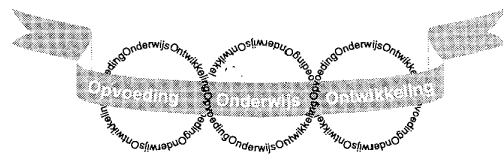


Starten, doorgaan en stoppen

over het begeleiden van zelfsturing

• Hedianne Bosch, Amsterdam



Deze keer is de pedagogische rubriek gewijd aan het probleem van zelfsturing. Daar vallen zaken onder als zelfstandig een activiteit kiezen, een plan maken, de concentratie bij de taak houden, iets afmaken, en ergens weer mee stoppen als dat nodig is. Al deze vaardigheden houden verband met het overstijgen van het hier en nu, met denken dus. Hoe kunnen we kinderen met Down-syndroom ondersteunen in de ontwikkeling van zelfsturing? Eén antwoord is: bied de kinderen visuele hulpmiddelen aan. In het onderstaande worden een paar voorbeelden van visuele en andere hulpmiddelen beschreven. Deze keer voornamelijk vanuit mijn eigen ervaring als ouder.

zij kent de routines prima

Net zoals een toenemend aantal kinderen met Down-syndroom bezoekt ook onze dochter Mirte de reguliere basisschool. De juf-fen zijn het erover eens: Mirte kan een heleboel en is ook geïnteresseerd in een diversiteit aan materialen. Dit jaar blijft zij nog 'kleuteren' (voor het derde jaar) en omdat dat haar laatste jaar zal zijn willen we gericht toe gaan werken naar de middenbouw. Het meest opvallende verschil tussen onderbouw en middenbouw is de grotere eisen die er aan de zelfwerkzaamheid gesteld zullen worden. En dit is ook precies het punt dat door alle partijen als een zwakke schakel in de ontwikkeling van Mirte aangemerkt wordt. In de één-op-één situatie, zowel thuis als met de remedial teacher, doet Mirte goed mee en kan zij haar aandacht over het algemeen voor een redelijke periode bij een bepaalde taak houden. Wanneer het gaat om zelfstandig een taakje uitkiezen, zoals op een Montessori-school gebruikelijk is, heeft zij echter de neiging om het dichtstbijzijnde taakje uit de dichtstbijzijnde kast te halen of via enig doelloos dwalen uiteindelijk bij het poppenhuis te belanden, haar favoriete speelplek (waar zij overigens in fantasie-

ik schreef de handelingen puntsgewijs op

spel wel lange tijd geconcentreerd en zinvol bezig kan zijn). Heeft zij, onder aanmoediging van de juf toch een taakje gepakt dan is het altijd afwachten of zij daar iets constructiefs mee gaat doen, ook als zij dit taakje op zich goed beheerst. Het duidelijkst komt dit tot uiting in haar tekeningen. Zij kent de routines in de klas inmiddels prima, ze weet waar en hoe ze potloden en papier moet pakken, maar na twee jaar school komen er nog steeds voornamelijk kraswerkjes mee naar huis. Kan ze dan niet meer? Wel degelijk: thuis tekent ze onder begeleiding poppetjes, leeuwen, ziekenhuizen, bomen en andere zaken die haar interesseren. Het stadium van het tekenen van rondjes, streepjes en kruisjes zijn we reeds lang voorbij. Waarom laat zij haar vaardigheden dan niet zien in spontane uitingen? Het antwoord staat in de introductie van dit artikel: Zelfsturing is (nog) niet haar sterkste kant.

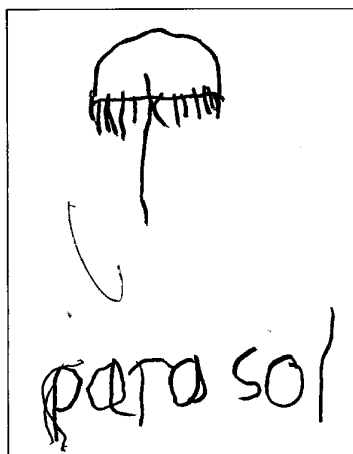
Tekenen volgens plan

Onlangs zijn wij erachter gekomen dat er wel degelijk gewerkt kan worden naar een zelfstandiger uitvoeren van werkjes zoals het maken van een tekening. Eigenlijk wisten we dit allang vanuit onze kennis van het ontwik-

kelend onderwijs, waarbij veel met schema's en stappenplannen gewerkt wordt. Maar nu pas kwamen wij tot een op school toepasbare vertaling hiervan. Thuis hebben wij reeds geruime periode met opgeschreven plannen gewerkt. Omdat Mirte goed kan lezen schreven wij vaak op wat we bijvoorbeeld op een dag gingen doen, of de spelletjes die zij achtereenvolgens wilde gaan doen, waarbij er dan steeds doorgestreept werd wat gedaan was. Ook zijn we eens begonnen met het opschrijven van een weekprogramma, maar hebben dit weer laten verwateren omdat er immers zoveel is wat je met je kind kunt doen! Het eeuwige gekras leverde echter zodanige irritatie aan onze kant op dat wij min of meer gedwongen waren een oplossing te vinden. Hier hadden we een kind dat zulke leuke dingen kon tekenen en vaak met hele verhalen erbij, en dat op school alleen kraste, zonder plan, zonder idee, zonder veel aandacht zelfs. De oplossing kwam in de tuin gezeten, onder de parasol. Mirte wilde tekenen. Ik vroeg haar wat ze wilde tekenen. Ze keek om zich heen: de parasol. Ze voelde zich er onzeker over en zei dat ze hem wilde overtrekken. Ik tekende een parasol en zij trok hem over. Toen gingen we haar werk analyseren. Eerst maak je een stok, dan een boogje, dan sluit je het boogje en daarna, bedacht Mirte, teken je de franjes (streepjes) eraan. Ik schreef deze handelingen puntsgewijs op (zie voorbeeld). Naar aanleiding hiervan tekende ze de parasol nog eens, maar wilde het boogje nog niet zelf doen. Dat trok ze over. De volgende parasol tekende ze helemaal zelf, maar keek alleen nog even naar het voorbeeld van het

boogje. Nu liet ik haar alleen, ik zei dat ik even wegging en of zij ondertussen even stap voor stap de parasol wilde tekenen. Ik was nog niet weg of het was al af, ze benoemde daarbij de stappen die we samen opgesteld hadden. Ook het boogje kwam er met een krachtige haal uit. Wat leerden we hiervan? Tekenen naar een (eenvoudig) voorbeeld helpt haar doelgericht te tekenen. Bovendien zorgt een puntsgewijs stappenplan ervoor dat ze de tekening op een logische manier opbouwt en niets vergeet. Sterker nog: als er aan het stappenplan in haar opinie iets ontbreekt dan voegt zij dit zelf nog toe, bijvoorbeeld appels in een boom. Met andere woorden: heeft haar fantasie eenmaal een bepaalde richting gekregen, dan komt ze zelf met gerichte ideeën.

ze
benoemde
zelf de
stappen



vertaald
in een
opdracht
aan
zichzelf

Zelfstandig werken op school

Allemaal leuk en aardig, maar dit experiment vond thuis plaats en met veel begeleiding. Maar hoe doe je dat op school? We besloten met voorbeelden en opgeschreven instructies te gaan werken, waarbij Mirte veelal zelf bepaalt wat we als voorbeeld voortekenen. Soms volstaat ook een eenvoudige lijntekening van bijvoorbeeld Dick Bruna als voorbeeld. Als we 's morgens met haar naar school fietsen vragen we wat ze die dag wil gaan doen op school. Is dat tekenen, dan leggen we een voorbeeld op haar tafel (gauw op een stukje papier gekrabbeld). En dan wachten we vol spanning af wat er 's middags mee naar huis komt. En ja hoor, dan komt er inderdaad een echte tekening terug die verdacht veel lijkt op het

voorbeeld, met toegevoegde details. Thuis hebben we een multimap speciaal gereserveerd voor 'echte' tekeningen, die ze aan iedere bezoekende oma of vriend kan laten zien. Als je kind alleen kan krassen, dan is krassen 'mooi'. Als een kind enkele stappen verder is, moeten er aan het niveau aangepaste eisen worden gesteld, maar tegelijkertijd hulpmiddelen worden geboden waardoor het kind ook aan deze eisen kan voldoen. Het is dus niet een kwestie van afwachten totdat het tekenen 'gerijpt' is tot een hoger stadium. Het probleem zit hem in veel gevallen niet eens zozeer in de ontwikkeling van de betreffende vaardigheid, maar in de cognitieve sturing van deze activiteit. Een kind moet als het ware in zichzelf zeggen: 'Nu ga ik dit en dit doen', 'Dat ga ik zo en zo aanpakken', 'Nu moet ik nog dit doen en dan ben ik klaar', enzovoorts. Innerlijke spraak heet dat.

Eigen initiatief aanwakkeren

Het is sinds kort een gewoonte geworden onderweg te vragen wat Mirte wil doen in de klas. Laatst waren dat de rekenstokken. Op school herinnerde haar vader haar nog even aan haar eigen wens. Ze stapte resoluut naar de desbetreffende kast en toen we 's middags de juf spraken meldde deze dat Mirte daadwerkelijk de hele taak gedaan had. Een paar dagen later vroeg haar vader weer wat ze die morgen wilde doen. Ze zei: 'Rekenstokken, pfff (en maaide demonstratief met haar arm), die heb ik al gedaan. Ik ga vandaag in de bouwhoek'. Op school aangekomen hielp vader haar even op gang door een klein aantal blokken te pakken en een voorbeeld te bouwen wat zij na mocht gaan bouwen. De remedial teacher vertelde ons later dat ze Mirte die dag niet had willen storen voor individueel werk omdat ze zo geconcentreerd bezig was in de bouwhoek met een ander kind.

Praten over wat er in de toekomst gaat gebeuren helpt een kind zijn gedachten te ordenen, zijn eigen initiatief aan te wakke-

ren, zijn handelen doelgericht te maken. 'Gewone' kinderen lijken dat vaak 'vanzelf' te doen, ze denken na over dingen die niet direct zichtbaar zijn. Een kind als Mirte laat zich maar al te vaak afleiden door wat er toevallig voor haar neus ligt of in haar omgeving gebeurt. Directe zintuiglijke informatie, dat wat het kind ziet of hoort, verstoort zijn of haar eigen gedachten-gang. Waarom dan niet van dat feit gebruik maken door het denken te ondersteunen via zintuiglijke informatie in de vorm van visueel materiaal. Hierbij valt met name te denken aan: na te maken voorbeelden, schema's, stappenplannen, opdrachtkaartjes, van te voren klaargezette werkjes, dag- en weekoverzichtjes, en dergelijke. Zoals blinde kinderen geholpen zijn met brailleschrift, dove kinderen met gebarentaal, zo ook is het zaak onze kinderen een hulpmiddel te geven om de problemen te overwinnen die hun ontwikkeling in de weg staan. En zoals altijd geldt: voor veel problemen is een creatieve oplossing mogelijk, hoewel de ontdekking vaak lang op zich laat wachten (de relatief recente ontdekking van het grote nut van het leren lezen voor kinderen met Down-syndroom als 'way into language' is daar een voorbeeld van).

Van sturing naar zelfsturing

Problemen bij het starten, doorgaan en stoppen van activiteiten hebben allemaal te maken met een gebrekkige ontwikkeling van de zelfsturing, zoals die overigens ook bij 'gewone' peuters en kleuters veel waar te nemen valt. Wanneer een ouder of juf iets van een kind vraagt, bijvoorbeeld om iets op te ruimen, moet deze opdracht vertaald worden in innerlijke spraak, dat wil zeggen in een opdracht die het kind aan zichzelf geeft. Pas wanneer de woorden van de opvoeder echt 'binnen' gekomen zijn kan aan de opdracht voldaan worden. Deze vertaalslag komt echter soms - of vaak - niet snel tot stand. Er moet dus herhaald, benadrukt en afgewacht worden. In feite is de sturing die de opvoeder geeft dus niet effectief wanneer dit niet tot innerlijk-

ke zelfsturing door het kind zelf leidt. De psycholoog Vygotsky stelde dat iedere mentale functie twee keer in de ontwikkeling van een kind verschijnt: eerst kan een kind iets in samenwerking met of onder begeleiding van een volwassene, en later verinnerlijkt het deze samenwerking en kan het het geleerde zelfstandig doen. Dit principe kun je ook toepassen op de mentale functie van de zelfsturing. Dus: eerst stuurt de volwassene de activiteit van het kind ('Nu moet je opruimen'; 'Ga snel je jas halen'; 'Voor het eten was je je handen'; 'Vertel me wat je vandaag wilt gaan doen'; enzovoorts) en later komt deze sturing terug in de innerlijke spraak en zegt het kind deze dingen tegen zichzelf en krijgt zo controle over zijn eigen gedrag zonder hulp van buitenaf.

De tijd tastbaar maken

Een opvoeder kan het kind helpen deze overgang te maken door heel bewust te oefenen met alle aspecten van zelfsturing. Een belangrijk aspect is de timing van activiteiten. Starten en stoppen, op tijd omswitchen van de ene activiteit naar de andere, beseffen dat iets over korte tijd afgelopen is of gaat gebeuren, vooraf plannen wat je nodig hebt als je straks een bepaalde activiteit wilt gaan ondernemen, enzovoorts. Het is belangrijk een kind steeds op een concrete manier bewust te maken van dit aspect in allerlei dagelijkse activiteiten. Dat vereist soms de nodige planning en inspanning van de kant van de opvoeder. Een voorbeeld uit mijn eigen praktijk als moeder: laatst gingen we naar het speelplein en hadden maar een kwartier. Op weg naar het speelplein vertelde ik dat het maar heel kort was, dat vijftien minuten betekende dat ze drie dingen kon doen, elk vijf minuten, en dat we dan weer naar huis moesten. Eenmaal op het speelplein vroeg ik haar wat ze de eerste vijf minuten wilde doen. Dat was de wipwap. Na een paar minuten zei ik dat de vijf minuten bijna om waren en vroeg haar wat ze daarna wilde doen. Ze wilde nog 'eventjes' op de wipwap en daarna de glijbaan. Zonder enige aansporing

ging ze even later naar de glijbaan. Hier herhaalde ik mijn strategie. Ze bedacht als laatste object de draaischijf. Ik benadrukte dat dit het laatste was en dat de tijd bijna op was. Mijn inspanning werd beloond door de ontspannen manier waarop ik haar - in tegenstelling tot vele andere keren - na toch weer ruim een kwartier mee kreeg naar huis. Zij bleek door deze hulp beter in staat het heft zelf in handen te nemen, niet ik maar zij besloot immers steeds naar het volgende object te gaan en tenslotte te stoppen en naar huis te gaan. Ik gaf haar denken alleen een voorzetje. En in haar fantasiespel met poppen komt af en toe naar voren dat ze van die zelfsturing al heel veel snapt: haar poppen worden strenger behandeld dan wij haar behandelen.

Vygotsky schrijft niet voor niets dat in het spel kinderen hun eigen **zone van de naaste ontwikkeling** creëren. Wat zij nu in haar spel laat zien zal zij in de toekomst ook zelf kunnen doen, in haar spel oefent ze als het ware in zelfsturing.

Leren stoppen

Het is voor een aantal ouders waarschijnlijk een herkenbare situatie: een kind is met iets begonnen en kan daar niet meer mee stoppen. Dit valt met name op wanneer er lawaai bij te pas komt, zoals het bij voortdurende opendoen en dichtslaan van deuren, of het gooien met water of speelgoed. Maar ook op meer subtiele wijze komt dit stopprobleem tot uiting: een kind wil niet meer weg uit de speeltuin, een kind kan zich niet losmaken uit zijn spel om naar school te gaan, een kind wil zijn werkje op school niet opruimen als dat gevraagd wordt omdat het er nog mee door wil gaan (het niet willen opruimen kan natuurlijk ook andere redenen hebben). In een artikel in de vorige 'Down + Up' beschrijft een leerkracht hoe zij consequenties verbindt aan het gooien met zand. Voor kinderen met Downsyndroom is het vaak niet genoeg te zeggen waarom iets niet mag. Er moet een duidelijke consequentie zijn voor ongewenst gedrag. Dit is ook onze ervaring.

Het is niet zo dat Mirte niet begrijpt dat met water gooien naar haar vriendinnetje in het pierebad niet gewaardeerd wordt. Zelf zet ze het op een brullen wanneer andere kinderen haar nat spatten. Toch is het moeilijk om deze eenmaal begonnen activiteit te stoppen. Wanneer we echter zeggen dat ze als ze dat nog één keer doet uit bad moet, is het gedrag plotsklaps afgelopen. De ernst van de waarschuwing dringt niet door wanneer de boodschap niet heel expliciet gesteld wordt. Dit betekent echter niet dat uitleggen niet nodig of niet zinvol is. Kinderen die niet leren waarom ze bepaalde dingen niet mogen doen, zullen altijd de neiging blijven vertonen deze dingen te doen wanneer er geen wakend oog van een volwassene aanwezig is. Het gaat dus om èn-èn, oftewel in de eerste stadia van de ontwikkeling van zelfsturing zijn zowel uitleg geven als het verbinden van duidelijke gevolgen aan gedrag noodzakelijk. Wanneer het gedrag van een kind te maken heeft met aandacht vragen en het gedrag zich vaak herhaalt - bijvoorbeeld aan de haren van andere kinderen trekken of eindeloos met de schuifdeur heen en weer gaan - is het echter niet zo nuttig steeds de uitleg te herhalen, een direct en iedere keer op dezelfde wijze uitgevoerde consequentie werpt dan vaak meer vruchten af. Het kind weet dan: als ik dit doe dan gebeurt er iets wat ik vervelend vind. Wanneer de consequenties duidelijk zijn zal het kind eerder in staat zijn zijn eigen gedrag onder controle te brengen. Doordat je als opvoeder je eigen gedrag onder controle hebt en het kind van te voren aankondigt wat er gaat gebeuren ALS ..., help je het dus in de ontwikkeling van zelfgestuurd gedrag. Boos worden - en wie doet dat niet bij tijd en wijle - heeft meestal het omgekeerde tot resultaat, evenals erom lachen of het passief dulden van het gedrag met het idee dat het 'vanzelf' wel overgaat. Starten, doorgaan en stoppen vereist net zo'n leerproces als fietsen, tekenen en lezen: **SAMENWERKEN IN KLEINE STAPJES.**

*ik gaf haar
denken
een
voorzetje*

*een
duidelijke
consequentie
voor
ongewenst
gedrag*