Anne heeft al ondervonden dat het op deze manier wel lukt.

Het volgende voorbeeld kreeg ik te horen tijdens een tweedaagse opleiding die ik volgde. Ook hier heb ik aanpassingen gedaan op basis van de theorie die ik verwerkt heb.

Voorbeeld adaptatiefase:

Pascal woont in een voorziening. Hij is zeer claimend naar de begeleiding toe. Hij wil hen dan ook altijd in zijn buurt hebben. Wanneer de begeleiding hem aan de ontbijttafel zet en de ruimte verlaat om iemand anders te gaan klaarmaken, ontstaat er telkens ruzie met één van de medebewoners. Pascal kan het niet verdragen dat iemand anders aandacht krijgt van zijn individuele begeleider.

De begeleiders hebben gemerkt dat het helpt als Pascal hen af en toe hoort. Dan hoort hij ook duidelijk wanneer zij weer terugkomen naar de ontbijtzaal.

1.3.2 Eerste socialisatiefase

Men noemt deze fase ook wel eens de gehechtheidsfase. In deze fase staat de relatie tussen de cliënt en de begeleider dan ook centraal. Het grote thema waarrond gewerkt moet worden is vertrouwen versus wantrouwen. Daarbij moet een evenwicht gezocht worden tussen gezamenlijkheid aan de ene kant, en structuur en grenzen aan de andere kant. Personen in deze fase hebben nog geen eigen identiteit en kunnen niet functioneren zonder begeleider of verzorger in de buurt. In deze fase is er nog nood aan een constante, dichte begeleiding. Dit is nodig om een soort basisveiligheid te ontwikkelen. Als begeleider is het nog nodig om dingen over te nemen, indien de cliënt dit niet kan of indien iets niet lukt. In deze fase zal de cliënt de relatie aftasten en toetsen. Men moet beseffen dat er een groot verschil is tussen een cliënt die zich op een ontwikkelingsniveau van 6 maanden bevindt en een cliënt die zich op een ontwikkelingsniveau van achttien maanden bevindt (Morisse, & Ronsse, 2012).

Dit voorbeeld heb ik geschreven aan de hand van de theorie en voorbeelden die ik te horen kreeg tijdens de tweedaagse opleiding.

Voorbeeld eerste socialisatiefase:

Marie en haar vader zijn twee handen op één buik. Tijdens een daguitstap liep ze dan ook heel de tijd in zijn buurt. Vaak hield ze ook zijn hand vast. Vader op zijn beurt, moedigde Marie aan om zelf contact te maken met de andere deelnemers of om iets zelfstandig te doen. Toen Marie tijdens het middageten bij anderen aan de tafel ging zitten, zette ze zich zo dat ze steeds haar vader kon zien. Deze nam plaats op een kleine afstand van haar.

Tijdens de wandeling duwde Marie de persoon die voor haar liep. Ze begreep niet waarom iedereen hier boos over werd. Marie wandelde verder zonder 'sorry' te zeggen.

1.3.3 Eerste individuatiefase

Indien de cliënt de vorige fase goed doorlopen heeft, dan heeft de cliënt een soort basisveiligheid kunnen opbouwen. Door deze basisveiligheid zal de cliënt meer zelf dingen durven ondernemen, zonder dat er daarbij een onmiddellijke ander bij aanwezig moet zijn om deze persoon te ondersteunen. Toch heeft de cliënt die zich in deze fase bevindt nog een duidelijk kader nodig. De cliënt neemt echter, in deze fase, vaak een koppige houding aan. Op een koppige en veelal negatieve wijze maakt de cliënt zijn eigen wil duidelijk. De begeleider moet in dit geval dan ook rekening houden met deze toegenomen nood aan autonomie. In deze fase is de identiteit van cliënt wel nog altijd in volle ontwikkeling, waardoor er wel een nood is aan ondersteuning en het bepalen van grenzen door de begeleider. Er is een soort begeleiding vanop afstand nodig. De begeleider moet een evenwicht zoeken tussen ondersteuning van de autonomie en ingrijpen indien dit streven naar autonomie schadelijk wordt voor de cliënt. Terwijl in de vorige fase je nog constant dingen moest overnemen, kan je als begeleider nu al meer loslaten en de cliënt allerlei dingen zelfstandig laten ondernemen. In deze fase ligt de nadruk nog altijd duidelijk op de relatie tussen de cliënt en de begeleider. Toch neemt de interesse van de cliënten naar anderen toe (Morisse, & Ronsse, 2012).

Dit voorbeeld is gebaseerd op mijn eigen praktijkervaring.

Voorbeeld eerste individuatiefase:

Joris wou altijd al zelfstandig gaan wonen, hij vindt dat een man van 27 jaar niet meer bij zijn ouders hoort te wonen. De ouders zagen dit echter niet zitten. Joris kan heel wat zelfstandig, maar heeft ook nog veel ondersteuning nodig. Na enkele maanden van ruzie en discussies, kwamen de ouders op het idee om hun woning te laten ombouwen tot een soort van kangoeroewoning. Zo heeft Joris de kans om zelfstandig te wonen en tegelijk ondersteuning te krijgen waar nodig. Indien er een probleem zou zijn, kunnen de ouders hem meteen helpen.

1.3.4 Identificatiefase

Zoals al in de vorige fase het geval was, maar hier nu meer uitgesproken, zullen cliënten in deze fase groeien naar een grotere zelfredzaamheid. Hierbij hechten ze veel belang aan het oordeel van belangrijke anderen. In deze fase ontwikkelen cliënten een duidelijker identiteit, waar in de vorige fase nog enkel sprake was van een beginnende 'ik'. Doordat deze fase bij kinderen loopt van drie tot zeven jaar, kan er ook een groot verschil zijn in wat cliënten aankunnen, naargelang het leeftijdsontwikkelingsniveau waarop ze zich bevinden (Morisse, & Ronsse, 2012).

In plaats van een (nood aan) extern geweten, wat wil zeggen dat anderen bepalen wat goed en slecht is, is er in deze fase al sprake van een (beginnend) geïnternaliseerd geweten. De cliënt heeft zich bepaalde waarden en normen al eigen gemaakt, zonder dat hij van anderen moet horen of dit goed of slecht is. Cliënten hebben nu ook een beter realiteitsbesef dan in de voorgaande fasen. Daarbij zullen ze eveneens al in kleine mate consequenties kunnen afwegen ten opzichte van elkaar. Hun emotioneel palet verruimt, waarbij gevoelens van schaamte en spijt tot de mogelijkheden behoren. Toch zijn cliënten in deze fase nog sterk egocentrisch. Ze kunnen nog niet volledig rekening houden met andermans gevoelens en gedachten, om hun eigen verwachtingen op basis van deze gegevens bij te sturen. Er is dus nog geen sprake van echte empathie (Morisse, & Ronsse, 2012).

De begeleiders mogen wel al meer verwachten op vlak van sociaal wenselijk gedrag. Elementaire gedragsregels zoals bijvoorbeeld wachten tot iemand is uitgesproken kunnen worden geduid. Tevens, wanneer deze gedragsregels veelvuldig worden herhaald, kunnen ze op termijn worden aangeleerd. In deze fase is de voorbeeldfunctie die een begeleider heeft zeer essentieel. Een begeleider fungeert hier als een soort rolmodel of identificatiefiguur. Daarom is hun oordeel of feedback voor de cliënt erg belangrijk. De mate van een vertrouwensrelatie tussen de begeleider en de cliënt is in deze fase daardoor erg belangrijk. Daarnaast blijft de ondersteuning door de begeleider erg belangrijk in situaties die het dagdagelijkse overstijgen of bij problemen of conflicten die ze ondervinden (Morisse, & Ronsse, 2012).

Dit voorbeeld is gebaseerd op mijn eigen praktijkervaring en mijn interpretatie van de theorie.

Voorbeeld identificatiefase:

Jan woont samen met zijn vriendin Ellen. Jan is zeer gesteld op netheid en orde, hij verwacht dit dan ook van Ellen. Telkens zijn begeleider langskomt op huisbezoek toont hij dan ook zeer trots hoe proper hun woning er bij ligt.

Jan vertelde dat een collega van hem gepest wordt op het werk. Jan weet niet goed wat

hij hieraan kan doen. Hij is zelf van mening dat dit niet hoort.

Wanneer Ellen tijdens een gesprek probeert tussen te komen, maakt Jan haar duidelijk dat ze moet wachten tot hij klaar is met spreken.

1.3.5 Realiteitsbewustwordingsfase

In deze fase vindt er een verdere verdieping plaats van wat meestal in de vorige fasen al beginnend aanwezig was. Waar in de vorige fase sprake was van een beginnend geïnternaliseerd geweten, kunnen we hier al spreken van een volledig geïnternaliseerd geweten. In deze fase is er ook meer sprake van een gerichtheid op de buitenwereld, waar er in de andere fasen nog een grotere interesse was voor de directe omgeving. Nu kunnen de gevolgen van hun gedrag voor de ander al veel beter begrepen worden en is er dus sprake van empathie. Er is een toegenomen inzicht en men kan al reflecteren over eigen aandeel en gevolgen. Daarbij is er eveneens sprake van een realistischer zelfbeeld. Cliënten kunnen nu ook al hun wensen en verwachtingen beter verwoorden en bespreken (Morisse, & Ronsse, 2012).

De begeleiding kan hier nog meer ingevuld worden vanop een afstand maar steeds met een terugvalbasis bij onverwachte problemen of vragen. Cliënten in deze fase zijn in staat tot begeleid werk of vrijwilligerswerk. In de vorige fasen lag vooral de nadruk op individuele gesprekken en een individuele benadering. Doordat er nu meer oog is voor de buitenwereld en men in deze fase nieuwe mensen kan leren kennen, biedt het groepsgebeuren ook een kans op een leermoment (Morisse, & Ronsse, 2012).

De cliënten die zich in de realiteitsbewustwordingsfase bevinden kunnen, nog meer dan in andere fasen, leren uit ervaringen. Ze beseffen zo wat voor hun niet haalbaar is en waarbij ze nog hulp nodig hebben. Het centrale thema die in deze fase aan bod komt is die van zelfvertrouwen versus minderwaardigheid. Gevoelens van minderwaardigheid kunnen de kop opsteken wanneer er een onvoldoende veilige basis is opgebouwd doorheen de voorgaande fasen. Dit gevoel van minderwaardigheid kan ook gevoeld worden wanneer hun woon- en/of werkomgeving te veel eisen stelt en hun te weinig positieve stimulansen biedt. Deze veilige basis is nodig opdat men de buitenwereld zou durven en kunnen verkennen. Hierbij speelt zowel de professionele begeleiding, als het netwerk van de cliënt een belangrijke rol (Morrisse, & Ronsse, 2012).

Dit voorbeeld is gebaseerd op mijn praktijk ervaring en mij interpretatie van de theorie.

Voorbeeld realiteitsbewustwordingsfase:

Ine neemt twee keer in de maand contact op met haar begeleider. Vaak doet ze dit enkel en alleen als ze een vraag heeft. Soms is dit ook om gewoon eens te praten en haar begeleider te vertellen hoe alles met haar gaat.

Er zijn perioden waarin ze lange tijd geen contact opneemt. Dan is het aan de begeleider om eens te bellen. Dit zijn perioden waarin alles goed gaat en er geen specifieke vragen zijn. Ine weet dan ook niet wat te vertellen als er een afspraak is gemaakt.

Ine kan zelf een goede inschatting maken van wat ze kan en van wat minder lukt. Zo weet ze dat ze moeilijkheden heeft om haar belastingsbrief correct in te vullen. Hiervoor rekent ze dan ook op de hulp van iemand anders. Hierbij verwacht ze dat dit samen met haar gedaan wordt. Wat ze wel weet en kan wil ze dan ook zelf doen.

1.4 BESLUIT

Dit hoofdstuk had vooral als doel om een beeld te schetsen wat sociaal-emotionele ontwikkeling inhoudt en hoe de schaal om dit te meten, geëvolueerd is. Daarnaast is in dit hoofdstuk ook besproken wat dit concept inhoudt voor mensen met een verstandelijke beperking en de rol van de begeleider hierin. Er is nog steeds meer belangstelling voor de cognitieve ontwikkeling dan voor de emotionele ontwikkeling. Dit zie je ook terug in de definitie van de AAIDD.

Men gaat ervan uit dat een verstandelijke beperking, een beperking inhoudt in de cognitieve ontwikkeling en het adaptief gedrag van iemand. Er wordt in de definitie van de AAIDD nergens een notie genomen van de rol van de emotionele ontwikkeling. Terwijl men net merkt dat mensen met een verstandelijke beperking meestal een discrepantie hebben in hun cognitieve en emotionele ontwikkeling. Waarbij in de meeste gevallen de emotionele ontwikkeling minder ontwikkeld is dan de cognitieve ontwikkeling. Het cognitieve gaat over wat iemand kan, terwijl het emotionele gaat over wat iemand aankan. Het is belangrijk om ook met dit laatste rekening te houden. Het kan zijn dat iemand wel iets kan, maar het (emotioneel) niet aankan. Men mag deze persoon dan ook niet overstimuleren om iets te doen die hij niet aankan. Dit kan een nefast effect hebben op de begeleidingsrelatie.

Dit overstimuleren kan daardoor eveneens een effect hebben op iemand zijn psychisch welbevinden, of met andere woorden op iemand zijn kwaliteit van het leven. In het derde hoofdstuk ga ik dieper in op de levenskwaliteit bij personen met een verstandelijke beperking. Volgens Dösen is het psychisch welbevinden van iemand aangetast, wanneer er een discrepantie is tussen iemand zijn cognitieve en emotionele ontwikkeling. Dit is vaak net het geval bij mensen met een verstandelijke beperking. Als begeleider moet je dan de begeleiding aanpassen aan zowel de cognitieve als emotionele ontwikkeling van iemand, opdat men iemand zijn psychisch welbevinden kan verhogen.

Iemand zijn emotionele ontwikkeling bepalen is echter niet zo eenvoudig. Niet alleen is de schaal om de emotionele ontwikkeling van iemand te bepalen moeilijk toepasbaar, bovendien zijn de items voor interpretatie vatbaar waardoor er zowel een onder- als overschatting mogelijk is. Daarnaast is er het dynamische aspect. Iemand kan zich gerust, op diverse domeinen, in verschillende fasen bevinden. Men moet dus met verschillende zaken rekening houden in de begeleiding van een persoon. Het is ook de vraag of men de fasen van emotionele ontwikkeling, die gebaseerd is op de 'normale' ontwikkeling van kinderen, zomaar kan toepassen op volwassen cliënten. Een tweede vraag die hiermee geïntroduceerd wordt, is wat normale ontwikkeling dan wel precies is. Dit kan voor iedereen verschillend zijn, naargelang de waarden, normen, cultuur en context. De herziene versie van de schaal om sociaal-emotionele ontwikkeling te meten is eveneens niet wetenschappelijk gevalideerd. Het lijkt mij dan ook zelfs sterk wenselijk dat de schaal in de toekomst nog herzien en wetenschappelijk gevalideerd moeten worden. Dit om de validiteit en betrouwbaarheid te vergroten.

2 HECHTING BIJ PERSONEN MET EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING

Dösen heeft voor zijn theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling zich gebaseerd op verschillende theorieën. Eén daarvan is de hechtingstheorie van Bowlby. Dit zie je ook terug in de eerste socialisatiefase van Dösen. Omdat hechting een grote invloed heeft op de sociale ontwikkeling, zal er hier dieper op ingegaan worden.

De gehechtheidsvorm herkennen kan belangrijk zijn voor de relatie met de cliënt. Bij personen met een verstandelijke beperking is het echter moeilijker om een hechtingsproblematiek te herkennen. Verschillende mogelijke problemen waar personen met een verstandelijke beperking, en individuen in het algemeen, te maken kunnen hebben, kunnen mede verklaard worden door te kijken naar de hechtingsstijl die aanwezig is. Denk daarbij aan relationele en gedragsproblemen maar ook aan stemmingsstoornissen en angststoornissen (Belie, & Morisse, 2007).

2.1 DE GEHECHTHEIDSTHEORIE

Een basisidee van de gehechtheidstheorie is, dat de wijze van de gehechtheidsrelatie belangrijk is voor de verdere ontwikkeling. Met andere woorden zou volgens deze theorie de mate van gehechtheid aan belangrijke personen, bepalend zijn voor de verdere ontwikkeling en storingen hierin kunnen verklaren. Gehechtheid is onder andere belangrijk als basis voor relaties, zelfbeeld en leerprocessen (Vliegen, 2007).

Het uitgangspunt van de gehechtheidstheorie van Bowlby is dat kinderen een instinctmatige aanleg hebben om zich te hechten aan hun primaire zorgfiguren. Er groeit vanaf de tweede helft van het eerste levensjaar een band tussen het kind en zijn belangrijkste zorgfiguur. In de meeste gevallen gaat het om de moeder. Een reden die gegeven wordt waardoor het kind instinctmatig zich aan een voor hem belangrijke persoon hecht, vindt zijn oorsprong in de evolutietheorie. Het kind zou zich vanuit deze verklaring hechten omdat dit bescherming verzekert en daarbij horend het kunnen overleven. Daarnaast kan het kind heel wat vaardigheden, zowel sociaal als cognitief, leren van de volwassene (Craeynest, 2013; Vliegen, 2007). Een kind hecht zich niet aan een persoon omdat hij zorgzaam is of hem van eten voorziet. Een kind hecht zich aan iemand omdat hij van in het begin aanwezig is. Het kan zich dus ook hechten aan iemand die hem verwaarloost, als deze persoon maar van bij het begin aanwezig was in zijn leven (Vliegen, 2007).

Dit verklaart jammer genoeg waarom kinderen die in mindere of zelfs meerdere mate verwaarloost worden door hun ouder(s), toch steeds partij zullen kiezen voor die persoon. Of bijvoorbeeld als ze uit voorzorg geplaatst worden (in een pleeggezin of instelling), ze toch loyaal blijven aan die ouders. Gaandeweg met ouder worden, vermindert dat gevoel omdat we logischer beginnen na denken maar verdwijnen doet dat gevoel nooit.

Ik ken persoonlijk een vrouw die als baby achtergelaten is door haar moeder. Haar moeder verdween met de noorderzon. Zij bleef bij haar vader wonen. De man had zware drankproblemen. Ze werd tijdens haar jeugd geconfronteerd met incest en werd zelfs uitgeleend aan de vrienden van haar vader. Zij ging uit zelfbehoud het huis uit, trouwde een paar keer en bouwde haar eigen leven uit. De relatie met haar vader beperkte zich tot heel af en toe een telefoontje. Onlangs, naar aanleiding van het overlijden van haar stiefmoeder, nam haar vader weer meer contact op. Nu gaat ze blijkbaar weer bij hem langs, gaat daar poetsen, rijdt met hem naar de winkel voor zijn boodschappen, enz... Zij vroeg mij wat ik daar van vond. Mijn eerste instinctmatige reactie was er één van walging

en afschuw, zonder dat ik dat uitsprak. Maar ik voelde meteen aan dat ik verder moest nadenken vooraleer iets te zeggen. Ik was door mijn opleiding al bekend met de gehechtheidstheorie en gelukkig kon ik op die kennis wat terugvallen. Ik heb haar wel laten merken, door mijn non-verbale houding, dat ik dit een zeer moeilijke -emotioneel gezien- vraag vond om een eenduidig antwoord op te geven. Ik heb dan gezegd dat ik haar wel begreep, want hij blijft desondanks alles haar vader en haar enige familielid naast haar broer. Maar vooral dat het haar eigen keuze is om nog met haar vader contact te hebben, dat het haar recht is en niemand daar zijn zeg over te doen heeft. Er viel duidelijk een last van haar schouders en ze begon meteen uitgebreid over hem te vertellen en wat ze de laatste tijd allemaal al besproken hebben. Uit wat ze vertelde kon ik heel duidelijk opmerken dat ze nog steeds heel veel waarde hecht aan zijn mening en tevens zijn raad en advies nodig heeft om te kunnen functioneren. Uit haar verhaal bleek dat ze enorm naar hem opkijkt. Voor mij, vanuit mijn logisch redeneren, totaal onbegrijpelijk. Maar vanuit de gehechtheidstheorie volledig te verklaren.

Men spreekt pas van een gehechtheidsrelatie rond de leeftijd van zeven à acht maanden. Pas vanaf deze leeftijd richt het kind zich actief op het hebben en houden van de voor hem belangrijke relatie met de gehechtheidsfiguur. Het is ook in deze periode dat een kind vreemdenangst zal vertonen. Na een periode waarin de focus voornamelijk gericht is op de relevante zorgfiguur, worden er terug andere volwassenen toegelaten. Het kind wordt ook meer zelfstandig. Toch blijft de gehechtheidsrelatie cruciaal, ook als volwassene, wanneer men in nood is, wanneer men stress ervaart, bij separatie of verlies. Men richt zich op die momenten niet tot eender wie, men richt zich op iemand waarmee men een gehechtheidsrelatie heeft. Gehechtheid blijft dus levenslang belangrijk (Vliegen, 2007).

De relaties die in de beginjaren van het kind gevormd worden, hebben een invloed op de latere relaties. Als kind bouw je verwachtingspatronen op. Bij veilige gehechtheid verwacht men dat men op iemand kan rekenen. Terwijl je bij onveilige gehechtheid eerder zelf je plan zal moeten trekken of zelfs nog meer in de steek gelaten zal worden. Bij onveilige gehechtheid is men daardoor kwetsbaarder en kan men moeilijker relaties aangaan. Echter kan het ook het omgekeerde effect hebben, dat men zich net meer aan iemand zal vastklampen. Hoe dan ook gaat het om ongezonde relatievormen.

Hoe de gehechtheid tot stand komt, deelt Bowlby onder in 4 fasen. De eerste twee fasen vormen in principe eerder een voorbereiding op de feitelijke hechting. In de derde fase breekt de hechting volledig door en vanaf de vierde fase wordt het naar een hoger niveau getild. Het is in deze laatste fase dat het kind minder belang hecht aan de fysieke nabijheid dan aan het psychische contact. Hoe deze verschillende fasen verlopen, bepaalt welke vorm van gehechtheidsrelatie ontstaat. Ainsworth, een medewerkster van Bowlby, onderscheidt drie soorten relaties die zich op een continuüm bevinden (Craeynest, 2013; Vliegen, 2007). Op deze twee belangrijke delen van de gehechtheidstheorie zal nu dieper ingegaan worden.

2.2 FASEN VAN GEHECHTHEID

2.2.1 De voorhechtingsfase

Deze fase vindt plaats in de eerste twee à drie maanden na de geboorte. Bowlby gaat ervan uit dat het kind primair een asociaal wezen is. In deze periode heeft het kind maar weinig interesse in de mensen en dingen rondom zich. Toch vertoont het kind al een vorm van primaire hechtingsstrategieën, zoals de grijpreflex, huilen en gevoelig zijn voor een menselijke stem (Craeynest, 2013).

2.2.2 *De beginnende gehechtheid*

De tweede fase verloopt tussen de twee à acht maanden. In deze fase begint het kind anders te reageren op voor hem vreemde gezichten. Hierbij zal het kind ook een voorkeur beginnen te vertonen voor één of een paar vertrouwde personen (Craeynest, 2013).

2.2.3 *De feitelijke gehechtheid*

Dit is volgens Bowlby de belangrijkste fase. Deze start halfweg het eerste levensjaar en loopt door tot op het einde van de peutertijd. Het is in deze fase dat het kind een zeer hechte band ontwikkelt met één of enkele personen uit zijn directe omgeving. In deze relaties is er vaak een hiërarchie van voorkeur te bespeuren. In de meeste gevallen staat de moeder bovenaan maar dit hoeft niet altijd zo te zijn. Wie de voorkeur krijgt, hangt vooral af van wie het kind het meest boeiend vindt en niet met wie men het meeste in contact komt. Wie het kind het meest boeiend vindt, hangt volgens Bowlby af van wie het meest sensitieve responsiviteit vertoont. Met sensitieve responsiviteit wordt bedoeld dat men de signalen die het kind uitstuurt, perfect aanvoelt en er op een adequate manier op reageert (Craeynest, 2013).

2.2.4 *De multipiele gehechtheid*

Deze fase start ongeveer wanneer het kind tien maanden oud is. Het kind begint onafhankelijker te worden en gaat verschillende relaties aan. Rond de leeftijd van achttien maanden hebben de meeste kinderen meerdere hechtingen aangegaan. Net zoals bij de feitelijke gehechtheid gaat het kind vooral relaties aan met de personen die het meest accuraat reageren op hun signalen en noden, niet de persoon waar ze het meest tijd mee doorbrengen. De fase van de feitelijke gehechtheid en de multiple gehechtheid zijn niet echt van elkaar te onderscheiden, maar overlappen elkaar (McLeod, 2009).

2.3 **SOORTEN GEHECHTHEID**

2.3.1 *Veilig gehecht*

De meeste kinderen ontwikkelen deze vorm van gehechtheidsrelatie. Het percentage kinderen die een veilige gehechtheidsrelatie hebben, ligt tussen de zestig en zeventig procent (Craeynest, 2013; Stor, & Storsberghen, 2006). Bij veilige gehechtheid voelt men zich ook veilig wanneer de zorgfiguur niet in de nabijheid is. Men is er gerust in dat men indien nodig bij de zorgfiguur terecht kan. Bij een kind is er een balans tussen exploreren en zoeken naar nabijheid bij de zorgfiguur. Het kind kan wel even uit balans zijn wanneer de moeder de ruimte verlaat maar wanneer deze terug fysiek aanwezig is, is het kind vlug getroost en begint het opnieuw te exploreren. Ook in een ruimere context voelt men zich veilig. Om van veilige gehechtheid te kunnen spreken, is er ook nood aan sensitiviteit van de zorgfiguur voor de noden en behoeften van het kind of de cliënt. Dit betekent dat de zorgfiguur de signalen die men uitstuurt moet kunnen opvangen en er gepast op kan

reageren. Daarbij is het eveneens van belang dat de zorgfiguur consistent reageert (Craeynest, 2013; Vliegen, 2007).

Bij veilige gehechtheid heeft men het gevoel dat men bij iemand terecht kan indien nodig. Men ervaart een gevoel van basisveiligheid en is daardoor instaat om contact te leggen met anderen. Op latere leeftijd vertonen deze kinderen een positief zelfbeeld en scoren ze goed op het vlak van sociale vaardigheden (Craeynest, 2013; Vliegen, 2007).

2.3.2 *Onveilig gehecht*

Bij onveilige gehechtheid is er geen sprake van een balans tussen autonome activiteit en gerichtheid op de zorgfiguur. Bij onveilige gehechtheid is er in de gehechtheidstheorie nog een onderverdeling gemaakt. Deze is gebaseerd op hoe het kind reageert in de onveilige gehechtheidsrelatie (Vliegen, 2007).

2.1.3.1 Angstig-ambivalent gehecht

Deze fase wordt ook wel eens de afwerende fase genoemd maar deze term is misleidend. Het kind zal de ouder net aanklampen in plaats van afweren. Er is wel sprake van afweren wanneer hun contactbehoefte in het gedrang komt (Craeynest, 2013).

Bij deze vorm heeft het kind vooral een angst dat de zorgfiguur kan weggaan. Het kind houdt de zorgfiguur nauwlettend in het oog en indien het de zorgfiguur niet kan zien, geraakt het kind in paniek. Wanneer de zorgfiguur echter terug aanwezig is, raakt men niet echt gerustgesteld. Ze laten hun ongenoegen hierover vaak blijken in de vorm van woedeaanvallen. Hierdoor is er bijna geen tijd voor exploratie. Het kind is voortdurend angstig (Craeynest, 2013; Vliegen, 2007).

Op latere leeftijd zijn de kinderen die deze vorm van gehechtheid gekend hebben vaak erg onhandelbaar. Een reden hiervan zou de inconsistente houding van de ouders kunnen zijn. De ouders zouden hun kinderen in deze gevallen vooral benaderen vanuit hun eigen veranderlijke stemmingen (Craeynest, 2013).

2.1.3.2 Vermijdend gehecht

Bij deze vorm van onveilige gehechtheid, trekt het kind zich uiterlijk niets aan van de afwezigheid van de zorgfiguur. Daarnaast is er ook bijna geen reactie zichtbaar wanneer het kind geconfronteerd wordt met een onbekende. Het kind lijkt vooral gericht op exploratie. Het kind vermijdt bij deze gehechtheidsrelatie contact en nabijheid. Het kind lijkt zich niets aan te trekken van de aan- of afwezigheid van de zorgfiguur maar dit is eerder een actieve afweerstrategie om de pijn te vermijden van alleen gelaten te worden. Het heeft geleerd dat de zorgfiguur aanklampen toch geen zin heeft. Daarbij reageert het kind niet positief op contact met de zorgfiguur maar lijkt het dit eerder te ondergaan (Craeynest, 2013; Vliegen, 2007).

Uit onderzoek is gebleken dat deze kinderen op latere leeftijd zich ook meer isoleren van de buitenwereld (Craeynest, 2013).

2.1.3.3 Gedesorganiseerd gehecht

Deze vorm is pas later door de Amerikaanse psychologe Mary Main toegevoegd. In principe kan je het niet echt een type noemen, omdat er zoveel ambivalentie in reacties optreedt bij deze vorm. De ene keer zal het kind de zorgfiguur aanklampen, de andere keer zal het kind de nabijheid afweren. Het kind vindt geen passende strategie om met zijn angsten om te gaan. En merkt dat de verzorger tegelijk de bron is voor onrust en gevaar maar daarnaast ook de enige mogelijkheid is om zijn angst te verminderen. Dit zorgt voor een gedesorganiseerd reactiepatroon. Deze gehechtheidsvorm wordt regelmatig teruggevonden bij kinderverwaarlozing en –mishandeling (Craeynest, 2013; Stors, & Storsberghen, 2006; Vliegen, 2007).

2.4 HECHTING EN EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING

Bij personen met een verstandelijke beperking staat de gehechtheidsrelatie onder druk. Hiervoor zijn verschillende factoren verantwoordelijk. Ten eerste kunnen de ouders een verhoogde kwetsbaarheid hebben. Denk daarbij aan de diagnose, het niet begrepen voelen, enzovoort. Dit kan ervoor zorgen dat de sensitieve responsiviteit van de ouder vermindert waardoor het kind zich dan weer niet begrepen voelt. Daarnaast kan het ook zijn dat het kind zwakkere signalen uitzendt waardoor de ouder niet merkt dat hij nood heeft aan iets. Omgekeerd kan het ook dat het kind met een verstandelijke beperking zijn omgeving niet begrijpt (De Belie, 2007; Vliegen, 2007). Doordat de gehechtheid onder druk komt te staan door zowel persoonlijke factoren als de context, staat ook de verdere ontwikkeling van een persoon met een verstandelijke beperking onder druk. Dit kan zich uiten in gedrags-, emotionele en relationele problemen. Dit kan de kwaliteit van het leven van deze persoon grondig aantasten (De Belie, 2007). Over de kwaliteit van het leven zal in het volgende hoofdstuk dieper ingegaan worden.

Een denkkader die ondersteuning kan bieden aan de ouders en personen met een verstandelijke beperking is die van de emotionele beschikbaarheid. Net zoals in de gehechtheidstheorie is sensitieve responsiviteit van belang. Daarnaast zijn ook twee nieuwe concepten geïntroduceerd, namelijk structureren en niet-intrusiviteit (De Belie, 2007). Later is daar het vierde concept mildheid aan toegevoegd (De Belie, 2013).

Zoals reeds aangehaald kan de sensitieve responsiviteit onder druk komen te staan. De ouder kan soms de signalen niet opvangen of weet niet hoe te reageren. Een methode die hierbij en hulp kan bieden, is deze van de videomethodiek. Aan de hand daarvan probeert men de signalen en het gedrag van het kind te begrijpen door het eerst te monitoren (De Belie, 2007; De Belie, 2013).

Ten tweede moet er ook structuur aangeboden worden. Daarmee bedoelt men dat er grenzen moeten gesteld worden. Om schadelijke gevolgen te voorkomen maar ook om voldoende houvast te bieden aan de persoon met een verstandelijke beperking. Daarbij is het van belang dat men vooral een veilige omgeving creëert (De Belie, 2007).

Als laatste wordt met niet-intrusiviteit bedoeld dat men voldoende de grenzen en mogelijkheden kent van een persoon met een verstandelijke beperking en deze ook respecteert. Men moet ruimte bieden aan de cliënt. Het is dus belangrijk als zorgfiguur dat je rekening houdt met de voorgaande gehechtheidsrelaties. Indien men onveilig gehecht is geweest is het soms beter om een emotionele neutraliteit te vertonen en slechts geleidelijk aan dichterbij te komen (De Belie, 2007).

De vier dimensies staan niet los van elkaar maar staan in verbinding. Zo moet je het aanvoelen en koppelen aan structuur en met respect voor de grenzen van de cliënt. Daarnaast spelen de dimensies ook op elkaar in (De Belie, 2013).

Het is nodig om de emotionele beschikbaarheid te koppelen aan het emotioneel ontwikkelingsniveau van de cliënt. Dit is nodig om, afgestemd op het niveau van de cliënt, te kunnen reageren maar ook beter te kunnen aanvoelen. Daarnaast helpt het om de structuur te bepalen, evenals bij het inschatten van de reacties van de personen met een verstandelijke beperking. Door rekening te houden met het ontwikkelingsniveau voorkom je dat je over de grenzen van iemand gaat. Het is belangrijk dat je kijkt naar wat iemand aankan. Bijvoorbeeld iemand die zich in de eerste individuatiefase bevindt, kan koppig zijn. Deze persoon zal dus niet altijd op elke vraag ingaan en streeft naar meer autonomie. Toch wordt de responsiviteit hier als OK gequoteerd bij de emotionele betrokkenheid omdat men rekening houdt met de ontwikkelingsfase. In de eerste individuatiefase is koppig reageren iets normaal (De Belie, 2013). Zoals reeds gezegd kan iemand zich in verschillende ontwikkelingsfasen bevinden, men moet dus elke cliënt als uniek aanzien, men moet het denkkader dan ook dynamisch toepassen en rekening houden met wat de cliënt nodig heeft.

Niet enkel de soort gehechtheid van de cliënt is belangrijk, ook die van de zorgfiguur of begeleider is bepalend. De vorm van gehechtheid van de begeleider bepaalt voor een deel hoe men een zorgrelatie aangaat. Bij volwassenen worden er drie gehechtheidsstijlen waargenomen. Namelijk autonoom (dit staat voor verbonden en veilig), gepreoccupeerd (hierbij is men nabij en zoekt men dit ook op, maar daarnaast is men bezorgd- angstig of ambivalent) en gereserveerd (waarbij men afstandelijker of vermijdend is). Deze hechtingsstijlen staan niet vast maar moet men op een continuüm plaatsen. Afhankelijk van het stresspeil van een persoon op een bepaald moment of van het soort relatie dat men aangaat, kan dit verschillen. Men moet de stijlen ook afstemmen op de noden van de cliënt (De Belie, 2017).

2.5 BESLUIT

Dōsen baseerde zijn denkkader over sociaal-emotionele ontwikkeling op verschillende theorieën, waaronder de gehechtheidstheorie van Bowlby. Hechting vind je bij Dōsen vooral terug in de eerste twee fasen, namelijk de adaptatiefase en eerste individuatiefase. Vooral in de eerste individuatiefase speelt hechting een belangrijke rol. Het is in deze fase dat het kind een hechtingsrelatie aangaat met de voor hem belangrijkste verzorger. In de eerste individuatiefase vindt de feitelijke gehechtheid plaats. Wat volgens Bowlby dus ook de belangrijkste fase is.

De hechtingsrelaties die kinderen aangaan zouden daarenboven, volgens Bowlby, ook belangrijk zijn voor de latere ontwikkeling. Het bepaalt deels welk soort relaties iemand aangaat. Deze kunnen verklaard worden vanuit de verwachtingspatronen die ontstaan zijn tijdens de eerste hechtingsrelaties. Bij een onveilige hechting kan het zijn dat iemand verwacht dat hij op niemand kan rekenen, daardoor zal deze persoon zich minder vlug hechten in een relatie en dus ook meer afstand houden.

Daardoor is de hechtingsvorm die personen met een verstandelijke beperking kennen ook belangrijk voor de relatie die een begeleider met hun aangaat. Indien men een onveilige hechting heeft gekend moet hier gepast op gereageerd worden. De ene zal zich aan de begeleider vastklampen, terwijl de andere net meer afstand zal waarderen. In alle relaties, van kind tot volwassene, is sensitieve responsiviteit dus van groot belang. Men moet de signalen die iemand stuurt opvangen en er accuraat op reageren. De behoeften en noden van iemand herkennen en erkennen is belangrijk voor de begeleidingsrelatie en om het vertrouwen van de cliënt te vergroten.

Naast de voorgaande hechtingsrelaties, moet er ook rekening gehouden worden met de sociaal-emotionele ontwikkeling van een persoon, om een (begeleidings)relatie aan te gaan. Dit is belangrijk om net de noden en behoeften te kunnen herkennen. Namelijk hoe

iemand reageert die zich voornamelijk in de eerste socialisatiefase bevindt, is totaal anders dan iemand die zich in de eerste individuatiefase bevindt. Hun noden en behoeften zijn dan ook anders. Bij de eerste socialisatiefase wil men de verzorger heel dicht bij zich en is nabijheid dus heel belangrijk. Bij de eerste individuatiefase daarentegen, wil men meer autonomie en dingen zelf doen. Men kan hierbij zelfs koppig reageren. In deze fase wil men dus iets meer afstand, maar blijft de verzorger wel belangrijk. Men moet op deze relevante persoon kunnen terugvallen. Bij de eerste individuatiefase moet er dus een evenwicht gezocht worden tussen afstand en nabijheid.

Indien de hechtingsrelatie onder druk staat, kan dit significante gevolgen hebben op de kwaliteit van het leven. Zo kunnen er emotionele, gedrags- en relatieproblemen ontstaan. Dit kan bij ieder individu het geval zijn, maar personen met een verstandelijke beperking zijn hiervoor nog iets kwetsbaarder. Dit komt onder andere omdat ze hun noden en behoeften dikwijls minder kenbaar kunnen maken. Hierbij speelt het aankunnen van de persoon ook een belangrijke rol, want er moet rekening gehouden worden met de grenzen en mogelijkheden van een persoon, dit naast de sensitieve responsiviteit van de zorgfiguren en een veilige omgeving.

3 KWALITEIT VAN HET LEVEN

Sinds een aantal decennia neemt het concept 'kwaliteit van het leven' een centralere rol in, zowel in het onderzoek, als in de praktijk van de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Het concept werd geïntroduceerd als reactie op de uitsluiting van mensen met een verstandelijke beperking uit de samenleving. Toch is het niet makkelijk om een eenduidige definitie te geven over wat het concept 'kwaliteit van het leven' betekent. Doorheen de jaren is het op verschillende wijzen gedefinieerd. Daarbij is het concept sterk beïnvloed geweest door de positieve psychologische beweging. Deze beweging legt de nadruk op het identificeren van sterktes, talenten en vaardigheden bij mensen. Dit met als doel het bevorderen van hun welbevinden (Morisse, 2017).

Het concept 'kwaliteit van het leven' is een multidimensionaal concept die een aantal domeinen bevat. Deze domeinen drukken positieve waarden en levenservaringen uit maar worden wel beïnvloed door cultuur. Wat in de ene cultuur een positieve waarde is, is dit niet per se voor een andere cultuur. Denk daarbij aan individuele en collectieve culturen. In een individuele cultuur wordt er meer nadruk gelegd op individuele verwezenlijking, terwijl in een collectieve cultuur samenwerken als positiever wordt ervaren. Daarnaast wordt het concept ook beïnvloed door levenservaringen. Waarden kunnen veranderen doorheen iemand zijn leven (Schalock, Gardner, & Bradley, 2007).

3.1 DE BASISPRINCIPES

Ondanks dat het concept 'Quality of life' doorheen de geschiedenis op verschillende wijzen is gedefinieerd, is er nu toch een groter consensus gevonden over een aantal basisprincipes. Zo is men het er algemeen over eens dat er zowel sociale indicatoren als individuele perceptie elementen zijn die onderdeel uitmaken van dit concept. Sociale indicatoren verwijzen over het algemeen naar externe, milieugebonden omstandigheden zoals vriendschap, levensomstandigheden, educatie, enzovoort. Deze sociale indicatoren zijn eerder bruikbaar om het collectief welzijn van een gemeenschap in te schatten. Het meet moeilijker hoe iemand zich echt vanbinnen voelt. Daarom wordt er ook rekening gehouden met individuele indicatoren die zich meer focussen op het individu zelf en zijn persoonlijk welzijn. Deze indicatoren zijn over het algemeen gedefinieerd binnen de domeinen van de theorie over de kwaliteit van het leven (Bea, & Petry, 2006; Morisse, 2017; Schalock et al., 2007). Een definitie die een aantal basisprincipes omvat is die van

Schalock:

"Quality of life is een multidimensioneel fenomeen bestaande uit kerndomeinen die beïnvloed worden door persoonskarakteristieken en omgevingsvariabelen. Deze kerndomeinen zijn gelijk voor iedereen, alhoewel ze kunnen verschillen in relatieve waarde of belang. Quality of life moet gemeten worden op basis van cultuursensitieve indicatoren." (Schalock et al., 2007).

In deze definitie herken je vooreerst het eerste basisprincipe, namelijk dat het om een multidimensioneel concept gaat. Daarnaast omvat de definitie ook het tweede basisprincipe, namelijk dat de elementen van 'kwaliteit van het leven' generaliseerbaar zijn. De laatste twee basisprincipes worden hier echter niet in vevat. Nu zal dieper ingegaan worden op de verschillende basisprincipes.

Een eerste basisprincipe is dat het gaat om een multidimensioneel concept, dit wordt beïnvloed door zowel persoonlijke als omgevingsfactoren en de interacties daartussen. Met multidimensioneel wordt eveneens bedoeld dat men verschillende dimensies van kwaliteit van het leven kan onderscheiden. Echter is er wel een discussie over hoeveel dimensies

men kan onderscheiden (Bea, & Petry, 2006; Schalock et al., 2007). Toch gaat Schalock et al. (2007) ervan uit dat de meeste individuele 'quality of life' domeinen vallen binnen acht categorieën, deze zijn:

1. Interpersoonlijke relaties
2. Sociale inclusie
3. Persoonlijke ontwikkeling
4. Fysiek welbevinden
5. Zelfbeschikking
6. Materieel welbevinden
7. Emotioneel welbevinden
8. Rechten

Zoals reeds vermeld, kunnen deze categorieën wel van belang verschillen tussen individuen en culturen. Toch toont het aan dat iemand zijn welzijn afhangt van verschillende factoren.

Deze dimensies worden geoperationaliseerd in verschillende indicatoren om op deze manier het welbevinden van een individu te meten. Deze meting is een niet op zichzelf staand gegeven. Er moet ook rekening gehouden worden met de fysieke, sociale en culturele context die van belang is voor de betrokkene. De kwaliteit van het leven wordt door deze benadering in een dynamisch systeem perspectief geplaatst. Dit vanuit de gedachte dat mensen, plaatsen en situaties een goed leven kunnen bevorderen (Bea, & Petry, 2006; Buntinx, & Schalock, 2010).

Het tweede basisprincipe stelt dat de onderdelen van het concept 'kwaliteit van het leven' generaliseerbaar zijn. Wat betekent dat de kwaliteit van het leven voor iedereen uit dezelfde kernelementen bestaat. Dus ook voor mensen met een verstandelijke beperking. Dit wil evenwel niet zeggen dat per individu het belang van bepaalde dimensies kan verschillen. De ene dimensie zal voor de ene persoon al belangrijker zijn dan voor de andere. Wat een goede levenskwaliteit betekent, kan daarnaast ook met verloop van tijd veranderen voor een persoon en hangt dan ook samen met de context (Bea, & Petry, 2006; Buntinx, & Schalock, 2010).

Een derde basisprincipe waarover consensus bestaat, is dat kwaliteit van leven zowel een objectieve als een subjectieve component bevat. De objectieve component bestaat uit de kenmerken van een levenssituatie die op een directe en objectieve wijze kunnen geobserveerd en gemeten worden. De subjectieve component omvat een subjectieve beoordeling van de aspecten van de levenssituatie door de persoon die zich in deze levenssituatie bevindt. Binnen de subjectieve component wordt een onderscheid gemaakt tussen de algemene tevredenheid en de uitdrukking van positieve en negatieve stemmingen of emoties. Tussen de objectieve en subjectieve component is er niet altijd een grote samenhang waar te nemen. Zo kan het zijn dat iemand objectief een slechte levenskwaliteit wordt toegekend, doch deze persoon zijn eigen levenskwaliteit als voldoende of zelfs goed beoordeelt. Kwaliteit van het leven is dan ook steeds een weerspiegeling van iemand zijn individuele waarden en wensen. Het subjectief welbevinden hangt daarnaast sterk samen met de persoonlijkheid en is zeer stabiel doorheen de tijd (Bea, & Petry, 2006; Schalock et al., 2007).

Het laatste basisprincipe betreft dat er een positieve relatie is tussen kwaliteit van het leven en de variabelen zelfbepaling, hulpbronnen, een levensdoel en een gevoel van verbondenheid. Deze variabelen beïnvloeden de kwaliteit van het leven op een positieve manier. Elke maatregel die genomen wordt om de kwaliteit van het leven te verhogen dient emancipatorisch te zijn. Hierbij is zelfbepaling een sleutelbegrip. Daarnaast is het belangrijk dat mensen betekenisvolle en ondersteunde relaties hebben in hun leefomgeving (Bea, & Petry, 2006).

Deze acht domeinen worden ondergebracht in drie factoren: onafhankelijkheid, sociale participatie en welbevinden. Per domein werden er verschillende indicatoren toegewezen. Deze hebben als doel de kwaliteit van het levensconcept meetbaar te maken en het

mogelijk maken van persoonlijke verschillen op te merken. Om dit iets duidelijker voor te stellen heb ik een schema gemaakt dat u hieronder kan terugvinden. In dit schema staan de domeinen bij de bijhorende factoren en hun indicatoren (Van Loon, 2008).

Factor	Domein	Indicatoren
Onafhankelijkheid	Persoonlijke ontwikkeling	Onderwijs, prestaties
	Zelfbepaling	Autonomie, doelen en waarden
Sociale participatie	Interpersoonlijke relaties	Interactie, relaties
	Sociale inclusie	Participatie
	Rechten	Mensenrechten
Welbevinden	Emotioneel welbevinden	Zelfbeeld
	Fysiek welbevinden	Gezondheid
	Materieel welbevinden	Financiële status, wonen, werk

Tabel 1 Kwaliteit van het leven volgens Schalock

3.2 METEN KWALITEIT VAN HET LEVEN BIJ PERSONEN MET EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING

Er bestaan verschillende metingen om de kwaliteit van het leven bij mensen met een verstandelijke beperking te meten. Het is moeilijk om dit te meten doordat er een complexe en atypische somatologie aanwezig is bij deze doelgroep. Daarnaast kunnen mensen met een verstandelijk beperking zich niet zo duidelijk of verstaanbaar uitdrukken. Hierdoor is het moeilijk om een diagnose te stellen. Bij personen met een verstandelijke beperking is er sprake van een multipole kwetsbaarheid. Personen met een verstandelijk beperking zullen zich door hun zorgafhankelijkheid vaak ook sociaal wenselijk opstellen (Bea, & Petry, 2006; Morisse, 2017).

Er wordt gepleit voor een methodologisch pluralisme. Zo wordt de multidimensionale inhoud van het concept het best weerspiegeld, tevens laat het toe om vanuit verschillende perspectieven het concept te benaderen. Toch zorgt pluralisme soms voor verwarring bij de vergelijking en interpretatie van de onderzoekgegevens. Er is nog steeds een gebrek aan instrumenten die voldoen aan de vereisten van betrouwbaarheid en validiteit. Ten

slotte is er tot op heden een gebrek aan longitudinaal onderzoek naar de kwaliteit van het leven. Zo is het moeilijk om uitspraken te doen over de veranderbaarheid van het concept doorheen de tijd (Bea, & Petry, 2006).

Tot op heden wordt er voornamelijk gebruik gemaakt van vragenlijsten. Hierbij moet men steeds rekening houden met het individueel niveau van functioneren van het individu. Bij personen met ernstige verstandelijke beperkingen wordt vaak gebruik gemaakt van een proxy om de vragen te beantwoorden. Dit is een persoon uit hun directe omgeving. Voorbeelden van vragenlijsten zijn de Quality of Life Questionnaire en de Comprehensive Quality of Life Scale; Deze twee voorbeelden meten zowel het subjectieve welbevinden als de objectieve kenmerken op verschillende levensdomeinen. In het Nederlandstalige gebied bestaat er het Meetinstrument Kwaliteit van Bestaan. Een nadeel van dit meetinstrument is dat de vragenlijst niet wordt afgenomen bij de betrokken persoon, maar bij de groepsleiding, een ouder of een familielid. Voor de evaluatie van de objectieve levensomstandigheden combineert men dit met het gebruik van gedrags- en/of ontwikkelingsschalen, of van meer specifieke vragenlijsten die peilen naar bepaalde objectieve aspecten (Bea, & Petry, 2006).

Een tweede methode om de kwaliteit van het leven te meten is het gebruik maken van directe gedragsobservaties. De kwaliteit van het leven wordt op deze manier gemeten aan de hand van concreet vooropgestelde gedragsindicatoren. Aan de hand van deze indicatoren evalueert men zowel het subjectief welbevinden als bepaalde objectieve aspecten van kwaliteit van het leven (Bea, & Petry, 2006).

Nog andere kwalitatieve methoden die gebruikt worden zijn open interviews, participerende observaties, autobiografische methoden. Aan de hand van deze kwalitatieve methoden kan men een dieper inzicht krijgen in het subjectief welbevinden van een individu. Men krijgt zo een zicht op de subjectieve ervaringen, perspectieven en waarden van een individu (Bea, & Petry, 2006).

Als laatste kunnen indicatoren op regelmatige en systematische wijze geregistreerd worden. Sociale indicatoren die gemeten worden, zijn onder andere: de gezinssituatie, het inkomen, de levensstandaard en levensverwachting van personen met een verstandelijke beperking (Bea, & Petry, 2006).

3.3 BESLUIT

Het concept 'kwaliteit van het leven' kwam tot stand als reactie tegen de uitsluiting van mensen met een verstandelijke beperking uit de samenleving. Men gaat er ook van uit dat het concept generaliseerbaar is en dus toepasbaar op iedereen. Toch zijn er hier enkele nuances op aan te merken. Ten eerste kan het subjectieve aspect, wat kwaliteit van het leven voor iemand is, door iedereen anders worden opgevat. Wat voor de ene persoon zijn kwaliteit van het leven verhoogt, hoeft niet zo te zijn voor een ander. Daarnaast merkt men ook verschillen tussen culturen op. Dit komt deels door de multidimensionaliteit van het concept. Het concept 'kwaliteit van het leven' omvat verschillende domeinen. Inzetten op deze domeinen zou de kwaliteit van het leven en dus ook het welbevinden van een persoon moeten verhogen. Personen en culturen kunnen op diverse domeinen een andere nadruk leggen. Het ene domein kan voor hun belangrijker zijn dan het andere.

Zelfs in de theorie vindt men geen eenduidige definitie over wat kwaliteit van het leven nu precies inhoudt. Men is het wel over een aantal basisprincipes eens, zoals het feit dat het een multidimensionaal concept is, waarbij de domeinen uitgedrukt worden in positieve waarden. Zo wordt de nadruk gelegd op het verhogen van het welbevinden. Daarnaast is men het eens dat het concept generaliseerbaar is. Dit wordt deels genuanceerd want er zijn zodanig veel definities voorhanden dat het voor iedereen toepasbaar is. Ten laatste is men het er ook over eens dat het concept, kwaliteit van het leven, zowel een subjectieve

als een objectieve component bevat. Het objectieve zijn de kenmerken van een levenssituatie die direct geobserveerd kunnen worden. De subjectieve component is wat de persoon voor zichzelf als kwaliteit van het leven ziet. Toch kan de objectieve component ook verschillend geïnterpreteerd worden, in verschillende culturen. Het is misschien niet zo objectief als de term doet vermoeden, want om iets te kunnen meten, moet je indicatoren bepalen. Wat een goede levenssituatie is, kan verschillen per cultuur of persoon.

Doordat 'kwaliteit van het leven' een multidimensionaal concept is, is het aan te raden om verschillende soorten metingen uit te voeren. Zo kan men de verschillende domeinen op de meest adequate manier meten. Wel is er nog nood aan longitudinaal onderzoek. Via dit soort onderzoek kan men nagaan hoe stabiel de kwaliteit van het leven van iemand blijft. Daarnaast kan op deze manier ook gekeken worden of de interpretatie van de kwaliteit van het leven, doorheen de tijd hetzelfde blijft. Iets wat in de toekomst ook nog meer moet gebeuren, is cross-cultureel onderzoek. Dit om na te gaan hoe divers het concept wordt ingevuld, over de culturen heen.

4 METHODOLOGIE

In het eerste hoofdstuk is de theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling grondig besproken. Vanuit onderzoek en mijn eigen praktijkervaringen blijkt dat het concept 'sociaal-emotionele ontwikkeling' voor velen in de praktijk ontoegankelijk is. Veel personen uit de praktijk kennen de theorie niet grondig genoeg en weten niet hoe ze de theorie kunnen toepassen in de praktijk. Daar wil ik aan de hand van een zelf ontworpen spel verbetering in brengen. In dit deel zal ik de methodologie, die is gebruikt om de doelstelling van deze bachelorproef te bereiken, bespreken.

4.1 METHODISCH WERKEN

Methodisch werken heeft vier kenmerken (Kuiper, & Zijssling, 2010).

- Men handelt doelgericht
- Men handelt systematisch
- Men handelt procesmatig
- Men handelt bewust

Ik heb gebruik gemaakt van een cyclisch model, omdat je bij dit model ook nog een evaluatiefase hebt. Dit was voor mij zeer belangrijk, gezien ik moest kunnen nagaan of 'De inzichtendoos' ook daadwerkelijk geholpen heeft om mijn doel te bereiken.

4.1.1 *Doelgericht handelen*

Met doelgericht handelen bedoelt men, dat op voorhand de doelstellingen zijn bepaald en dat deze duidelijk zijn geformuleerd. Pas als het doel duidelijk is, kan men een systematisch plan uitwerken om dit doel te bereiken. Het doel stuurt de methode. Het bepaalt met andere woorden het handelen. Zonder doel is er geen sprake van methodisch werken. Indien het een ruim doel betreft, is het aan te raden om deze in verschillende kleinere doelen te formuleren. Zo kan men makkelijker de nodige tussenstappen zien (Kuiper, & Zijssling, 2010).

Mijn doel op zich was heel eenvoudig: van een moeilijke en daardoor te weinig gebruikte theorie, een gemakkelijker te begrijpen en in het dagdagelijkse leven toepasbaar gegeven te maken.

4.1.2 *Systematisch handelen*

Eenmaal het doel is bepaald, breng je systematiek in je handelen. Dit wil zeggen dat je de verschillende stappen bepaalt, de prioriteit en de volgorde ervan om het doel te kunnen bereiken. De stappen leid je af uit de doelstelling. Je maakt met andere woorden een plan van aanpak (Kuiper, & Zijssling, 2010).

Ik wist meteen dat ik de theorie van Dösen wou aanbrengen en uitleggen onder de vorm van een spelmethodiek. Als eerste had ik het idee van een soort speeldoos te creëren. Nadat ik mij daarop vastgepind had, was het logische gevolg dat die doos gevuld moest raken met didactisch materiaal enerzijds en materiaal om het spel te kunnen spelen

anderzijds. Eens ik eruit was hoe dit materiaal er zou uitzien en wat ik juist nodig had, goot ik de spelregels in een overzichtelijke handleiding.

4.1.3 *Procesmatig handelen*

De stappen die je binnen je systematische plan van aanpak hebt ontwikkeld, moeten op elkaar aansluiten. Daarbij moet je ook nadenken over de mogelijke effecten die een fase op de aansluitende fase kan hebben. Elke fase moet gericht zijn op het eindresultaat (Kuiper, & Zijssling, 2010).

De fasen in de opbouw naar mijn uiteindelijk doel, namelijk de theorie van Dösen op een speelse en interactieve manier aanleren, zijn volgens mij heel logisch opgebouwd. Ik ben begonnen met het idee van een spelmethodiek en ben geëindigd met de volledige uitleg (handleiding) van hoe het spel te spelen.

4.1.4 *Bewust handelen*

Bewust handelen wil zeggen dat je weet wat je doet en waarom je het doet. Je hebt een zicht op de verschillende fasen van je stappenplan en kan eveneens je manier van aanpak onderbouwen. Bewust handelen zorgt ervoor dat het volgbaar en controleerbaar is voor anderen. Bewust zijn van iets, zorgt ervoor dat je beter in staat bent om je doel te bereiken (Kuiper, & Zijssling, 2010).

4.1.5 *Voordelen van methodisch werken*

Doordat je op voorhand je doelstelling en plan opstelt, heb je meer controle over het proces. Op deze manier heb je een goed zicht op de verschillende fasen en de volgorde waarin deze moeten verlopen. Hierdoor verkleint de kans op fouten en onverwachte situaties. Je hebt namelijk de mogelijke neveneffecten al voorzien en kan hier dan ook beter op anticiperen indien deze zich voordoen. Door het overzicht op de verschillende fasen, zie je vlugger wanneer iets fout loopt en kan je hierdoor vlugger ingrijpen (Kuiper, & Zijssling, 2010).

Aan de hand van het plan van aanpak, kan je anderen inzicht geven in jouw manier van aanpak. Je verduidelijkt wat de bedoeling is, waarom je het op deze manier doet en niet op een andere wijze. Je kan daarbij het plan overdragen aan anderen waardoor het onafhankelijk wordt van de hulpverlener en ook voor andere cliënten kan toegepast worden. Het doelgericht, systematisch en procesmatig handelen, brengt het plan op een hoger niveau. Je kan steeds je eigen handelen evalueren en eventueel je proces aanpassen (Kuiper, & Zijssling, 2010).

4.2 **EVALUATIEONDERZOEK**

In een evaluatieonderzoek heb je een begin- en een eindsituatie. Men begint met een aantal doelstellingen te formuleren die men wil bereiken. Deze moeten helder en duidelijk geformuleerd worden. Een evaluatieonderzoek heeft tot doel te kijken of een bewuste, intentionele interventie of handeling geleid heeft tot het beoogde doel. Om een doel te bereiken worden bepaalde middelen gebruikt. In dit onderzoek heb ik zelf een spelmethode ontwikkeld. In deze bachelorproef wordt nagegaan of deze spelmethode heeft geleid tot het beoogde doel, namelijk meer inzicht brengen bij begeleiders. Daarnaast wordt in een

evaluatieonderzoek teruggekoppeld waaraan het kan liggen dat een doelstelling al dan niet behaald is (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Nu zal verder ingegaan worden op de verschillende onderdelen van het evaluatieonderzoek.

4.2.1 Doelstellingen

Voor je aan een evaluatieonderzoek begint, moet je duidelijk en precies geformuleerde doelen stellen. Het is net via het evaluatieonderzoek dat nagegaan wordt of de doelstellingen bereikt zijn (Lange et al., 2011).

De doelstelling die ik in dit onderzoek wil bereiken is:

"De theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling toegankelijker maken voor de ondersteuners binnen de dienst waar mijn stage plaatsvond. Ik wil dit op een zodanige manier brengen dat mensen elkaars visie of ideeën horen."

Meer bepaald stel ik dus tot doel de kennis rond de theorie van sociaal-emotionele ontwikkeling te verruimen. Het gaat dus om een kennisdoel (Lange et al., 2011).

4.2.2 Beginsituatie

Het meten van de beginsituatie is om verschillende redenen bepalend voor het evaluatieonderzoek. Alleen door deze beginsituatie te meten, kan men bepalen of iets al dan niet en in welke mate aan een interventie kan worden toegeschreven. Indien men de beginsituatie weet, kan er ook bepaald worden of er effectief wel een interventie nodig is (Lange et al., 2011), want voor hetzelfde geld was er al veel geweten rond de theorie van sociaal-emotionele ontwikkeling. Vanuit de literatuur maar eveneens vanuit mijn eigen onderzoek blijkt echter dat de kennis hieromtrent niet zo ruim is en dat de theorie zelfs voor professionals moeilijk te vatten is (Claes et al., 2012; Claes, & Verduyn, 2012). In het volgende hoofdstuk zal dieper ingegaan worden over het onderzoek van deze bachelorproef.

Bij het vaststellen en analyseren van de beginsituatie in deze bachelorproef was het vooral van belang om de voorkennis, rond sociaal-emotionele ontwikkeling, van de doelgroep te bepalen. De doelgroep in deze bachelorproef zijn de ondersteuners binnen de dienst waar ik stage liep. Dit is vooral van belang omdat men nadat de spelmethode is toegepast, op die manier kan bepalen in hoeverre de spelmethode geholpen heeft om de kennis rond deze theorie te vergroten. Het is belangrijk om dit op voorhand te bepalen en niet pas achteraf te vragen wat hun voorkennis was (Lange et al., 2011).

Om de beginsituatie te bepalen heb ik op voorhand aan de doelgroep gevraagd welke score ze zichzelf op een schaal van tien zouden geven, wat betreft hun kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling.

4.2.3 De weg en de middelen

Naast de doelstelling moet ook bepaald worden hoe je deze doelstelling wil bereiken. In deze bachelorproef is ervoor gekozen zelf een spelmethode te ontwikkelen om bij te dragen tot het doel. Aan het spel heb ik de naam 'De inzichtendoos' gegeven omdat het net als doel heeft meer inzicht te creëren in de theorie over sociaal-emotionele ontwikkeling. De reden waarom voor een spel is gekozen, zal nu verder uitgelegd worden.

Een spel bevat drie basiskarakteristieken namelijk een subjectief, een communicatief en objectief aspect. In subjectief opzicht is een spel een activiteit waar men zich vrijwillig aan

overgeeft. Daarbij gaan de spelers op in het spel. Een spel roept met andere woorden intrinsieke motivatie op (Ronde, & Geurts, 2011). Een eerste reden dat ik voor een spel heb gekozen, is dus omdat men zich zo niet verplicht voelt en er, door een soort van competitie, toch motivatie ontstaat om iets bij te leren. Via de overgave in het spel werd het gevoel, van enkel op een schoolse manier theorie bij te brengen, overstegen.

Het communicatieve aspect bestaat uit het creëren van een wereld van alsof doen door de spelregels. Met andere woorden een wereld waarin bepaalde regels gelden. De wereld van het alsof scheidt de voorwaarde van overgave aan het spel daardoor kunnen de ervaringen intenser worden (Ronde, & Geurts, 2011). Door de overgave en de intensere ervaringen, is de kans reëel dat wat men uit het spel leert, langer blijft. Daarnaast creëren regels een veilige omgeving. Het spel was bedoeld om bij te leren, iets niet weten was dus niet erg, maar enkel een opportuniteit om er iets van op te steken.

Als laatste kenmerk bevat het spel een objectief aspect waarmee bedoeld wordt dat het spel een onbepaaldheid bevat. Je kan de uitkomst nooit helemaal vooraf bepalen, dit veroorzaakt een zekere spanning. Er is dan ook plaats voor improvisatie en de deelnemers spelen een grote rol in het spel (Ronde, & Geurts, 2011). Door interactie tussen de deelnemers was er in ruime mate plaats voor improvisatie, zeker tijdens het rollenspel. Maar doorheen heel het spel was er veel sprake van interactie en was het dan ook vooral de bedoeling dat de deelnemers elkaar hielpen om hun kennis te verruimen.

Daarnaast kan het spel de teamsfeer vergroten, doordat de deelnemers moeten samenwerken en in interactie gaan tijdens de verschillende spelvormen die gebruikt worden.

4.2.4 Eindsituatie en terugkoppeling

Hierbij wordt de eindsituatie vergeleken met de beginsituatie. Daarbij moet de vraag beantwoord worden of de gestelde doelstellingen bereikt zijn. Daarnaast moet gekeken worden of de doelstelling voornamelijk bereikt is door de gebruikte handeling, of dat er ook nog andere factoren een rol kunnen gespeeld hebben (Lange et al., 2011).

In deze bachelorproef is gebruik gemaakt van een summatieve evaluatie. Met andere woorden een evaluatie nadat de interventie, hier het spel, is afgelopen (Lange et al., 2011). Na het spel gespeeld te hebben, heb ik een vragenlijst laten rondgaan om te kijken of de kennis van de deelnemers verhoogd is, wat er nog beter kan en wat de meerwaarde voor hun van het spel was.

Om de eindsituatie te bepalen en ook het spel zelf te evalueren heb ik de volgende vragen gesteld aan de deelnemers:

1. Welke score op een schaal van tien de deelnemer zichzelf gaf, in verband met zijn/haar kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling, na het spel
2. Wat men positief vindt aan het spel, genaamd 'De inzichtendoos'.
3. Of er tijdens het spel dingen beter konden om zo 'De inzichtendoos' te verbeteren
4. Hoe men de inzichtendoos ervaren heeft en of het een meerwaarde had voor de deelnemer.

4.3 BESLUIT

Ik heb mijn spel ontworpen door gebruik te maken van een bepaalde methode. Deze methode wordt ook wel cyclisch model genoemd. Deze methode heeft als grootste voordeel dat je een evaluatiefase hebt, waarna je het spel terug kan gaan aanpassen aan de bevindingen. Het heeft eigenlijk geen begin- of eindpunt. Je hebt ook meer controle over het proces, wat gezien de beperkte tijd voor de uitvoering hiervan, essentieel was. Een toevalligheid moet je zoveel mogelijk proberen te vermijden. Door een toevalligheid kan je ook niet nagaan of het spel effectief werkt en je je doel hebt bereikt.

Om daadwerkelijk het effect van 'De inzichtendoos' te kunnen nagaan, heb ik gewerkt met een vragenlijst. Voordat het spel begon, vroeg ik aan de deelnemers om zichzelf een score van nul tot tien te geven betreffende hun kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling. Nul stond voor totaal geen kennis, tien voor zeer goede kennis. Na het spelen van het spel, kregen ze opnieuw diezelfde vraag. Aan de hand van het vergelijken van hun begin- en eindscore, kon ik nagaan of ik mijn doel, het verbeteren van hun kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling, ook daadwerkelijk had bereikt. Ik heb mijn doelstelling bereikt door middel van mijn zelf ontworpen spelmethodiek met de naam 'De inzichtendoos'.

5 PRAKTIJK

5.1 PRAKTISCHE UITWERKING VAN DE INZICHTENDOOS



Figuur 2 De inzichtendoos

In mijn eerste hoofdstukken heb ik geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld te schetsen over de theorie van sociaal-emotionele ontwikkeling. Mijn beoogde doel was een manier te vinden om de inzichten van begeleiders binnen een ambulante en mobiele dienst te vergroten. Hiervoor moest ik eerst zelf een duidelijk en verstaanbaar beeld krijgen van de theorie, anders kon ik onmogelijk iets maken voor anderen. Teneinde me verder te verdiepen in deze materie, heb ik via VONX een tweedaagse opleiding kunnen volgen over 'Emotionele ontwikkeling in de praktijk'. Deze werd gebracht door Leen De Neve. In dit hoofdstuk wil ik graag toelichten hoe 'De inzichtendoos' tot stand is gekomen, welke problemen ik heb ondervonden, welke oplossingen ik zocht, hoe ik de uitwerking ervaren heb,...

Graag schrijf ik ook even neer wat de link is naar mijn gekozen titel. De titel van deze bachelorproef is: 'Zie jij in welke fase ik zit?'. Dit zegt je waarschijnlijk nog niet zo heel veel of misschien wel helemaal niets. Dankzij de theoretische hoofdstukken kreeg je misschien al een idee vanwaar de keuze voor deze titel kwam. Zoals je kan zien op figuur twee zijn er op de doos heel wat ogen aanwezig, die elk een andere richting uitkijken. Om te weten te komen in welke fase iemand zit, moet je inzicht hebben in de theorie. Je moet (in)zicht hebben in iemand zijn kunnen en aankunnen. Je moet als het ware door de ogen van die andere persoon kunnen kijken.

5.2 DE FICHES

De fiches zijn een onderdeel van 'De inzichtendoos'. Deze kan je terug vinden in de handleiding. De fiches dienen naast spelmateriaal ook om begeleiders individueel de kans te geven iets bij te leren over sociaal-emotionele ontwikkeling. Daar er niet altijd tijd zal zijn om met het team samen te zitten om het spel te spelen, kunnen ze ook apart en zuiver informatief gebruikt worden. Ze kunnen ook dienen voor in het geval je als begeleider snel

even een bepaalde fase wilt bekijken, zonder dat je er meteen een heel boek bij moet nemen. Ik heb de informatie op de fiches daarom bewust kort en bondig gehouden. Ik ben van mening dat je het sneller zal zien zitten om iets kort en to the point te gaan lezen, dan een boek te gaan zoeken en uitpluizen waar de informatie staat die je nodig hebt.

Door vrijblijvende gesprekken aan te gaan met mijn collega's op de dienst werd het mij duidelijk dat niet iedereen eenzelfde basiskennis heeft in sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik heb hier bewust gekozen om niet te werken met een vragenlijst. Tijdens een vrijblijvend gesprek kan je meteen verder gaan op wat iemand vertelt. Ik denk eveneens dat het idee van een vragenlijst te moeten invullen een beetje kan afschrikken. Ikzelf zal ook eerder ingaan op een gesprek dan op de vraag om een vragenlijst in te vullen. Bij mezelf rijzen dan al snel vragen als: 'hoelang zal dit duren', 'wie zal mijn antwoorden allemaal te zien krijgen', 'is dit antwoord wel duidelijk geformuleerd',... Waarbij een gesprek bijvoorbeeld ook in de wagen kan plaatsvinden terwijl we op weg zijn naar een cliënt.

Mijn collega's gaven aan dat ze nood hadden aan meer informatie over het thema sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik kwam hierdoor op het idee om per fase een duidelijke en verstaanbare fiche te maken. Op de fiche staat een kernachtige beschrijving van wat deze fase precies inhoudt, wat jij als begeleider kan doen en een begeleidershouding die je eventueel kan hanteren. Doorheen het maken van mijn inzichtendoos had ik hier zelf ook zeer veel aan. Wanneer ik bijvoorbeeld een opdracht aan het uitschrijven was en even twijfelde of een bepaald item wel hoorde bij die vraag, kon ik het veel sneller gaan nakijken.

Voorbeeld fiche: Fase 1 – Adaptatiefase

Deze fase wordt ook wel de babyfase genoemd.

Hulpvraagtype: Homeostase < - - - - - > Disregulatie

- ➔ Met homeostase wordt bedoeld dat men een innerlijk evenwicht, veiligheid en rust ervaart.
- ➔ Disregulatie ontstaat doordat de cliënt overspoeld wordt met prikkels en zich daarin dreigt te verliezen

Een woordje uitleg over deze fase:

- Er is een sensorische integratie, dit wil zeggen dat men zintuiglijk de wereld proberen te ordenen.
- Het innerlijke spanningsniveau bouwt zich onbewust op en plots volgt de ontlading. Het is aan ons om de oorzaak te gaan zoeken.
- ...

Jij als begeleider:

- Hebt oog voor de 'WE-identity': WIJ samen zorgt voor veiligheid, WIJ samen dan is het goed.
- Vanuit onvoorwaardelijke waarderende/gelijkaardige relatie.
- Geeft het gevoel van basisveiligheid
- ...

Houding van de begeleider:

- Onvoorwaardelijke acceptatie is hier zeer belangrijk. Ga voor jezelf na wat je

hiervoor nodig hebt om dit te kunnen realiseren.

- Als begeleider ben jij je er van bewust dat ze jou nodig hebben om zich veilig te voelen.
- ...

Hierbij heb ik wel duidelijk proberen aan te geven dat een begeleiding sterk individueel is. Ik kan geen receptenboek maken waarin je telkens precies kan terugvinden wat je moet doen in welke situatie. Het is belangrijk dat je als begeleider je cliënt leert kennen, leert aanvoelen wat zijn of haar noden zijn en hoe jij hier het best kan op inspelen. Je kan als begeleider twee cliënten hebben die zich elk over het algemeen in dezelfde fase bevinden en toch een verschillende ondersteuningsnood hebben. Ik kan dus maar niet genoeg benadrukken hoe belangrijk het is dat een begeleiding sterk individueel is en men dus moet vertrekken vanuit de cliënt zelf!

5.3 DE INZICHTENDOOS

Mijn beoogde doel is om begeleiders meer inzichten te laten verwerven in het thema sociaal-emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking. Ik wil dit doen door middel van een interactieve spelmethodiek. Ik ben op het idee gekomen om een 'inzichtendoos' (straks ook wel grabbeldoos genoemd) te maken met hierin casussen, stellingen, opdrachten en een vreemde eend. Het idee van een 'grabbeldoos' had ik in een vroegere stage tijdens mijn opleiding 'opvoeder' al eens gebruikt. Toen was het om cliënten een spelletje te kunnen aanbieden. Ze moesten hun hand in de doos steken (grabbelen) waarin verschillende dagdagelijkse voorwerpen weggestopt zaten en enkel op de tast zeggen wat het was. De bedoeling van zo'n doos is om een spel te maken met een speelse toets en veel variatie zodat de interesse naar meer informatie geprikkeld zou blijven. Je hand in de doos steken en niet weten wat je eruit gaat halen, maakt het spel blijvend spannend. Ik combineerde dit gegeven met een manier waarop je de opdrachten niet altijd vanuit hetzelfde oogpunt moet benaderen. Voor de ene vraagstelling moet je namelijk beroep doen op je kennis, bijvoorbeeld om een stelling op te lossen. Wanneer men de stelling niet kan oplossen mag men altijd in overleg gaan met het team alvorens een definitief antwoord te geven. Bij het andere kan je eigen ervaring dan weer een belangrijke rol spelen, zoals bijvoorbeeld bij de opdrachten, in het specifiek de opdracht met een rollenspel.

5.3.1 Spelverloop

Alvorens het spel te starten is het aangeraden om de inleiding en het deel 'een woordje uitleg...' te lezen. Hierin staan namelijk de instructies van hoe je het spel moet spelen. Zoals ik al eerder zei kan je individueel zelf de keuze maken om de fiches te raadplegen. Het spel is zo gemaakt dat je eigenlijk bij alles wat jij of je teamleden doen, informatie rond sociaal-emotionele ontwikkeling te horen en te zien krijgt. Geconcentreerd en aandachtig volgen is dus een echte aanrader.

Omdat dit spel begint bij één deelnemer, zocht ik een eigen originele manier om het spel te starten. Ik ben op het idee gekomen om dit te doen aan de hand van een raadsel. De eerste die het raadsel kan oplossen mag beginnen en vanaf dan wordt de doos met de wijzer van de klok doorgegeven. Waarom beginnen met een raadsel? Eerst en vooral omdat het een originele start is en tegelijkertijd een speelse ijsbreker van een uniek, maar toch serieus en leerrijk spel. Maar de belangrijkste reden om te beginnen met een raadsel is dat het je meteen aanzet tot nadenken, soms zelfs 'out of the box' denken. Diegene die het raadsel niet begrijpen, gaan ook meteen vragen stellen in de zin van 'hoe kwam je op

het antwoord?'. En het is net die twee dingen dat ik wil triggeren: aanzet tot nadenken en onderlinge communicatie.

De deelnemers nemen dan elk om de beurt een kaartje met hierop de uitleg van wat ze moeten doen. Dit kan een casus zijn dat met iedereen besproken wordt, een stelling, een opdracht of een vreemde eend. De moeilijkheidsgraad kan sterk variëren. Dit om het ook interessant te houden voor begeleiders die al een beetje vertrouwd zijn met het thema.

Ik kies er bewust voor om geen vaste volgorde te hanteren en het "lot" te laten beslissen wat er zal gebeuren. Dit houdt er naar mijn mening een beetje de spanning in. Het nadeel dat hieraan verbonden is, is dat het kan gebeuren dat er bijvoorbeeld drie opdrachten na elkaar uit de doos komen. Maar het kan evengoed zijn dat er een goede afwisseling is. Om dit nadeel een beetje te kunnen compenseren, heb ik besloten dat wanneer er twee keer na elkaar hetzelfde kaartje uit de doos komt, bij een derde keer een nieuw kaart genomen moet worden. Zo heb je de afwisseling tussen de verschillende kaartjes toch een beetje in de hand en zo kan je de aandacht van de deelnemers langer vasthouden. Gezien een opdracht telkens tussen twee personen is en het anders lang kan duren voor sommige deelnemers om nog eens actief te kunnen deelnemen.

Ik heb er voor gekozen om ook enkele blanco kaartjes in de doos te stoppen. Dit kan voor sommige deelnemers als positief ervaren worden doordat ze eens even een beurt kunnen overslaan, voor anderen dan weer als negatief omdat ze misschien net goed op dreef zijn met ideeën en inzichten. Ook hier is mijn reden om een beetje de spanning en het onverwacht speelse in het spel te houden, afhankelijk van welk kaartje er uit de doos zal gehaald worden.

Tegelijkertijd heb ik ook een spelvariant gemaakt met een dobbelsteen. Elk vlak van de dobbelsteen heeft een andere kleur. De regels en de inhoud van het spel blijven hetzelfde. In plaats van een kaartje uit de doos te halen, gooit men met de dobbelsteen. De deelnemer kiest dan zelf aan de hand van zijn kleur, welk cijfer hij verder uitwerkt. Bijvoorbeeld men gooit de kleur geel, wat staat voor stellingen. Momenteel zijn er zeven stellingen aanwezig in mijn spel. De deelnemer kiest dan een cijfer van één tot zeven. Om makkelijk te kunnen bijhouden welke al aan bod kwamen heb ik hiervoor een papier gemaakt met daarop de cijfers bij elk onderdeel. Men doorstreept dan gewoon de keuze die men maakt.

Een andere mogelijke variant is het maken van een bordspel. Met hierop vakjes in de kleuren van de verschillende onderdelen. De verschillende onderdelen krijgen dan geen nummer, maar worden per kleur geordend. Een dobbelsteen bepaalt dan hoeveel vakjes je vooruit mag.

De duurtijd van het spel bepaal je als team zelf. Er staat geen minimum of maximum tijd op. Ik vond dit zelf ook moeilijk om in te schatten. Veel hangt af van hoelang men soms blijft stilstaan bij de verschillende onderdelen. Neem hierbij bijvoorbeeld de casussen, ik heb hier een maximum tijd op geplaatst van een kwartier. Maar als je als team hier toch langer over wilt praten dan is dit ook mogelijk. Het spel kan je hierom ook meermaals spelen. Ik denk dat dit ook nodig is. Na het eenmalig spelen zullen er zeker verschillende zaken zijn die je hebt bijgeleerd, maar nog niet alles. Ook ikzelf kan nog steeds bijleren over sociaal-emotionele ontwikkeling. Mijn doel was dan ook niet dat na het spelen van dit spel -of dit nu eenmalig of meermaals is- iedere deelnemer een expert wordt in dit thema, maar wel het bijbrengen van inzichten.

5.3.2 *Doel van het spel en de spelregels*

Het is de bedoeling dat je door middel van het spel, 'De inzichtendoos', te spelen meer inzichten gaat verwerven over de theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik denk dat ik in dit opzicht wel geslaagd ben door gebruik te maken van verschillende manieren van informatieverwerking. Later beschrijf ik ook de mening en aandachtspunten van de deelnemers.

Elk item heeft ook zijn eigen spelregels. Deze kan je terugvinden in de verkorte handleiding die in de bijlage staat of bij de voorbeelden die ik hieronder weergeef. Het is dus niet nodig dat je als team beschikt over een 'expert'. Naar mijn mening is het lezen van de handleiding voldoende om het spel te kunnen spelen. De fiches kunnen je ook individueel op weg helpen naar een betere kennis van sociaal-emotionele ontwikkeling.

5.3.3 *De casussen*

Ik wil door middel van deze casussen bereiken dat begeleiders met elkaar in gesprek gaan. Op deze manier kunnen ze hun eigen visie en ervaringen delen met anderen. Het kan ook een manier zijn om zelf stil te staan bij het eigen handelen.

De belangrijkste vragen bij deze casussen zijn dan ook: 'In welke fase denk jij dat deze persoon zich bevindt?' en 'Welke houding zou jij hier als begeleider aannemen?'

Om zoveel mogelijk tot de essentie te komen en er voor te zorgen dat deelnemers niet te ver zouden uitwijken heb ik er voor gekozen om te werken met een zandloper met bijhorende tijdslijn van maximum vijftien minuten.

Voor het opstellen van mijn casussen heb ik mij gebaseerd op wat ik terugvond in de theorie, als wat ik zelf ervaren heb in de praktijk. Een casus die de situatie van een bestaand persoon volledig zou beschrijven, berust op puur toeval. Het zijn fictief opgestelde casussen. Ik heb er bewust voor gekozen om geen situatie van een bestaande cliënt uit te schrijven en deze dan anoniem te gaan maken. Dit niet alleen wegens privacyredenen, maar ook omdat ik het belangrijk vind om zelf een casus te schrijven waarin begeleiders zich kunnen herkennen. Waarin duidelijke elementen naar voor komen die je kan linken aan de theorie van sociaal-emotionele ontwikkeling, zonder de voorbeelden te gaan stigmatiseren.

Voorbeeld van een casus die ik heb uitgeschreven:

Jonathan is een volwassen man van 26 jaar. Hij heeft een passie voor alles wat met muziek te maken heeft. In zijn vrije tijd gaat hij dan ook het liefst naar een concert of naar een café waar er een live band zal optreden. Wanneer hij dit gepland heeft, kan hij dit zeer moeilijk afzeggen. Ook wanneer er op het laatste moment iets tussenkomt en zijn ouders hem niet kunnen brengen, zal hij er alles aan doen zodat zij hem toch brengen.

Jonathan heeft een beperkt aantal vrienden. Wanneer iets niet naar zijn zin is, zal hij dit al snel duidelijk maken. Conflicten worden wel snel bijgelegd.

Wanneer Jonathan zijn ouders thuis zijn, verloopt alles goed. Jonathan neemt zelf initiatief om taken in het huishouden op zich te nemen. Op dagen dat hij gaat werken zet hij zelf zijn wekker. De moeder vertelt op hetzelfde uur op te staan zodat hij haar toch even ziet voor hij vertrekt. Anders maakt hij haar wakker, enkel om haar te zeggen dat hij gaat vertrekken. Wanneer de ouders een weekendje weg zijn, merken ze bij hun thuiskomst dat Jonathan niets heeft

gedaan in het huishouden en ook weinig tot niets heeft gegeten. Op deze momenten valt het vaak voor dat Jonathan te laat of niet naar zijn werk is gegaan.

Wanneer Jonathan zijn zin niet krijgt gaat dit gepaard met serieuze conflicten. Op deze momenten weten de ouders niet wat te doen.

Jonathan wil nooit afspreken met de ondersteunende dienst als zijn moeder er niet bij kan zijn.

De moeder vertelde tijdens een telefoongesprek dat deze situatie zeer zwaar op haar begint te wegen.

Ik heb mij voor deze casus gebaseerd op fase twee en drie. Je kan dit aan volgende kenmerken herkennen:

- Voor hem is zijn moeder de belangrijke andere. Haar aanwezigheid zorgt voor het gevoel van basisveiligheid waar Jonathan nood aan heeft.
- Jonathan beseft dat hij los staat van zijn ouders en een eigen wil heeft. Hij denk ook zeer egocentrisch.
- Er is onrust merkbaar bij het doorbreken van rituelen, gewoontes - > Hij maakt zijn moeder wakker, zodat hij haar telkens toch even kan zien alvorens hij naar zijn werk vertrekt.
- ...

5.3.4 De stellingen

Bij de stellingen heb ik als doel de deelnemer actief te laten nadenken. 'Waarom kan deze stelling al dan niet kloppen?' is eigenlijk de vraag die de begeleider in het achterhoofd moet houden. Ook hier zal dit voor de ene deelnemer vlotter te beantwoorden zijn dan voor de andere. Een voorkennis over de theorie van sociaal-emotionele ontwikkeling is hierbij zeker een voordeel. Het kan toevallig ook zijn dat net opdracht twee aan bod kwam die over de dertien domeinen gaat, een paar onderdelen later kan dan bijvoorbeeld stelling één aan bod komen. De eerdere opdracht kan je hierbij helpen om een correct antwoord te formuleren.

Dankzij de stelling wordt ook theorie aangebracht en herhaald.

Voorbeelden van stellingen die terug te vinden zijn in mijn spel:

Stelling 1: De originele schaal voor emotionele ontwikkeling, gemaakt door Dösen, bestaat uit 13 domeinen.

Oplossing: Deze stelling is fout. De originele schaal voor emotionele ontwikkeling bestond slechts uit tien domeinen.

Stelling 2: We zien dat in de fase van realiteitsbewustwording, de relatie met leeftijdsgenoten steeds belangrijker wordt. Men leert zich aan te passen aan groepsregels, leert onderhandelen en met conflicten om te gaan.

Oplossing: Deze stelling is juist.

Stelling 3: De schaal voor emotionele ontwikkeling peilt naar de verschillende aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling van een persoon.

Oplossing: Deze stelling is juist.

Stelling 4: Binnen de eerste individuatiefase is het van groot belang dat je als begeleider/ondersteuner geen grenzen stelt maar wel een duidelijke structuur aangeeft. Alleen zo kan een persoon zijn autonomie vergroten.

Oplossing: Deze stelling is fout. Voor het vergroten van autonomie is het van groot belang dat er gewerkt wordt binnen duidelijk aangegeven grenzen en een duidelijke structuur.

Benodigheden

Kaartjes met hierop de stelling en de oplossing.

5.3.5 De opdrachten

Bij de opdrachten is het de bedoeling deze zo snel mogelijk tot een goed einde te brengen, dit voor de eigen gekozen tegenstander. De opdrachten wekken ook een lichte competitiedrang op die iedereen wel een beetje in zich heeft. Ik persoonlijk denk dat dit kan helpen om actief bezig te zijn met de informatie die je tijdens het gehele spel te horen krijgt. Je weet namelijk nooit wat je later in het spel nodig zal hebben.

Voorbeelden van opdrachten die verwerkt zijn in het spel:

Opdracht 3:

Uitleg: Bij deze opdracht moet je de juiste leeftijd met de juiste fase en de benaming verbinden

Oplossing:

Fase 1	Eerste adaptatiefase	0 – 6 maanden
Fase 2	Eerste socialisatiefase	6 – 18 maanden
Fase 3	Eerste individuatiefase	18 – 36 maanden
Fase 4	Eerste identificatiefase	3 – 7 jaar
Fase 5	Realiteitsbewustwordingsfase	7 – 12 jaar

Opdracht 4:

Uitleg: Teken jezelf binnen de drie minuten, hoe je denkt dat de anderen je zien. De andere deelnemers beoordelen de tekening die het meest aansluit bij hun beeld van die persoon.

Opdracht 5:

Uitleg: Bij sociaal-emotionele ontwikkeling zien we vaak dat het belangrijk is hoe de anderen jou zien. Teken jezelf, binnen de drie minuten, hoe je jezelf ziet. Nadien bespreek je even je tekeningen.

Opdracht 6:

Uitleg: Je cliënt bevindt zich vooral in fase 2 en 3. Hij stelt veel vragen over *zie onderwerpen*. Leg dit op de meest eenvoudige en verstaanbare manier uit zodat de cliënt dit kan begrijpen. Nadien wisselen de rollen om. De andere deelnemers beoordelen wie zijn uitleg het best aansluit bij de noden van de cliënt.

- Onderwerp begeleider 1: Wat komt allemaal kijken bij een zwangerschap
- Onderwerp begeleider 2: Het verschillen tussen borstvoeding en flesvoeding

Benodigdheden

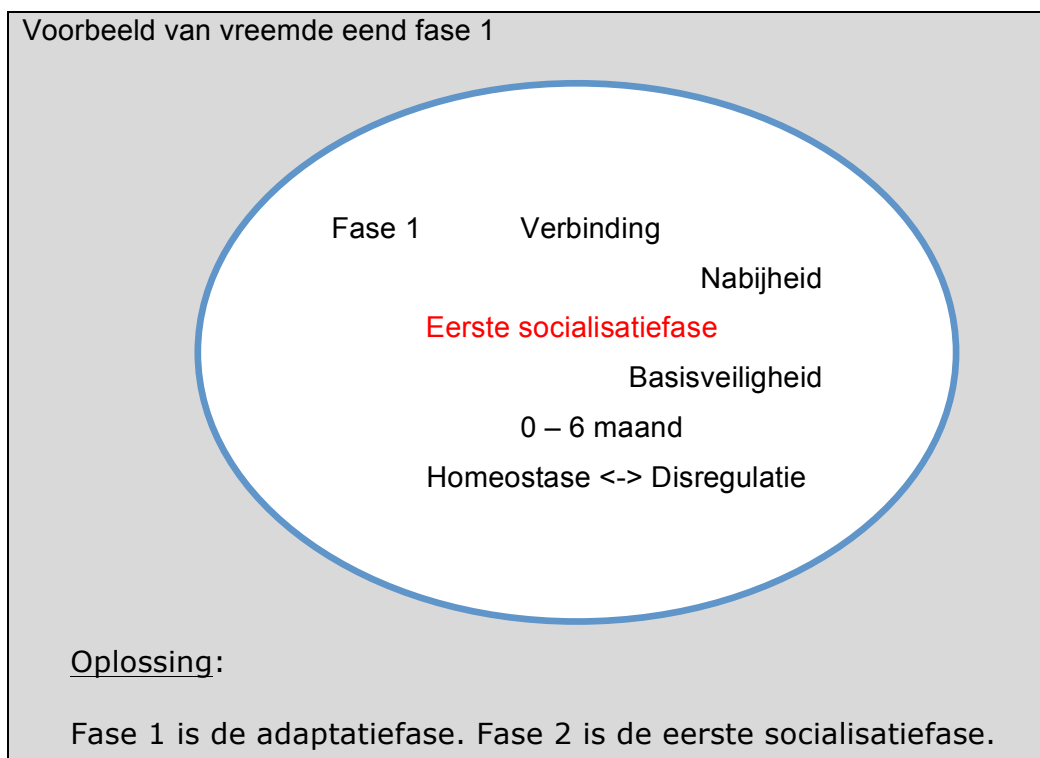
De opdrachtenkaartjes en de bijpassende uitleg. Alsook de oplossingen.

Een zandloper voor de opdrachten die tijdsgebonden zijn.

Potloden voor de tekenopdrachten.

5.3.6 *De vreemde eend*

Bij de vreemde eend krijg je een kaartje met hierop kernwoorden die bij elke fase passen. Ik heb telkens één woord gewijzigd of één begrip past niet in de aangegeven fase van sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit woord hoort niet bij de desbetreffende fase, maar wel bij een andere fase. Het is aan de deelnemer om het foutieve woord of term in deze context te vinden en ook zijn keuze te argumenteren.



5.4 IN DE PRAKTIJK

5.4.1 Voorbereiding

Doordat ik zelf het spel heb bedacht, ontworpen en uitgewerkt, weet ik ook welk spelmateriaal er allemaal nodig is om het spel volledig af en gebruiksklaar te maken. In de handleiding staat ook vermeld wat er allemaal in de doos zit en er wordt duidelijk aangegeven wat bij elkaar hoort. Ook bij het lezen van bijvoorbeeld een opdracht, wordt al snel duidelijk wat je nodig hebt. Wanneer je als opdracht jezelf moet tekenen, is het duidelijk dat je een blanco papier uit de doos moet halen en de kleurpotloden.

Voor mijn spelvariant werk ik met een houten, blanco dobbelsteen. Gezien mijn kleurcodes voor de verschillende onderdelen al vastliggen, ben ik op zoek gegaan naar een dobbelsteen die niet alleen duurzaam is maar die ik ook nog moet kunnen aanpassen aan het spel. Namelijk het schilderen in de kleuren van het spel. Ook het ander spelmateriaal wou ik zo duurzaam mogelijk maken en daarom heb ik ervoor gekozen om mijn kaartjes te plastificeren. Ik ben van mening dat ik het spel nog duurzamer kan maken. Dit door de kaartjes te vervangen door bijvoorbeeld pingpongballen waarop je met een alcoholstift de juiste verwijzing maakt. Of door houten ballen te gebruiken. Beide laten ook het gebruik van de grote doos toe.

Ik vond het niet alleen belangrijk vanuit ecologisch opzicht (mijn doos is een gerecupereerde kartonnen schoendoos) om aandacht te besteden aan de duurzaamheid, maar ook voor het gebruiksgemak (plastic rond het papier maakt het duurzamer en makkelijker proper te houden). Wanneer je iets maakt dat snel stuk is en waarvoor nadien telkens tijd moet gemaakt worden om te zoeken naar vervanging, zal het naar mijn mening hoogstwaarschijnlijk al snel aan de kant geschoven worden en niet meer gebruikt worden. En dan schiet de inzichtendoos zijn doel voorbij.

5.4.2 De uitvoering

Al mijn collega's op mijn stageplaats wisten al een tijdje dat ik met 'iets' bezig was, een spel ontwerpen voor mijn bachelorproef. Elk van hen had al eens gepolst over wat ik precies aan het maken was. Ik hield er de spanning noodgedwongen wat in, want iedere keer viel er mij nog iets te binnen wat ik er nog kon aan toevoegen of zelfs eens helemaal het concept omgegooid en van nul herbegonnen. Uiteindelijk was de dag daar dat ik mijn spel kon voorstellen aan en uittesten op mijn collega's. Het was niet om de spanning erin te houden dat ik eerst en vooraf een vragenlijst uitdeelde aan de collega's/deelnemers. De eerste vraag van de vragenlijst peilt naar wat zij zelf denken wat hun niveau van kennis over het thema sociaal-emotionele ontwikkeling is. Iedereen moest zichzelf een quotering geven, gaande van nul wat staat voor helemaal geen kennis, vijf een middelmatige kennis en tien een uitstekende kennis over het thema. Daarnaast heb ik hun ook een formulier voor hun geïnformeerde toestemming gegeven. Het voorbeeld hiervan kan je terugvinden in de bijlage.

Nadat de deelnemers de vragenlijst hadden ingevuld, kon ik beginnen aan de voorstelling van mijn ontworpen spel met bijbehorende speel- of inzichtendoos. Ik deed mijn best om het hele concept, en het spel op zich, uit te leggen. Ik heb elk onderdeel afzonderlijk overlopen en toegelicht. Nadien kregen de deelnemers de tijd om vragen te stellen indien iets toch nog onduidelijk zou zijn geweest. Maar dat bleek gelukkig niet het geval. Voor mij een geruststellende aanwijzing dat mijn uitleg voldoende duidelijk was om te starten. Uiteraard meldde ik hun dat er ook tijdens het spel voldoende tijd was voor eventuele vragen. Ik vind het zelf heel belangrijk dat een deelnemer ten alle tijde een vraag kan stellen en zo actief kan blijven deelnemen, in plaats van het spel niet te begrijpen en hierdoor niet meer kan deelnemen. Of erger nog, de interesse in het spel verliezen.

Ik stelde mezelf wel de vraag of het misschien een meerwaarde was geweest om mijn gemaakte fiches al eens vooraf door te sturen naar de medewerkers van de dienst? Zou het een meerwaarde geweest zijn vooraleer aan het spel deel te nemen? Ik voel het echter aan als zou dit een vertekend beeld kunnen geven van hun basiskennis over sociaal – emotionele ontwikkeling. Ik ben van mening dat als ik een correct antwoord wil op deze vragen, ik over twee evenwaardige groepen zou moeten beschikken. Die elk met dezelfde doelgroep werken. Zo kan je niet alleen nagaan of het spel werkt, maar ook of de fiches vooraf kunnen lezen een meerwaarde kan zijn.

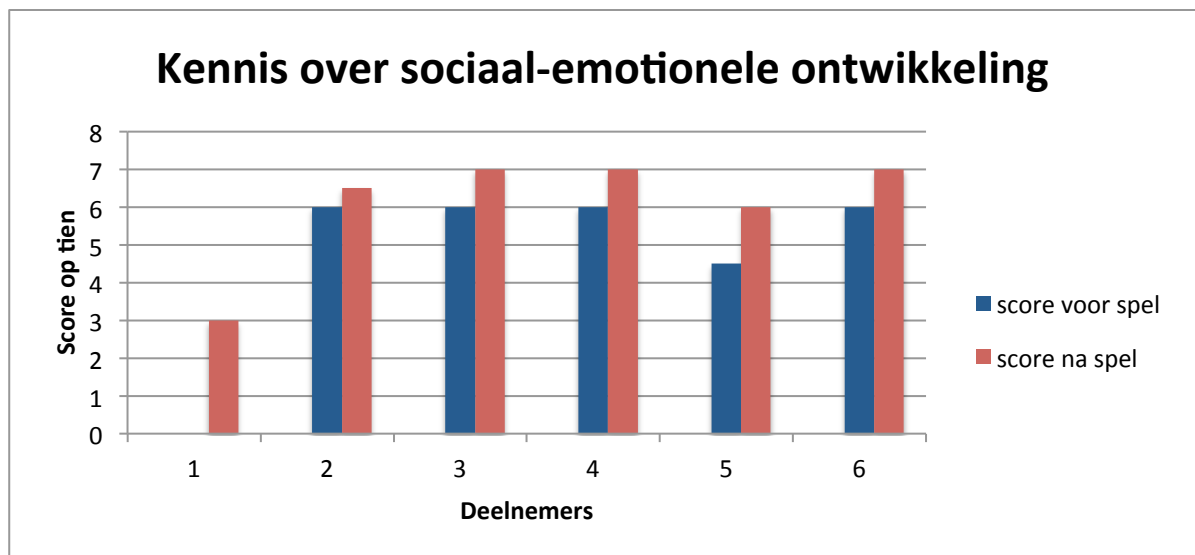
Met al die uitleg hadden mijn collega's lang genoeg moeten wachten om nu uiteindelijk te zien wat ik gemaakt had. Met het nodige enthousiasme werd er aan het spel begonnen. Ik heb er bewust voor gekozen om het spel zelf niet mee te spelen maar enkel te gaan observeren en notities te nemen. Zo kon ik mij een beter beeld vormen over de verstaanbaarheid van mijn eigen spel en kon ik me beter concentreren op waar er zich eventuele problemen konden voordoen of ontstonden: 'Bij de uitleg van het spel?', 'Bij de uitvoering van een opdracht?', 'Bij de afronding?', ...

Tijdens het bespreken van de casussen viel het mij tijdens de eerste maal op dat hier zeer veel tijd, teveel in verhouding tot de andere opdrachten, aan werd besteed. Deelnemers begonnen bijna door elkaar over hun eigen ervaringen met andere cliënten te vertellen. Ze bleven hier maar over doorgaan en hadden nog nauwelijks oog voor de oorspronkelijk casus of de daarbij horende vragen. Ik ben dan ook noodgedwongen even tussenbeide moeten komen om de aandacht en de focus weer op het spel te leggen.

Uit het eerste spel heb ik vooral geleerd en onthouden dat de casus veel tijd in beslag nam. Om de tijd bij een casus te gaan beperken, heb ik daarna een tijdslijn gemaakt. Voorafgaand aan de casus wordt een tijdsopvolger aangeduid. Met behulp van de zandloper en de tijdslijn houdt deze de tijd bij. De maximum tijdslimiet om een casus te bespreken is vijftien minuten. Ik heb bewust gekozen voor deze ruime tijdsperiode, zo heeft elke deelnemer de kans om aan het woord te komen en wordt niemand wegens tijdgebrek uitgesloten.

5.4.3 Evaluatie

Na het spel had ik nog een paar vragen voorzien voor de deelnemers. Ook hier was mijn eerste vraag opnieuw dezelfde als op de vragenlijst waar we mee begonnen waren. Namelijk dat de deelnemers hun eigen moesten quoteren over hun kennis over het thema sociaal-emotionele ontwikkeling maar dan nu na het spel gespeeld te hebben. Nul stond weer voor helemaal geen kennis, vijf een middelmatige kennis en tien een uitstekende kennis over het thema. Met de resultaten van deze twee lijsten, die ik in de vorm van een grafiek heb afgebeeld om het overzichtelijker te maken, kon ik gemakkelijk nakijken of het spelen van mijn spel 'De inzichtendoos' al dan niet helpt bij het vergaren van kennis. Of integendeel, dat deelnemers van mening zijn dat dit hun helemaal niets heeft bijgebracht. De grafiek spreekt voor zich. Er was een duidelijke stijging in de quotering van hun eigen kennis, na het spelen van het spel. Voor mij betekent dit dat mijn doel bereikt is, namelijk mensen kennis bijbrengen over het thema aan de hand van mijn inzichtendoos.



Grafiek 1 Kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling

In de bovenstaande grafiek kan je de scores terugvinden die de deelnemers zichzelf hebben gegeven op tien.

Uit het eerste spel heb ik vooral onthouden dat de gesprekken rond de casussen veel tijd in beslag namen. Om de tijd bij een casus te gaan beperken, heb ik nadien een aanpassing aan het spel gedaan onder de vorm van een tijdslijn te maken. Voorafgaand aan de casus wordt een tijdsopvolger aangeduid. Met behulp van een zandloper en de tijdslijn wordt de tijd bijgehouden. De maximum tijdslimiet om een casus te bespreken is vijftien minuten. Ik heb bewust gekozen voor deze ruime tijdsperiode, zo heeft elke deelnemer de kans om aan het woord te komen en wordt niemand wegens tijdgebrek uitgesloten.

Ook het inhoudelijke ben ik gaan navragen. Want wat voor mij duidelijk en evident is of naar mijn mening goed uitgelegd is, kan voor anderen juist heel onduidelijk zijn.

Ik vind het heel leerzaam dat deelnemers mij op onduidelijkheden of aandachtspunten wijzen. Daardoor kan ik nog verbeteringen aanbrengen of aanpassingen doorvoeren aan mijn spel.

Zo kwamen er als positieve opmerking naar voor dat je via de inzichtendoos op een speelse wijze iets bijleert over sociaal-emotionele Ontwikkeling. De bemerking dat het een duidelijk en goed uitgewerkt leerinstrument is, was voor mij heel bemoedigend. Voor de

meer ervaren personen bleek het een leuke opfrissing te zijn van hun reeds verworven kennis. Nog een positieve evaluatie was dat de 'leerstof' blijft hangen door de manier waarop het bijgebracht werd.

Als suggesties om 'De inzichtendoos' beter te kunnen maken, kwam naar voor dat de 'vreemde eend' soms duidelijkere termen kon gebruiken, tekenopdrachten meer gekoppeld moeten worden aan het thema, specifiekere vragen bij de casussen,...

Als laatste vraag peilde ik naar hun ervaringen na het spelen van mijn spel. Zo kon ik lezen dat ze het ervaren hebben als een leuk spel dat hen echt iets bijgebracht heeft rond het thema sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze beschrijven het spel als een meerwaarde voor de toekomst: 'dankzij het spel onthoud ik sommige zaken beter', 'het bevordert de interactie tussen de verschillende teamleden', 'het is een aantrekkelijk spel waarin er oog is voor variatie',... Dit alles was zeer leuk om te lezen. Het toont ook dat de teamleden mijn spel geapprecieerd hebben. Ik denk, of heb er goede hoop op alleszins, dat mijn interactieve, leerrijke spel niet snel ongebruikt in de kast zal belanden.

5.4.4 *De toekomst*

Doordat ik een 'naar mijn mening' duidelijke en uitgebreide handleiding heb gemaakt bij mijn spel, kan je er als organisatie in de toekomst zelf mee aan de slag. Je kan het spel ook zelf nog gaan aanvullen. Dit heb ik ook gecommuniceerd naar de deelnemers. Heb je een interessante casus? Een passende opdracht? Of een stelling? Dan kan je deze zelf uitschrijven en erbij plaatsen in de doos. Je moet enkel rekening houden dat je ook een kaartje moet maken met de verwijzing op voor in de grabbeldoos.

Men kan ook zelf variaties blijven toevoegen. Het is geen strikt afgebakend spel. Ik heb er deze flexibiliteit bewust aan toegevoegd, gezien vaste deelnemers na verloop van tijd het spel goed zullen kennen en dus ook de antwoorden op de vragen. Dit vind ik voor een deel jammer, maar tegelijk wil dit volgens mij ook zeggen dat je ook verschillende zaken rond sociaal-emotionele ontwikkeling hebt bijgeleerd. Gezien sommige vragen puur je kennis testen. En je dus niet zoals bij een opdracht vanbuiten kan leren wat je moet doen/antwoorden.

5.5 **BESLUIT**

Ik denk dat ik kan besluiten dat mijn uitgewerkt idee, namelijk een speelse manier vinden om kennis bij te brengen, ideeën bij te schaven, inzichten te onthouden en vooral onderlinge theoretische kennis en praktijkervaring te delen met collega-zorgverleners, goed geslaagd is. Het was een hele klus om het idee om mensen op een speelse wijze iets bij te leren, ook nog eens om te zetten in wat uiteindelijk de inzichtendoos is geworden. Ik ben zeer tevreden met mijn bereikt resultaat. Mijn collega's waren openlijk enthousiast over de speelse inkadering van de te beheersen kennis over een zeer complex thema. Ik ben er ook echt van overtuigd dat de fiches een echte meerwaarde kunnen bieden in dagdagelijkse begeleidingen. Ze geven een beeld van wat de fase precies inhoudt en geeft je zo de aanzet naar een goede of betere begeleidingsstijl, beter op maat van elke cliënt afzonderlijk, afhankelijk van de noden die we verwachten in een zekere ontwikkelingsfase. Doordat je de inzichtendoos kan aanpassen, kan het ook mee evolueren met de inzichten over sociaal-emotionele ontwikkeling. Je kan er daarnaast nog variaties in opdrachten insteken of aanvullen waardoor de inzichtendoos steeds bruikbaar en boeiend blijft voor iedereen, aangepast aan de noden van een organisatie.

6 BESLUIT

Het doel van mijn afstudeerproject was om de theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling toegankelijker te maken voor de ondersteuners van de dienst Wonozo!. Dit idee kwam er nadat ik merkte dat de meesten wel al eens gehoord hebben van de term 'sociaal-emotionele ontwikkeling', maar de kennis hieromtrent niet zo groot is. Daarom zocht ik naar een originele manier om deze theorie toegankelijker te maken en die vond ik in een spelmethodiek.

Om de theorie toegankelijker te kunnen maken, moest ik mij daarin eerst zelf verdiepen. Daarom ben ik deze bachelorproef gestart met een uiteenzetting van de theorie en de kritieken hierop. Eén van de kritieken is namelijk dat de schaal om de sociaal-emotionele ontwikkeling te bepalen niet gemakkelijk toepasbaar is in de praktijk. Dit is net waar ik verandering in wil brengen. Aan de hand van fiches over elke fase, waar de belangrijkste aspecten opstaan, wil ik ertoe komen dat men de theorie makkelijker kan interpreteren en toepassen. Personen kunnen in een verschillende fase zitten en als begeleider moet je hier dan ook rekening mee houden om je begeleidingsstijl aan te passen.

Nog een belangrijke kritiek is, dat de theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling gebaseerd is op de 'normale' ontwikkeling bij kinderen. Enerzijds is de vraag wat een 'normale' ontwikkeling is. Dit kan door iedereen anders geïnterpreteerd worden. Het is dus moeilijk om te bepalen of iets 'normaal' is. Dit is iets dat afhangt van waarden en normen, die veelal cultureel bepaald worden. Anderzijds is er eveneens de vraag of men de ontwikkeling van kinderen zomaar kan vergelijken met de ontwikkeling van volwassen personen, die al dan niet een beperking hebben.

De theorie van Dösen is niet zomaar ontstaan. Dösen heeft zich gebaseerd op verschillende andere theorieën. Vooral de hechtingstheorie is een belangrijke theorie. De hechtingsrelatie zie je vooral terug in de eerste individuatiefase, waar de feitelijke gehechtheid tot stand komt. Het soort hechtingsrelatie die tot stand komt, heeft belangrijke gevolgen voor de latere ontwikkeling. Een onveilige hechting kan verschillende problemen veroorzaken, waaronder emotionele problemen. De emotionele ontwikkeling komt dus onder druk te staan. Het soort hechtingsrelatie brengt ook verwachtingspatronen met zich mee. Dit is van belang voor de relatie die jij als begeleider aangaat. Als iemand een onveilige hechting heeft gekend, verwacht die persoon dat men hem ook nu in de steek zal laten. Deze personen zullen zich dan ofwel heel erg vastklampen aan hun begeleider, ofwel net meer afstand willen, omdat ze denken dat ze toch niet op jou kunnen rekenen. Voor hen is het enkel een kwestie van tijd vooraleer ook jij als begeleider, hen in de steek zal laten.

De voorgaande hechtingsrelatie is niet het enigste waar rekening mee moet gehouden worden om een goede hulpverlenersrelatie aan te gaan. Er moet uiteraard rekening gehouden worden met de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit is vooral belangrijk om de noden en behoeften te kunnen herkennen. Doorheen de verschillende fasen van sociaal-emotionele ontwikkeling ontstaan er andere en nieuwe noden en behoeften. Mensen met een verstandelijke beperking kunnen zich vaak moeilijker uitdrukken, of aantonen wat hun noden en behoeften zijn. Dit brengt hun levenskwaliteit, dus hun welbevinden, in het gedrang. Sensitieve responsiviteit is van groot belang voor een veilige hechting en daardoor ook voor de ontwikkeling in het algemeen. Men moet de noden en behoeften herkennen en er adequaat op kunnen reageren. Daarvoor is de emotionele betrokkenheid een goed denkkader. Hierbij wordt er ook rekening gehouden met de grenzen van personen met een verstandelijke beperking. Niet enkel hun kunnen maar ook hun aankunnen is van belang. Het is net daar waar men het meest rekening mee moet houden.

Er is, zelfs vanuit het AAIDD, nog steeds meer oog voor de cognitieve ontwikkeling dan voor emotionele ontwikkeling. Het cognitieve bepaalt wat men kan, terwijl het emotionele bepaalt wat men aankan. Als er hier een discrepantie in aanwezig is, heeft dit gevolgen

voor de kwaliteit van het leven. Bij mensen met een verstandelijke beperking is er meestal hierin een discrepantie waar te nemen. Het emotionele is zelfs meestal minder ontwikkeld dan het cognitieve en dit is een belangrijk aandachtspunt. Daarom is meer kennis rond de theorie van de sociaal-emotionele ontwikkeling nodig omdat daarbij wel rekening wordt gehouden met het emotionele. Begeleiders moeten meer oog hebben voor 'het aankunnen' van hun cliënten, ze mogen ze niet over hun grenzen duwen. Dit heeft een averechts effect op de hulpverleningsrelatie en tast de kwaliteit van hun leven aan. En is het niet juist dat wat men als begeleider mee wil helpen verbeteren?

Ik kan als besluit stellen dat mijn spel 'De inzichtendoos' bij de begeleiders van de dienst voor een groter inzicht en kennis heeft gezorgd over de theorie rond sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze reageerden meestal positief. Via een evaluatie was op objectieve wijze een ruimere kennis over het onderwerp zichtbaar. Door de interactie, die kenmerkend is voor het spel, blijft de kennis meer hangen. Daarnaast bevordert de interactieve manier van werken ook de teamgeest.

Door het tijdsbestek van een bachelorproef, heb ik mijn spel slechts kunnen uittesten bij één team. Ik kan dus geen veralgemenende uitspraken doen over de toepasbaarheid van mijn spel bij andere teams en in andere contexten. Ik vermoed dat door de duidelijke handleiding iedereen het spel vlug kan begrijpen. Het is nodig dat in de toekomst dit ook bij andere teams wordt uitgetest. Er kan eventueel ook cross-cultureel onderzoek gedaan worden om na te gaan of de inzichtendoos ook toepasbaar is bij andere culturen.

BIBLIOGRAFIE

- Bea, M., & Petry, K. (2006). Kwaliteit van leven bij personen met verstandelijke beperkingen. *Gedrag en Gezondheid*, 34(4), 192-201.
- Buntinx, W.H.E., & Schalock, R.L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294.
- Claes, L. et al. (Red.). (2012). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Claes, L., & Verduyn, A. (2012). *SEO-R. Schaal voor emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking-revised*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Craeynest, P. (2013). *Psychologie van de levensloop. Inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Gent: Acco.
- De Belie, E. (2007). Personen met een verstandelijke beperking en gedragsproblemen. Gehechtheid onder druk. In E. De Belie, & F. Morisse (Red). *Gehechtheid en gehechtheidsproblemen bij personen met een verstandelijke beperking* (pp. 39-71). Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- De Belie, E. (2013). Wederzijdse emotionele beschikbaarheid. In E. De Belie, & Van Hove, G. (Red.), *Wederzijdse emotionele beschikbaarheid. Mensen met een verstandelijke beperking, hun context en begeleiders samen op weg* (pp. 155-215). Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- De Belie, E. (2017). Mentaliseren: basis voor emotionele en relationele verbinding. In F. Morisse, E. De Belie, M. Blontrock, J. Verhasselt, & C. Claudia (Red.), *Emotionele ontwikkeling in verbinding. Coachingsmethodiek voor begeleiders van cliënten met probleemgedrag* (pp. 69-112). Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Dösen, A. et al. (2015). *Over kunnen, (niet) aankunnen, moeten en (niet willen)*. Brochure voor familie van kinderen, jongeren en volwassenen met een beperking. Brochure. Antwerpen: Steunpunt Expertisenetwerken vzw.
- Kuiper, J., & Zijsling, P. (2010). *Methodisch handelen inzichtelijk*; Boom: Lemma.
- Lange, R. de, Schuman, H., & Montessorri, N.M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- McLeod, S. (2009). *Attachment theory*. Geraadpleegd op 23 april 2017, van <https://www.simplypsychology.org/attachment.html>
- Morisse, F. (2017). Personen met een verstandelijke beperking en geestelijke gezondheidsproblemen. In F. Morisse, E. De Belie, M. Blontrock, J. Verhasselt, & C. Claes (Red.), *Emotionele ontwikkeling in verbinding. Coachingsmethodiek voor begeleiders van cliënten met probleemgedrag* (pp. 23-40). Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Morisse, F., & Dösen, A. (2017). Ontwikkelingsdynamisch model voor emotionele ontwikkeling: state of the art. In F. Morisse, E. De Belie, M. Blontrock, J. Verhasselt, & C. Claes (Red.), *Emotionele ontwikkeling in verbinding. Coachingsmethodiek voor begeleiders van cliënten met probleemgedrag* (pp. 41-67). Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Morisse, F., & Ronsse, E. (2012). Belangrijke begrippen in de emotionele ontwikkeling. Een conceptueel kader. In L. Claes et al. (Red.), *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking* (pp. 23-47). Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Ronde, M.A. de, & Geurts, J.L.A. (2011), De spelende professional. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 65(4), 49-62.

- Schalock, R. L., Gardner, J.F., & Bradley, V.J. (2007). *Quality of life. For people with intellectual and developmental disabilities*. Applications across individuals, organizations, communities, and systems. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Van Hove, G., van Loon, J., & Vandeveldde, S. (2010). Personen met een verstandelijke beperking. In E. Broekaert, G. Van Hove, S. Vandeveldde, V. Soyez, & W. Vanderplasschen (Red.). *Handboek bijzondere orthopedagogiek* (11e herziene en uitgebreide druk, pp. 19-63); Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van Loon, J. (2008). Een persoonsgerichte ondersteuningsmethodiek. Het methodisch bevorderen van Kwaliteit van bestaan voor mensen met een verstandelijke beperking. In J. Van Loon, & G. Van Hove, *Arduin. Persoonsgerichte ondersteuning en Kwaliteit van bestaan* (pp. 63-81). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vignero, G (2011). *De draad tussen cliënt en begeleider. De emotionele ontwikkeling als inspiratiebron in de begeleiding van personen met een verstandelijke handicap*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Vliegen, N. (2007). De prille interactie. Het ontstaan van de gehechtheidsrelatie. In E. De Belie, & F. Morisse (Red). *Gehechtheid en gehechtheidsproblemen bij personen met een verstandelijke beperking* (pp. 15-38). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Zaal, S., Boerhave, M., & Koster, M. (2008). *Sociaal-emotionele ontwikkeling. Omschrijving fasen en bijbehorende begeleidingsstijl*. Geraadpleegd op 11 oktober 2016, van <https://www.kennisplein.be/Documents/boekje%20SEO.pdf>

BIJLAGEN

Bijlage 1: Geïnformeerde toestemming



Geïnformeerde toestemming

Hierbij geef ik,, de toestemming dat de student gebruik mag maken van de antwoorden die ik invulde op de vragenlijst.

Deze vragenlijst werd opgesteld en afgenomen door Evi Van Weyenberg, derdejaarsstudent professionele bachelor in de orthopedagogie aan de hogeschool Gent.

Hierbij verklaar ik – ondergetekende – dat

- Ik uitleg heb gekregen over het doel en de inhoud van dit praktijkonderzoek
- Ik de vrije keuze kreeg om al dan niet deel te nemen aan dit onderzoek
- De student de toestemming heeft om de verkregen informatie anoniem en vertrouwelijk te verwerken
- Ik op de hoogte ben, dat ik ten alle tijden uit dit onderzoek kan stappen

Getekend voor akkoord te op

.....

Bijlage 2: Vragenlijst

De inzichtendoos – SEO

Voor we beginnen heb ik één vraag:

Hoeveel zou je jezelf, op een score van 10, geven i.v.m. je kennis over sociaal - emotionele ontwikkeling?

0 staat voor helemaal geen kennis, 5 een middelmatige kennis en 10 voor een uitstekende kennis over sociaal - emotionele ontwikkeling.

/10

Als afronding heb ik nog enkele vragen:

Hoeveel zou je jezelf, op een score van 10, geven i.v.m. je kennis over sociaal - emotionele ontwikkeling?

0 staat voor helemaal geen kennis, 5 een middelmatige kennis en 10 voor een uitstekende kennis over sociaal – emotionele ontwikkeling.

/10

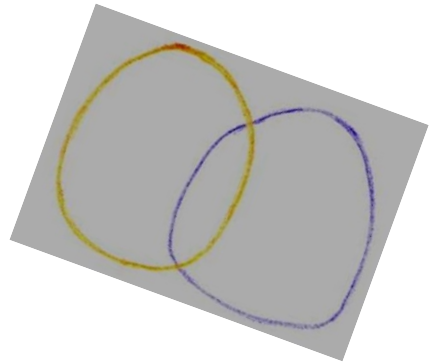
Wat vind jij positief aan 'De inzichtendoos'?

Wat kon er volgens jou beter tijdens het spel 'De inzichtendoos'?

Hoe heb jij 'De inzichtendoos' ervaren?

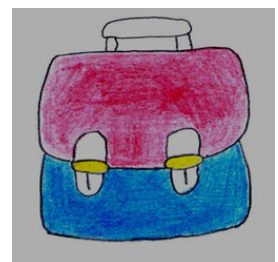
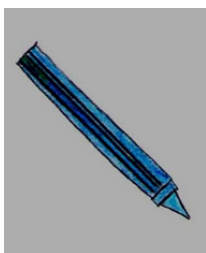
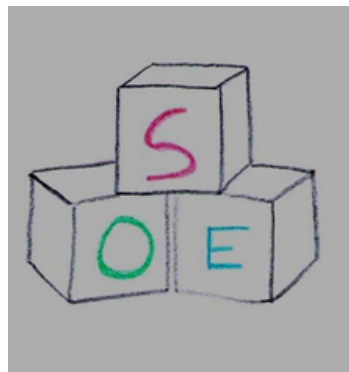
Vind je het een goed hulpmiddel?

Heeft de doos voor jou een meerwaarde kunnen geven?



HANDLEIDING DE INZICHTENDOOS

Door Evi Van Weyenberg



INLEIDING:

Ben je klaar om jouw kennis rond sociaal-emotionele ontwikkeling te testen? Nieuwe inzichten te verkrijgen? Of je bestaande kennis, op een speelse manier, een beetje aan te vullen? Dan is de inzichtendoos zeker iets voor jou! Samen met de andere deelnemers krijg je casussen en kan je luisteren naar hoe anderen dit zien of hoe zij het zouden aanpakken. Tegelijk krijg je de kans jouw eigen visie te delen of zelf tips te geven. Misschien bekijk je het wel eens vanuit een andere invalshoek.

De stellingen testen grondig je kennis. Hou je liever van een uitdaging, dan zullen de opdrachten helemaal jouw ding zijn.

Dit spel bestaat uit twee dozen. De grootste doos is de grabbeldoos en deze wordt tijdens het spel doorgegeven. Elke deelnemer haalt hier om de beurt een kaartje uit. Hierop staat wat je moet doen: een casus bespreken, een stelling beoordelen of een opdracht uitvoeren. Dan wordt er naar de tweede doos gekeken. Hierin vind je de nodige attributen terug. Wat je nodig hebt hangt af van het kaartje dat je in handen hebt.

Geen tijd om samen te zitten met anderen? Maar wil je toch wat meer leren rond de verschillende fases van sociaal-emotionele ontwikkeling? Raadpleeg dan snel de fiches. Per fase kan je een fiche terugvinden met hierop een woordje uitleg.

INHOUD:

1. Grote doos

Kaartjes met verwijzing naar een casus, stelling, opdracht of vreemde eend.
Het aantal kaartjes in de doos:

Zes x casussen - blauwe kaartjes
Zeven x stellingen - gele kaartjes
Negen x opdrachten - rode kaartjes
Vijf x vreemde eend - oranje kaartjes
Acht x beurt overslaan - groene kaartjes

2. Kleine doos

De handleiding
Enveloppen met daarin de uitleg van de casus, stelling, opdracht of vreemde eend
Raadsels
Zandloper met tijdschema
Kladpapier
Potloden
Dobbelsteen

De schaal voor emotionele ontwikkeling

De herwerkte schaal kreeg de naam: 'de Schaal voor Emotionele Ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking – Revised'.

Deze schaal bestaat uit 13 domeinen. De tien domeinen van Dösen werden behouden, maar werden wel herwerkt en uitgebreid.

De 13 domeinen zijn:

- Domein 1: Omgaan met het eigen lichaam
- Domein 2: Omgaan met 'emotioneel belangrijke anderen'
- Domein 3: Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving
- Domein 4: Omgaan met een veranderende omgeving/permanentie van het object
- Domein 5: Angsten
- Domein 6: Omgaan met 'gelijken'
- Domein 7: Omgaan met materiaal
- Domein 8: Communicatie
- Domein 9: Differentiatie van emoties
- Domein 10: Agressieregulatie
- Domein 11: Invulling vrije tijd - Spelontwikkeling
- Domein 12: Morele ontwikkeling
- Domein 13: Regulatie van emoties

De fasen van sociaal-emotionele ontwikkeling

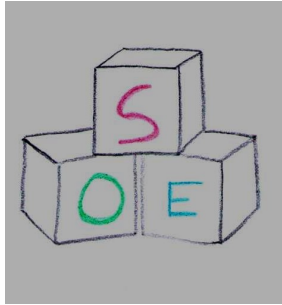
Hieronder kan je fiches terugvinden met telkens de fase, de kern van deze fase, jij als begeleider en de houding van de begeleider.

LET OP!! Deze dienen enkel ter ondersteuning. Er bestaat geen kant en klaar receptenboekje over hoe je als begeleider moet handelen, noch bestaat er een pasklaar antwoord over hoe je, in een specifieke situatie, moet gaan handelen. Het hangt af van persoon tot persoon, niemand is gelijk. Je zal dus als begeleider je cliënt moeten leren kennen en aanvoelen wat hij of zij nodig heeft. En dan als begeleider, met al de kennis in het achterhoofd, hier op reageren.

DE FICHES

Fase 3: eerste individuatiefase

18 – 36 maanden



Deze fase wordt ook wel de peuterfase genoemd.

Hulpvraagtype: Autonomie < - - - - - > Afhankelijkheid

Een woordje uitleg over deze fase:

- Er is een beginnende 'I-identity'. Dit wil zeggen dat men beseft een eigen individu te zijn en losstaat van de belangrijke andere.
- In deze fase staat autonomie en individuatie steeds meer centraal.
- Ondanks de groeiende eigen wil, moet er te allen tijde de mogelijkheid zijn de begeleider te kunnen bereiken.
- In deze fase is er nog geen sprake van een intern geweten. Met andere woorden, er is nog geen schuldgevoel wanneer men iets gedaan heeft dat niet mag.
- In deze fase kan men zich ook nog niet verplaatsen in de andere.
- Er is een groeiende interesse in het maken van vrienden.

Jij als begeleider:

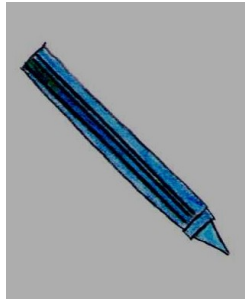
- Zoekt een evenwicht tussen ondersteuning van de autonomie van de cliënt, maar grijpt ook in, indien deze autonomie schadelijk wordt voor de cliënt
- Hebt aandacht voor de succeservaringen. En benoemt deze ook expliciet.
- Hebt duidelijke regels en bent consequent in je handelen. Je vermijdt hierover discussies.
- Weet dat grensoverschrijdend gedrag hoort bij deze fase. Grenzen worden namelijk getest op hun standvastigheid.
- Kan de cliënt al meer loslaten en de cliënt zelfstandig iets laten ondernemen.
- Let op om geen te strakke regels/grenzen te hanteren, er is een vrije ruimte nodig.

Houding van de begeleider:

- Als begeleider ga je bewust om met 'aandacht vragen' en conflicten.
- Kan flexibel overnemen, maar kan het ook teruggeven aan de cliënt.
- Kan inspelen op de wisselende behoeften van de cliënt.

Fase 4: eerste identificatiefase

3 – 7 jaar



Deze fase wordt ook wel de kleuterfase genoemd.

Hulpvraagtype: Initiatief < - - - - - > Geremdheid

Een woordje uitleg over deze fase:

- In deze fase is er een grotere groei naar zelfredzaamheid. Hierbij hechten ze veel belang aan het oordeel van de belangrijke anderen.
- Er is een duidelijker identiteit.
- Belangrijk bij deze fase: bij kinderen loopt deze van drie tot zeven jaar, er kan dus een groot verschil zijn in wat de cliënten aankunnen.
- Het 'kunnen' is belangrijk.
- Men is nog afhankelijk van de relevante andere om zich te gedragen volgens bepaalde normen en waarden. Maar we kunnen wel al spreken van het ontstaan van normbesef.
- Men kan zich nog niet verplaatsen in de andere. Alles wordt gezien vanuit het eigen perspectief.
- In deze fase gedraagt men zich nog zeer egocentrisch.
- Reacties in deze fase zijn redelijk impulsief.
- De consequenties van hun eigen handelen worden nog onvoldoende ingezien.
- Er is een toegenomen realiteitsbesef.
- Aan het einde van deze fase kan men gevoelens van spijt en schaamte onderscheiden.

Jij als begeleider:

- Bent je bewust van je voorbeeldfunctie. Je bent als het ware het rolmodel.
- Stimuleert de cliënt en nodigt hem uit om dingen te doen.
- Hebt aandacht voor succeservaringen.
- Hebt oog voor de vertrouwensrelatie.
- Geeft duidelijk de 'waarom' aan van de grenzen.
- Kan al meer verwachten op vlak van sociaal wenselijk gedrag.

Houding van de begeleider:

- Stimuleert de cliënt op een positieve manier.
- Volgt vanop afstand.

DE INZICHTENDOOS

Een woordje uitleg....

Om van start te gaan, moet er een raadsel worden opgelost. De deelnemer die als eerste het raadsel kan oplossen, mag beginnen. Deze raadsels kan je terugvinden in de kleine doos. De persoon die het raadsel voorleest, ziet meteen ook het antwoord. Wanneer niet tot de juiste oplossing wordt gekomen, gaat men over tot een ander raadsel. Nadat een deelnemer tot een juist antwoord is gekomen en dus mag beginnen, wordt de doos met de klok mee doorgegeven.

Je kan een algemene uitleg terugvinden in deze handleiding bij elk specifiek onderdeel. Bij de opdrachten vind je ook de specifieke uitleg voor elke opdracht.

Wanneer je een opdracht moet doen, moet je ook een 'tegenstander' kiezen. Je kiest deze voor je opdracht bekend is.

Het kan gebeuren dat er meermaals na elkaar een kaartje uit de doos komt van eenzelfde onderdeel. Daarom is hier de afspraak dat er bij een derde maal, een andere kaartje genomen wordt.

Spelvariant

Duurt het je allemaal wat te lang met de doos, vind je het te veel gedoe? Neem er dan de dobbelsteen bij.

De kleuren en regels blijven hetzelfde als voorheen. Hier komt juist de kleur wit bij. Bij deze kleur mag je zelf kiezen wat je doet.

De casussen, opdrachten, stellingen,... moeten niet in een bepaalde volgorde uitgevoerd worden. De deelnemer kiest zelf het nummer van zijn desbetreffende opdracht, casus, stelling,...

1. De casussen

Algemene uitleg:

Bij de casussen is het de bedoeling dat men deze in groep bespreekt. In welke fase denk jij dat deze persoon zit en waarom, zijn de twee belangrijkste vragen die je jezelf moet stellen. Er zal nooit een eenduidig antwoord bestaan bij deze casussen. Deze zijn eerder bedoeld om anderen hun visie te horen en elkaar advies en eventuele tips te kunnen geven. Om zoveel mogelijk tot de essentie te komen van de casus, is er een maximumtijd van 15 minuten om elke casus te bespreken. Voor de casus van start gaat, wordt een tijdopvolger aangeduid.

Casus 2:

Sander is 64 jaar. Hij woont zelfstandig maar dit loopt verre van ideaal. Zijn zus Marijke vertelt dat hij bij opmerkingen reageert als een echt klein kind dat zijn zin maar niet krijgt. Hij ziet ook de gevolgen van zijn daden niet in. Wanneer hij naar de bakker gaat zal hij altijd wachten tot hij de verkoopster heeft die hij wil. Hij vraagt tijdens de week dan ook welke dag die ene verkoopster in het weekend zal werken. Wanneer zij door omstandigheden toch een andere dag moet werken of door ziekte niet aanwezig is, vertrekt hij terug zonder brood te kopen. Sander is zeer dwingend, wanneer hij iets wil zal hij het ook krijgen. Mensen manipuleren is voor hem geen probleem. Zijn zus is voor hem de belangrijkste persoon die er is. Wegens ziekte kan zij echter de zorg niet meer opnemen en moet Sander naar een voorziening. Toen zij dit met Sander probeerde te bespreken, heeft hij drie dagen niet meer gegeten. Als gevolg hiervan vond een ziekenhuisopname plaats. Marijke is ten einde raad.

Casus 5:

Marie en haar vader zijn twee handen op één buik. Tijdens de daguitstap liep ze dan ook heel de tijd in zijn buurt. Vaak hield ze ook zijn hand vast. Vader op zijn beurt moedigde Marie aan om zelf contact te maken met de andere deelnemers of om iets zelfstandig te doen. Toen Marie tijdens het middageten bij anderen aan de tafel ging zitten, zette ze zich zo dat ze steeds haar vader kon zien. Deze nam plaats op een kleine afstand van haar.

Tijdens de wandeling duwde Marie de persoon die voor haar liep. Ze begreep niet waarom iedereen hier boos over werd. Marie wandelde verder zonder 'sorry' te zeggen. Dit is niet de eerste maal dat zo iets gebeurt. Vader weet echt niet wat hij moet doen. Met Marie in gesprek gaan is geen mogelijkheid, gezien ze zelf haar eigen fout niet inziet.

2. De stellingen

Algemene uitleg:

De stelling wordt gelezen door één van de deelnemers. De deelnemer die de stelling moet beantwoorden, moet antwoorden met 'juist' of 'fout'. Indien de stelling fout is moet ook uitgelegd worden waarom. Bij een fout antwoord kan men de stelling doorgeven aan een andere deelnemer. Indien deze dan nog niet correct werd beantwoord, is het aan de groep deelnemers om hierover in discussie te gaan en samen tot een correct antwoord te komen. De deelnemer die de stelling heeft voorgelezen kan hier niet aan deelnemen, gezien hij het juiste antwoord gezien heeft en over de juistheid van de antwoorden beslist.

Stelling 4: Binnen de eerste individuatiefase is het van groot belang dat je als begeleider/ondersteuner geen grenzen stelt, maar wel een duidelijke structuur aangeeft. Alleen zo kan een persoon zijn autonomie vergroten.

Oplossing: Deze stelling is fout. Voor het vergroten van autonomie, is het van groot belang dat er gewerkt wordt binnen duidelijk aangegeven grenzen en een duidelijke structuur.

Stelling 5: Een cliënt vooral vanop afstand ondersteunen, is een begeleidingsstijl die we voornamelijk kunnen hanteren bij een cliënt waarvan we zeggen dat hij zich over het algemeen in fase 5 'realiteitsbewustwordingsfase' bevindt.

Oplossing: Deze stelling is juist.

3. De opdrachten

Algemene uitleg:

Bij opdrachten kies je zelf de persoon waartegen je deze opdracht wilt uitvoeren. De opdrachten zijn telkens tussen twee personen. Na het uitvoeren van de opdrachten worden deze even besproken door de deelnemers.

Bij elke opdracht is er een woordje uitleg over hoe deze opdracht precies in elkaar zit. De opdrachten verschillen in moeilijkheidsgraad.

Opdracht 3:

Uitleg: Bij deze opdracht moet je de juiste leeftijd met de juiste fase en de benaming verbinden

Oplossing:

Fase 1	Eerste adaptatiefase	0 – 6 maanden
Fase 2	Eerste socialisatiefase	6 – 18 maanden
Fase 3	Eerste individuatiefase	18 – 36 maanden
Fase 4	Eerste identificatiefase	3 – 7 jaar
Fase 5	Realiteitsbewustwordingsfase	7 – 12 jaar

Opdracht 6:

Uitleg: Je cliënt bevindt zich vooral in fase 2 en 3. Hij stelt veel vragen over *zie onderwerpen*. Leg dit op de meest eenvoudige en verstaanbare manier uit zodat de cliënt dit kan begrijpen. Nadien wisselen de rollen om. De andere deelnemers beoordelen wie zijn uitleg het best aansluit bij de noden van de cliënt.

- Onderwerp begeleider 1: Wat komt allemaal kijken bij een zwangerschap
- Onderwerp begeleider 2: Het verschillen tussen borstvoeding en flesvoeding

Opdracht 9:

Uitleg: Rollenspel. Beiden krijgen een kaartje met uitleg. De ene krijgt een kaartje met de rol van de cliënt, de begeleider krijgt een kaartje met een klein beetje meer informatie. 'De context' wordt luidop voorgelezen zodat iedereen weet waarover de situatie zal gaan. Opnieuw is het aan de deelnemers om te beslissen wie het meest aansluit bij de cliënt, maar je moet ook kunnen argumenteren waarom.

- Rollenspel 1:

De context: Je cliënt vertelt je tijdens het huisbezoek dat ze het wil uitmaken met haar vriend. Maar ze weet niet hoe ze hem dit moet vertellen. Ze vraagt hiervoor jouw hulp om deze boodschap over te brengen. Gezien ze samenwonen en een gemeenschappelijke rekening hebben, komt er ook heel wat administratie bij kijken. Ze weet niet goed hoe ze aan al dat papierwerk moet beginnen en naar welke instanties ze daarvoor moet gaan.

Begeleider: Dit overvalt je, er zijn namelijk nog nooit problemen geweest tussen hen beide.

Cliënt: Heeft heel veel vragen: Hoe moet ik dit doen? Wat met al die papieren? Kan ik ook zomaar van hem weggaan? Waar moet ik wonen? Je weet niet echt de reden waarom je van hem weg wilt. Je denkt dat het ligt aan het feit dat je andere verwachtingen had van de relatie en het samenwonen.

- Rollenspel 2:

De context: Tijdens het huisbezoek vertelt je cliënt plots dat ze van plan zijn om een hond te kopen. Ze hebben dit goed overlegd en willen deze graag kopen als verjaardagscadeau voor hun tweeling. Deze willen namelijk al lang een hond. Ze hebben er dan ook alles voor over om hun kinderen gelukkig te zien. Er wordt helemaal geen rekening gehouden met de financiële situatie. Het gezin komt namelijk net rond. Er is weinig tot geen ruimte voor extra's.

Begeleider: Je wijst hen op de kosten die een hond met zich meebrengt, zoals dierenarts, voeding, speelgoed, ... Het gezin woont ook in een klein appartement, wat niet ideaal is voor een hond.

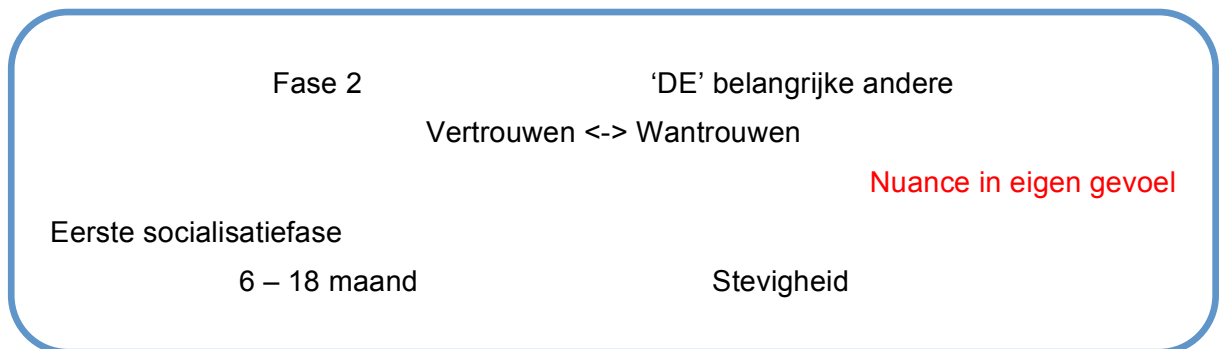
Cliënt: Je bent vastberaden, de hond zal er komen. Je doet alles om je kinderen gelukkig te zien. En je hoeft ook maar één cadeau te kopen in plaats van twee.
Je vindt zelf dat de woning groot genoeg is om een hond te houden.

4. De vreemde eend

Algemene uitleg:

Er zijn vijf fasen van sociaal-emotionele ontwikkeling. Op deze kaartjes staan een aantal kernwoorden die passen bij elk van deze fase. Er is telkens één woord dat echter niet past bij deze fase, maar wel bij een andere fase. Zoek het woord dat niet past, leg ook uit waarom en bij welke fase het woord wel zou passen.

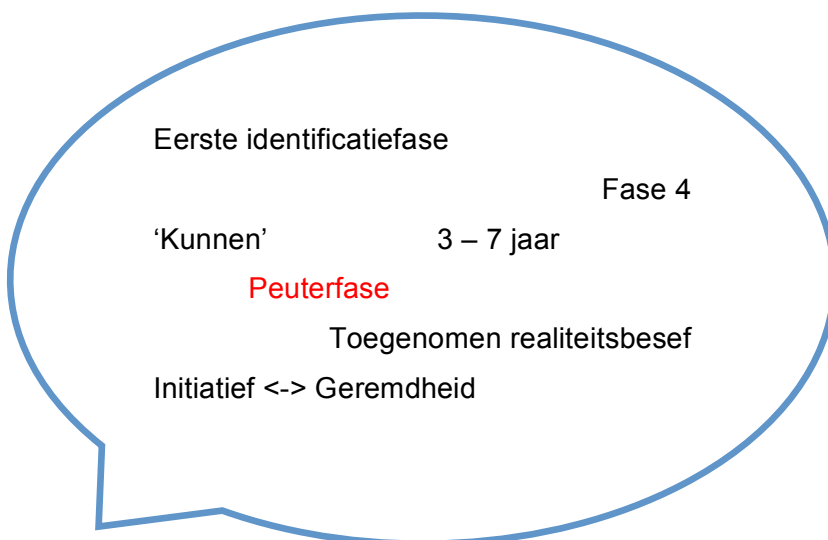
Vreemde eend fase 2



Oplossing:

In fase 2 is er nog geen nuance in het eigen gevoel.

Vreemde eend fase 4



Oplossing:

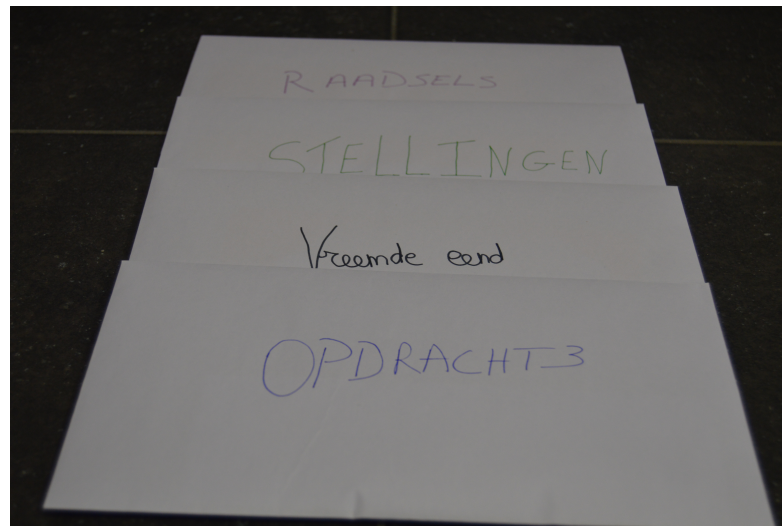
In fase 4 spreken we van de kleuterfase. Peuterfase is een andere benaming voor fase 3 individuatiefase.



Figuur 1 Inhoud kleine inzichtendoos



Figuur 2 Kaartjes grabbeldoos



Figuur 3 Enveloppen