
Eigen Initiatief Model

Eigen Initiatief Model

theorie en toepassing

J.T. Timmer, K.A. Dekker en H. Voortman



Deze publicatie is gemaakt door het Landelijk KennisNetwerk Gehandicaptenzorg (LKNG). Het LKNG bundelt bestaande kennis en verspreidt deze ten behoeve van mensen met een handicap en hun ondersteuners.

© 2003 Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn / NIZW

Overname van delen van de tekst is alleen toegestaan met duidelijke bronvermelding.

ISBN 90-77292-02-0

April 2003

LKNG
Postbus 19152
3501 DD Utrecht
e-mail: info@lkng.nl
website: www.lkng.nl
LKNG-medewerker: Rita Habekothé

Samenwerkingsverband EIM/Molendrift
Leusdenhof 228
1108 DJ Amsterdam
e-mail: eim@chello.nl
website: www.geocities.com/eigeninitiatiefmodel
contactpersoon EIM: Johan Timmer

Inhoud

Inleiding 7

Hoofdstuk 1: Eigen Initiatief Model 11

- 1.1 Inleiding 11
- 1.2 Herkomst EIM 11
- 1.3 Verstandelijke beperking en afhankelijkheid 12
- 1.4 Uitgangspunten EIM 14
- 1.5 Pijlers EIM 14
 - 1.5.1 Algemene vaardigheden 15
 - 1.5.2 Leren van algemene vaardigheden 16
 - 1.5.3 Coaching in het dagelijks leven 16
 - 1.5.4 Ondersteuningsplan 17
 - 1.5.5 Inbedding in de organisatie 18
- 1.6 Tot slot 19

Hoofdstuk 2: Algemene Vaardigheden 10

- 2.1 Inleiding 21
- 2.2 Een verkeerslicht voor het denken 21
- 2.3 Voorbeelden 23
 - 2.3.1 André 24
 - 2.3.2 Johan 26
 - 2.3.3 Chantal 27
 - 2.3.4 Rahid 27
- 2.4 Tot slot 28

Hoofdstuk 3: Leren en Instructie 29

- 3.1 Inleiding 29
- 3.2 Uitleggen in dagelijkse situaties 29
- 3.3 Stappen in een leergesprek 33
- 3.4 Leren oriënteren (rood) 39
- 3.5 Leren bijsturen (oranje) 42
- 3.6 Leren evalueren (groen) 43
- 3.7 Tot slot 45

Hoofdstuk 4: Coachen 47

- 4.1 Inleiding 47
- 4.2 Uitgangspunten voor coachen 47
- 4.3 'Doen wat je zelf kunt' 48
- 4.4 'Leren wat je zelf wilt' 51
- 4.5 'Weten wat er van je verwacht wordt' 32
- 4.6 Geholpen worden bij het denken 54
 - 4.6.1 Bekende situatie en taken 54
 - 4.6.2 Nieuwe situatie en taken 55
- 4.7 Zelfstandig binnen de grenzen van eigen mogelijkheden 58
- 4.8 Tot slot 59

Hoofdstuk 5: Vragen en dilemma's 61

- 5.1 Inleiding 61
- 5.2 Omgaan met weerstanden 61
- 5.3 Toepasbaarheid van EIM 66
- 5.4 'Onderhoud' EIM op langere termijn 69
- 5.5 Tot slot 72

Literatuur 74

Bijlage 1: Samenstelling klankbordgroep 75

Bijlage 2: De historie van EIM 76

INLEIDING

Achtergronden

De heersende visie op zorg- en dienstverlening aan mensen met een verstandelijke beperking is gericht op maatschappelijke participatie. Het burgerschaps- en ondersteuningsmodel zijn richtinggevend voor het beleid van overheid en organisaties. Mensen met een verstandelijke beperking hebben – net als iedere andere burger – recht op een volwaardige plaats in de samenleving en op de ondersteuning om deze te verwerven. Het laatste decennium zien we steeds meer de ontwikkeling op gang komen dat mensen – met meer of minder ondersteuning – zelfstandig gaan wonen en aan het werk gaan. Participatie in de samenleving stelt hoge eisen aan de zelfredzaamheid van mensen. Niet alleen wat de beheersing van allerlei praktische en sociale vaardigheden betreft, maar zeker ook aan het vermogen om te kunnen generaliseren: adequaat omgaan met problemen en onvoorziene situaties die zich in het dagelijks leven kunnen voordoen. Voor veel mensen met een verstandelijke beperking is generalisatie een grote valkuil. Zij zijn wel in staat praktische vaardigheden te leren toepassen, maar hebben veel moeite nieuwe situaties te overzien en in te schatten op welke manier zij hierop kunnen anticiperen en te bedenken op welke manier ze er adequaat mee kunnen omgaan (Timmer, 1994).

De constatering dat mensen met een verstandelijke beperking moeite hebben met generaliseren was eind jaren tachtig voor de afde-

ling Orthopedagogiek van de Rijk universiteit Groningen (RuG) aanleiding het Eigen Initiatief Model (EIM) te ontwikkelen. Eén van de uitgangspunten van EIM is dat het generalisatieprobleem samenhangt met:

- een gebrekkige beheersing van zogenoemde algemene vaardigheden;
- ‘aangeleerde afhankelijkheid’ van veel mensen met een verstandelijke beperking;
- ‘het hulpverlenerssyndroom’ (Van Gennep, 1994) van veel begeleiders.

Algemene vaardigheden zijn denkvaardigheden waarmee iemand inzicht en overzicht verkrijgt in eigen handelen en situaties waarin gehandeld moet worden en waarmee iemand tegelijkertijd sturing geeft aan het eigen handelen. ‘Aangeleerde afhankelijkheid’ is het vertrouwen van mensen in anderen, in plaats van in eigen kennis en vaardigheden om goed te kunnen functioneren. Het ‘hulpverlener-syndroom’ verwijst naar de grondhouding van veel professionals: mensen met een verstandelijke beperking willen helpen en willen behoeden voor fouten, falen en risico’s.

EIM tracht de vicieuze cirkel te doorbreken die in stand gehouden wordt door aangeleerde afhankelijkheid, hulpverlenerssyndroom en gebrekkige algemene vaardigheden. De instructie van EIM sluit aan bij wat Willem de Ruiter bedoelt met het creëren van probeerruimtes. ‘Omdat leren en ontwikkeling nauw met elkaar samenhangen, heeft iedereen probeerruimte nodig. Die ruimte mag niet te groot en niet te klein zijn (Kroef, 2002)’. EIM biedt handvatten waarmee begeleiders mensen volgens het principe van ‘probeerruimte’ op methodische wijze kunnen ondersteunen. De begeleider biedt ruimte en stelt grenzen zodat mensen de kans krijgen kennis en vaardigheden te leren, die hen helpen beter te anticiperen op en te bedenken hoe om te gaan met nieuwe situaties. Het geeft hen tevens meer inzicht in hun eigen mogelijkheden en beperkingen.

Aanleiding voor deze publicatie

Na het onderzoek aan de RuG heeft het EIM geleidelijk aan zijn weg gevonden in de zorg- en dienstverlening van mensen met een beperking. Het model wordt inmiddels door veel organisaties met een aanbod op het gebied van wonen en dagbesteding toegepast. Ook binnen het onderwijs, Begeleid Werken-organisaties en de sociale werkvoorziening is grote belangstelling voor toepassing van het model. De praktijkbevindingen ondersteunen de conclusies uit het onderzoek: mensen met een verstandelijke beperking zijn na EIM-scholing beter in staat na te denken over eigen kennis en vaardigheden en deze kennis toe te passen in uiteenlopende situaties. Als gevolg daarvan neemt hun zelfstandigheid toe, zijn ze in staat meer verantwoordelijkheden te dragen en initiatieven te nemen.

Vooralsnog ontbrak het aan literatuur met duidelijke richtlijnen voor begeleiders die de bij EIM horende instructie en coaching willen toepassen in hun ondersteuning van mensen met een verstandelijke beperking. Het Landelijk KennisNetwerk Gehandicaptenzorg (LKNG) heeft daarom het initiatief genomen tot een werkplaats 'Eigen Initiatief Model' met als doel de in de afgelopen jaren opgedane kennis en ervaring met de toepassing van EIM te bundelen en publiceren. Deze publicatie is het resultaat hiervan en is bedoeld voor ouders en begeleiders, waaronder we rekenen: begeleiders in de zorg- en dienstverlening (woonvormen, dagactiviteitencentra), docenten in het onderwijs, werkleiders in de sociale werkvoorziening en jobcoaches van Begeleid Werken-organisaties. Er worden handvatten aangereikt om mensen met een verstandelijk beperking te ondersteunen volgens de uitgangspunten van EIM in het dagelijks leven: thuis, op het werk, in de omgang met andere mensen, in de vrije tijd.

De nadruk in deze publicatie ligt op de praktische uitwerking van EIM. Aan de hand van voorbeelden wordt uitgelegd op welke wijze men de kerncomponenten van het model in de praktijk kan toepassen. De voorbeelden zijn ontleend aan de vele ervaringen in



curssussen van Molendrift en Delta Arbeidsintegratie*. We hopen dat deze publicatie een inspiratiebron kan zijn door richtlijnen en ideeën te geven op grond waarvan professionals op een kwalitatief verantwoorde wijze aan de slag kunnen met EIM.

Opzet van deze publicatie

Het eerste hoofdstuk geeft inzicht in hoe EIM is ontstaan, waar het vandaan komt en wat het inhoudt. De inleiding wordt afgesloten met aandachtspunten voor organisaties die overwegen begeleiders te scholen in de toepassing van EIM. Het tweede hoofdstuk gaat in op algemene vaardigheden. Uitgelegd wordt wat dit voor soort vaardigheden zijn. In hoofdstuk 3 staat het leren van algemene vaardigheden centraal en de wijze waarop begeleiders dit kunnen stimuleren door gerichte instructie. Hoofdstuk 4 gaat in op de toepassing van aangeleerde algemene vaardigheden en de coachende rol van begeleiders daarbij. In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 5, worden veel gestelde vragen over de toepassing van EIM behandeld.

Klankbordgroep

Bij het voorbereiden van deze publicatie is dankbaar gebruik gemaakt van een klankbordgroep. Deze groep heeft concepten kritisch gelezen en van nuttig commentaar voorzien. Een overzicht van de deelnemers van deze groep wordt in bijlage 1 gegeven. Naast deze klankbordgroep is mevrouw P. Zuidema, ouder van een kind met een verstandelijke beperking, bereid geweest de tekst te beoordelen en suggesties te geven voor verbetering. Rita Habekothé heeft vanuit het LKNG de werkplaats ondersteund.

* Molendrift is een organisatie met vestigingen in Groningen, Enkhuizen, Amsterdam en Culemborg. De kern van de activiteiten is gericht op het bieden van orthopedagogische ondersteuning bij:

- leer- en opvoedingsproblematiek,
- vastgelopen hulpverlening aan licht verstandelijk gehandicapten (casemanagement);
- invoering en toepassing van EIM.

Delta Arbeidsintegratie is een onderdeel van het SW Bedrijf Delta uit Zutphen. Haar medewerkers houden zich bezig met arbeidsintegratie van mensen met een arbeidshandicap in het algemeen en met invoering en toepassing van EIM in het bijzonder.

Hoofdstuk 1. Eigen Initiatief Model

1.1 Inleiding

EIM is een trainings- en begeleidingsmodel voor mensen met een verstandelijke beperking ter vergroting van hun zelfredzaamheid in het dagelijks leven: thuis, op het werk en in hun vrije tijd. EIM is een uitwerking van een visie waarin centraal staan: burgerschap (gelijke rechten en plichten), leren (zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid) en ondersteuning in de eigen leefomgeving. In dit hoofdstuk gaan we in op de herkomst, achtergronden en de pijlers van EIM.

1.2 Herkomst EIM

EIM is eind jaren tachtig ontstaan als een trainingsmodel voor werknemers van de Sociale Werkvoorziening (SW-bedrijven) met een verstandelijke beperking om hun inzetbaarheid te vergroten in productiesituaties. Breed inzetbare werknemers zijn werknemers die verantwoordelijk zijn voor hun eigen werk en alles wat daarbij komt kijken en die kunnen omgaan met regelmatige productwisselingen. Eind jaren tachtig constateerden diverse SW-bedrijven in de provincie Gelderland dat bestaande vaardigheidstrainingen niet het resultaat opleverden dat men ervan verwachtte. Werknemers waren weliswaar in staat vele nieuwe en vaak ingewikkelde vaardigheden te leren, maar na de training zag men hiervan weinig terug. Eenmaal werkzaam op een productieafdeling hadden getrainde werknemers nog steeds veel moeite om aangeleerde vaardigheden zelfstandig toe

te passen als zij van werk moesten wisselen of als zich onverwacht problemen voordeden. Het gebeurde zelfs regelmatig dat zij na verloop van tijd niet meer in staat waren de producten te maken die zij tijdens de training hadden leren maken.

Deze tegenvallende resultaten waren voor de Gelderse Werkvoorzieningschappen aanleiding om de Afdeling Orthopedagogiek van de RuG opdracht te geven voor een onderzoek. In dit onderzoek moest een trainingsprogramma ontworpen en uitgetoetst worden dat als doel had het vergroten van de inzetbaarheid van werknemers met een verstandelijke beperking. Het onderzoek resulteerde in 1994 in een basistraining, waarvan de ontwikkeling en resultaten beschreven zijn in *Development of a Training Program for Sheltered Workshops in the Netherlands* (Timmer, 1994). Op grond van het beschreven basismodel voerde SW Delta te Zutphen als eerste het Eigen Initiatief Model in op de trainingsafdeling.

In bijlage 2 wordt de ontwikkelingsgeschiedenis van EIM vanaf middenjaren tachtig in chronologische volgorde samengevat.

1.3 Verstandelijke beperking en afhankelijkheid

EIM is vooral bedoeld voor mensen met een verstandelijke handicap. Volgens de algemeen en internationaal geaccepteerde definitie van de American Association on Mental Retardation, die in 2002 is bijgesteld, verwijst dit naar:

Een handicap die gekenmerkt wordt door significante beperkingen in zowel intellectueel functioneren als adaptief gedrag, zoals dat tot uiting komt in conceptuele, sociale en praktische vaardigheden. Deze handicap ontstaat voor het 18e levensjaar' (Luckasson et al., 2002; Nederlandse vertaling door W. Buntinx).

In Nederland wordt het overigens steeds meer gangbaar om te spreken over mensen met een verstandelijke beperking. We zullen daarom verder deze terminologie aanhouden. Formeel kan bij een persoon alleen het label 'verstandelijke beperking' worden toegekend als voldaan is aan de volgende drie criteria:

- Significante beperkingen in het intellectueel functioneren (vastgesteld met een betrouwbare en valide intelligentietest en tot uiting komend in een intelligentiecoëfficiënt (IQ) van ongeveer 70 of lager dan 2 standaarddeviaties beneden het gemiddelde);
- Significante beperkingen in adaptieve vaardigheden, die met de intellectuele beperkingen samenhangen. Mensen met een verstandelijke beperking hebben moeite met het leren en in het dagelijks leven toepassen van conceptuele, sociale en praktische vaardigheden om te voldoen aan de verwachtingen van de omgeving. Ten gevolge daarvan zijn zij – meer dan op grond van hun leeftijd mag worden verwacht – afhankelijk van ondersteuning om zich in de maatschappij staande te kunnen houden;
- Beperkingen zijn ontstaan voor het achttiende levensjaar.

Afhankelijkheid is het meest opvallend bij mensen met een verstandelijke beperking. Deze afhankelijkheid en de manier waarop hierop door de omgeving wordt gereageerd, zijn vaak een belemmering voor de ontwikkeling naar zelfstandigheid. Afhankelijkheid vertaalt zich namelijk in het dagelijks leven vooral in 'heel veel niet of niet goed kunnen' van wat leeftijdgenoten wel kunnen. Begeleiders reageren hier vaak heel vanzelfsprekend op met hulp te bieden door dat te doen wat mensen zelf niet kunnen. Hulp gaat dan snel over in 'zorgen voor'. Het is juist deze goedbedoelde zorg die mensen op den duur meer afhankelijk maakt dan nodig is. In plaats van mensen vaardigheden te leren, ontstaat er een vicieuze cirkel van 'aangeleerde hulpeloosheid' ofwel 'aangeleerde afhankelijkheid'. Door de hulp die steeds weer wordt geboden, leren mensen feitelijk dat ze heel veel dingen niet zelf kunnen. Begeleiders zien de afhankelijkheid als een bevestiging van hun opvatting dat mensen met een verstandelijke beperking geholpen moeten worden.

EIM geeft richtlijnen om de vicieuze cirkel van 'aangeleerde afhankelijkheid' te doorbreken. Begeleiders die werken volgens EIM leren mensen vaardigheden die hen in staat stellen zelfstandiger te functioneren en minder afhankelijk te worden van anderen.

1.4 **Uitgangspunten EIM**

EIM gaat er vanuit dat mensen met een verstandelijke beperking door training hun inzicht in eigen mogelijkheden en beperkingen kunnen vergroten. Daarmee worden gangbare theorieën en opvattingen over leren, instructie en verstandelijke beperking ter discussie gesteld. De belangrijkste stelling van EIM is namelijk dat de problemen, die mensen met een verstandelijke beperking hebben met het toepassen van aangeleerde vaardigheden, voor een belangrijk deel voortkomen uit een gebrek aan leerervaringen.

Een tweede uitgangspunt is dat trainingen zich moeten richten op het aanleren van die vaardigheden die mensen in staat stellen om te generaliseren. Een maatstaf voor succes van trainingen is de toepassing van aangeleerde praktische vaardigheden in het dagelijks leven. EIM gaat ervan uit dat mensen niet alleen praktische kennis en vaardigheden moeten leren, maar ook hoe zij nieuwe situaties kunnen benaderen. Zij moeten dus leren generaliseren. Dit houdt in dat zij in een training leren nadenken over de manier waarop aangeleerde kennis en vaardigheden gebruikt kunnen worden in alledaagse situaties.

Het derde uitgangspunt heeft betrekking op de opvattingen (praktijktheorieën) van begeleiders, ouders, werkleiders en docenten. Veelal gaan zij er van uit dat mensen met een verstandelijke beperking niet zelf kunnen nadenken. De begeleider zorgt er daarom voor dat hij situaties duidelijk houdt voor mensen, lost problemen waar zij mee te maken krijgen bij voorbaat op, wijst hen op eventuele fouten en zegt zoveel mogelijk wat zij concreet moeten doen of hoe zij moeten handelen. Daarmee werkt hij onbedoeld aangeleerde afhankelijkheid in de hand. Mensen leren dat zij, als iets moeilijk is, afhankelijk zijn van hun begeleiders en vooral niet zelf moeten nadenken en proberen een eigen oplossing te vinden.

1.5 **Pijlers EIM**

De ervaring leert dat toepassing van EIM een fundamentele omslag vraagt in het denken over en werken met mensen met een verstandelijke beperking. Als men wil gaan werken met EIM, dan dient men

aandacht te besteden aan 5 pijlers. De eerste drie pijlers vormen tezamen de kern van EIM. De laatste twee pijlers zijn te beschouwen als de randvoorwaarden.

1. Algemene Vaardigheden
2. Leren van Algemene Vaardigheden
3. Coaching bij de toepassing van vaardigheden in het dagelijks leven
4. Training als onderdeel van een meeromvattend toekomstplan
5. Inbedding van EIM in de organisatie

Hierna wordt op elk van deze pijlers kort ingegaan. In het tweede deel van dit boek wordt elke pijler meer gedetailleerd toegelicht en geïllustreerd met voorbeelden. De nadruk zal daarbij liggen op de eerste drie pijlers.

1.5.1 Algemene Vaardigheden

Algemene vaardigheden zijn denkvaardigheden waarmee iemand zijn handelen bepaalt en reguleert. EIM onderscheidt drie verschillende algemene vaardigheden:

1. Oriënteren: nadenken voor je begint en een plan maken;
2. Uitvoeren: nadenken terwijl je bezig bent en in de gaten houden of je bereikt wat je wilt bereiken;
3. Evalueren: controleren of je hebt bereikt wat je wilde bereiken en terugkijken op en leren van de manier waarop je het hebt aangepakt.

In veel situaties is het belangrijk – voor je iets doet – eerst goed na te denken over wat van je wordt verwacht, wat je al weet en wat je moet doen in plaats van impulsief te handelen zonder er verder over na te denken. Dit geldt zeker als mensen zelf meer eigen verantwoordelijkheden willen en zelfstandiger willen worden, bijvoorbeeld thuis of op het werk. Dit vraagt van mensen dat zij zelf kunnen bedenken hoe zij moeten handelen in bepaalde situaties en op welke manier zij bepaalde problemen kunnen oplossen.

EIM geeft mensen inzicht in hun eigen benadering en reikt hen kennis en leerervaringen aan om deze benadering te verbeteren zodat ze beter kunnen omgaan met uiteenlopende situaties en allerlei soorten problemen die ze in hun dagelijks leven kunnen

tegenkomen. In een EIM training zijn mensen wel praktisch bezig, maar praktijkopdrachten zijn nadrukkelijk middel om te leren: iemand bakt bijvoorbeeld een appeltaart in de eerste plaats om algemene vaardigheden te leren en pas in tweede instantie om te leren hoe een appeltaart te bakken.

1.5.2 Leren van algemene vaardigheden

De tweede pijler van EIM is het leren en de instructie van algemene vaardigheden. Om het leren te bevorderen ontwerpt men leeropdrachten en gebruikt men specifieke taken of vaardigheden als middel of werkopdracht. In de instructie en bijbehorende leeropdrachten staat nadrukkelijk niet de uitvoering van specifieke taken of vaardigheden centraal maar de kennisoverdracht over en toepassing van algemene vaardigheden. Een persoon leert door deze instructie na te denken over zijn eigen benadering en deze gericht te verbeteren. Het gaat om 'leren leren': 'Ik kan mezelf leren hoe ik bijvoorbeeld een maaltijd moet maken of boodschappen moet doen'.

De bij EIM behorende instructie is gericht op kennisoverdracht van het hoe, waarom en wanneer van de drie algemene vaardigheden en laat zich globaal het best typeren als directief op denkniveau en non-directief op uitvoeringsniveau. Dat wil zeggen dat men het denken van de persoon stuurt door uit te leggen en informatie te geven, zonder de persoon te zeggen hoe hij de werkopdracht moet uitvoeren. Gedurende de training verandert de instructie van karakter. Naarmate de persoon vaardiger wordt is er namelijk sprake van een overgang van 'sturing van het denken door de trainer' naar 'zelfsturing door de persoon die getraind wordt'. De trainer verdwijnt gedurende de training dus steeds meer naar de achtergrond omdat trainee steeds beter in staat zal zijn volgens de aangeleerde benadering te functioneren.

1.5.3 Coaching in het dagelijks leven

Het trainen van vaardigheden is geen doel op zich, maar een middel ter bevordering van zelfstandigheid, initiatief, flexibiliteit en kwaliteit en verantwoordelijkheid in het dagelijks leven. Aansluitend op het

leren van de vaardigheden op zich, volgt de vertaling naar en toepassing van deze vaardigheden in het dagelijks leven: generalisatie. Mensen moeten leren inzien dat wat ze in de instructie bij specifieke werkopdrachten hebben geleerd, ook toepasbaar is in allerlei dagelijks terugkerende situaties.

Zij hebben hierbij ondersteuning nodig. Ondersteuning in de vorm van coaching: iemand die hen helpt de situaties te herkennen waarin het verstandig is algemene vaardigheden toe te passen. Coachen betekent mensen de ruimte geven zelf na te denken en die dingen te doen die zij zelf kunnen (leren) doen. Coachen betekent echter ook tegelijkertijd grenzen stellen en kaders aangeven. Een coach creëert veilige leersituaties.

Een coach spreekt mensen aan op wat ze weten en kunnen en ondersteunt hen bij het generaliseren van aangeleerde vaardigheden naar steeds meer verschillende situaties. Een coach sluit steeds aan bij de mogelijkheden van mensen om te leren en vanuit dit startpunt schat hij samen met betrokken personen in waar grenzen moeten liggen en welke ruimte ze nodig hebben om 'veilig' te oefenen. Ruimte krijgen om te oefenen betekent ook: ruimte krijgen om fouten te maken en daarvan te leren. Als een coach op deze manier werkt, schuiven de grenzen steeds meer op en leren mensen gaandeweg meer verantwoordelijkheden te dragen, zelfstandiger te zijn, zelf adequaat te handelen en kwaliteit te leveren, initiatieven te nemen en flexibeler te zijn. Tegelijkertijd 'verdwijnt' de coach steeds meer naar de achtergrond. Mensen krijgen steeds meer positieve ervaringen en ze leren beter omgaan met situaties waarin iets niet meteen lukt.

1.5.4 Ondersteuningsplan

Training en coaching bij EIM zijn gericht op het realiseren van individuele leerdoelen. Afhankelijk van het doel en de mogelijkheden van de betreffende persoon wordt overwogen of EIM een geschikt middel is. EIM is geschikt als men de persoon inzicht wil geven in de manier waarop hij situaties of taken benadert en hem als alternatief algemene vaardigheden wil leren om tot verbetering te komen.

Toepassing van EIM mag niet op zichzelf staan, maar moet passen

binnen de ontwikkeling van een persoon. De vierde pijler van EIM omschrijven we liefst als Persoonlijke Toekomst Planning (PTP). PTP is geen EIM, maar toepassing van EIM dient verantwoord te worden vanuit een op de toekomst gericht plan. EIM dient aan te sluiten bij de mogelijkheden en bij de ‘gewenste’ toekomst (wonen, werken, vrije tijd) van iemand met een verstandelijke beperking. De betreffende persoon dient hier mee in te stemmen: hij bepaalt immers hoe hij zijn leven wil invullen. Daarbij hoort ook dat iemand, op grond van zijn ervaringen na een bepaalde periode, andere keuzes mag maken en de richting waarin hij zijn leven wil sturen mag veranderen.

1.5.5 Inbedding in de organisatie

EIM is een voorbeeld van de manier waarop de huidige visie op ondersteuning van mensen met beperkingen kan worden uitgewerkt. Het volstaat daarom niet dat professionals die EIM willen toepassen, zich alleen bekwamen in vaardigheden voor instructie en coaching van algemene vaardigheden. Zij zullen ook kritisch moeten nadenken over de manier waarop zij zelf mensen met een verstandelijke beperking ondersteunen.

Professionals kunnen EIM niet in de praktijk toepassen als de visie en opvattingen, die aan het model ten grondslag liggen, niet aansluiten bij de visie en opvattingen van de organisatie waarvoor ze werken. De keuze voor de invoering en toepassing van EIM binnen een organisatie voor ondersteuning van mensen met een verstandelijke beperking moet daarom niet door individuele professionals gemaakt worden. Het moet juist een keuze zijn die gemaakt, gedragen en voorbereid wordt vanuit het management van de organisatie. Een besluit dat gedragen (en uitgedragen) wordt door cliënten en professionals. Dit draagvlak is een voorwaarde voor het succes op de langere duur.

EIM vraagt van alle betrokkenen (cliënten, professionals en de gehele organisatie) een investering. Randvoorwaarden voor een succesvolle invoering van EIM zijn:


- De organisatie moet een visie hebben / krijgen, die in overstemming is met de ondersteuningsvisie;

- De beslissing om over te gaan tot invoering van EIM moet door het management genomen worden in samenspraak met alle betrokkenen. Hiervan noemen we met name ook personen met een verstandelijke beperking en hun wettelijk vertegenwoordigers;
- Het management introduceert EIM in de organisatie als vertaling of uitwerking van de visie van de organisatie;
- Het management stelt een projectgroep samen die een invoeringstraject (implementatieplan) opstelt, waarin aandacht wordt besteed aan de doelen die men wil realiseren op verschillende niveaus binnen de organisatie, de activiteiten die ondernomen moeten worden, evaluatiemomenten en een begroting van de te verwachten kosten die invoering van EIM met zich mee brengt;
- De organisatie voorziet in 'follow-up' gericht op behoud van de kwaliteit van toepassing van EIM in de organisatie op lange termijn. Voortdurende uitwisseling van kennis en ervaringen tussen medewerkers in de vorm van intervisie en deskundigheidsbevordering van medewerkers zijn speerpunten van dit onderhoud.

De invoering van EIM kan men beter op kleine schaal starten en zich vervolgens als een olievlek laten uitbreiden. Aanbevolen wordt te beginnen met enthousiaste begeleiders en cliënten die in de organisatie als 'trekkers' gaan functioneren en als zodanig een voorbeeldfunctie krijgen.

1.6 Tot slot

Het onderzoek dat door de afdeling Orthopedagogiek van de RuG werd uitgevoerd heeft laten zien dat mensen met een verstandelijke beperking door training en het opdoen van leerervaringen kunnen leren nadenken (Timmer, 1994). Deze versie van EIM is uitgewerkt in een training voor mensen die in de sociale werkvoorziening werken op productieafdelingen waar montagewerkzaamheden worden verricht. Inmiddels zijn nieuwe versies van het model ontworpen, waarin trainingen zijn uitwerkt voor mensen die bijvoorbeeld via de methodiek Begeleid Werken aan een baan geholpen worden (Timmer, 2000). De werksoorten waarin mensen terecht komen zijn zeer gevarieerd en op basis van praktijkbevindingen



blijkt dat EIM veel breder toepasbaar is dan alleen bij montagewerkzaamheden. De organisaties in het Samenwerkingsverband EIM hebben vanaf 1995 vele organisaties ondersteund bij het opleiden van begeleiders en andere professionals in de toepassing van EIM. De resultaten uit de afgelopen jaren laten zien dat mensen met een verstandelijke beperking in een training kunnen leren algemene vaardigheden toe te passen in werksituaties (waaronder ook de arbeidsmatige dagbesteding gerekend wordt), woonsituaties (praktische situaties, maar ook sociale vaardigheden en gedrag), vrije tijdsbesteding en onderwijs (Aukes, e.a., 2000).

Hoofdstuk 2. Algemene Vaardigheden

2.1 Inleiding

Algemene vaardigheden zijn denkvaardigheden waarmee iemand bepaalt hoe hij in een bepaalde situatie gaat handelen en waarmee hij zijn handelen zelf reguleert en stuurt. Vaardigheden waarmee iemand leert van en over zichzelf: wat hij weet en kan, waar hij moeite mee heeft of wat hij juist makkelijk vindt. In dit hoofdstuk willen we op grond van voorbeelden illustreren wat bedoeld wordt met algemene vaardigheden. In het volgende hoofdstuk gaan we in op de wijze waarop de instructie van algemene vaardigheden uitgevoerd kan worden als onderdeel van een training.

2.2 Een 'verkeerslicht' voor het denken

We onderscheiden drie soorten algemene vaardigheden, namelijk oriënteren en plannen van het eigen handelen (gedrag); sturen of bijsturen van het eigen handelen; evalueren van het eigen handelen.

Plannen betekent vooruitlopen op en van te voren nadenken over het eigen handelen: oriënteren op de situatie of op de taak die moet worden uitgevoerd. Van tevoren nadenken over de manier waarop gehandeld kan worden om het gewenste resultaat te bereiken en wat daarbij eventueel nodig is. Plannen is dus nadenken over vragen zoals 'Wat ga ik doen?' of 'Wat wil ik?'; 'Hoe ga ik het doen?'; 'Wat heb ik daarbij nodig?' of 'Wat weet ik van mezelf?'; 'Wat weet ik van de taak of opdracht' of 'Wat weet ik van de ander of van dit soort situaties?'; enzovoort.

Sturen of bijsturen betekent ‘Over mijn eigen schouder meekijken naar wat ik doe’. In de gaten houden of het gaat zoals de bedoeling is en tijdig bijsturen van mijn eigen handelen of gedrag als dit niet het geval is. Sturen is nadenken over vragen zoals ‘Gaat het goed?’, ‘Als ik op deze manier doorga, bereik ik dan wat ik wil bereiken’, ‘Ik moet het anders doen dan ik van tevoren heb bedacht’ en ‘Als ik het op deze manier doe gaat het beter’, enzovoort.

Evalueren betekent beoordelen van eigen ervaringen en daarvan leren. Na de uitvoering van de taak nog even nadenken over de eigen aanpak van de taak, de problemen die zich voordeden bij de uitvoering, de resultaten die bereikt zijn. Nadenken over wat geleerd is en op welke manier een volgende keer gehandeld kan worden.

Evalueren betekent even terugkijken en nadenken over vragen zoals ‘Hoe is de kwaliteit van wat ik gemaakt heb?’, ‘Heb ik bereikt wat ik wilde?’, ‘Hoe heb ik het aangepakt?’, ‘Hoe was het tempo waarin ik het gemaakt heb?’, ‘Wat doe ik een volgende keer anders?’, ‘Waar moet ik een volgende keer extra op letten?’, enzovoort.

EIM leert mensen over dit soort vragen nadenken door in de instructie kennis over te dragen over elk van de drie algemene vaardigheden en in de coaching mensen veel en gevarieerde ervaringen aan te bieden waarin zij de denkvragen leren onthouden en beantwoorden en aan de hand daarvan te handelen.

Ter ondersteuning van de training is het idee van algemene vaardigheden in een afbeelding van een ‘verkeerslicht’ weergegeven (afbeelding 1). Dit ‘verkeerslicht’ vat in beeldende vorm weer waar het om gaat zowel bij het uitvoeren van taken (werken) als bij het functioneren in allerlei situaties (gedrag). Stoppen als het licht op rood staat, goed op blijven letten als het stoplicht op oranje staat en bij groen doorgaan volgens de benadering waarmee het beste resultaat bereikt kan worden.

Zelfstandig werken



Afbeelding 1: het 'verkeerslicht' van EIM

2.3 Voorbeelden

Het denkproces is – net als de kennis die mensen hebben – niet direct te observeren. Men moet met andere woorden altijd op basis van wat men mensen ziet doen en op grond van vragen die men ze stelt, een inschatting maken van de mate waarin zij deze vaardigheden kennen en beheersen. Het 'verkeerslicht' en de omschrijving van de vaardigheden kunnen hierbij behulpzaam zijn. Om een idee te krijgen van de algemene vaardigheden van iemand is het belangrijk hem te observeren in verschillende situaties. Men kan bijvoorbeeld een opdracht en daarbij de nadrukkelijke instructie geven, dat het de bedoeling is dat iemand zelf bedenkt op welke manier de opdracht aangepakt moet worden.

Hierna geven we eerst een voorbeeld om te illustreren op welke wijze de beheersing van algemene vaardigheden zich uit. Daarna geven we

een aantal voorbeelden van mensen die juist moeite hebben met algemene vaardigheden en daardoor (veel) moeite hebben taken uit te voeren die ze op zich wel zouden moeten aankunnen.

2.3.1 *André*

André (23) werkt op een montage-afdeling van een SW-bedrijf. Hij is 3 maanden getraind in algemene vaardigheden. Op de afdeling waar hij werkt komt een nieuwe order binnen. Er moeten deursloten gemonteerd worden voor een bouwbedrijf. Alle werknemers weten dat ze zelf het productieproces moeten opstarten. André moet als werknemer aan de slag met de montage van dit product. Hij heeft dit nooit eerder gedaan.

Op de afdeling zijn alle onderdelen voor de deursloten opgeslagen bij onderdelen van andere producten. André krijgt een aantal voorbeelden van het product dat gemaakt moet worden. We zien dat hij allereerst een voorbeeld bestudeert. Hij draait het slot zodat hij alle kanten kan bekijken. Vervolgens staat hij op en loopt hij naar de kast met gereedschappen. Een voorbeeld van het slot neemt hij mee. Bij de kast past hij verschillende schroevendraaiers en uiteindelijk neemt hij één ervan mee naar zijn werktafel. Vervolgens schroeft hij de slotkast open. Hij bekijkt de binnenkant van het slot en haalt dan alle onderdelen uit de kast en legt deze aan de rechterkant van zijn tafel. Als hij hiermee klaar is pakt hij één onderdeel in de hand en loopt naar de plek waar allerlei onderdelen staan opgeslagen. Hij zoekt een tijdje, pakt uit één van de kisten een onderdeel en vergelijkt dit met het onderdeel dat hij in de hand heeft. Vervolgens legt hij het onderdeel terug in de kist en pakt uit een andere kist een onderdeel. Dit houdt hij weer naast het voorbeeld. Dan pakt hij een voorraadbak, vult deze met de onderdelen uit de tweede kist en brengt ze naar zijn werktafel. Het onderdeel uit het voorbeeld legt hij voor de bak, gescheiden van de onderdelen die hij nog moet halen. Deze werkwijze herhaalt zich tot André de meeste onderdelen uit het voorbeeld in voorraadbakken op tafel heeft gezet.

Hij gaat zitten en kijkt over zijn tafel. Dan ziet hij dat hij nog één onderdeel uit het voorbeeld niet op tafel heeft liggen. Hij staat op en haalt ook dit onderdeel. Dan gaat hij weer zitten en pakt een tweede voorbeeld, waarvan hij het bovendeeel weer losschroeft. Verder laat hij het voorbeeld intact. Hij bekijkt het voorbeeld en kijkt vervolgens alle bakken langs. Dan pakt hij uit één bak de bodem van het slot en legt dit voor zich op tafel. De bak met de overige bodems zet hij vervolgens direct meest links van de tafel. Weer kijkt hij naar het slot, kijkt naar de bakken en pakt het tweede onderdeel. Dit plaatst hij in de bodem. Vervolgens houdt hij het opengemaakte voorbeeld ernaast en daarna zet hij de tweede bak met onderdelen naast de bak met bodems, links op de tafel. André werkt heel systematisch op deze manier onderdeel voor onderdeel af. Regelmatig zien we dat hij het product dat hij maakt naast het voorbeeld houdt. Ook gebeurt het dat hij een onderdeel dat hij had geplaatst er weer uit haalt en een ander onderdeel eerst bevestigt.

Als André alle onderdelen heeft gemonteerd, zien we hem zijn deurslot naast het voorbeeld houden. Hij probeert of het slotmechanisme werkt. Als hij dit heeft gedaan staat hij op en haalt hij een grote kist waarin hij de gemaakte sloten in kan opslaan. Eerst kijkt hij nog eens de tafel rond en ruimt de onderdelen van het eerste voorbeeld op. Vervolgens begint hij aan het tweede deurslot. Bij het maken van het eerste slot heeft hij alle onderdelen direct van links naar rechts gesorteerd op montagevolgorde. Hij kan daarom bij dit tweede slot de rij in deze volgorde afwerken. Het kost hem beduidend minder tijd het tweede slot te maken. Ook bij de volgende sloten zien we dat André regelmatig vergelijkt met het voorbeeld. Eén keer besluit hij de volgorde van twee onderdelen te wijzigen. Blijkbaar omdat dit voor hem makkelijker werkt.

Uit de observatie van André blijkt dat hij de algemene vaardigheden goed beheerst. Hij heeft van niemand aanwijzingen nodig. Hij oriënteert zich op het product dat hij moet maken en we zien dat hij zichzelf zo nu en dan in zijn handelen bijstuurt. Hij houdt ook tijdens

het maken steeds in de gaten of het product wordt zoals het worden moet. Als hij een slot klaar heeft, probeert hij of het werkt. Ook dagen later zien we dat André dit nog steeds doet. Op een gegeven moment komt hij bij zijn werkleider en zegt dat een bepaald onderdeel volgens hem te klein is en daarom niet in het deurslot gemontereerd moet worden. Het blijkt een partij onderdelen te betreffen waarin een productiefout zit. Als André niet was blijven opletten dan was de kans groot geweest dat hij dit over het hoofd had gezien.

2.3.2 Johan

Johan is 21 jaar en werkt 4 dagen per week op een inpakafdeling van een Sociale Werkvoorziening. Eén dag per week gaat hij naar school: het ROC (Regionaal Opleidingen Centrum). Hij leert daar onder andere werken met de computer. Vandaag staat in de les het programma Word centraal. De docent geeft hem een schriftelijke opdracht. De docent zegt hem de tekst goed te lezen en de vragen in de tekst te beantwoorden en de opdrachten aan de hand van de instructie op de computer uit te voeren. De docent zegt er nadrukkelijk bij dat alle antwoorden op de vragen in de tekst staan.

Johan bladert de tekst door en zoekt de eerste vraag in de tekst. Hij wacht even af en draait zich dan om en roept zijn docent en zegt 'Ik weet het niet hoor, wat ze hier vragen'.

Dit is een typische reactie van Johan. Hij krijgt een opdracht en wil direct beginnen met de uitvoering ervan. Dit is niet alleen het geval bij schriftelijke opdrachten, maar ook in zijn werk loopt hij hier regelmatig tegen aan. Zijn werkleider moet hem stap voor stap bij de hand nemen om ervoor te zorgen dat Johan geen fouten maakt. Doet hij dit niet dan komt het voor dat Johan wel druk aan het werk is, maar eigen versies bedenkt van de producten die ingepakt moeten worden. Johan zou als eerste moeten leren hoe het komt dat hij zelf geen antwoorden op de vragen in de tekst kan bedenken en hoe hij een opdracht op een andere manier kan aanpakken om betere resultaten te halen.

2.3.3 Chantal

Chantal is 25 jaar en werkt 5 dagen per week op een dagactiviteiten-centrum. Haar belangrijkste werk is in de bakkerij. Daar maakt zij brood en cakes. Op zich doet zij haar werk goed. Wel moet de begeleider haar werkzaamheden regelmatig controleren. Tijdens een observatie valt hem op dat Chantal in haar enthousiasme soms een ingrediënt vergeet voor het beslag en dit zelf niet opmerkt.

Chantal doet de voorbereiding van haar werk goed. Zij weet heel goed wat ze nodig heeft voor de producten die ze moet bakken en kan ook goed vertellen hoe ze brood en cakes moet maken. Haar probleem is dat zij, terwijl ze het beslag maakt, soms ingrediënten vergeet toe te voegen. Het lijkt alsof ze te snel wil en daardoor stappen overslaat. Haar begeleider wil haar leren om – ook terwijl ze aan het werk is – te blijven nadenken over wat de volgende stap is die zij moet uitvoeren.

2.3.4 Rahid

Rahid is 26 en werkt met een groep collega's vanuit het dagactiviteitencentrum bij de een 'doe het zelf zaak'. Hij heeft daar verschillende werkzaamheden. Op dinsdag en donderdag moet hij op de afdeling sanitair onder andere de badkuipen schoonmaken. Als hij daarmee klaar is geeft hij zijn begeleider een seintje en controleren ze samen of het werk goed gedaan is. Elke keer weer ontdekt hij dan dat hij vergeten is de hardnekkige vegen – achtergelaten door schoenzolen van klanten die in de badkuip klimmen – weg te halen. Als zijn begeleider hem vraagt hoe hij dat moet doen, weet hij heel goed te benoemen dat hij daarvoor een speciaal krachtiger schoonmaakmiddel moet halen.

Volgens de begeleider zou het goed zijn dat Rahid voortaan – voor hij haar roept – zelf bedenkt dat hij zijn werk nog even controleert en als dat nodig is alsnog de hardnekkige vegen wegpoetst. Niet alleen bij



het schoonmaken op de afdeling sanitair signaleert zij dit probleem. Ook bij de andere werkzaamheden die Rahid doet komt het regelmatig voor. Bij het schoonmaken van het parkeerterrein komt het ook regelmatig voor dat hij – als hij zijn werk met zijn begeleider naloopt – pas ontdekt dat hij bepaalde dingen over het hoofd gezien heeft. Hij weet heel goed te vertellen hoe het moet, maar hij past dit alleen niet in de praktijk toe. Zijn begeleider is over het algemeen erg tevreden over de prestaties van Rahid en is van mening dat hij in de toekomst de mogelijkheid heeft om door te groeien naar Begeleid Werken. Hij moet dan wel leren zelfstandiger te werken dan nu en kritischer te zijn op de resultaten van zijn werk.

2.4 Tot slot

Algemene vaardigheden vormen de kern van EIM. Wie werkt volgens EIM wil mensen inzicht geven in de manier waarop zij taken en situaties benaderen en de resultaten die zij hiermee bereiken. EIM wil mensen ook kennis aanreiken over de manier waarop zij hun benadering zouden kunnen veranderen om betere resultaten te bereiken. Om een idee te krijgen van de mate waarin mensen deze vaardigheden beheersen is het van belang hen te observeren in het dagelijks leven. Goed op te letten op de manier waarop zij situaties benaderen en taken aanpakken. Het ‘verkeerslicht’ kan hierbij een belangrijk hulpmiddel zijn.

In het volgende hoofdstuk staan het leren en de instructie van algemene vaardigheden centraal.

Hoofdstuk 3. Leren en Instructie

3.1 Inleiding

De vooronderstelling van EIM is dat mensen met een verstandelijke beperking weinig kansen en ruimte hebben gehad om zelf te leren nadenken. Meestal wordt voor ze gedacht in de zin dat iemand anders uitlegt hoe ze iets moeten doen of aanpakken. Meestal zijn het ook anderen die hen erop wijzen dat ze iets fout doen of vergeten. Verzuimd wordt echter hen uit te leggen waarover zij kunnen nadenken alvorens zij ergens mee aan de slag gaan. Waar zij over na moeten denken als ze bezig zijn en hoe ze kunnen leren van eigen ervaringen. Verzuimd wordt ook om hen uit te leggen dat er een duidelijke relatie is tussen hun eigen inspanningen en de te bereiken resultaten. Als mensen dit niet verteld en uitgelegd wordt en zij niet de kans krijgen nieuwe vaardigheden te oefenen, dan kunnen we verwachten dat zij het nooit leren. Dan blijven zij afhankelijk van anderen die vóór hen denken. EIM tracht juist deze vicieuze cirkel te doorbreken

In dit hoofdstuk bespreken we op welke manieren mensen met een verstandelijke beperking uitgelegd kan worden hoe zij kunnen nadenken in allerlei verschillende situaties.

3.2 Uitleggen in dagelijkse situaties

Judith (33) maakt de tafels in de kantine schoon. Haar begeleider heeft uitgelegd hoe ze dat moet doen. Eerst met een natte doek de

tafel schoonmaken en dan met een droge doek afmaken. Judith loopt naar een tafel in het midden van de kantine. Ze maakt de ene doek nat in de emmer, haalt de doek snel over tafel. Dan pakt ze de andere doek, doet hem in de emmer water en haalt deze ook nog eens snel over de tafel. Ze kijkt haar begeleider aan en zegt: 'Dat doet Judith goed hè?'. Vervolgens loopt ze naar een tafel achterin de kantine die zij op dezelfde manier schoonmaakt. Als ze zegt dat ze klaar is constateert haar begeleider dat ze een paar tafels vergeten is. Ook ziet ze dat de tafels die Judith wel gedaan heeft niet echt schoon zijn geworden en kletsnat zijn.

In de ogen van een buitenstaander lijkt het alsof Judith maar wat doet zonder erbij na te denken. De conclusie is dan snel getrokken: 'Ze kan het niet. Ik moet haar steeds weer zeggen hoe zij het moet aanpakken. Ik moet er voortdurend bij blijven om ervoor te zorgen dat ze het goed doet'. Toch kan de verklaring waarom Judith haar werk op deze manier doet iets gecompliceerder zijn. Weet Judith eigenlijk wel het verschil tussen nat en droog? En: weet ze wat schoon is. Weet Judith wel hoe ze haar taak moet aanpakken? En: weet ze dat ze goed in de gaten moet houden of ze wel alle tafels heeft schoon gemaakt? Heeft de begeleider wel uitgelegd waarover Judith kan nadenken voor zij begint met schoonmaken? Doet Judith eigenlijk niet precies wat zij impliciet heeft geleerd? Namelijk de tafels schoonmaken en het denken overlaten aan haar begeleider? Is het niet zo dat zij eigenlijk al maanden haar werk samen met haar begeleider doet? Bovendien krijgt zij van andere begeleiders die in de kantine koffie drinken voortdurend te horen: 'Jeeetje Judith, nou dat doe je goed hoor!'. Waarom zou Judith dan zelf nadenken over een andere aanpak?

Mensen passen nieuw aangeleerde vaardigheden en gedrag eerder toe als zij ervaren dat zij daarvan voordeel hebben in hun dagelijks leven; als zij merken dat ze betere resultaten halen door een andere aanpak. Bij EIM gaat het er om mensen direct inzicht te geven in de manier waarop zij een bepaalde situatie benaderen of een taak aanpakken, wat daarvan de resultaten en wat zij zouden kunnen veranderen om betere resultaten te halen.

Bert (14) veegt het schoolplein schoon. Alle bladeren veegt hij naar het midden van het plein op een grote hoop. Het waait echter nogal hard, waardoor de bladeren voortdurend over het plein uitwaaien. Bert blijft echter doorgaan. Steeds weer opnieuw probeert hij alle bladeren op één hoop te vegen.

Bert kiest een benadering die niet het gewenste resultaat oplevert. We zien dat hij niet uit zichzelf bedenkt dat hij het beter op een andere manier kan aanpakken. Dit is het moment waarop een begeleider uitleg kan geven.

Uitleg over algemene vaardigheden moet onderdeel zijn van het dagelijks handelen van niet alleen begeleiders, docenten en werkleiders, maar ook van bijvoorbeeld ouders. Op een heel vanzelfsprekende manier zou men mensen niet alleen moeten uitleggen waarom en wanneer het belangrijk is om na te denken, maar ook waarover zij dan moeten nadenken.

Het 'verkeerslicht' kan hierbij een ondersteunende rol spelen. Men helpt iemand te leren denken door opeen vanzelfsprekende manier het principe van het 'verkeerslicht' steeds weer te vertalen naar datgene waar hij op dat moment mee bezig is. Uiteraard moet men dan wel eerst met hem doorspreken wat het 'verkeerslicht' voorstelt en op welke manier hij dat kan gebruiken. Verder is het belangrijk steeds te benoemen dat iemand gaat leren nadenken en dat hij dus veel moet oefenen voor het ook echt helemaal goed gaat. Tot slot moet men het leren in voor de persoon kleine en haalbare stappen opdelen.

Het voeren van een leergesprek is een manier om dit te doen. Een gesprek direct naar aanleiding van wat iemand doet of zojuist gedaan heeft. Een gesprek met een duidelijk doel, namelijk het overdragen van kennis over één of meer van de algemene vaardigheden.

De begeleider heeft met Bert een gesprek gehad over het principe van het 'verkeerslicht'. Hij loopt naar hem toe en vraagt hem: 'En hoe gaat het Bert?'. Bert zegt: 'Het waait steeds weer weg'. Begeleider: 'Ja dat is lastig. En wat ga je daaraan doen?'. Bert: 'Nou ja, weer terug-

vegen he?'. 'Weer terug vegen. Ja dat kan. Maar wat denk je dat er dan gebeurt'. Bert: 'Ja, ha ha ha, dan waait het weer weg'. Begeleider: 'Ja dat denk ik eigenlijk ook ja. Bert, weet je nog dat we het vorige week hebben gehad over het 'verkeerslicht'?'. Bert: 'Ja, dat ik moet nadenken'. Begeleider: 'Inderdaad, dat je moet nadenken'. Bert: 'Over rood hè, dat ik moet nadenken voor ik begin'. Begeleider: 'Ja en weet je ook nog waarover je dan moet nadenken voor je begint?'. Bert: 'Ja, wat ik ga doen en hoe ik dat ga doen'. Begeleider: 'Dat heb je goed onthouden. En heb je dat nu ook gedaan voor je begon met het vegen van het plein?'. Bert: 'Hmm, ja! Ik heb eerst nagedacht over wat ik moet doen. Alle bladeren moeten opgeruimd worden. En toen heb ik de bezem gepakt en ben ik daar begonnen'. Begeleider: 'Dat heb je goed gedaan! En weet je ook nog waar oranje voor staat?'. Bert: 'Uh... dat ik goed op moet letten?'. Begeleider: 'Klopt, dat je goed moet opletten dat het nog steeds goed gaat. En hoe vind jij dat het nu gaat?'. Bert: 'Nou niet goed hè? Ze waaien steeds weer weg'. Begeleider: 'Ze waaien steeds weer weg. Weet jij wat je kunt doen als je merkt dat het niet lukt zoals jij het wilt?'. Bert: 'Nou doorgaan net zo lang tot het wel lukt'. Begeleider: 'En ga je dan door op dezelfde manier'. Bert: 'Ja'. Begeleider: 'En denk je dan dat het je wel lukt om alle bladeren weg te krijgen?'. Bert: 'Nee niet als het zo blijft waaien'. Begeleider: 'Als het niet lukt op de manier zoals jij het doet, dan kun je ook nadenken over een andere manier. Daar staat oranje ook voor, weet je nog? Je hebt het nu een paar keer geprobeerd alles op een hoop te vegen in het midden van het plein. Je ziet dat het op deze manier niet lukt omdat het zo hard waait. Zou het beter gaan als je ze ergens anders naar toe veegt?'. Bert zegt meteen: 'Misschien als ik ze naar de hoek veeg? Daar, bij het fietsenhok?'. Begeleider: 'Dat lijkt me een goeie oplossing. Ga het maar proberen en kijk of het dan beter gaat'.

De begeleider van Bert heeft vooraf goed nagedacht over wat hij met Bert wil bespreken. Nadat hij vorige week met Bert het principe van het 'verkeerslicht' heeft doorgesproken, wil hij het nu met Bert hebben over de oranje fase en hem uitleggen dat als het niet lukt

zoals hij het doet, dat hij dan zelf moet bijsturen: moet nadenken over andere manieren om hetzelfde resultaat te halen. De begeleider kijkt niet direct naar het resultaat, maar observeert wel hoe Bert omgaat met de situatie. Hij zegt niet meteen dat Bert beter kan stoppen, maar stuurt in het gesprek het denken van Bert in de richting van het doel dat hij tevoren heeft vastgesteld.

Wat heeft Bert nu geleerd? Hij leert dat als iets niet lukt, hij na moet denken over andere manier om te bereiken wat hij wil. Zou hij op de vraag 'Wat heb je nu geleerd?' antwoorden met 'Hoe ik het plein moet aanvegen' dan is dat niet alles wat de begeleider hem wilde leren. Het doel was immers het aanvegen van het plein als middel te gebruiken om hem te leren 'bedenken hoe je het anders gaat aanpakken, als de manier die je eerst hebt bedacht niet lukt'.

We zullen nu eerst iets uitgebreider stil staan bij het principe van leergesprekken.

3.3 Stappen in een leergesprek

In een leergesprek kunnen verschillende stappen onderscheiden worden. Uiteraard geldt dat men in de praktijk het gesprek op een vanzelfsprekende manier voert en men zich niet strak hoeft te houden aan de stappen zoals we die beschrijven. De stappen zijn meer kapstukken die men kan gebruiken om het gesprek aan op te hangen. Wel is het van belang dat men altijd voor ogen houdt welk doel men wil bereiken met het gesprek. Dat doel is altijd dat men met de persoon komt tot een afspraak over een te realiseren leerdoel en de manier waarop geëvalueerd kan worden of dit doel gerealiseerd is. Dit leerdoel moet ook haalbaar zijn in een kort tijdsbestek. De persoon moet de resultaten kunnen ervaren van een andere manier van benaderen.

Stap 1: Introductie

Als men begint met een training in algemene vaardigheden is het nuttig een langer gesprek te plannen waarin men het principe van

het ‘verkeerslicht’ introduceert en doorspreekt. In dit introductiegesprek probeert men ook een eerste beeld te krijgen van wat de betreffende persoon zelf weet en hoe hij bepaalde situaties beleeft. Het gesprek gebruikt men om de persoon te motiveren om te leren.

De lerares, Annelies, weet inmiddels dat Johan iemand is die snel wil beginnen met de uitvoering van een opdracht. Haar inschatting is dat Johan fouten maakt omdat hij niet de tijd neemt eerst goed na te denken en zich te oriënteren op de opdracht. Zij geeft hem een nieuwe opdracht. Vrij snel zegt Johan: ‘Juf, ik snap het niet’. Annelies gaat naast Johan zitten en zegt: ‘Johan, kun je me vertellen wat je tot nu toe hebt gedaan?’. Johan kijkt haar vragend aan en zegt niets. Vervolgens zegt Annelies: ‘Ik wil het vandaag eens met je hebben over de manier waarop je dit soort opdrachten kunt aanpakken. Kijk, hier heb ik een ‘verkeerslicht’. Een ‘verkeerslicht’ met rood, oranje en groen. Weet jij waarvoor de rode kleur staat?’. Johan: ‘Ja dan moet je stoppen’. Annelies: ‘Inderdaad, dan moet je stoppen. En weet je ook waarom je moet stoppen? Wat kan er gebeuren als je toch doorgaat?’. Johan: ‘Dan gaat het fout, dan kan je ongelukken krijgen’. Annelies: ‘Inderdaad, dan kan het fout gaan. Weet je, net zoals bij het ‘verkeerslicht’ gaat het ook als je hier op school aan het werk bent. Kun je voorlezen wat bij de rode kleur staat?’. Johan: ‘Stop! Nadenken voor je begint’. Annelies: ‘Inderdaad. Net zei je dat als je in het verkeer niet wacht voor rood er ongelukken gebeuren. Wat kan er gebeuren als je hier op school niet eerst goed nadent?’. Johan: ‘Dan maak ik fouten’. Annelies: ‘Inderdaad, dan kun je fouten maken. Hoe doe jij dat meestal? Als ik jou een opdracht geef denk je dan eerst goed na of begin jij dan meteen met het maken van de opdracht’. Johan denkt na en zegt: ‘Dan denk ik na’. Annelies: ‘Okay, dan denk jij na. Prima. Dat is belangrijk want als je goed nadent dan maak je niet zo snel fouten. Net riep jij mij en zei je dat je het niet snapt. Heb je nu ook goed nagedacht voor je deze opdracht ging maken?’. Johan: ‘Nee eigenlijk niet’. Annelies: ‘En heb je een idee hoe je het anders kunt aanpakken?’. Johan: ‘Eerst goed lezen?’. Annelies: ‘Als je eerst alles goed leest, denk je dat je het

dan beter snapt als je naar de vragen gaat?'. Johan: 'Misschien wel ja'. In het algemeen geldt dat men – eigenlijk net zoals in het 'verkeerslicht' – vóór het gesprek goed nadenkt over wat men met het gesprek met de leerling wil bereiken en over de manier waarop men dat wil bereiken. Observatie van de aanpak van een persoon of hoe hij reageert op onvoorziene problemen gaat vooraf aan het voeren van een gesprek.

Stap 2: Beginsituatie

Vaak is het probleem waarmee de persoon worstelt een probleem dat hij steeds weer tegenkomt in allerlei verschillende situaties. Niet alleen – zoals bij Johan – als hij een leeropdracht op school moet maken, maar ook in andere lessen bij andere leraren. Om het leerproces en de resultaten daarvan overzichtelijk te houden is het belangrijk te bepalen vanuit welke beginsituatie men werkt. In het voorbeeld van Johan is dat de situatie waarin hij in de computerles van Annelies schriftelijke opdrachten uitvoert.

Stap 3: Probleemselectie

Het is raadzaam één probleem tegelijkertijd aan te pakken. Als we het principe van het 'verkeerslicht' nemen dan zijn er feitelijk drie 'aangrijpingspunten': denken voor je begint, denken terwijl je bezig bent en denken als je klaar bent. Het hangt van de persoon af waarmee begonnen wordt. In het voorbeeld van Johan ligt het voor de hand te beginnen met de eerste vaardigheid.

Stap 4: Selectie van doelen

Bij EIM gaat het erom dat de persoon leert om beter te functioneren door toepassing van algemene vaardigheden. Of zoals iemand het een keer formuleerde: 'als je vooraf goed nadenkt dan krijg je op het eind een beter resultaat'. Doelen zijn dus altijd gekoppeld aan concrete situaties, gedrag of taken. Het idee is dat iemand betere resultaten kan halen als hij meer nadenkt op de manier zoals we dat in het vorige hoofdstuk besproken hebben. Daarmee leert iemand feitelijk twee soorten vaardigheden tegelijkertijd: algemene vaardig-

heden en vaardigheden die specifiek nodig zijn om de betreffende taak te kunnen uitvoeren. Een doel kan zijn dat iemand bijvoorbeeld wil leren zelf de was te doen. Bij EIM gaat het er dan om dat 'de was doen' als middel wordt gebruikt voor het aanleren van algemene vaardigheden. Na verloop van tijd kan iemand zelfstandig de was doen, maar heeft hij ook een aanpak geleerd die voor veel meer taken goede resultaten kan opleveren. Laten we aansluiten op het voorbeeld van Johan.

Anneliers: 'Johan, jij vraagt heel vaak om hulp als ik jou een opdracht geef. Wat zou je ervan vinden als jij de komende tijd gaan proberen te leren deze opdrachten zelfstandig uit te voeren? Ik denk namelijk dat jij dat heel goed kunt. Zou je dat willen leren?'. Johan: 'Hmmm, ik weet niet of ik dat wel kan hoor, maar ik wil het wel proberen.'

Stap 5: Een eerste haalbare stap

De grote valkuil bij EIM is werken aan te grote doelen. Zelf de was leren doen of zelfstandig opdrachten voeren zoals in het geval van Johan vraagt tijd. Dit is helemaal het geval als iemand nog veel moeite heeft zelf te bedenken op welke manier een taak aan te pakken of situaties te benaderen.

Werken aan te grote doelen betekent vaak teleurstelling. En mislukkingen werken in de hand dat de persoon ongemotiveerd raakt. Juist daarom moet men zoeken naar voor de persoon 'haalbare stappen'. Stappen waarvan men zeker weet dat ze door de persoon te zetten zijn, zodat hij positieve leerervaringen krijgt waardoor zijn zelfvertrouwen toeneemt. In het formuleren van haalbare stappen ligt de verbinding met de te leren algemene vaardigheden.

Pakken we het voorbeeld van Johan erbij. Het doel is dat hij leert de opdrachten zelfstandig uit te voeren, die hij in de computerles krijgt. Dat hij zelf gaat zoeken naar een oplossing voor de problemen waar hij tegenaan loopt of naar een antwoord op de vragen die hij heeft. De leraar knipt dit grote doel in een aantal stappen en spreekt met Johan een eerste haalbare stap af.

Annelies: 'We hebben het nu even gehad over dat 'verkeerslicht'. Dat het belangrijk is om eerst goed na te denken voor je de vragen gaat beantwoorden die in de opdracht staan. Ik zie dat jij als ik je de opdracht geef meteen doorbladert naar de pagina waar de vragen staan. En dan ga je terugzoeken in de tekst ervoor of je het antwoord kunt vinden. Als je dan het antwoord niet direct kunt vinden, dan roep je mij erbij. Klopt het dat je het zo aanpakt?'. Johan: 'Hmmm, ja zo doe ik dat. Want dan ga ik veel sneller.. Annelies: 'Dat kan, maar we hebben net afgesproken dat we gaan proberen te bereiken dat je hier in de les je opdrachten maakt zonder mij nog om hulp te vragen'. Johan: 'Ja dat klopt'. Annelies: 'Okay, nou zal dat nog wel wat tijd kosten voor het zover is dat je het helemaal zelf kunt. Maar laten we beginnen bij het begin. Ik wil met jou afspreken dat je volgende week probeert bij de volgende opdracht die je krijgt eerst de tekst te lezen voordat jij de vragen gaat beantwoorden. Zodra je de tekst gelezen hebt mag jij mij een seintje geven en dan gaan we samen kijken naar de vragen. Meestal krijg je van mij drie opdrachten. Laten we afspreken dat je probeert bij één opdracht op deze manier te werken.'

De volgende week vraagt Annelies aan Johan of hij nog weet welke afspraak zij de vorige week hebben gemaakt: Johan: 'Ik ga eerst de tekst lezen en dan geef ik jou een seintje. Okay?'. Annelies: 'Jeetje, dat heb je goed onthouden!'

Stap 6: Evaluatieafspraken

Positieve leerresultaten motiveren. Juist daarom moet men ook benoemen wanneer het resultaat van de eerste haalbare stap is gehaald. Men maakt concreet wat de persoon zal bereiken als hij de eerste stap met succes heeft gezet. In het voorbeeld van Johan maakt de lerares met hem de afspraak dat hij haar een seintje geeft zodra hij eerst de tekst heeft gelezen en aan de vragen toe is. Succes betekent dus niet dat hij de vragen juist beantwoordt, maar dat hij zelf bedenkt dat hij Annelies moet waarschuwen omdat hij de tekst gelezen heeft. Het succes bij EIM hangt samen met de mate waarin iemand zelf heeft nagedacht en met het bereiken van een eerste positief resultaat

in termen van een eerste haalbare stap, bijvoorbeeld het klaarzetten van alle ingrediënten die nodig zijn om een appeltaart te bakken. Of iemand helemaal zelfstandig een appeltaart kan bakken is – zeker als men net begint met het leren van algemene vaardigheden – niet belangrijk. Dat is een doel dat nog verder in de tijd ligt. Eerst is het al een heel grote stap voorwaarts als iemand uit zichzelf bedenkt wat nodig is.

Terug naar Johan.

Johan: 'Juf, ik ben klaar'. Annelies: 'Okay Johan, vertel me eens, wat heb je nu gedaan?'. Johan: 'Nou ik heb eerst alles gelezen, zoals we dat afgesproken hadden toch'. Annelies: 'Okay, nou dan kunnen we nu naar de vragen. Lees de eerste vraag maar en denk goed na over het antwoord op die vraag'. Johan leest de vraag en zegt meteen: 'O maar dat weet ik allang hoor. Dat heb ik gelezen!'. Ook bij de volgende twee vragen weet hij meteen het antwoord. Annelies vraagt dan: 'Johan, weet je nog dat wij vorige week hebben gesproken over waarom het zo belangrijk is eerst goed na te denken en niet te snel naar het antwoord op de vragen te willen zoeken? Zie je nu wat het verschil is met vorige week?'. Johan: 'Hmmm ja, want nu weet ik het wel. Want nu heb ik het antwoord allang gelezen, toch?'. Annelies: 'Precies, nu hoeft je niet meer te zeggen dat je het niet snapt. Weet je wat? Er komt nog meer tekst. Ga jij nu deze opdracht proberen verder af te maken. Weet je al hoe je het nu voortaan gaat doen?'. Johan: 'Hmm toch maar eerst lezen dan!'. Annelies: 'Probeer dat maar en dan zullen we zien hoe het verder gaat. Waarschuw me maar zodra je met deze eerste opdracht klaar bent. Dan gaan we dan samen kijken hoe het gegaan is'.

Feitelijk is Annelies in eerste instantie heel directief. Zij stuurt het denken van Johan en maakt met hem ook de afspraak dat hij eerst de tekst doorleest. Op die manier zegt zij hoe hij de opdracht moet aanpakken. Maar zij doet dit met een achterliggende idee. Zij verwacht namelijk dat hij – als hij het aanpakt zoals ze hebben

besproken – zal ervaren dat hij het best zelf kan. Annelies zoekt naar een eerste positieve leerervaring. Vanuit deze basis kan zij verder werken met Johan in de komende maanden.

Johan is een voorbeeld van een man die de fase rood meestal overslaat. Hij wil te snel met de uitvoering aan de slag, terwijl hij zich niet heeft georiënteerd op de opdracht die hij moet maken. Er zijn echter ook voorbeelden te geven van mensen bij wie het probleem meer ligt in de oranje of groene denkfase. In de volgende paragraaf zullen we voor elk van deze denkfases – rood, oranje en groen – met voorbeelden illustreren hoe men heel vanzelfsprekend mensen kan ondersteunen in het verbeteren van de manier waarop zij nadenken. Steeds is het de begeleider, leraar, werkleider of ouder die het handelen van de persoon even onderbreekt en stimuleert na te denken over wat hij doet. Het ‘verkeerslicht’ kan daarbij steeds als hulpmiddel dienen om het denkproces voor de persoon concreet te maken.

3.4 Leren oriënteren (rood)

Chantal werkt zoals gezegd in de bakkerij van een dagactiviteitencentrum. Haar begeleider heeft haar een aantal keren geobserveerd terwijl zij aan het werk is. Daarbij valt het hem op dat zij – hoewel zij enthousiast werkt – soms vergeet een ingrediënt aan het beslag toe te voegen. Hij besluit met haar het gesprek aan te gaan en haar te leren om, voor zij begint, eerst goed na te denken over de vragen ‘Wat ga ik maken’; ‘Wat heb ik daarbij nodig’ en ‘Hoe ga ik het maken’. In dit eerste gesprek wil hij met name de eerste twee vragen bespreken en Chantal duidelijk maken waarom het belangrijk is dat zij eerst nadenkt voor zij iets doet.

Hij besluit haar de opdracht te geven een boterkoek te bakken. Dit heeft zij nooit eerder gedaan. Hij heeft het maken van het beslag voor de boterkoek in stappen beschreven op een kaartjessysteem. Op elk kaartje staat beschreven wat Chantal moet doen. Hij bespreekt van te voren met Chantal dat zij de opdracht als volgt uit gaat voeren. Zij leest eerst op het kaartje wat zij moet doen en pas daarna gaat zij het ook daadwerkelijk doen.

Begeleider: 'Dan gaan we beginnen met de eerste vijf kaartjes. Dus probeer het als volgt aan te pakken: eerst lezen wat op het kaartje staat en dan pas doen! Laten we afspreken dat je probeert het zo te doen bij één van de vijf kaartjes. Ga maar aan de slag'. Chantal loopt direct naar de muur, waar jassen en mutsen hangen. Voor zij een jas pakt, zegt haar begeleider: 'Chantal, wacht even. Weet je nog wat we hadden afgesproken?'. Chantal: 'Ja, eerst lezen wat er op het kaartje staat'. Begeleider: 'Inderdaad en heb je dat nu gedaan?'. Chantal: 'Nee'. Begeleider: 'Maar wat wilde je nu gaan doen?'. Chantal: 'Een jas en een muts pakken'.

Chantal is gewend om altijd als eerste een jas aan te trekken en een muts op te zetten in de bakkerij. Waar het de begeleider om gaat is haar te leren dat ze eerst moet nadenken voor ze iets doet. Met de kaartjes hoopt hij dat ze één keer zelf iets bedenkt dat niet klopt met wat op het kaartje staat. Door af te spreken dat zij eerst probeert van de vijf kaartjes te doen zoals afgesproken, zorgt hij voor een haalbare stap.

Het lukt Chantal bij elke volgende serie van vijf kaartjes steeds beter om de opdracht uit te voeren zoals afgesproken. Op een goed moment leest zij op één van de kaartjes dat ze drie eieren moet halen. Zij loopt naar de koelkast, pakt drie eieren. Als zij terug bij de tafel is wil zij in één beweging de schalen breken op de rand van de beslagkom. Ineens stopt ze en zegt ze: 'O nee, eerst het volgende kaartje lezen!'. Ze leest daar dat ze het eigeel en de dooier eerst van elkaar moet scheiden. De begeleider zegt dan: 'Dat is heel goed van je, dat je eerst hebt gekeken wat je moest doen. Want wat was er gebeurd als je niet het volgende kaartje bekeken had?'. Chantal: 'Dan had ik het hele ei door het beslag geklutst. En dat moet dus hier niet'.

Op deze manier laat de begeleider Chantal aan den lijve ervaren wat er kan gebeuren als zij niet eerst nadenkt voor ze iets doet, maar het 'op haar routine' doet. Zij ziet nu wat de gevolgen kunnen zijn. Chantal gaat vervolgens verder met het maken van het beslag voor de boterkoek.

Als alles klaar is, blikt de begeleider met haar terug en vraagt hij haar: 'Wat heb je nu geleerd vandaag?'. Chantal: 'Dat ik goed moet nadenken voor ik iets doe. Ik wil soms te snel en dan vergeet ik dingen of doe ik de verkeerde dingen'.

Als men mensen dus wil leren dat zij – bij wat ze ook doen – eerst nadenken voor ze iets doen, dan is men in eerste instantie heel directief. Men legt uit waarover iemand nadenkt voor hij begint (het 'verkeerslicht' kan daarbij helpen) en bespreekt waarom het belangrijk is over die punten na te denken. Men kiest samen met de persoon opdrachten waarmee of situaties waarin hij de betreffende vaardigheid kan oefenen. Daarbij – en dat hangt af van de persoon – maakt men steeds afspraken over de te oefenen haalbare stappen. Hierna geven we ter illustratie nog wat voorbeelden waarin mensen oefenen met het oriënteren op een opdracht of een (sociale) situatie. Voor alle voorbeelden geldt dat met de persoon is gesproken over het principe van het 'verkeerslicht'.

Sandra: 'Zoals met dat stoplicht, dan weet ik het wel. Als ik thuis ben, dan flap ik ook alles er uit. En dan krijg ik altijd hommeles met Karin. Die wordt dan boos'. An, de lerares: 'Is dat zo? Hoe zou je dat dan anders kunnen doen?'. Sandra: 'Nou ja, als zij dan iets zegt, dan moet ik eerst eens tot tien tellen. Want ze bedoelt het niet zo. Maar als ik dan meteen een snauw geef, dan wordt ze boos'. An: 'Als je nou eens naar het 'verkeerslicht' kijkt. Daar staat als eerste 'wat wil ik'. Wat wil jij het liefst met Karin?'. Sandra: 'Nou, dat we geen ruzie krijgen maar met elkaar kletsen, gewoon'. An: 'Ja en hoe kun je dat voor elkaar krijgen denk je?'. Sandra: 'Nou, luisteren naar wat ze zegt. Niet meteen kattig gaan doen.'. An: 'Dat lijkt me een goed plan. Dus jij wilt gewoon gezellig kletsen met Karin.'. Sandra: 'Ja, maar ja, zij kan soms ook zulke stomme dingen zeggen. Dat meent ze dan niet, maar dan word ik al boos.'. An: 'Hmm, ja, dat moet je dus van tevoren weten. Dat Karin soms ook wel eens gekke dingen zegt. En wat ga jij dan doen als dat gebeurt'. Sandra: 'Nou dan tel ik tot tien, dan zakt het wel weer, of ik loop even weg, dat kan ook natuurlijk. Als ik dan weer rustig ben ga ik weer terug.'. An: 'Dat lijkt me een prima

plan. Zullen we afspreken dat je dat de komende week zult oefenen. Dat je probeert het één keer op deze manier aan te pakken. Als je dan volgende week weer hier bent op school, dan kun je me dan vertellen of het je is gelukt en of je dan ook bereikt hebt wat je wilde. Zullen we dat afspreken? Dat je het één keer op deze manier probeert?'. Sandra: 'Ja wil ik wel proberen. Mag ik dan dat 'verkeerslicht' meenemen? Dan hang ik dat in mijn kamer. Dan onthoud ik het nog beter'.

3.5 Leren bijsturen (oranje)

Bij de oranje kleur van het 'verkeerslicht' gaat het erom dat iemand leert – terwijl hij bezig is – in de gaten te houden of het gaat zoals dat de bedoeling is en bijstuurt als dat nodig is.

Jeroen (19) wil leren zijn eigen kamer schoon te maken. Met zijn begeleider heeft hij afgesproken dat hij vandaag gaat stoffen. Hij heeft inmiddels geleerd dat hij voor hij begint een stofdoek moet pakken en moet nadenken over waar hij begint en in welke volgorde hij aan het werk gaat. Jeroen gaat aan de slag. In het begin werkt hij heel secuur. Op een goed moment – als hij bij de boekenkast is – vergeet hij één plank af te stoffen. Zijn begeleider vraagt hem even te stoppen en vraagt hem hoe het tot nu toe is gegaan. Jeroen: 'Ja goed!'. Begeleider: 'Wat heb je tot nu toe al afgestoft?'. Jeroen: 'Kijk, ik ben daar begonnen. Dat kan je wel zien he? Daar ligt geen stof meer. Nu ben ik hier bij de boekenkast. Die is ook klaar'. Begeleider: 'Dat heb je goed gedaan! (...) Maar volgens mij ben je één plank vergeten. Kijk nog eens goed.' Jeroen kijkt alle planken langs en ziet dan de ene plank waarop nog stof ligt: 'O jee, vergeten!'. Begeleider: 'Dat is niet erg. Ook als je bezig bent is het belangrijk goed te blijven nadenken. Het is niet erg als je een keer iets vergeet. Als je maar goed blijft opletten. Dan zie je dat zelf en dan doe je het nog even'. Jeroen pakt zijn stofdoek en stoft de vergeten plank alsnog. Begeleider: 'Nu heb ik je nog even geholpen. Ga nu maar verder stoffen en probeer dan steeds goed op te blijven letten terwijl je bezig bent. En als je iets over hebt geslagen, probeer je het zelf te ontdekken. Zullen we dat proberen?'

Jeroen gaat verder. Terwijl hij bezig is kijkt hij nu regelmatig even terug naar wat hij al gehad heeft. Eén keer ziet hij toch nog stof liggen en haalt dan de stofdoek er nog een keer over heen. Hij zegt dan tegen zijn begeleider: 'Kijk maar, ik zie het well! Ik ga te snel en dan sla ik stukjes over'. Begeleider: 'Maar dat is juist goed, dat je het zelf ziet. Zie je wel, dan heb je mij niet meer nodig'. Als Jeroen klaar is vraagt zijn begeleider wat hij nu geleerd heeft. Jeroen: 'Stoffen'. Begeleider: 'Ja, je hebt geleerd hoe je zelf je kamer moet stoffen. Maar volgens mij heb je nog iets geleerd'. Jeroen: 'Hmmm?'. Begeleider: 'Weet je nog toen ik je vroeg even te stoppen en dat we toen ontdekten dat je die ene plank vergeten was?'. Jeroen: 'O ja, nu weet ik het weer. Ik moet goed blijven opletten als ik bezig ben'.

Men moet dus duidelijk uitleggen dat iemand zelf moet blijven opletten als hij bezig is. Dat hij zelf in de gaten moet houden of het gaat zoals dat de bedoeling is of zoals hij dat van te voren heeft bedacht. Mensen moeten ervaren dat het soms ook niet lukt zoals zij dat van te voren hebben bedacht en dat zij dan alsnog een andere manier moeten bedenken. Fouten zijn bij een training EIM leermomenten. De boodschap is dat het niet erg is als iets mis gaat. Zolang je het maar zelf ontdekt en dan nadenkt over een manier om die fout te herstellen.

3.6 Leren evalueren (groen)

De derde algemene vaardigheid is evalueren: 'als je klaar bent nog even terugkijken'. Terugkijken en beoordelen of het is gelukt wat je van plan was of wat je wilde maken of doen. Terugkijken ook naar de manier waarop je het gedaan hebt en leren van jezelf.

In hoofdstuk 2 gaven we het voorbeeld van Rahid. Hij maakt onder andere schoon op de afdeling sanitair van de 'doe het zelf zaak' en zorgt voor het schoonhouden van het parkeerterrein.

Zijn begeleider constateert dat hij uit zichzelf zijn werk niet controleert als hij klaar is. Ze zou hem willen leren dat als hij besluit dat hij klaar is dat hij dan alles nog even naloopt. Nu roept hij meteen zijn

begeleider erbij en die wijst hem dan op dingen die hij vergeten is. Ze legt hem nu uit dat het belangrijk is dat hij zelf zijn werk controleert en vraagt hem dan waar hij op moet letten. Rahid antwoordt: 'Of alles goed schoon is geworden'. Begeleider: 'Wil je dat nu eens doen dan? Dan zeg ik je deze keer niets.'. Rahid loopt naar de badkuipen en gaat ze één voor één langs. 'Hmmm, kijk daar zitten nog veges. Die moeten eraf hè?'. Begeleidster: 'Ja inderdaad, die moeten er nog af. Dus eigenlijk ben je nog niet klaar'. Rahid pakt het schoonmaakmiddel en de doek en maakt de baden alsnog schoon. Als hij daarmee klaar is spreekt zijn begeleider met hem af dat hij gaat proberen de volgende keer eerst te controleren voor hij haar roept.

Groen staat niet alleen voor het controleren van wat gedaan of gemaakt is, maar ook voor leren van jezelf. Ontdekken waar je zwakke punten liggen en hoe je daar het beste mee om kunt gaan.

Lydia (22) heeft vanmiddag in de kookgroep samengewerkt met vier andere leerlingen. Dit keer heeft de lerares gezegd dat de leerlingen alles zelf moesten doen van begin tot eind. Van een afstandje ziet zij dat Lydia spontaan de leiding neemt in het groepje. Zij loopt iedereen langs en geeft aanwijzingen en legt uit wat iedereen moet doen. Als ze ziet dat iemand iets op een andere manier doet dan zij het blijkbaar zelf zou doen, zegt ze: 'Goh, doe jij dat zo? Waarom doe je het niet anders?'. De andere leerling legt uit dat haar moeder thuis het ook altijd op die manier doet. Lydia reageert dan met: 'Hmmm, nou ik zou het anders doen, maar ja, zo kan het ook wel geloof ik'.

In de nabespreking vraagt de lerares aan Lydia: 'Hoe vond je zelf dat het ging?'. Lydia: 'Nou wel goed eigenlijk. Heel anders dan wanneer jij er steeds tussendoor loopt'. Lerares: 'Ik vond eigenlijk dat het heel goed ging. Weet je wat me zo verbaasd heeft? Anders gebeurt het nog wel eens dat je ruzie krijgt met iemand als je moet samenwerken. En nu zag ik eigenlijk een hele andere Lydia. Heb je een idee waardoor dat komt?'. Lydia: 'Hmm, nou ja, ik ben steeds heel rustig gebleven. Ik heb iedereen een beetje gezegd wat ze moesten doen en ik heb ook

wel geluisterd'. Lerares: 'Wat deed je eerder dan anders?'. Lydia: 'Dat weet je wel hè? Dan word ik boos meteen.'. Lerares: 'Wat vind je nou prettiger?'. Lydia: 'Nou zoals vanmiddag'. Lerares: 'Op je werk kom je dit ook wel tegen hè? Dat je moet samenwerken met anderen. Daar hebben we het wel over gehad samen. Wat heb je nu geleerd van vanmiddag'. Lydia: 'Dat ik niet meteen boos moet reageren. Dan gaat het veel beter, maar ja, dat ben ik hè?'. Docente: 'Als je nou een volgende keer weer moet samenwerken en iemand wil het anders dan jij. Hoe zou je het dan aanpakken denk je?'. Lydia: 'Nou dan probeer ik rustig te blijven en te vragen waarom ze dat zo wil'.

Evalueren is wellicht de moeilijkste vaardigheid om te leren. Met name het 'terugkijken naar jezelf en de manier waarop je het hebt aangepakt' is moeilijk voor veel mensen met een verstandelijke beperking. Eén manier om het evalueren concreet te maken is het werken met video, waarop te zien is hoe iemand daadwerkelijk iets doet. Op deze manier moet iemand namelijk letterlijk naar zichzelf kijken. Dit kan soms confronterend zijn. Daarom is het belangrijk het gebruik van een video-opname met de persoon door te spreken en te begeleiden.

3.7 Tot slot

Leren en instructie is in feite niets anders dan uitleggen hoe iets werkt: kennis overdragen die mensen zelf (nog) niet hebben. Het gaat er om steeds weer – aan de hand van een concrete aanleiding – uit te leggen wat denken inhoudt en waarom het belangrijk is. Daarbij is het wezenlijk steeds de verbinding te leggen met het te bereiken resultaat: als de persoon zelf nadenkt kan hij bereiken wat hij wil of van hem verwacht wordt. De boodschap van EIM is dat men mensen met een verstandelijke beperking niet genoeg en in niet voldoende situaties kan uitleggen hoe belangrijk het is dat zij zelf na denken en wat dat nadenken dan inhoudt.

Het leren van algemene vaardigheden is overigens niet beperkt tot mensen die kunnen lezen of mensen die voor hun werk praktische

taken moeten uitvoeren. Sommige van de voorbeelden kunnen dit suggereren. Ook mensen die niet kunnen lezen kunnen algemene vaardigheden leren.

Als iemand algemene vaardigheden beheerst, betekent dit niet dat hij niet langer is aangewezen op ondersteuning van een begeleider. Het blijft belangrijk mensen te ondersteunen bij het toepassen van vaardigheden in nieuwe situaties of bij nieuwe opdrachten of taken. Deze ondersteuning kan ook gegeven worden door met de persoon afspraken te maken over situaties waarin hij voor overleg eerst met zijn begeleider bespreekt wat hij wil gaan doen. Het volgende hoofdstuk gaat over de manier waarop deze ondersteuning gegeven kan worden en waarop de ondersteuning met name gericht dient te zijn.

Hoofdstuk 4. Coachen

4.1 Inleiding

Coachen is mensen in het dagelijks leven ondersteunen zodat zij optimaal kunnen functioneren. Ondersteuning met als uitgangspunt dat zij het zelf (kunnen of leren) doen en de ruimte en het vertrouwen krijgen hun capaciteiten optimaal te benutten en verder te ontwikkelen. Coachen is ‘ruimte geven en grenzen stellen’: steeds opnieuw inschatten bepalen welke verantwoordelijkheden de persoon aan kan en welke verantwoordelijkheden (nog) niet. Coachen heeft dus voornamelijk betrekking op de houding en het gedrag van de begeleider.

In dit hoofdstuk gaan we in op enkele uitgangspunten voor coaching en bespreken we richtlijnen voor het bepalen van de balans tussen ruimte geven en grenzen stellen en de directe ondersteuning van mensen in het dagelijks leven.

4.2 Uitgangspunten voor coachen

Als uitgangspunten voor coaching formuleren we:

- 1. Zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, initiatief om te handelen bij de persoon zelf leggen.**

Het eerste uitgangspunt is dat de persoon met de verstandelijke beperking de ruimte krijgt zelfstandig te functioneren en initiatief te nemen en verantwoordelijkheid krijgt voor de dingen die hij moet doen. Dit alles binnen de grenzen van zijn mogelijkheden: wat hij kan doet hij zelf.

2. Ruimte geven, grenzen en kaders stellen.

Als tweede uitgangspunt geldt dat men de verwachtingen die men heeft van de persoon afstemt op zijn mogelijkheden en hem ruimte geeft om deze mogelijkheden verder te ontwikkelen. Men legt de verantwoordelijkheid bij de persoon zelf, maar zorgt ervoor dat men hem niet laat 'zwemmen': wat hij kan leren, leert hij zelf te doen met ondersteuning.

3. Ondersteunen.

Als derde uitgangspunt geldt het principe 'ondersteunen bij nadenken'. Ondersteunen op die momenten dat de persoon dat nodig heeft. Ondersteuning met als doel te helpen zicht te krijgen op situaties, eigen gedrag en alternatieven daarvoor. Deze drie uitgangspunten hebben consequenties voor de houding en het handelen van begeleiders. Zij zijn ervoor verantwoordelijk steeds kritisch te bezien of hun verwachtingen zijn afgestemd op de mogelijkheden van de betrokken persoon (randvoorwaarden). Tegelijkertijd moeten zij kritisch nadenken over de manier waarop zij hen in het dagelijks leven ondersteunen (houding en gedrag).

4.3 'Doen wat je zelf kunt'

Mensen doen wat zij zelf kunnen of zelf kunnen leren doen. Maar hoe bepaal je dat kunnen?

Laten we met het eerste punt beginnen: hoe stel je vast wat mensen kunnen of kunnen leren? Het antwoord op deze vraag is eenvoudiger te geven dan men denkt. Coachen richt namelijk de blik in eerste instantie op degene die coacht en pas daarna op de degene die gecoacht wordt! Eigenlijk zou de vraag daarom anders gesteld kunnen worden. Begeleiders zouden zich eens kunnen afvragen: 'wat doe ik, wat ook door de persoon zelf gedaan kan worden?'. Personen met een verstandelijke beperking zouden zich af kunnen vragen: 'wat, van wat nu door mijn begeleider wordt gedaan, kan ik zelf doen?'. Het gaat er niet om een objectieve inschatting te maken van iemands capaciteiten. Veel meer draait het om het vinden van een startpunt. Dit kan door eens kritisch te kijken naar wat iemand bijvoorbeeld op dit moment zelf doet en wat voor hem door anderen wordt gedaan.

Vervolgens kan men zich afvragen of de persoon de dingen die nu voor hem gedaan worden, ook zelf zou kunnen of zou kunnen leren.

Op de groep 'industrie' van het activiteitencentrum verrichten deelnemers inpakwerk. Elke ochtend voor zij binnenkomen zetten de begeleiders alle materialen klaar op de tafels. De deelnemers kunnen direct met hun werk aan de slag. Begeleiders houden gedurende de dag in de gaten of de deelnemers nog genoeg materialen hebben. Als deze bijna op zijn, vullen de begeleiders alles aan.

Moeten begeleiders alle materialen klaar zetten of kunnen deelnemers dit ook zelf doen. Is het de taak van begeleiders mee te helpen aan de uitvoering van het werk? Of zijn zij verantwoordelijk voor de ondersteuning van deelnemers op die momenten waarop dat nodig is? Bij EIM geldt als stelregel: de deelnemers voeren activiteiten uit, de begeleiders ondersteunen hen met als doel dat deelnemers zelf nadenken over alles wat bij de uitvoering komt kijken.

Karel (43) werkt in de industriegroep. Zijn begeleider heeft vandaag gezegd: 'Vandaag heb ik niks voor je klaar gezet. Ik wil graag dat jij dat vanaf nu zelf gaat doen. Dus als je komt werken, dat jij dan alles wat je nodig hebt zelf gaat halen'. Karel loopt naar de ruimte waar voorraadbakken staan, pakt drie bakken en vult deze vervolgens met de onderdelen die hij moet inpakken. Hij zet alles op tafel, gaat zitten en begint te werken.

Terwijl de begeleider jarenlang alles klaarzette, blijkt dat Karel best weet wat hij nodig heeft en waar hij dat kan halen. Het is dus helemaal niet nodig dat de begeleider dit voor hem doet. De begeleider merkt op dat hij altijd veronderstelde dat dit hoorde bij zijn werk.

Karel is een tijdje aan het werk. Op een gegeven moment zegt hij tegen zijn begeleider: 'Ik kan niet verder!'. De begeleider vraagt hem wat het probleem is. Karel: 'Nou ik heb van die beugels nodig en die zijn er niet meer. Kijk maar, de bak is leeg.' Begeleider: 'De bak is

leeg en nu kun je niet verder. Wat zou je daaraan zelf kunnen doen?'. Karel: 'Nieuwe halen?'. Begeleider: 'Inderdaad. Als je materiaal op is dan kun je zelf nieuwe gaan halen'. Karel staat op en gaat zijn bak bijvullen.

Heel vaak gaan begeleiders er als vanzelfsprekend vanuit dat zij mensen met een verstandelijke beperking bepaalde activiteiten niet zelf kunnen laten uitvoeren. Zij checken eigenlijk niet of dit ook echt niet kan of onder welke voorwaarden mensen het eventueel toch zelf kunnen.

De jobcoach heeft een afspraak gemaakt bij een bedrijf waar Lieneke misschien kan werken. Zij spreekt met Lieneke af dat zij haar met de auto komt halen en dat ze dan samen naar het bedrijf gaan.

Ook in dit voorbeeld zien we dat de jobcoach er bij voorbaat vanuit gaat dat zij Lieneke moet ophalen. Het had echter ook anders gekund. Een collega van de jobcoach vertelt dat zij eigenlijk nooit mensen van huis ophaalt.

'Als ik een afspraak bij een bedrijf heb gemaakt, vraag ik de deelnemer altijd of hij denkt dat hij zelf naar het bedrijf kan komen. Ook al zegt hij dan ja, dan check ik toch altijd even of hij echt weet hoe hij er moet komen. Dan maak ik bijvoorbeeld de afspraak dat hij zelf gaat uitzoeken hoe hij moet reizen en me dan nog even belt. Als ik toch samen met de deelnemer reis, dan vraag ik ook altijd aan de deelnemer om zelf uit te zoeken hoe hij van huis bij de werkgever moet komen. Hij wijst me dan de weg als het ware. Zo zorg ik ervoor dat hij het zelf bedenkt. Dat is handig, want als hij kan gaan werken bij het bedrijf moet hij ook zelfstandig reizen. Op deze manier kom ik erachter of hij dat ook daadwerkelijk aan kan'.

Alle mensen die professionele ondersteuning bieden aan mensen met een verstandelijke beperking en ook ouders en andere gezinsleden, zouden zich voortdurend bewust moeten zijn van hun eigen

gedrag. Wat doen zij voor mensen, dat ook door henzelf gedaan kan worden? De stelregel is: mensen doen wat zij zelf kunnen, ook als ze het nog moeten leren.

4.4 'Leren wat je zelf wilt'

Het gaat er niet alleen om antwoord te geven op de vraag wat mensen kunnen leren volgens de begeleider. Het is nog belangrijker te weten wat mensen zelf zouden willen leren en hen hierbij vervolgens te ondersteunen. De eenvoudigste manier om hier achter te komen is door mensen ernaar te vragen.

Sander (46) woont in een GVT. Alle huishoudelijke taken – ook het schoonhouden van zijn kamer – word gedaan door begeleiders. Koffie wordt gezet, de was wordt gedaan, boodschappen worden gehaald, het kasboek wordt bijgehouden, eten wordt gekookt. Op de vraag of Sander zelf dingen zou willen doen, antwoordt hij dat zou willen leren het kasboek te beheren. De eerste reactie van de begeleider is dat dit niet reëel is. Toch maakt zij met hem de afspraak dat ze daar later op de dag met hem verder over zal praten.

De begeleider heeft het kasboek meegenomen en vraagt Sander of hij al iets weet van het kasboek. Tot haar grote verbazing slaat Sander het kasboek open en wijst verschillende dingen aan en vertelt wat dat betekent. Op haar vraag hoe hij dat allemaal weet antwoordt hij: 'heb ik afgekeken van jullie'. Ongemerkt heeft Sander altijd over de schouder van begeleiders meegekeken. Hij heeft in het verleden ook wel eens gevraagd hoe dat kasboek werkte. In het gesprek blijkt dat Sander eigenlijk niet meer hoeft te leren hoe hij het kasboek moet bijhouden. Met zijn begeleider maakt hij de afspraak dat ze de komende week eerst samen het kasboek gaan doen. Sander houdt bij en samen met zijn begeleider controleert hij of hij het goed gedaan heeft.

Door te vragen wat iemand zelf zou willen leren geeft men hem de ruimte om initiatief en verantwoordelijkheid te nemen. Coachen

komt erop neer dat men mensen ondersteunt in het leerproces. Eén van de doelen daarbij kan zijn om mensen inzicht te geven in de haalbaarheid van hun wensen. Daarbij is het niet de begeleider die aangeeft dat wensen niet haalbaar of reëel zijn, maar de persoon zelf. Daarvoor kan het nodig zijn soms heel ver met de persoon mee te gaan zodat hij aan den lijve ervaart dat wat hij wil niet kan.

Nico (16) wil in een dierenasiel werken. Zijn begeleider heeft grote twijfels bij de haalbaarheid van deze wens. Hij weet dat Nico niet graag vuil werk doet. Als hij vraagt waarom Nico op deze plek wil werken, zegt Nico dat hij honden en katten zo leuk vindt. Op de vraag of hij zich realiseert dat hij ook hokken moet schoonmaken als hij daar wil werken antwoordt Nico: 'Ja hoor, dat doe ik zo!'. Zijn begeleider spreekt met Nico af dat hij gaat regelen dat hij eerst eens een middag kan meewerken in het dierenasiel in het dorp. Dan kan Nico zelf kijken of het echt is wat hij wil. Een paar dagen later is het zover. Nico gaat samen met zijn begeleider naar het dierenasiel. De eigenaar heeft bedacht dat zij samen het hondenverblijf mogen uitboenen. Al gauw begint Nico te klagen dat hij het vies vindt en het vindt stinken in het asiel. Maar zijn begeleider houdt vol: 'We hebben afgesproken dat we eerst een middag zouden proberen. Laten we het afmaken en aan het eind van de middag samen kijken wat we verder gaan doen'. Aan het eind van de middag zegt Nico zeer beslist: 'Ik wil echt niet in een asiel werken. Ik vind het leuk om met honden en katten te spelen. Maar dit is wel wat anders. Hier moet ik werken en heb ik helemaal geen tijd voor de beesten zelf!'. De begeleider heeft Nico aan den lijve laten ervaren dat werken in een dierenasiel iets anders is dan hij zich altijd voorstelde.

4.5 'Weten wat er van je verwacht wordt'

Onder welke voorwaarden mag een begeleider verwachten van een persoon met een beperking dat deze verantwoordelijkheid neemt in bepaalde situaties of voor de uitvoering van bepaalde taken?

Een groep deelnemers van een activiteitencentrum werkt bij een cateringbedrijf. Eén van de taken is dat de deelnemers elke dag 'broodjes gezond' klaar maken. De deelnemers worden door verschillende begeleiders ondersteund. Begeleiders constateren echter verschillende problemen. Eén deelnemer bijvoorbeeld werkt niet door als zijn begeleider even een half uur weg is. Als de begeleider dan terug komt, heeft de deelnemer geen broodje meer gemaakt.

In een gesprek met een deelnemer komt de begeleider er achter dat deze eigenlijk helemaal niet weet dat hij bij het cateringbedrijf werkt om een bepaalde prestatie te leveren. Op het dagactiviteitencentrum was hij gewend dat er geen eisen werden gesteld aan wat hij op een dag maakte. Zolang hij maar bezig was en niet andere mensen stoorde, was het goed.

Tim (20) maakt pallets. Hij maakt er wel 20 op een dag. Terwijl hij aan het werk is valt op dat hij heel hard doorwerkt en daarbij niet goed oplet hoe hij de spijkers in het hout slaat. Gevolg is dan ook dat zijn begeleider aan het eind van de dag steeds ten minste 15 pallets moet afkeuren. Als we Tim vragen wat hij belangrijk vindt in zijn werk zegt hij: 'dat ik veel maak'.

Bij doorvragen komen we erachter dat Tim helemaal niet weet dat het belangrijk is dat de spijkers allemaal recht en tot aan de kop in het hout geslagen moeten worden. Zijn begeleider heeft hem nooit verteld, dat hij zelf de producten verbetert voordat hij ze aflevert bij de klant.

De begeleider van Trijn (38) vraagt haar om alles wat ze nodig heeft voor het bakken van een uitsmijter op tafel te zetten. Trijn gaat de hele keuken rond en zet van alles op tafel, maar niet dat wat ze nodig heeft om een uitsmijter te maken. Als ze zegt dat ze klaar is, vraagt haar begeleider: 'Zijn dit de dingen die je nodig hebt voor een uitsmijter?'. Trijn kijkt hem lang en vragend aan, waarop de begeleider zegt: 'Weet je wat een uitsmijter is?'. Trijn schudt nee.

Vaak wordt aangenomen dat mensen voldoende kennis hebben om dat te doen wat we van ze verwachten. Van Trijn wordt gevraagd alles voor een uitsmijter klaar te zetten, terwijl ze niet weet wat een uitsmijter is. Eerder bespraken we al het voorbeeld van een vrouw die met een droge en natte doek de tafels in de kantine moet schoonmaken. Afgezien van de manier waarop ze dat kan aanpakken, is het de vraag of ze weet wat droog, nat en schoon is.

Als men dus wil dat mensen bepaalde taken zelf gaan doen, dan is het niet alleen belangrijk duidelijk aan te geven wat men van ze verwacht. Men moet ook van te voren checken of iemand voldoende kennis heeft om te kunnen begrijpen wat men van ze verwacht.

Tot zover is het coachen niet specifiek gericht op het gebruik van algemene vaardigheden. Hierna leggen we uit op welke manier de begeleider iemand bij het nadenken over de uitvoering van taken kan ondersteunen.

4.6 Geholpen worden bij het denken

Coachen betekent niet alleen de juiste randvoorwaarden creëren, maar ook de persoon ondersteunen bij het nadenken. Vanuit het perspectief van de betrokken persoon: 'dat iemand mij helpt om te leren denken op een manier dat ik zelf in staat ben bepaalde zaken aan te pakken of problemen op te lossen. Als ik om hulp vraag, dan wil ik niet dat iemand mij zegt wat ik moet doen. Dan wil ik dat iemand me helpt duidelijk te krijgen wat eigenlijk het probleem is'.

4.6.1 Bekende situaties en taken

Uiteraard is het niet zo dat de persoon bij alles geholpen moet worden. De regel is dat men de persoon verantwoordelijkheid geeft in situaties en bij taken die voor hem bekend zijn. Ook in situaties en bij taken, die lijken op bekende situaties en taken, legt de begeleider het initiatief om te handelen in eerste instantie bij de persoon zelf. De begeleider wacht dan af hoe de betreffende persoon het aanpakt en ondersteunt alleen wanneer dat nodig is:

- Als de persoon zelf aangeeft dat het hem niet lukt of dat hij er niet uit komt;

- Als de begeleider ziet dat de persoon langere tijd doorgaat op een manier waarmee hij niet het gewenste eindresultaat bereikt.

In het eerste geval helpt de begeleider de persoon na te denken over het probleem dat hij heeft. Hij kan vragen stellen zoals: ‘Wat is er aan de hand?’, ‘Wat is het probleem’ of ‘Wat lukt er niet?’. Het is de bedoeling dat de persoon zelf ontdekt wat zijn probleem is, door zijn aandacht te richten op het probleem. Pas in laatste instantie benoemt de begeleider het probleem.

Als de persoon snapt wat het probleem is, helpt de begeleider hem vervolgens na te denken over manieren waarop dat probleem opgelost kan worden. Ook nu stelt hij eerst vragen, zoals: ‘Heb je zelf al nagedacht over een oplossing?’, ‘Weet jij een manier om dit probleem op te lossen?’ of ‘Heb je dit probleem al eens eerder gehad?’ en ‘Hoe heb je het toen opgelost?’. In het geval de persoon zelf geen oplossing weet, dan reikt men hem een oplossing aan. Het kan namelijk heel goed zijn dat iemand de kennis niet heeft om zelf de oplossing te bedenken. Echter, als de persoon een volgende keer tegen hetzelfde probleem aanloopt, dan vraagt men hem eerst: ‘Weet je nog hoe je het de vorige keer hebt aangepakt?’.

Problemen waar iemand tegen aanloopt zijn niet altijd rechtstreeks terug te voeren op de benadering die samenhangt met de toepassing van algemene vaardigheden. Het is juist heel goed mogelijk dat iemand van te voren goed nadenkt en terwijl hij bezig is tegen nieuwe (onvoorziene) problemen aanloopt. In het dagelijks leven is het dan belangrijk dat hij leert dat hij kan overleggen met zijn begeleider in het geval hij twijfelt over de juiste oplossing of geen oplossing weet.

4.6.2 Nieuwe situaties en taken

In nieuwe situaties of bij nieuwe taken, die op het oog weinig gelijkenis vertonen met bekende situaties of taken, is het aan te bevelen meer ondersteuning te bieden. In ieder geval door ‘aanwezig’ te zijn. Welke ondersteuning en in welke mate men ondersteuning geeft is afhankelijk van de betreffende persoon. Hierna geven we een aantal voorbeelden.

Het eerste is dat men de persoon vraagt – voor hij aan de slag gaat – op welke manier hij het wil gaan aanpakken. De vragen uit het ‘verkeerslicht’ (zie hoofdstuk 2) kunnen daarbij gebruikt worden als uitgangspunt. In een gesprek vooraf kan men op die manier checken of de persoon begrijpt wat de bedoeling is van de taak of weet wat hij in een bepaalde situatie wil bereiken of kan verwachten.

Jan (42) woont in het GVT en wil in de toekomst zelfstandiger gaan wonen. In een gesprek met zijn mentor heeft hij aangegeven dat hij graag wil leren zelf de was te doen. Hij dit zelf nog nooit eerder gedaan. Zijn mentor heeft met hem afgesproken dat hij vandaag zelf zijn was van de afgelopen week doet. Als eerste vraagt ze hem: ‘Wat weet je allemaal al van wassen?’. Jan: ‘Mijn moeder heeft me verteld dat ik donker en wit apart moet doen’. Begeleider: ‘Ja dat is zo. En welke was ga je vandaag doen?’ Jan: ‘de witte’. Begeleider: ‘Okay de witte was. Vertel eens: waar ga je als eerste mee beginnen?’. Jan: ‘Alles wat wit is uit die mand halen. En dan stop ik het meteen in de machine’. Begeleider: ‘Dat lijkt me een goed plan. En als dan alles in de machine zit?’. Jan: ‘Dan moet de zeep erin. Voor de witte was. Dat heeft mijn moeder me geleerd. En dan kan de machine aan’. Begeleider: ‘Nou dat heb je goed gezien. Zullen we afspreken dat je het gaat doen zoals je nu hebt bedacht? En dat je mij even roept als alles in de machine zit. Dus voor je de machine aan zet?’. Jan: ‘Dat is goed’.

Tina (19) komt een dag per week naar school. De andere dagen werkt zij op een SW-bedrijf. Aan haar docent vertelt zij dat zij thuis een formulier heeft ontvangen van het arbeidsbureau. Zij weet niet waarom zij dit formulier heeft gekregen. De docent vraagt haar: ‘Op welke manier denk je daar achter te kunnen komen?’. Tina: ‘Ja, weet ik veel!’. Docent: ‘Maar als een instantie jou een brief stuurt en jij weet niet waarom dat is of je hebt daar vragen over. Waar moet je dan zijn?’. Tina: ‘Nou bij die mensen die mij die brief hebben gestuurd?’. Docent: ‘Ja dat lijkt me wel’. Tina: ‘Dan moet ik daar dus heen. Daar heb ik helemaal geen tijd voor’. Docent: ‘Je kunt er naar toe gaan ja.

Maar is er ook een andere manier?'. Tina: 'Bellen'. Docent: 'Ja, bellen. Inderdaad. Zullen we afspreken dat jij de komende week zelf belt met het arbeidsbureau?'. Tina: 'Ja, maar wat moet ik dan zeggen?'. Docent: 'Wat denk jezelf? Wat precies wil je weten?'. Tina: 'Waarom ik dit formulier moet invullen, want daar staat niks over in die brief. Alleen maar dat ik het terug moet sturen'. Docent: 'Dan bel je zelf komende week en dan vraag je dat. Mag je mij volgende week vertellen hoe het gegaan is.'

Voorheen was de docent gewend om bij dergelijke vragen zelf te gaan bellen met de betreffende instantie. Nu echter leert hij zijn leerlingen hoe met nieuwe dingen om te gaan. Als ze straks van school zijn moeten ze het ook zelf doen.

De tweede manier is om iemand toch direct aan de slag te laten gaan, maar de taak te verdelen in een aantal onderdelen. Men kan bijvoorbeeld iemand vragen eerst na te denken over hoe hij de taak gaat aanpakken en een seintje te geven als hij daarmee klaar is. Ook kan men vragen om eerst alle materialen klaar te zetten voor iemand daadwerkelijk begint met de uitvoering. De richtlijn blijft steeds: men zegt niet wat iemand concreet moet doen, maar men stimuleert hem om zelf na te denken over onderdelen.

De derde manier is om iemand gewoon aan de slag te laten gaan en van een afstandje in de gaten te houden hoe het gaat. Men kan dan ondersteuning bieden terwijl iemand bezig is of als iemand klaar is.

Karin (27) werkt in de kantine. Vandaag mag zij voor het eerst klanten helpen. Een klant bestelteen kroket en Karin vraagt: 'Moet je er mosterd of mayonaise bij?'. De klant zegt: 'Nee doe maar zonder mosterd of mayonaise'. Als Karin klaar is met de klant, neemt haar begeleider haar even apart: 'En, hoe vind je dat het gaat?'. Karin: 'Nou best wel goed, vind ik'. Begeleider: 'Ja, dat vind ik ook. Maar er is één ding waar ik het met je over wil hebben. Als jij klanten vraagt of ze bijvoorbeeld mosterd of mayonaise willen, hoe vraag jij dat dan meestal?'. Karin: 'Nou, dan zeg ik: Moet je mosterd of mayonaise?'. Begeleider: 'Inderdaad. Maar ik vind dat zelf niet zo vriendelijk

klinken als je zegt: Moet je. Kun je dat ook op een aardiger manier zeggen?'. Karin: 'Nou ik bedoel het wel aardig hoor!'. Begeleider: 'Ja dat weet ik, maar als je klanten helpt dan is het belangrijk dat je goed oplet hoe je dingen zegt. Je kunt bijvoorbeeld ook vragen: Wilt u mosterd of mayonaise, meneer? Dat klinkt aardiger.'. Karin: 'Ja, heb je wel gelijk in'. Begeleider: 'Nou, als je dat probeert te onthouden. Voor de rest doe je het hartstikke goed!'.
Ondersteunen bij het denken kan dus op heel veel verschillende manieren gebeuren. Men kan – aan de hand van het 'verkeerslicht' – bij de fase rood, oranje of groen aanhaken en de uitvoering voorbespreken, onderbreken of nabespreken.

4.7 Zelfstandigheid binnen de grenzen van eigen mogelijkheden

Mensen moeten de kans krijgen om te laten zien wat ze kunnen. Het komt nogal eens voor dat men mensen met een verstandelijke beperking werkzaamheden laat uitvoeren die te complex zijn gegeven hun mogelijkheden of die onvoldoende aansluiten bij hun interesses. Inadequaat of niet zelfstandig functioneren heeft dan niet te maken met het feit of ze wel of niet algemene vaardigheden kunnen toepassen. Maar het heeft dan te maken met de moeilijkheidsgraad van bepaalde situaties, werkzaamheden of taken. Hoe goed iemand ook kan nadenken in termen van algemene vaardigheden: als hij niet beschikt over de vereiste basiskennis en vaardigheden of als de taak of situatie te moeilijk voor hem is, dan lukt het hem niet te voldoen aan de verwachtingen.


Jan (28) werkt in een garagebedrijf waar hij onderhoudswerkzaamheden uitvoert aan auto's. Zijn probleem is onder meer, dat als hij ziet dat een vrachtwagen komt binnenrijden, hij zijn werk laat voor wat het is en gaat helpen met het uitladen van de vrachtwagen. Zelf verwoordt hij dit als volgt: 'Dan ziet Jan iets gebeuren en dan gaat Jan helpen. En ja, dan doe ik heel veel op zo'n dag, maar ik heb niks afge maakt. Eigenlijk zou er iemand moeten zijn die dan steeds tegen me zegt dat ik terug naar mijn eigen werk moet gaan'. Doorpratend met

Jan komen we tot de conclusie dat men in de werksituatie geen duidelijke afspraken heeft gemaakt met betrekking tot de taken die Jan moet uitvoeren. Zijn chef knijpt regelmatig een oogje toe. Volgens Jan, die zelf eigenlijk de oplossing geeft, zou zijn chef dit nou juist niet moeten doen. Op dit moment is de situatie voor Jan te moeilijk. Hij zou zeer geholpen zijn als de verwachtingen helder zijn en men hem ondersteunt op de manier zoals hij dat aangeeft. Vanuit die basis zou hij stap voor stap kunnen leren zelf greep te krijgen op zijn impulsieve handelen.

Het is dus van belang de verwachtingen en taakeisen af te stemmen op de mogelijkheden en interesses en eigen wensen van de persoon. EIM suggereert niet dat mensen na training niet meer afhankelijk zijn van ondersteuning. EIM vraagt juist van ondersteuners dat zij steeds zorgvuldig afwegen binnen welke grenzen zij mogen verwachten dat iemand zelfstandig functioneert. Zelfstandigheid is dus niet een objectieve maat, maar krijgt pas betekenis als het verbonden wordt aan de mogelijkheden van een persoon.

4.8 Tot slot

Coachen is mensen uitdagen zich verder te ontwikkelen. Degene die wordt gecoacht, wordt als het ware steeds gestimuleerd één stap verder te zetten vergeleken met wat hij al kan. De coach zorgt er daarbij voor dat leren voor de persoon uitdagend en leuk blijft. Door te leren kan hij namelijk steeds meer zelf verantwoordelijkheid dragen voor de dingen die hij in het dagelijks leven moet doen. De coach verdwijnt als het ware steeds meer naar de achtergrond. Het beste beeld bij de verandering die EIM bewerkstelligt is het beeld van Derkje die over een koord moet lopen. Derkje heeft dit nooit eerder gedaan. Zij staat aan het ene einde van de koord. De begeleider staat er naast. Hij heeft het koord op 5 cm hoogte gespannen om er voor te zorgen dat Derkje zich niet kan bezeren als zij mocht vallen. Ondanks dat zegt Derkje dat het haar niet zal lukken om het koord over te lopen. Zij durft niet. De begeleider pakt de hand van Derkje vast en ondersteunt haar. Derkje loopt zelf naar de overkant.



Vervolgens zegt de begeleider dat zij nu moet proberen zonder zijn ondersteuning terug te lopen. Hij loopt met haar mee en zegt dat als zij dat nodig vindt, zij zijn hand vast mag pakken om het evenwicht te houden. Derkje loopt zelf naar de overkant, haar begeleider loopt mee. Eenmaal aan de overkant zegt Derkje zelf dat ze het nog een keer wil proberen. De begeleider loopt dit keer niet mee. Na een paar keer oefenen durft ze het aan om alleen over het koord te lopen als dat op 50cm hoogte is gespannen. De begeleider blijft op afstand aanwezig en kijkt toe.

Het zetten van de eerste stap is het moeilijkst. Niet alleen voor mensen met een verstandelijke beperking, maar ook voor de mensen om hen heen. Als iemand altijd gewend is dat anderen alles voor hem doen, dan is het een grote verandering als hij de boodschap krijgt dat hij het zelf moet doen. Als iemand altijd gewend is alles voor een ander te doen, dan is het minstens zo moeilijk als hij de boodschap krijgt dat hij niks meer mag doen. Juist daarom is het aan te raden klein te beginnen met haalbare stappen op weg naar de verandering. EIM stelt mensen voor dilemma's: het bekende wordt doorbroken. Juist deze dilemma's maken dat werken met EIM een bewuste keus inhoudt. Niet alleen voor de organisatie, maar ook voor professionals en mensen met een beperking. Het volgende hoofdstuk behandelt daarom een aantal dilemma's en vragen die het werken met EIM kan oproepen.

Hoofdstuk 5. Vragen en Dilemma's

5.1 Inleiding

EIM draagt in positieve zin bij aan de ontwikkeling naar zelfstandigheid van mensen met een verstandelijke beperking. Begeleiders en leraren die werken met EIM hebben over het algemeen positieve ervaringen. Zij constateren bijvoorbeeld dat mensen na verloop van tijd zelf meer uitdaging zoeken in het leren van nieuwe taken en vaardigheden. Andere positieve bevindingen rond EIM worden verwoord als: 'Ik zie een toename van de eigenwaarde van leerlingen'; 'Mensen worden mondiger, geven eerder aan dat ze het zelf willen doen'; 'Als begeleider denk ik zelf ook veel meer na over hoe ik mijn mensen benader'; 'Mensen worden zelfstandiger, ze kunnen veel meer zelf'. 'Mensen zijn veel meer bezig hun eigen mogelijkheden te ontdekken en minder bang om fouten te maken. Hun zelfbeeld wordt veel positiever'; 'Het perspectief van leerlingen wordt vergroot. Ze tonen meer interesse in hun eigen leerproces.'

EIM roept echter ook veel vragen op. De belangrijkste van deze vragen behandelen we in dit laatste hoofdstuk.

5.2 Omgaan met weerstanden

Vraag: Wat moeten we als mensen met een verstandelijke beperking negatief reageren op het werken volgens EIM?

Soms gebeurt het dat mensen met een verstandelijke beperking niet direct enthousiast reageren als hun begeleider hen voorstelt dat zij zelf taken gaan uitvoeren. Zeker niet als het taken betreft die tot op dat moment meestal door de begeleider werden gedaan. Zij reageren dan afwijzend op het moment dat voorgesteld wordt dat zij gaan leren zelf bepaalde werkzaamheden of taken uit te voeren.

Otto (39) werkt op een montageafdeling in een SW-bedrijf. Vandaag is er een nieuwe order binnengekomen en de werkleider zegt tegen Otto: 'Eerder heb ik je altijd eerst voorgedaan hoe je het product moet maken voor je aan het werk ging. Vandaag wil ik het eens anders doen. Vandaag wil ik dat je eens probeert zelf uit te zoeken hoe je dit product moet monteren (werkleider wijst naar een voorbeeld van het product)'. Otto's eerste reactie is: 'Ja hallo, dat is toch mijn werk niet! Dat is toch jouw werk om mij uit te leggen hoe ik dat moet doen?'.

Otto verwoordt eigenlijk heel treffend hoe hij denkt over zijn begeleider. Die is er immers om hem het werk voor te doen!

Irma (19) werkt op dezelfde afdeling als Otto. Zij heeft jaren op de school voor Zeer Moeilijk Lerenden (ZML) gezeten. Anders dan Otto gaat Irma wel aan de slag. Heel lang staat ze op de afdeling bij de dozen waar onderdelen van allerlei verschillende producten in zijn opgeslagen. Ze zoekt naar de onderdelen voor het product dat nieuw binnengekomen is. Het lukt haar niet deze te vinden. Ze blijft staan, zucht steeds diep en vraagt een andere werknemer: 'Kun je me even helpen?'. Deze werknemer zegt echter: 'Sorry, ik weet niks hoor'. Irma blijft bij de dozen staan. Als na een half uur haar werkleider komt kijken waar ze blijft, begint ze te huilen: 'Ik weet het niet'. Als hij vraagt wat ze niet weet, zegt ze: 'Dat weet ik niet'. De werkleider zegt dan dat ze eerst maar even terug moet gaan naar haar werktafel. Irma kijkt zichtbaar opgelucht en loopt lachend terug.

Irma gaat wel aan de slag, maar als zij blijkbaar niet weet welke onderdelen zij moet halen, reageert zij daarop door te wachten, net

zolang tot haar werkleider komt. En dan begint ze te huilen. De reacties van Otto en Irma zijn twee uitersten, maar geven wel aan dat niet iedereen even enthousiast reageert als begeleiders hen vragen zelf na te denken.

Als men gaat werken met EIM moet men zich realiseren dat veel mensen met een verstandelijke beperking vaak al jarenlang gewend zijn verzorgd te worden. Zelfs wanneer mensen, bijvoorbeeld op een dagactiviteiten centrum (DAC) bepaalde activiteiten zelfstandig uitvoeren, wordt nog veel door begeleiders gedaan. Vaak meer dan men zelf beseft. Juist daarom kan men bij mensen met een verstandelijke beperking weerstanden verwachten die zich op allerlei manieren kunnen uiten. Deze weerstanden moet men serieus nemen. Dat betekent echter niet dat men er in mee gaat. Juist in de weerstand zit namelijk de valkuil verscholen van de aangeleerde afhankelijkheid. Begeleiders worden als het ware uitgedaagd om het toch weer voor iemand te gaan doen. In plaats daarvan moet men trachten het werken met EIM in een breder perspectief te plaatsen voor de betreffende persoon.

De keus om te werken met EIM mag nooit een keus zijn die los staat van de mensen bij wie het wordt toegepast. In hoofdstuk 1 noemden we al dat het werken volgens een bepaalde methodiek altijd gemotiveerd moet worden vanuit het perspectief van de persoon zelf. Het is goed dat begeleiders vinden dat mensen zelfstandiger leren functioneren. Maar zij moeten dit ook zelf willen. Zij moeten gemotiveerd zijn om te leren en het leren van nieuwe vaardigheden als een uitdaging zien. De eerste vraag waar men dus over na moet denken is hoe men mensen met een verstandelijke beperking zelf betreft in de keus voor EIM. Hoe men hen motiveert om nieuwe vaardigheden te leren. De werkleider van Otto en Irma heeft hen bijvoorbeeld in een functioneringsgesprek gevraagd eens na te denken over de vraag of zij in de toekomst ander werk zouden willen doen dan zij tot nu toe gewend zijn. Beide hebben aangegeven meer afwisseling te willen in plaats van steeds hetzelfde soort werk te doen. Vanuit dit perspectief

heeft de werkleider vervolgens EIM aan de orde gesteld door aan te geven dat het dan wel belangrijk is dat zij beide leren meer verantwoordelijkheid te dragen en beter in staat zijn bepaalde problemen in hun werk op te lossen.

Het werken met EIM begint dus niet met het uitdragen van de boodschap dat iemand 'het voortaan zelf moet bedenken'. Voor men aan de slag gaat met EIM heeft men motiverende gesprekken, waarin men mensen stimuleert na te denken over de vraag wat zij zelf zouden willen (leren) en hen informeert over voor- en nadelen van meer zelfstandigheid. Daarbij geldt dat het niet de bedoeling is dat zij een in de ogen van begeleiders goede keuze maken, maar wel dat zij goed geïnformeerde keuzes maken. Daarbij hoort ook dat men hen vertelt over de inhoud van EIM en de mogelijkheden die het op kan leveren. Weerstand neemt men serieus en als het nodig is neemt men de tijd om mensen tot het inzicht te laten komen wat de reden is van de weerstanden, hoe reëel deze zijn of hoe men de problemen die iemand ziet kan voorkomen of beperken.

Vraag: Hoe ga ik om met mensen, bijvoorbeeld ouders of woonbegeleiders, die niet volgens EIM werken?

Regelmatig komt het voor dat men constateert dat anderen in het 'netwerk' van mensen met een verstandelijke beperking niet werken volgens de uitgangspunten van EIM.

Anne Gerritje (25) heeft in het GVT waar zij woont geleerd de koffie te verzorgen en de was te doen voor een aantal van haar medebewoners. Als zij een weekeinde logeert bij haar ouders en tegen haar moeder zegt, dat zij wel wil helpen met wassen, laat haar moeder dit niet toe

De vraag is of het zinvol is mensen te leren zelf na te denken, terwijl anderen hen wellicht nog steeds van alles uit handen nemen. De eerste reactie hierop is dat het ideaal is dat verschillende mensen in

verschillende situaties iemand op een gelijke manier tegemoet treden. Het kan een nadeel zijn voor het leren en de motivatie om te leren van de betreffende persoon, als het niet lukt dit ideaal te realiseren. De vraag is echter of dit nadeel een reden is om werken volgens EIM als zinloos te beoordelen. Is het immers niet gewoon, dat er altijd een verschil is in benadering als mensen in verschillende omgevingen en met verschillende mensen leven, werken, naar school gaan en hun vrije tijd besteden? Veel mensen zitten in een werkomgeving waarin andere verwachtingen gelden dan thuis. De tweede reactie is of het slecht is dat iemand eerst op school of op het werk of thuis leert zelf na te denken. Niemand is nog slechter geworden van het leren van vaardigheden waarmee hij beter in staat is om te gaan met allerlei situaties en waardoor hij minder afhankelijk wordt van mensen om hem heen.

Als men er voor kiest – in welke situatie dan ook – iemand algemene vaardigheden te leren – dan heeft dit in eerste instantie betrekking op het functioneren van de persoon in die situatie. De ervaring leert echter dat men na verloop van tijd ook in andere situaties gedragsveranderingen merkt. Als er vragen komen, dan is dat het goede moment om anderen te informeren en waar mogelijk te betrekken. Alleen als het voor de ontwikkeling van de persoon van belang is dat iedereen met wie hij te maken krijgt één lijn volgt, kan men deze personen al in een eerder stadium betrekken. Anders geldt de regel dat wonen, werken en vrije tijdsbesteding gescheiden zijn.

Het komt ook voor dat mensen die de persoon met een verstandelijke beperking in dezelfde situatie begeleiden niet allemaal volgens de uitgangspunten van EIM werken.

Janny (40) heeft geleerd dat als zij iets niet weet, zij eerst zelf een oplossing bedenkt. Als zij twijfelt of dit de goede oplossing is, dan overlegt zij met haar begeleider. Vandaag werkt zij tijdelijk op een andere afdeling. Op een goed moment loopt haar begeleidster langs. Zij ziet dat Janny niet aan het werk en zegt: 'Moet jij niet door-

werken?'. Janny: 'Jawel. Maar ik ben even aan het kijken hoe dit moet'. Begeleidster: 'O maar ik zie het al, kijk joh, als je nou eerst die pakt en dan die, dan passen ze goed op elkaar'. Janny: 'O, nou, uh ... Karel heeft gezegd dat ik dat zelf moet uitzoeken!'. Begeleidster: 'Ja dat kan wel zijn, maar ik ben Karel niet! Doe het nou maar zo!'.

Janny was nog aan het nadenken en werkte zoals zij dat geleerd had van Karel. Nu zij op een andere afdeling zit krijgt zij echter te horen, dat het niet op prijs gesteld wordt dat zij zelf nadenkt! Dit is verwarrend en maakt onzeker. Om dit te voorkomen is het van belang dat begeleiders hun handelen afstemmen op de leerdoelen van de betreffende persoon. Zoals we al opmerkten, moet men EIM nooit lukraak toepassen, maar altijd in overleg en goed gemotiveerd. Het persoonlijk ondersteuningsplan kan een regulerende functie hebben om 'de neuzen' van alle begeleiders rondom een persoon in dezelfde richting te krijgen.

5.3 Toepasbaarheid van EIM

EIM is oorspronkelijk ontwikkeld voor mensen met een lichte en matige verstandelijke beperking. Mensen die hun opleiding meestal hebben gevolgd op een school voor Moeilijk Lerenden (ML) of Zeer Moeilijk Lerenden (ZML).

Vraag: Is EIM ook toepasbaar bij mensen met een intensievere behoefte aan ondersteuning?

De vraag is of EIM toepasbaar is in de begeleiding en ondersteuning van mensen met een (zeer) ernstige verstandelijke of meervoudige beperking. Het antwoord op deze vraag is niet eenvoudig te geven. In de eerste plaats is het namelijk van belang duidelijk te hebben welk doel men voor ogen heeft. Vanuit dit doel dient beoordeeld te worden of EIM aanknopingspunten biedt om inhoud te geven aan de ondersteuning. Met andere woorden: is EIM een middel om een bepaald (leer) doel te realiseren. In de tweede plaats dient men zich te realiseren dat de essentie van EIM inhoudt: de training van algemene vaardigheden. De vraag is dan of ook mensen met een (zeer) ernstige

verstandelijke of meervoudige beperking in staat zijn – met gerichte instructie en coaching – deze vaardigheden te leren. Indien deze vraag positief wordt beantwoord, kunnen we concluderen dat EIM ook voor deze mensen effectief kan zijn. Een vervolgstap is dan het leren, de instructie en coaching zodanig in te vullen dat deze aansluiten bij de leermogelijkheden van deze mensen. Dit vraagt om een zorgvuldige en kritische bezinning op de uitwerking van de leren-, instructie en coachingscomponent van EIM.

We zouden de toepassingsmogelijkheden van EIM overschatten als we aannemen dat EIM zoals hier beschreven zonder meer toepasbaar is voor mensen die men ernstig verstandelijk of meervoudig beperkt noemt. Op grond van praktijkervaringen blijkt echter wel, dat de coachingspijler van EIM aanknopingspunten geeft. In de eerste plaats wordt dan de aandacht gericht op de houding en het handelen van begeleiders: wat doen zij nu voor mensen terwijl deze mensen dit met gerichte ondersteuning ook zelf zouden kunnen (leren) doen. Door ook nu mensen uit te dagen dat wat zij zelf kunnen, zelf te doen, wordt hun zelfstandigheid vergroot. Vooralsnog lijkt het echter dat de resultaten vooral gezocht moeten worden in wat we noemen ‘zelfstandig uitvoeren van specifieke taken’. Maar ook voor mensen die ernstiger beperkt zijn dan de mensen voor wie EIM oorspronkelijk is ontwikkeld, is dit een belangrijke stap voorwaarts. In de komende jaren zullen we toepassingsmogelijkheden van EIM moeten exploreren en verder ontwikkelen bij mensen met andere beperkingen dan een lichte of matige verstandelijke beperking.

Vraag: Hoe ga ik om met mensen die niet goed onder woorden kunnen brengen wat ze denken?

EIM lijkt een erg verbale methode. De voorbeelden die we tot nu gaven kunnen doen vermoeden dat er vooral veel gepraat wordt en soms zelfs gelezen moet worden. Het tegendeel is echter waar. Op de juiste wijze toegepast, zijn mensen vooral bezig met ‘doen’ in plaats van ‘praten’. Natuurlijk moet men

soms uitleg geven. Maar juist de werkwijze bij de leergesprekken voorziet in kleine stappen. Het gesprek concentreert zich steeds op deze kleine stappen en het is dus niet noodzakelijk gesprekken te voeren die minuten lang duren. Is dit toch het geval dan is de ervaring dat begeleiders tijdens het gesprek veelal nog zoeken naar een uitleg die begrepen wordt door de persoon die zij ondersteunen. Het advies aan begeleiders is daarom altijd van te voren al goed na te denken over het onderwerp dat men aan de orde wil stellen en de uitleg die men wil geven. Men doet er goed aan niet meer dan één onderwerp tegelijkertijd te bespreken.

‘Monique, ik zie dat je aan het schoonmaken bent. Kun je mij vertellen waar je op let als je daarmee bezig bent?’ Monique kijkt haar begeleider aan en zegt niets. De begeleider herhaalt vervolgens de vraag een paar keer, maar Monique zegt niets.

Situaties als deze komen regelmatig voor. Niet iedereen communiceert zo gemakkelijk als de mensen uit de voorbeelden die we eerder gaven. Bij die mensen is het beter niet de nadruk te leggen op het gesprek. De begeleidster van Monique kan er ook voor kiezen tegen Monique te zeggen: ‘Laat mij maar eens zien hoe je dat aanpakt. Ga maar verder met schoonmaken en dan kijk ik hoe je dat doet’. Als dat nodig is kan zij vervolgens direct insteken op wat zij Monique ziet doen. Vragen zijn bedoeld om iemand aan het denken te zetten, om iemand zo te sturen dat hij kijkt naar wat hij doet en of dat leidt tot het gewenste resultaat. Juist daarom is het belangrijk dat men van te voren weet waarop men de aandacht wil richten. Dat kan met een gesprek, dat kan door iemand in de uitvoering te volgen en verbaal aan te geven wat men bedoelt. Het kan zelfs door aan te wijzen wat men bedoelt. Zolang het denken van de persoon maar gestuurd wordt.

Mensen met een verstandelijke beperking kiezen zelf hoe zij hun leven willen inrichten. Maar wat is dan mijn rol als professional? Het is toch niet ‘Men vraagt en wij draaien?’.

Als men als uitgangspunt neemt dat mensen met een verstandelijke beperking burgers zijn met dezelfde rechten en plichten als iedere andere burger, dan moet men de keuzen die iemand maakt of wil maken respecteren. Eerder noemden we al dat het er niet om gaat dat mensen een ‘in de ogen van de professional’ goede keuze maken. Mensen moeten echter wel ‘goed geïnformeerde keuzes’ kunnen maken. En juist waar het gaat om goede informatie zijn zij afhankelijk van professionals! Het is de deskundigheid van iedere professional om mensen zo te ondersteunen dat zij tot keuzes komen die reëel en haalbaar zijn, maar die wel hun eigen keuzes blijven. Het is absoluut niet de bedoeling dat men in alles meegaat, maar soms kan het nodig zijn dat men slechts een ‘stukje’ meegaat zodat iemand concreet ervaart wat de consequenties kunnen zijn van een bepaalde keuze die hij wil maken. Nico die in het dierenasiel wilde werken (hoofdstuk 4) is hiervan een voorbeeld. Op grond van duidelijke afspraken en voorwaarden vooraf gaat de begeleider mee in de keuze die iemand wil maken. Op deze manier kan de persoon met een verstandelijke beperking tot het inzicht komen dat hij te rooskleurige verwachtingen heeft en hij dus zijn ambities moet bijstellen. Op deze manier kan overigens ook de professional tot het inzicht komen dat hij te negatieve verwachtingen heeft van de mogelijkheden van de persoon die hij ondersteunt. Niet zelden immers komen begeleiders tot de uitspraak dat ‘mensen met een verstandelijke beperking veel meer mogelijkheden hebben dan we altijd hebben aangenomen’.

5.4 ‘Onderhoud’ EIM op langere termijn

Het slot van dit hoofdstuk besteden we aan ‘het onderhoud’ van EIM op de langere duur. Bij de vijfde pijler van EIM noemden we in hoofdstuk 1 dat de invoering van EIM in een organisatie een beslissing moet zijn die vanuit management gedragen en ondersteund wordt. Daarbij hoort ook dat men een plan van invoering maakt waarin men niet alleen nadenkt over de toepassing bij mensen met een verstandelijke beperking. Veel belangrijker nog dan deze toepassing is dat men nadenkt over wat men uiteindelijk wil bereiken en wat daarvoor nodig is. Daarbij moet men voor de lange termijn

doelen formuleren, vertaald naar zowel wat men wil dat mensen met een verstandelijke beperking op termijn zouden moeten kunnen, als wat men wil dat begeleiders zouden moeten kunnen en wat daarvoor nodig is.

Manager van een woonvoorziening: 'Enkele jaren geleden zijn we begonnen met de invoering van EIM. Een deel van de begeleiders heeft geleerd hoe ze mensen moeten coachen. Maar we merken dat het stopt. Bewoners hebben wel geleerd om zelf bepaalde taken uit te voeren, maar het gaat niet verder. Het blijft bij de taken die ze geleerd hebben. En bij sommige bewoners is het niet gelukt. Die leren gewoon niet uit zich zelf hoe ze de was moeten doen of hun kamer moeten schoonmaken'.

In deze voorziening heeft men vooralsnog alleen gewerkt aan de derde pijler van EIM: het coachen van mensen met een verstandelijke beperking. Daarbij heeft men ervoor gekozen om veel werkzaamheden die voorheen door begeleiders werden gedaan nu door de bewoners zelf te laten doen. Voor een deel van de bewoners heeft dit geleid tot een grote verandering: zij zijn nu veel meer dan vroeger verantwoordelijk voor het doen van hun eigen huishouding.

Dick (39) gebruikt een rolstoel als hij lange afstanden moet overbruggen. Het inklappen en opruimen van de stoel werd altijd door de begeleider gedaan. Volgens de begeleider is het nogal ingewikkeld om dit te doen. Maar omdat men bezig is met de invoering van EIM, heeft hij met Dick overlegd en hebben ze besloten dat Dick voortaan zelf zijn rolstoel in- en uitklapt. De eerste keer dat Dick het zelf moet doen, blijkt dat hij hier weinig moeite mee heeft. Als zijn moeder dit later hoort is haar reactie: 'Maar dat is niet zo raar. Toen hij nog thuis woonde deed hij het altijd zelf!'

Het voorbeeld van Dick is zeker niet illustratief als uitzondering op de regel. Veel mensen leren nieuwe vaardigheden en taken uitvoeren zodra begeleiders hen meer coachen bij het leren. We geven dit voor-

beeld om te laten zien dat men weliswaar wel iets bereikt heeft, maar dat dit vooralsnog betrekking heeft op het handelen van begeleiders. Begeleiders zien door mensen als Dick, dat het vaak niet nodig is om allerhande zaken vóór mensen te doen. Daarmee lukt het hen steeds beter mensen met een verstandelijke beperking meer vertrouwen en ruimte te geven om zelf allerlei werkzaamheden en taken uit te gaan voeren. Maar het lukt hen ook beter om meer vertrouwen te krijgen in de eigen rol van coach.

Het is niet voldoende alleen maar te coachen. Begeleiders moeten ook het leren van algemene vaardigheden ondersteunen door instructie (zie hoofdstuk 3). Gebeurt dit niet dan zal een groot deel van de mensen uiteindelijk problemen krijgen met de toepassing van EIM en stagneert de invoering van EIM.

Wim (24) wil met zijn moeder bellen. Voorheen was het de begeleider die het telefoonnummer draaide en als moeder aan de lijn was, de hoorn aan Wim gaf. Nu zegt hij tegen Wim: 'Bedenk zelf eens hoe je dat gaat aanpakken. Ik bel nu niet je moeder, maar probeer jij maar eens te bedenken wat je moet doen zodat je met je moeder kan bellen'. Wim bedenkt wel dat hij een telefoonboek moet pakken, waarin hij het nummer van zijn moeder kan zoeken. Dan begint hij op de eerste bladzij te zoeken. Hij gaat bladzij voor bladzij langs. Uiteindelijk – na uren – heeft hij de naam van zijn moeder gevonden onder de T.

Het voorbeeld van Wim is niet verzonnen, maar werkelijk gebeurd. De begeleider had de coaching letterlijk uitgelegd als: 'Ik mag niet zeggen hoe iemand iets moet doen' en liet Wim aan zijn lot over. Wim volgde een niet zo effectieve benadering. Ondanks zijn eindeloze geduld en doorzettingsvermogen, is dit niet de manier waarop men met mensen om moet gaan. De begeleider had hem kunnen leren dat een andere benadering wellicht beter was.

Het voorbeeld van Wim staat niet op zichzelf. We geven het voorbeeld om te illustreren op welke manier de invoering van EIM kan stagneren. Na een aanvankelijk succes (mensen die veel meer zelf kunnen doen dan men aannam) loopt men aan tegen het probleem dat er mensen zijn die – juist omdat ze het niet goed aanpakken – vastlopen op het moment dat verwacht wordt dat zij zelfstandiger gaan functioneren. Begeleiders zien hierin een teken dat EIM niet voor iedereen werkt en bijna ongemerkt valt men daarom weer terug in de ‘oude manier’ van werken. In feite heeft men de grens van de mogelijkheden van de coaching bereikt: men moet nu verder gaan met mensen nieuwe vaardigheden te leren om de grenzen ruimer te kunnen stellen.

Voordat men besluit tot invoering van EIM, is het verstandig zich te bezinnen op de investering die gevraagd wordt en de tijd die nodig is. EIM leert mensen met een verstandelijke beperking een plan te bedenken, bij de uitvoering te blijven nadenken en waar nodig bij te sturen en achteraf te evalueren en te leren van de eigen ervaring. Ook de invoering van EIM kan volgens deze benadering geschieden. Daarbij is het van belang dat de organisatie ook na invoering aandacht besteedt aan het onderhoud van de kwaliteit van EIM op de lange termijn. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door het opzetten van intervisie en themadagen voor begeleiders. Intervisie waarin men kennis en ervaringen onderling kan uitwisselen en waarin men elkaar ook voortdurend kritisch kan bevragen over de wijze waarop men EIM toepast en of dit (nog) in overeenstemming is met de oorspronkelijke uitgangspunten. Intervisie waarin men ook problemen en dilemma’s waarmee men geconfronteerd wordt kan voorleggen aan collega’s. Intervisie draagt op deze wijze bij aan voortdurende interne deskundigheidsbevordering en voorkomt dat men terugvalt in de traditionele benadering van mensen met een verstandelijke beperking en de toepassing van EIM na verloop van tijd verwatert en stagneert.

5.5 Tot slot

EIM is veel meer dan alleen maar ‘niet meer voordoen, maar zelf laten ontdekken’. EIM is vooral en in de eerste plaats het ondersteunen van mensen met een verstandelijke beperking bij het leren van algemene vaardigheden. Hoe eenvoudig het model ook lijkt, de ervaring is dat om de essentie ervan in dagelijks handelen te vertalen veel bezinning en veel oefening noodzakelijk is. Verder staat EIM voor de vertaling van een visie op de manier waarop mensen met een verstandelijke beperking leren en de wijze waarop zij hierbij optimaal ondersteund kunnen worden. Een visie waarin uitgegaan wordt van de overeenkomsten tussen mensen met een beperking en leeftijdgenoten zonder deze beperking. Een visie die – zo blijkt uit ervaring – misschien wel wordt onderschreven, maar die in de praktijk de nodige vragen oproept en problemen geeft bij de toepassing in concreet handelen. Juist daarom is het van belang invoering van EIM gedegen voor te bereiden en zoveel mogelijk aandacht te besteden aan alle vragen en mogelijke weerstanden en de wijze waarop hiermee kan worden omgegaan. Het advies is de invoering goed voorbereid als een olievlek te laten werken: klein beginnen en op grond van bevindingen steeds verder weloverwogen steeds verder doorvoeren. Tijdens de invoering blijft het belangrijk deze te blijven volgen en – wanneer nodig – bij te sturen en te leren van ervaringen. Alle vijf pijlers van EIM moeten worden uitgewerkt en niet slechts de coachingscomponent!

Mensen met een verstandelijke beperking vragen om duidelijke ondersteuning bij het leren van vaardigheden. Waar EIM in essentie gericht is op het leren van algemene vaardigheden, stelt het hoge eisen aan de kennis en vaardigheden van degenen die mensen met een verstandelijke beperking ondersteunen in het leren. Kennis en vaardigheden die hen moeten helpen de valkuil van de aangeleerde afhankelijkheid te omzeilen.

LITERATUUR

Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W.H.E., Coulter D.L., Craig E.M., Reeve A., Schalock R.L. en Snell M.E. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.

Aukes N., Dekker K., Jong Y. de, Mulder A. en Timmer J.T. (2000). *Docentenhandleiding EIM voor de Educatie en het beroepsonderwijs*. Utrecht: Stichting Beheer Collectieve Middelen/Projectbureau Scholing Wsw.

Gemert G.H. van, Minderaa R.B. (red.) (1997). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Assen: Van Gorcum.

Gennep A.T.G. van (1994). *De zorg om het bestaan. Over verstandelijke handicap, kwaliteit en ondersteuning*. Amsterdam, Meppel: Boom.

Kroef M. (2002). Iedereen heeft probeerruimte nodig. *KLIK*, 6, juni 2002.

Timmer J.T. (1994). *Development of a Training Program for Sheltered Workshops in the Netherlands*. Groningen: Stichting Kinderstudies.

Timmer J.T. (2002). *Methode STAM, Begeleid Werken volgens het Eigen Initiatief Model*. Heerenveen: STAM bv.

BIJLAGE 1

SAMENSTELLING KLANKBORDGROEP

Aan de werkplaats 'EIM' was een klankbordgroep verbonden. De volgende personen namen aan deze groep deel.

- Karin Dekker, Molendrift Groningen
- Hans Voortman, Delta Arbeidsintegratie Zutphen
- Dirk Stoevenbelt, St. Philadelphia Nunspeet
- Florrie van der Kamp, Stichting AGO Amsterdam
- Kees Buruma, Dagcentrum de Ronde Hoep Ouderkerk a/d Amstel
- Marjolein de Bruin, Dagcentrum Mozaïek Amstelveen
- Afie Kroon, Stam BV Heerenveen
- Ad van Gennep
- Arnold Berkhout, LFB - Onderling Sterk

BIJLAGE 2

DE HISTORIE VAN EIM

1984 – 1988

SW Noord-West Veluwe uit Nunspeet constateert tegenvallende resultaten van trainingen aan verstandelijk gehandicapte werknemers en vragen de afdeling Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen (RuG) in de persoon van Prof.dr. G.H. van Gemert hiernaar onderzoek te doen.

In de jaren tot 1988 begeleidt Van Gemert verschillende studenten (Timmer, Van der Bijl, Wielink, Kooiman, Van der Veen en Diepeveen) die in het kader van hun scriptie-opdracht de door Nunspeet aangedragen problematiek nader verkennen. Er wordt toegespitst op theorieën rond generalisatie en metacognitie.

1988 – 1994

In 1988 wordt het onderzoek aan de RuG een promotie-onderzoek en als zodanig uitgebreid naar alle Gelderse Werkvoorzieningsschappen. Promovendus: J.T. Timmer, Promotoren: Prof.dr. G.H. Van Gemert en Prof.dr. H. Nakken. De Gelderse Werkvoorzieningsschappen zijn opdrachtgever en financieren samen met het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) het onderzoek.



Dit onderzoek resulteert in een scholingsmodel voor mensen met een verstandelijke beperking. Dit model wordt voor de eerste keer beschreven in de publicatie uit 1994 'Development of a Trainingprogram' van J.T. Timmer.

1993

SW Delta te Zutphen past het ontwikkelde scholingsmodel vanaf 1993 als eerste SW-bedrijf toe op haar Test- en Trainingsafdeling en geeft het de naam Eigen Initiatief Model.

SW Delta besluit een programma (training) te ontwikkelen met als doel begeleiders uit andere instellingen te leren EIM toe te passen. Later ontwikkelt Delta ook een train-de-trainer programma. Met subsidies van de Stichting Beheer Collectieve Middelen (SBCM) schrijft Delta (H. Voortman) twee handleidingen bij beide programma's. Daarnaast ontwikkelt Delta nog enkele andere producten, zoals een introductie video. Het Nationaal Overlegorgaan Sociale Werkvoorziening (NOSW) ontwikkelt in deze periode een introductie cursus.

In de loop der jaren past Delta genoemde programma's met succes toe in vele soorten organisaties, zoals SW-bedrijven, activiteiten-centra en woonvoormen voor mensen met een verstandelijke beperking.

1999

Stichting Molendrift uit Groningen ontwikkelt – met een subsidie van de Stichting Beheer Collectieve Middelen (SBCM) – een docentenhandleiding, waarin beschreven staat op welke wijze docenten (trainers) EIM in de opleidingspraktijk kunnen toepassen. Feitelijk gaat het hier zowel om een handleiding als om een geactualiseerde versie van het begin jaren negentig ontwikkelde scholingsmodel.

Molendrift ontwikkelt – net als Delta – programma's met als doel begeleiders in de zorg- en dienstverlening aan mensen met een verstandelijke beperking te leren de geactualiseerde versie van EIM

toe te passen. Het gaat zowel om train-de-trainer als om trainer programma's.

Inmiddels biedt Molendrift – net als Delta – organisaties met succes ondersteuning bij het invoeren van EIM in de praktijk.

2001

Molendrift, Meander en SW Delta richten het Samenwerkingsverband EIM op. Delta heeft hiertoe in 1999 het initiatief genomen. Doel is bundeling van kennis en ervaring, onderlinge afstemming van activiteiten naar derden en verdere ontwikkeling van EIM. Een productenoverzicht (handleiding e.d. & programma's voor overdracht EIM naar derden) dient de inbreng van de partners bij de start van het Samenwerkingsverband in beeld te brengen.

2002

Het Landelijk KennisNetwerk Gehandicaptenzorg (LKNG) start de werkplaats EIM met als doel de in de afgelopen jaren opgedane kennis en ervaring met de toepassing van EIM te bundelen en publiceren in een handreiking voor begeleiders en ouders.

