

SEO-R²:

de emotionele behoeften achter moeilijk gedrag in beeld krijgen

INTERVIEW MET ELS RONSSE
TEKST AN VICTOIR



Els Ronsse is klinisch psychologe bij Psysense. Ze werkte 15 jaar als orthoagoog bij mensen met een verstandelijke beperking en autisme. In 2000 opende ze een eigen praktijk gericht op mensen (met normale begaafdheid of verstandelijke beperking) met autisme. Ze is voorzitter van de regiegroep van het expertisenetwerk emotionele ontwikkeling SEN-SEO en is daarnaast actief betrokken bij de ACTrajecten georganiseerd door Autisme Centraal.

E

EMOTIES ZIJN DE MOTOR VAN GEDRAG

Moeilijk gedrag aanpakken begint bij begrijpen waar

het gedrag toe dient. Jij bekijkt dit in termen van emoties en behoeften.

Els: Emoties zijn dan ook vaak de motor voor gedrag. Je herkent dat zelf vast ook. Je wil gezond eten, maar je hebt toch een reep chocolade in je hand. Je weet met je volle verstand dat wat je doet niet gezond is. Maar misschien heb je behoefte aan troost en kan chocola dat bieden. De emotie wint het op dat moment van je verstand. Je kan emoties niet negeren. Als je boos bent en iemand zegt jou 'je hoeft niet boos te zijn', dan kan je verstand het daar mee eens zijn, maar dat betekent niet dat je boosheid onmiddellijk weggaat.

Wij doen zo vaak een beroep op het verstand van kinderen, jongeren, volwassenen. En dan worden wij een beetje boos omdat we weten dat iemand dat verstand heeft, dat hij/zij gezegd heeft 'ik doe het' en zich dan niet aan de belofte houdt. Wat we vergeten, is dat op het moment dat het verkeerd loopt, er geen behoefte was, geen motivatie om het verwachte gedrag te stellen.

De emotionele ontwikkeling legt de focus op de behoeften die ons gedrag motiveren en de ontwikkelingsstaken die kinderen op dat vlak voor zich krijgen (box 1). Eens je dat doorhebt, wordt het makkelijker om gedrag te begrijpen en aan te passen. Je gaat je afvragen: 'Wat verwacht ik? Wat is het meest haalbaar op dit moment? Wat kan ik bieden aan dit kind? Hoe kunnen we de omgeving aanpassen om meer rekening te houden met de emotionele behoeften?'

DE EMOTIONELE GROEI

Els: Kinderen groeien op alle vlakken: biologisch, intellectueel, emotioneel, seksueel, talig, sociaal ... We beschrijven die groei vaak in termen van leeftijdsfasen. Als we kijken naar de ontwikkelingspsychologie, dan zien we dat Piaget en Erikson al praatte over emotionele ontwikkeling. Professor Anton Došen heeft vooral het emotionele aspect naar voren geschoven. Hij merkte dat mensen met een verstandelijke beperking vaak probleemgedrag vertonen. We hebben de neiging om dan een psychiatrisch etiketje te gebruiken, terwijl problemen misschien ontstaan omdat de omgeving niet voldoende rekening kan of wil houden met de emotionele behoeften van mensen, of eenvoudigweg niet doorheeft dat die behoeften er zijn.

Met de insteek van Došen zien we dat iedereen een emotionele ontwikkeling doormaakt (box 1). Wij gaan ervan uit dat de behoeften die in de focus staan in de emotionele ontwikkelingsfasen, eigenlijk bij iedereen blijven bestaan. Maar sommige kinderen en jongeren ontwikkelen niet helemaal door, of ze ontwikkelen wel door maar vallen veel sneller terug naar een vorige ontwikkelingsfase: de stabiliteit is minder aanwezig. Omwille van een beperking (bv. een verstandelijke beperking, ontwikkelingsstoornis) of omstandigheden (bv. stress) kunnen mensen korte of lange tijd gedrag vertonen waarmee ze een antwoord zoeken op behoeften die op de voorgrond stonden in een 'jongere' ontwikkelingsfase. Mensen gedragen zich dan niet per se 'kinderachtig', maar je snapt hun gedrag wel beter als je beseft dat de behoeften die je heel duidelijk ziet bij jonge kinderen, nog altijd een rol blijven spelen in het latere leven. Het kader dat ik hier presenteer, is een samensmelting van het gedachtegoed van Piaget, Erikson, Mahler, Bowlby en Došen (box 1). Ik wil hier al vermelden dat er overwogen wordt om de fasenindeling te verlaten. ▲

In 't kort

In onderwijs zijn we gewoon om te denken in onderwijsbehoeften. Moeilijk gedrag is vaak beter te begrijpen en aan te pakken als er ook inzicht is in de emotionele behoefte die het gedrag stuurt. Het inschatten van de emotionele behoeften gebeurt in dialoog tussen de mensen die het kind opvoeden: ouders en leraren. Met de SEO-R² beschikt de professional over een gevalideerd instrument om de emotionele ontwikkeling in te schalen.

Box 1. De emotionele ontwikkeling

Behoeften of emoties?

Kinderen zijn geen fruitvlieg. Een pasgeboren fruitvlieg kan zich uit de slag trekken, een baby niet. Voor het vervullen van basale (overlevings) behoeften zoals voeding, veiligheid of sociaal contact, zijn kinderen afhankelijk van hun omgeving. Behoeften die worden vervuld, geven een fijn, tevreden gevoel. Onvervulde behoeften leiden tot negatieve emoties (boosheid, angst ...). Dat is een toestand waar het kind van af wil: er ontstaat een motivatie tot actie. Naarmate kinderen groeien en ervaring opdoen, worden de gedragspatronen gedifferentieerd. Als de omgeving responsief en beschermend is, kunnen adaptieve gedragspatronen tot stand komen. Als de omgeving minder voorspelbaar is, kunnen de behoeften minder goed worden ingevuld en/of leren kinderen niet goed wat werkt om de behoeften te lenigen. Dat kan leiden tot maladaptief gedrag. Gedrag wordt dus gestuurd (gemotiveerd) door emoties, die op hun beurt aangeven dat een behoefte niet of niet volledig wordt gelenigd. Gedrag dat er 'hetzelfde' uitziet, kan intra- en interdividueel door verschillende emoties en onderliggende behoeften worden aangestuurd (1, 2). In dit artikel gebruiken we de termen 'emoties' en 'emotionele behoeften' als een eenvoudige manier om te verwijzen naar een stukje uit het hele proces dat begint bij behoeften en leidt naar emoties, motivatie en - uiteindelijk - gedrag.

De emotionele ontwikkeling

Ontwikkelingstaak	Hulpvraagtype (met welke ontwikkelingstaak is dit kind/deze jongere bezig?)	Concreet? Enkele voorbeelden
Adaptatie: kunnen omgaan met prikkels (0-6 maanden)	Homeostase versus disregulatie	Evenwicht zoeken tussen rust en onrust, tussen je goed voelen en je slecht (honger, dorst, moe, pijn) voelen. Reguleren is soms moeilijk. Op latere leeftijd: bij stress friemelen aan stoffen die fijn aanvoelen.
Eerste socialisatie: kunnen hechten aan iemand (6-18 maanden)	Vertrouwen versus wantrouwen	Er is een belangrijke vertrouwenspersoon. De peuter die je geen minuut met rust laat. Of op latere leeftijd: de puber die de leerkracht overstelt met mails.
Eerste individualisatie: kunnen loskomen (18 maanden - 3 jaar)	Autonomie versus afhankelijkheid	Exploreren en alles zelf willen doen. Fier zijn. 'Neen' zeggen omdat het kan. De puber die driftig reageert als ouders grenzen stellen.
Identificatie: impulsen beheersen (3-7 jaar)	Initiatief versus geremdheid	Goedkeuring van leerkrachten en ouders zoeken. Rolmodellen imiteren. Proberen bij een groepje te horen door dingen 'ook' zo te doen. Faalangst en bewust liegen om te behagen komen voor.
Realiteitsbewustwording: Inzicht krijgen (7-12 jaar)	Zelfvertrouwen versus minderwaardigheid	De wereld wordt duidelijk. Je weet wat je goed en minder goed kan (realistisch zelfbeeld). Regels worden geïnternaliseerd.

Zoals in meerdere theoretische modellen gaat het hier om doorontwikkeling (fasen die verderlopen, zich hernemen). Het is een concentrisch model waarin 'latere' fasen zich ontwikkelen rondom de 'vroegere' fasen. De binnenste lagen blijven aanwezig in de verdere ontwikkeling. Došen voegde in 2014 de Tweede socialisatiefase (12-17 jaar) en de Tweede individualisatiefase (17-25 jaar) toe. Aangezien moeilijk begripbaar gedrag vaak terug te voeren is tot een vertraagde of geblokkeerde ontwikkeling in de vroegere ontwikkelingsfasen, komen deze fasen zelden in het vizier. Ook in die fasen kan best wel probleemgedrag ontstaan, maar als hulpverlener gaan we dat dus minder vaak zien.

Wil je meer lezen over de emotionele ontwikkeling? SAM vzw heeft publicaties over het thema voor ouders, leerkrachten en professionals. Je kan filteren op het thema emotionele ontwikkeling. <https://www.samvzw.be/index.php/publicaties?>

De brochure voor leerkrachten geeft een uitgebreide schets van de ontwikkeling. Je ziet geïllustreerd hoe typisch gedrag in de klas een uiting kan zijn van onderliggende emotionele behoeften. <https://www.samvzw.be/index.php/publicaties/leren-de-klas-over-kunnen-aankunnen-moeten-en-willen-een-brochure-voor-leerkrachten-0>

Wil je hulp bij het inschatten van de emotionele ontwikkeling? In de brochure *De juiste vraag* worden reflectievragen gestructureerd opgesomd. Deze brochure is vrij te downloaden. <https://www.samvzw.be/index.php/publicaties/de-juiste-vraag-van-inschatten-van-emotionele-ontwikkeling-naar-ondersteuning>.



Shutterstock

Het gaat in wezen om emoties opgewekt door onvervulde behoeften en het gedrag waarmee iemand die behoeften wil lenigen.

In een vorig nummer vertelde Gerrit Vignero over De Draad, de hechting tussen kind en belangrijke figuren. Ook hij spreekt over ontwikkelingsfasen. Zijn de modellen inwisselbaar?

Els: Niet helemaal. De leeftijdsfasen zijn lichtjes anders. Uiteraard gaat De Draad ook uit van de emotionele ontwikkeling die kinderen doormaken, maar de focus is anders. Ik heb het later over inschalen en handvatten. Als je aan de slag gaat, met name naar ouders toe, is het kader van Gerrit Vignero zeer bruikbaar. Het is een vervolg aan het verhaal dat ik hier breng.

MOEILIK GEDRAG BEGRIJPEN DE ONDERLIGGENDE BEHOEFTE BEGRIJPEN

Hoe kijken we naar gedrag als we de emotionele behoeften in rekening brengen?

Els: Een voorbeeld: in het tweede leerjaar zit een kind van wie het gedrag nogal storend overkomt. Ze loopt

vaak van haar plek en komt om de haverklap bij de leerkracht vragen stellen. Ze wordt als druk en storend ervaren. Dan zou je kunnen zeggen: 'Dit kind moet leren om te blijven zitten.' Plus, het kind ként de afspraken – 'tijdens deze taken blijven we zitten.' Het gaat zelfs zo ver dat als een kind naast haar recht staat, ze zegt: 'Je moet blijven zitten.' En toch is zij steevast de eerste om van de bank te komen.

Kijk je vanuit de emotionele ontwikkeling, dan kom je er misschien bij uit dat stilzitten bij haar motorisch niet lekker voelt. Ze moet kunnen wiebelen en bewegen om rust te voelen. Dat is typisch voor de eerste fase van emotionele ontwikkeling: daar zit de behoefte aan in balans zijn, aan een goede afwisseling tussen inspanning en ontspanning. Als ze nog met die ontwikkelingstaak bezig is, is twintig minuten stilzitten gewoon nog te veel gevraagd. Maar het is ook mogelijk dat dit kind veel nood heeft aan de nabijheid van iemand die ze vertrouwt. Taakjes over een nieuwe inhoud komen net iets te bedreigend binnen: 'Het gaat niet lukken en de meester gaat mij niet graag hebben als het niet lukt.' Dus zoekt ze de nabijheid van de leerkracht, checkt of hij haar nog ziet. Dit is de tweede fase in de emotionele ontwikkeling: de socialisatiefase, waarin

Positief gedrag ontstaat als we in plaats van 'Dit kind wil niet', zeggen 'Dit kind heeft iets nodig.'

Kijken vanuit de emotionele ontwikkeling dwingt je om je af te vragen wat dit individuele kind nodig heeft.

vertrouwen en wantrouwen op de voorgrond staan. Of misschien denkt dit meisje: ik ken de afspraak, maar ik wil zien hoe anderen die taak aanpakken. Misschien wil ze wel testen wat er gebeurt als ze afspraken niet nakomt, puur uit nieuwsgierigheid – een behoefte aan autonomie (de derde fase).

Ik heb dus al meerdere mogelijke verklaringen voor hetzelfde gedrag vanuit verschillende behoeften. Op zo'n moment gaat de leerkracht er echt toe doen. Als hij op de behoefte inspeelt (bv. door haar extra materiaal te laten halen zodat ze even uit de bank kan, of door haar te tonen dat hij haar heeft gezien en dat ze goed bezig is), dan krijgt hij mogelijk positief gedrag bij dat kind. Dat gebeurt als we in plaats van 'Dit kind wil niet', zeggen 'Dit kind heeft iets nodig.' De bril van de emotionele behoeften opzetten is dus erg verwant aan het kijken vanuit onderwijsbehoeften, en daar zijn leraren zeker mee vertrouwd. In het handelen kan je je eclectisch opstellen. Je interventies kunnen uit verschillende kaders komen, dat is oké. Als het maar werkt voor dit kind, met deze behoeften.

BELONEN EN STRAFFEN

Als storend gedrag een uiting is van het feit dat het kind iets nog niet kan, of niet altijd kan, dan zullen beloningen en straffen ook niet steeds het verhoopte effect hebben?

Els: Om de gevolgen van je gedrag in te schatten, moet je emotioneel redelijk matuur zijn. Je moet het 'hier en nu' kunnen verlaten. Als je van nature bijvoorbeeld impulsief bent, dan denk je misschien niet aan het gevolg.

Een klassiek voorbeeld: er staat een schaal met chips op de tafel. Er is al twintig keer gezegd: 'Je mag daar niet aankomen.' Het kind weet dat, maar op het moment dat de mensen die de regel meegeven de deur uitgaan, is die regel ook weer uit het hoofd van dat kind verdwenen. Dus hij neemt chips. En dan denkt hij: oei, dat mocht niet, dat was niet de afspraak. Het is ook mogelijk dat de omgeving van kinderen niet erg consistent is: nu mag het wel en dan weer niet. Dan is het moeilijk om regels te leren. Zowel 'nature' als 'nurture' spelen een rol.

Bij een straf hopen we altijd dat een kind wat leert: we laten hen een negatief gevolg van hun gedrag ervaren met de bedoeling dat ze het gedrag de volgende keer niet meer zullen stellen. Maar dat betekent dat het kind de situatie moet herkennen, zich nog herinnert welke gevolgen er vorige keer waren en daar zijn gedrag op aanpast. Dat is iets heel complex om te doen. Ik heb ooit gezegd: 'Straffen is niet zinvol zolang kinderen emotioneel nog geen reflectievermogen hebben.' Dat is mij niet in dank

Box 2. De emotionele ontwikkeling inschalen met de SEO-R²

Historiek

In 1990 ontwikkelde Anton Došen een Schema voor schatting van de emotionele ontwikkeling (SEO). In Vlaanderen gingen experts i.s.m. Steunpunt Expertisenetwerken (nu SAM) verder op dit werk en publiceerden in 2012 de Schaal voor emotionele ontwikkeling - revised (SEO-R). Verder psychometrisch onderzoek en feedback van klinici en wetenschappers leidde tot een grondige herwerking in 2017: de SEO-R² (3). De validering gebeurde bij cliënten van zorgvoorzieningen voor personen met een verstandelijke beperking (gemiddelde leeftijd 35.08, met een spreiding van 9-67 jaar).

Aangezien het om een gespreksschema gaat waarbij de betrokkenen zelf voorbeelden aandragen van gedrag, is het dus geen instrument waarbij items typisch 'leeftijdsadequaat' gedrag bevragen. In die zin is het schema bruikbaar voor een ruime doelgroep. Het is een instrument dat werd ontwikkeld voor gebruik bij mensen met een verstandelijke beperking. De titel is voluit de *Schaal voor emotionele ontwikkeling van mensen met een verstandelijke beperking - revised*². De theoretische onderbouw is anderzijds gebaseerd op ontwikkelingspsychologische modellen voor de ontwikkeling van alle kinderen. Dit betekent dat men bij groepen zonder verstandelijke beperking ook baat kan hebben bij het instrument. In de praktijk wordt het ook zo gebruikt. Maar men moet zich dan de vraag stellen of een inschaling nodig is om vanuit de bril van de emotionele ontwikkeling te kijken.

Hoe werkt het?

Bij de afname brengt men het gedrag in kaart, op verschillende domeinen en zo objectief mogelijk (wat zien we concreet gebeuren?).

In de SEO-R² komen 13 gedragsdomeinen aan bod:

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

Elk gedragsdomein wordt gekoppeld aan de emotionele behoeften die onderliggend zijn en dit wordt beschreven met de fasen van de emotionele ontwikkeling. Dat betekent dat men diepgaand zal doorvragen. Exact

hetzelfde gedrag zal namelijk wat anders betekenen bij een andere onderliggende behoefte. Bijvoorbeeld, een kind dat niet uit de poppenhoek wil komen, kan onderliggend moeite hebben met verandering (fase 1), maar mogelijk gaat het om de nood om autonoom te beslissen (fase 3).

Gedrag doet zich altijd in een bepaalde context en op een bepaald moment voor. Het kan dus nuttig zijn om verschillende contexten en momenten (vb. ochtend versus namiddag) in kaart te brengen. Dat maakt het gebruik van dit instrument intensief, zowel voor de personen die de informatie aanbrenge(n) als voor de hulpverlener(s).

De SEO-R² is geen vragenlijst, maar een gespreksschema om samen te overlopen met mensen die het kind goed kennen. Wie het instrument gebruikt, moet zelf vragen formuleren, naar concrete voorbeelden vragen en doorvragen. Deze stap in de inschaling vraagt ongeveer 2,5 u. tijd. Omdat inschaling intensief is, kan het een voordeel zijn om de inschaling te doen samen met een collega. Zo heb je ook een klankbord bij het uitschrijven van de conclusie.

Bij elk domein wordt de fase van emotionele ontwikkeling aangeduid. Het resultaat is een profiel van emotionele ontwikkeling per gedragsdomein. We spreken van een disharmonisch ontwikkelingsprofiel als de cognitieve en de emotionele ontwikkeling die men ziet, niet in overeenstemming zijn met elkaar. Meestal bevindt de emotionele ontwikkeling zich dan op een lager niveau dan de cognitieve ontwikkeling. Het functioneren en het gedrag van de persoon kunnen dan variëren tussen het emotioneel en cognitief niveau, afhankelijk van de situatie en de draagkracht van de persoon (1).

In de conclusie wordt omschreven dat we een emotionele ontwikkeling zien die globaal gezien niet hoger komt dan een bepaalde fase. De emotionele behoeften worden in een advies vertaald naar ondersteuningsbehoeften. Uiteraard zal de persoon niet in elk domein blijf geven van gedrag dat typisch hoort bij de fase die het vaakst wordt aangevinkt: hij kan 'uitschieters' hebben naar gedrag dat typisch is voor een volgende fase in de ontwikkeling. In de regel gaat de 'laagste' fase in de ontwikkeling (dit kind functioneert globaal gezien op een niveau niet hoger dan fase X) voorop in het ontwerp van een aanpak op maat.

Meer weten?

Het expertisenetwerk SEN-SEO leert professionals hoe ze met het instrument aan de slag kunnen. Je vindt alle informatie bij SAM vzw (<https://www.samvzw.be/index.php/>).





afgenomen, want sedertdien hoor ik: 'Zij heeft gezegd dat je niet mag straffen zolang het kind nog niet in de laatste fase van de emotionele ontwikkeling zit.' Je mag straffen, corrigeren en belonen, maar je mag niet verwachten dat het kind dankzij jouw straf het de volgende keer niet opnieuw gaat doen.

Negatief gedrag mag je natuurlijk stoppen. Als we bepaald gedrag niet toelaatbaar vinden, moeten we misschien wél meer nadenken over hoe we grenzen trekken en hoe we kinderen even kunnen afleiden.

Kinderen die emotioneel vooral bezig zijn met voelen en ervaren of met autonomie en experiment, die zijn nog niet toe aan inzichtgericht werken en reflectie. De leerkracht moet dan de regels vastleggen, sturing geven en daar niet te veel uitleg aan vasthangen. Afspraken maken mag, maar verwacht niet dat kinderen die onthouden en zich er altijd naar gedragen. Je bouwt op en je accepteert dat het vaak nog niet zal lukken. Het draait om het afstemmen tussen de opvoedingsverantwoordelijken: je moet het zeggen als iets niet mag, maar je moet

tegelijktijd ook zorgen dat wat niet mag, ook niet te vaak kan.

REALISTISCHE VERWACHTINGEN

We vragen dus eigenlijk te veel van kinderen?

Els: Kijk, er zijn in het leven veel conventies waaraan we proberen te voldoen. Van een normaal begaafd iemand verwachten we dat hij zijn huis onderhoudt, de was doet, gezond kookt. Dat vinden we 'gewoon'. En toch: hoeveel mensen zetten vandaag de strijk opzij omdat ze er geen zin in hebben, schuiven een diepvriespizza in de oven of laten de badkamer ongepoetst? Soms denk ik dat we van de kinderen meer verwachten dan van onszelf. Ook in het onderwijs. Het is uiteraard de taak van het onderwijs om normen en waarden te helpen ontwikkelen. Maar ik denk dat men in het onderwijs zich ook moet afvragen of elk kind eraan toe is. Ik weet het, in onderwijs werk je met groepen kinderen. Laat je voor de ene iets toe en voor de andere niet, dan botst het. Of je krijgt een discussie over de vraag of we klassen dan homogeen moeten maken naar emotionele leeftijd.

Ik ben blij dat ik zoveel leerkrachten zie die van een bepaald kind bepaald gedrag nog wel door de vingers zien. Ik ben blij dat ze niet verwachten dat kinderen iets altijd goed doen, omdat ze dat gisteren goed deden. Er wordt dus wel degelijk gedifferentieerd. Kijken vanuit de emotionele ontwikkeling dwingt je om je af te vragen wat dit individuele kind nodig heeft. In veel situaties doen ouders en leerkrachten dat spontaan. Kijken vanuit de emotionele ontwikkeling geeft inzicht en handvatten als het gedrag niet loopt zoals verwacht of gewenst.

Dat strookt met de principes van handelingsgericht werken. Maar dat is wel een hele opdracht voor de leerkracht in de klas.

Els: Een Duitse collega heeft onderzoek gedaan in de derde kleuterklas. Daar zie je dat heel wat kinderen emotioneel bij wijze van spreken 'op schema' zitten, maar er zijn ook kinderen die emotioneel net wat ouder of jonger zijn. Voor alle duidelijkheid: ik pleit voor emotionele diversiteit in een klas. Een kind dat nog een grote behoefte aan vertrouwen heeft, kan misschien net wat meer aandacht krijgen omdat in de klas ook kinderen zijn die sterk staan en willen experimenteren met zelfstandigheid. Als alle kinderen dezelfde emotionele behoeften zouden hebben, weet ik niet hoe je dat als leerkracht organiseert.

Behoeften zijn trouwens wisselend, ook bij het individuele kind. Het is niet omdat een kind vandaag veel nabijheid nodig heeft, dat ze morgen niet wil

testen wat ze zelfstandig kan. Dan wil ze het alleen proberen. En volgende week komt dan weer onzekere periode, want ze heeft er een broertje of zusje bijgekregen. Dan voelt de leerkracht dat het kind meer aan haar rokken gaat hangen.

VAN INSCHATTEN NAAR INSCHALEN WANNEER INSCHALEN?

Het kader helpt CLB-medewerkers en leerkrachten alvast om in te schatten welke behoefte er achter moeilijk gedrag kan zitten. Maar inschatten is nog niet inschalen. Daar is de SEO-R² voor ontwikkeld (box 2). Kan je iets meer vertellen over het gebruik van dit instrument? Wanneer gebruik je het wel of net niet?

Els: Als je overweegt om de SEO-R² te gebruiken, is 'Moet ik wel inschalen?' de eerste vraag die je moet stellen. Inschalen is namelijk niet altijd nodig om verder te kunnen. Ik ken veel leerkrachten die goed kijken naar kinderen en kunnen vertellen welke behoefte doorschemert in het gedrag. Ze voorspellen perfect wélk kind per se iets zal willen proberen en wanneer dat fout zal gaan. Ze laten dat toe, omdat kinderen moeten kunnen leren. In dat geval moet je écht geen bijkomend instrument gebruiken.

Wanneer is het wel zinvol om in te schalen met de SEO-R²?

Els: Inschalen met de SEO-R² is zinvol als het complexer wordt, je met meerdere mensen rond een kind betrokken bent en je voelt dat er grote verschillen zijn in de manier waarop men de situatie wil aanpakken. 'Je mag dat gedrag van hem nog niet verwachten' tegenover 'Die jongen moet dat toch kunnen': als die discussies de kop opsteken, is inschalen zinvol. Een tip die ik durf geven, omdat ik zelf regelmatig een inschaling doe, is ook: gebruik het instrument oordeelkundig. Het vraagt behoorlijk wat tijd en het is niet zo eenvoudig om het verslag te schrijven.

WAT WEET JE NA INSCHALEN?

Hoe helpt een inschaling om te handelen voor een kind?

Els: Het doel van een inschaling is niet per se om iedereen op dezelfde manier te doen kijken. Het gaat om iedereen te laten praten over hetzelfde. Bij inschalen ga je in dialoog: 'Ik zie dat gedrag zo, welke betekenis geef jij eraan?' We kijken fijnmazig naar het gedrag dat we zien en hoe wij ons daar tegenoverstellen. Want het gaat over dit kind dat dit gedrag stelt, maar net zo goed over de volwassene die ermee omgaat.

Inschalen helpt vooral om de behoefte achter het gedrag duidelijk te maken.

Kom je na een inschaling soms tot een andere conclusie over de emotionele ontwikkeling dan bij een inschatting?

Els: Soms wel, maar niet altijd. We zeggen altijd: 'We schatten in vanuit de buik.' Inschalen doen we volgens een gevalideerd schema met richtvragen. Soms zijn mensen teleurgesteld als ik mijn inschaling breng. Ik vertel niks nieuws, ik speel terug wat de mensen mij zegden. Maar ik ga het anders structureren en - vooral - ik ga de behoefte achter

het gedrag proberen duidelijk te maken.

Ik herinner mij een ouderpaar dat zei: 'Jij geeft taal aan wat wij al lang nodig vonden. Wij laten bij ons kind nog dingen toe, die eigenlijk kinderachtig zijn. Maar zij voelt zich daar goed bij, het zorgt ervoor dat ze toch redelijk functioneert.' Het kind (negen jaar) kreeg bijvoorbeeld stiekem een knuffel mee in haar boekentas. Een knuffel meenemen naar school is een gedrag dat eigenlijk te jong is voor negen jaar. Toch haalt dat kind er vertrouwen uit. Het gesprek gaat niet

Als we ook moeilijk gedrag gaan zien in contexten waarin er voordien géén noemenswaardige problemen waren: dat is een teken dat we alert moeten zijn.



meer over wat een kind van negen zou moeten kunnen. We verleggen de focus naar de behoefte. Inschalen helpt vooral om elementen die daar betrekking op kunnen hebben, op tafel te brengen. We hebben het over 'wat helpt', niet over 'wat hoort'. De negenjarige die haar knuffel meeneemt, de volwassene die nog altijd slaapt met het dekentje van toen hij klein was: waarom zou dat een probleem moeten zijn?

Inschalen biedt een houvast aan mensen omdat ze het gedrag gezien hebben waarover we praten. We hebben bijvoorbeeld gesproken over 'zich aankleden'. Waarom kiest dit kind kledij waarmee hij Batman of Bob de Bouwer of K3 wordt? Je kan door je kleding onbestaande figuren imiteren of je kan met een trui in regenboogkleuren zeggen dat je bij dat specifieke groepje kinderen wil horen, die ook de K3-regenboog dragen. We vragen door. Leerkrachten zeggen: 'We zien aan die K3 dat hij aan het groeien is. Hij imiteert niet zomaar, hij kiest selectief.' Dat is de meerwaarde van het inschalen: je leert mensen anders kijken naar gedrag, inclusief storend gedrag.

DE OCHTEND IS DE AVOND NIET

Kinderen en jongeren reageren in verschillende contexten soms op een andere manier. Kan je daar rekening mee houden bij de afname van de SEO-R²?

Els: Absoluut, en de verschillen die we zien tussen thuis en op school, of tussen ochtend en avond, zijn ook helemaal normaal. Als wij onder stress staan of we worden moe, dan wordt ons gedrag ook wat 'jonger'. Vaak hebben we dan zelf wel in de gaten wat er gebeurt en kunnen we wat corrigeren. Dat kunnen kinderen en jongeren nog niet goed.

Bij sommige kinderen is het verschil tussen contexten heel duidelijk. Vaak kunnen leerkrachten of ouders aangeven wat de reden is. 'Het wordt tijd dat het vakantie is, ze zijn moe', hoor je dan. Als het onduidelijk is waarom het moeilijk gaat op bepaalde momenten en op andere momenten niet, of als we ook moeilijk gedrag gaan zien in contexten waarin er voordien géén noemenswaardige problemen waren: dat zijn tekenen dat we toch alert moeten zijn.

Neem nu een jongetje van acht dat meestal redelijk zelfstandig is, een eigen identiteit heeft, weet wat hij wil en ook goed over zichzelf spreekt - 'ik ben goed in dit en slecht in dat': hij zit op schema. Maar plots gaat deze jongen op een irriterende manier klasgenootjes imiteren: zijn buurjongen schopt af en toe met zijn schoen tegen de stoelpoot en hij begint dit na te doen. En niet voor een half uurtje, maar verscheidene dagen na elkaar. Dan denk ik: dit klopt niet, hij is emotioneel jonger aan het

Box 3. Zicht op emotionele behoeften - Instrumenten naast de SEO-R²

- Het kleurenprofiel: gaat over dezelfde gedragsdomeinen als de SEO-R², maar maakt bijkomend gebruik van grafische elementen. Per gedragsdomein kan men kleurkaarten leggen (kleuren stemmen overeen met de fase van emotionele ontwikkeling) zodat het profiel visueel zichtbaar wordt. Dit is een prettige manier om vragen voor te leggen aan ouders of wanneer men met een vrij grote groep samen zit. Dit instrument wordt vandaag geregeld gebruikt door de ondersteuners op school. (<https://www.graviant.nl/seo-r-kleuren-profiel.html>)
- Naast de SEO-R² is er ook de SEO-V (4), een ietwat verkorte versie die

- meer voor research werd ontwikkeld. Daarnaast blijkt de SEO-V een bruikbare schaal te zijn voor een eerste beeldvorming, maar voor het opstellen van de ondersteuning gaat de voorkeur naar de SEO-R². (<https://www.samvzw.be/publicaties/seo-v-schaal-voor-emotionele-ontwikkeling-van-mensen-met-een-verstandelijke-beperking>)
- Een screener is in ontwikkeling. Hier worden 8 domeinen bekeken in plaats van 13. De screener levert een indicatie op om na te gaan of het gebruik van de SEO-R² zinvol zou zijn. Het is al het ware een heel ruwe mini-inschatting van de emotionele behoeften die een kind in bepaalde contexten ervaart.



worden dan dat hij zich gewoonlijk gedraagt. Wat gebeurt er hier waardoor hij zich niet veilig voelt, waardoor hij plots een jongere behoefte heeft? Moet hij zich thuis groothouden? Bij persistent moeielijk gedrag moeten we dus kijken wat er aan de hand is.

INSCHALEN MET DE SEO-R²

Heel wat CLB-medewerkers zullen af en toe gebruik willen maken van de SEO-R². Is die 'af en toe' een probleem? Kan je dan een betrouwbare inschaler zijn?

Els: Ervaring is meegenomen als je het over vlotheid hebt. Maar ik durf zeggen: als je niet zo vaak inschaalt ga je soms net wat gedetailleerder werken, meer doorvragen. Onthoud dat het profiel dat je nu ziet, bij een kind een momentopname is. Door het gebruik van de SEO-R² leer je vooral kijken naar het gedrag en naar de onderliggende behoeften. Het inschalen is handlingsgericht, het is geen classificerende diagnostiek waarbij de inschaling het eindpunt vormt. Ik huiver bij de idee dat iemand zou denken: ik heb correct ingeschaald, en nu moeten we een jaar niet meer aan beeldvorming doen.

Bij de inschaling bekijk je per gedragsdomein met welke fase van de ontwikkeling de emotionele behoeften overeenkomen. Moeten we ons vooral zorgen maken als de emotionele behoeften overal bij een 'lagere' fase zitten dan wat we op basis van de cognitieve ontwikkeling van dat kind zouden verwachten? Of is het zorgwekkender als er variatie in het emotionele profiel zit?

Els: Bij iedereen moet je inzetten op de behoeften die op dat moment spelen. Maar het inschalen zou ik voornamelijk doen bij kinderen waarbij we discrepanties zien tussen de cognitieve en de emotionele ontwikkeling. Bij die kinderen moet je je verwachtingen afstemmen.

Ik denk aan een intelligent jongetje in het eerste leerjaar dat extreem agressief naar andere kinderen uithaalde. Sommigen zeggen: 'Hij is intelligent en snapt dat dit niet kan, dus we moeten strenger zijn.' Anderen vinden: hij moet uit deze klas gehaald worden, dat is te lastig voor de anderen. Als de meningen over de aanpak alle kanten oplopen, is het zinvol om in te schalen. In zijn gedrag viel hij terug naar het niveau tweede kleuterklas. Omdat hij de kleuterklas in dezelfde school had gedaan, konden leerkrachten ook beamen dat zijn gedrag in die zin nog niks veranderd was. Dan is het gemakkelijker als je ingeschaald hebt om te zeggen: 'Hij heeft nog steeds behoefte aan autonomie, aan zelf doen. Laat ons van daaruit vertrekken in plaats van wat we verwachten dat hij zou kunnen op

basis van zijn cognitieve ontwikkeling.' Na een half jaar waren de problemen weg. Een andere aanpak en het feit dat hij lichamelijk verder gerijpt is: beide factoren zullen wel geholpen hebben. Als mensen emotioneel niet overbevraagd worden, is er meer kans op groei.

REALISTISCHE VERWACHTINGEN EN ZUINIG ZIJN MET AFSPRAKEN

Els: Toch wil ik waarschuwen dat hard inzetten op emotionele behoeften geen staalharde garantie biedt op groei. Sommige mensen zullen blijvend terugvalen op een 'jonger' gedragsrepertorium. We snappen dat bij jongeren met een ernstig verstandelijke beperking. Jongeren met een licht verstandelijke beperking moedigen we daarentegen sterk aan om bijvoorbeeld zelfstandig te worden. Maar ook die jongeren kunnen emotioneel bijvoorbeeld nog behoefte hebben aan balans tussen prikkels. Iemand die nog vaak lichamelijk uit balans raakt, kan nood hebben aan een middagdut. Hij trekt zich terug op zijn kamer en ligt te slapen. En dan wordt er al snel de term 'lui' gebruikt. Maar deze jongere is moe, hij neemt veel indrukken op en moet veel verwerken. Dus hij moet bijtanken.

Ik denk dat we soms probleemgedrag creëren door onze verwachtingen zo hoog te stellen. Ik denk aan een meisje met een licht verstandelijke beperking dat zelfstandig wil wonen, zelf wil koken en net als anderen ook gaan werken. Dat zal wel lukken, ze kan veel. Maar zodra zij nieuwe spannende dingen meemaakt, bijvoorbeeld de start van haar stage, dan zien we moeilijkheden ontstaan. Ze is prikkelbaar, boos, wil niet meer meedoen aan de activiteiten in de leefgroep, wil niet meer afwassen. De reactie luidt: 'Als je alleen woont, ga je ook moeten afwassen.' Wat je hier ziet is dat nieuwe informatie opnemen en nieuwe contexten leren kennen bij haar voor spanning zorgt. Als ze weer op bekend terrein komt, zakt ze emotioneel terug en raakt ze uit balans. Ze moet de tijd krijgen om weer in balans te komen. Iets kunnen is nog niet gelijk aan iets aankunnen. Ik geef toe: bij mij is dat ook zo. Als ik op vrijdagavond thuiskom, start ik ook niet meer aan een verslag. Dan denk ik alleen nog: ik wil eten en drinken.

In het reageren op emotioneel gedreven gedrag, is het belangrijk dat iedereen – leerkrachten, ouders, de mensen die toezicht houden op de speelplaats - aan hetzelfde zeel trekt. Hoe bereik je dat?

Els: Ik denk dat het begint bij mensen die kunnen denken over emotionele ontwikkeling. Je kan geen spelregels opleggen als mensen niet weten welke behoefte er achter het gedrag van kinderen en



Shutterstock

jongeren zit. Tegen leerkrachten die dit kader kennen, kan je bijvoorbeeld zeggen: 'Ik zie op de speelplaats veel gedrag dat wijst op nood aan nabijheid. Die leerling daagt je uit, kijkt naar jou, loopt weg, doet wat, kijkt of je het wel gezien hebt.' Dat is dan voldoende voor hen om te bedenken hoe ze deze leerling kunnen aanpakken. Ik ben geen voorstander van een lijst afspraken. Hoe meer mensen die moeten onthouden en volgen, hoe groter de kans dat het toch niet lukt.

De leerkrachten moeten het nog aankunnen. De afspraak kan zijn: bij dit gedrag moet de leerling naar die persoon worden gestuurd. Ja, maar jij staat op de speelplaats en hoe krijg je die leerling bij die persoon? Wat als de leerling weigert? Dus: zorg dat afspraken haalbaar zijn. Maak er niet te veel. En als er een afspraak is, moet je ze volgen. Ik verwacht redelijk veel consequent gedrag als je met dit kader aan de slag gaat (al geef ik meteen ook aan dat kinderen wel om kunnen met wat verschil). Dat lukt maar als je ook perfect aan iedereen kan communiceren over de onderliggende 'waarom' en je zorg draagt voor haalbaarheid.

Ik wil hier ook aandacht vragen voor de emotionele behoeften van leerkrachten. Het is perfect denkbaar dat zij op bepaalde momenten emotioneel ook jonger worden. Zij hebben het inzicht, maar op het moment dat ze moeten uitvoeren, kunnen ze ook angst en twijfel voelen.

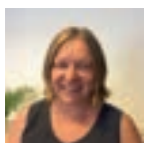
INCLUSIE

Kan dit kader ook helpen bij de ondersteuning van kinderen of jongeren die een 'label' hebben?

Els: Volgens mij wel. Je leest bijvoorbeeld overal dat kinderen met autisme voorspelbaarheid nodig hebben, dat je daarom best met visualisaties, pictogrammen en dergelijke werkt. Anderzijds hoor ik van leerkrachten: 'Dat werkt niet bij dit kind.' En dan denk ik: dat klopt, dit kind heeft die voorspelbaarheid niet nodig. Dit kind heeft emotioneel nog meer nabijheid nodig, ook al heeft het autisme. Dan is het zinvoller dat de leerkracht dat kind kort bij zich zet in de klas. Als dat kind zich in een comfortabele zone voelt, kan het wel weer mee.

Bovenop

Jij bent van je stuk.
Ik help je er terug bovenop



Liese Leunens werkt in GO! CLB De Ring Halle en schrijft ook glimlachjes-in-versvorm. Volg Liese op Instagram via @poeziejegraag.

Kindere met ontwikkelingsstoornissen, hechtingsproblemen, leerproblemen, concentratieproblemen ... hebben allemaal baat bij een leerkracht die vertrekend vanuit de emotionele ontwikkeling gaat zoeken hoe het voor hen gemakkelijker kan worden om mee te doen.

EEN ANDERE KIJK OP INCLUSIE

Els: Inclusie betekent voor mij dat de persoon ondersteuning krijgt én dat er rekening wordt gehouden met de emotionele behoeften. Daar loopt het volgens mij nog altijd mis. Voor de duidelijkheid, ik weet dat onderwijs kampt met zware tekorten aan mensen en middelen. Maar ik ervaar toch een tekort aan leerlingperspectief.

Het doel is om de leerling aan het klasgebeuren te laten participeren. Wat is de functie daarvan? Heeft de jongere zelf de behoefte om in het klasgebeuren mee te functioneren? Zet daar dan zeker op in. Maar wat als de behoefte bij deze jongere nabijheid is? Dan zal je toch wat anders nodig hebben dan een ondersteuner die drie uur per week langskomt. Zit zijn behoefte vooral in de lichamelijke balans herstellen, dan heeft hij mensen nodig die doorhebben wanneer hij uit de groep moet worden gehaald en bijvoorbeeld kan gaan schommelen om weer in ritme te komen. Pas als je de emotionele behoeften ook ondersteunt, denk ik dat je inclusie op maat kunt maken.

Ik wil hier graag toevoegen dat het leerlingperspectief ook in buitengewoon onderwijs belangrijk is. Ik heb zelf een tijdje in het buitengewoon onderwijs gewerkt. Daar hoorde ik weinig vakleerkrachten zeggen: 'Het lukt hier niet met die leerling.' Waarom lukt het op school? Omdat leerkrachten niet alleen inhoudelijk en didactisch sterk zijn in hun vak, maar ook weten wanneer ze moeten zeggen: 'Jordy, jij blijft bij mij en ik ga met jou na de les mee naar een ander lokaal.' Als ze Jordy alleen naar het volgende leslokaal laten lopen, zijn ze hem kwijt of doet hij iets wat niet mag. Leerkrachten weten wie ze extra in het oog moeten houden, welke leerlingen ze bij naam binnen moeten roepen omdat ze staan te dromen. Dat gedrag gaat niet vanzelf weg.

In de voorbereiding op tewerkstelling in een maatwerkbedrijf, schrikt men ervan dat het tijdens de stages soms echt niet lukt. Natuurlijk niet! Technisch kunnen de leerlingen veel. Maar de vraag is: in welke mate heeft deze leerling nabijheid of sturing nodig? Kan hij het nog als er in zijn buurt mensen aan het roepen zijn, of als hij door ploegenwerk uit zijn ritme wordt gehaald? Dat zijn vragen die we binnen de emotionele behoeften leggen.

ZET IN OP LEVENSWAARDIGHEDEN

Bedrijven die inclusie ernstig nemen, kunnen hun aanpak dus ook nog verfijnen met de inzichten rond emotioneel leren.

Els: Ik denk dat ze op 'levensvaardigheden' kunnen inzetten. De jongen die op z'n eerste dag op de werkplek aankomt, krijgt te horen: 'Ga u maar aanmelden en dan mag je je materiaal vragen.' Hij komt niet zelf op het idee te vragen waar of bij wie hij moet zijn. Als de leidinggevende vraagt of hij weet wat hij moet doen, knikt die jongen ja, want hij gaat ervan uit dat het net zoals op school gaat en daar kan hij dat. Een half uur later staat hij nog te zoeken waar hij zich moet aanmelden. Hoe je alledaagse dingen aanpakt, dat kunnen we nog veel meer meegeven. Dat is inclusie. Dat is meer dan technische of jobinhoudelijke aanpassingen doorvoeren.

Wij hebben ook niet alle levensvaardigheden in huis. Als ik een trein moet nemen - wat ik niet zo vaak doe - dan kijk ik drie keer op voorhand mijn aansluitingen na en voel ik aarzeling als ik in dat grote station van Brussel-Zuid sta. Maar wij hebben de luxe dat het meestal goed uitdraait. Dat geeft een boost en zelfzekerheid, dus we doen het de volgende keer al een pak vlotter.

Leerlingen hebben echter vaak eerst een negatieve ervaring, die door ons wordt rechtgezet. Ze leren: 'Ik kan het niet alleen.' Wat is de functie van een begeleider voor leerlingen die even niet hoger gaan dan de derde fase van hun emotionele ontwikkeling en vooral aan het experimenteren zijn? Zorgen voor taaksucces, zorgen dat heel kleine dingen lukken.

Bij een jongen die moest leren om hulp te vragen, hebben we gewerkt met kleine 'sabotages'. Iemand verstopte zijn telefoon of het klavier van zijn pc. Als hij ook maar een glimp gaf van 'dit klopt hier niet' en oogcontact zocht, zorgden we voor bekrachtiging. Als hij nu merkt dat er iets niet in de haak is, kijkt hij spontaan rond en maakt oogcontact. Daardoor kijken anderen ook vaker spontaan naar hem van 'klopt het niet?' Dat zijn de kleine dingetjes die we nodig hebben in een werkplek en we onderschatten dat zo hard. Het kader van emotionele ontwikkeling dwingt je om vragen te stellen over wat je verwacht. Je gaat daardoor bewuster handelen.

DE FASEN OP DE SCHOP?

Zijn er naast de SEO-R² nog instrumenten in ontwikkeling bij het SEN-SEO-netwerk?

Els: De Sens-Eo expertisegroep (we werken

voortaan met een nieuwe naam) blijft bezig met het ontwikkelen van instrumenten rond de emotionele behoeften (box 3). Wat het kader betreft: we overwegen momenteel om de fasen te verlaten en enkel over behoeften te praten. We zien namelijk dat mensen statisch durven gaan denken, precies omdat we het over fasen hebben. 'Deze leerling is ingeschaald op een niveau niet hoger dan fase 3 en dat betekent dat we voortaan alles daarrond gaan opbouwen.' Dan is de fijnmazigheid en het dynamische weg. Het kan zijn dat op een gedragsdomein de behoefte aan nabijheid primeert en op een ander domein de behoefte aan autonomie.

We merken anderzijds dat de fasen mensen helpen om het kader te leren kennen. Als ik de normale ontwikkeling van kinderen in een leeftijdsfase schets, dan zie je het gedrag waarschijnlijk zo voor ogen, omdat je bijvoorbeeld terugdenkt aan je eigen kinderen. Dat maakt het makkelijker om de behoeften ook te gaan herkennen bij volwassenen. We zijn er dus nog niet helemaal uit.

Waar het mij om te doen is, is extra handvatten te geven, meer keuzemogelijkheden in het gedrag van ouders, leerkrachten en begeleiders te creëren. Ik herinner mij een jongetje dat blokkeerde en heel boos werd, ook naar mij toe. Ik had hem bijna gezegd dat zo'n gedrag niet hoort, tot ik bedacht: ze zijn thuis aan het verhuizen en ik voel onder dat uitdagend gedrag wat anders. Ik probeerde hem wat af te leiden en toen kwam er inderdaad uit dat hij schrik had, dat hij niet al zijn materiaal kon mee verhuizen. Oef! Verzet en koppigheid waren dus angst en controleverlies. Dat heeft mij geholpen om niet tegen zijn gedrag in te gaan. Dat was niet makkelijk, want uiteraard is het niet fijn als een kind zo boos reageert. Maar zo kwam er wel een gesprek met mama, die hem verzekerde dat alles mee mocht verhuizen, ook de spullen die zij misschien als nutteloos had bestempeld. Dat kind is rustig en opgelucht vertrokken. Dat zijn geen spectaculaire dingen. Een kind dat heel depressief is, ga ik met deze aanpak niet bijsturen. Maar het gaat er wel voor zorgen dat ik met de omgeving mee kijk naar wat we nog kunnen doen. Als je dat bereikt, is dat voor mij al heel veel. 🍷



Referenties

- (1) Morisse, F. (2021). *Emotionele ontwikkeling bij personen met een verstandelijke beperking: onderzoek naar de Schaal voor Emotionele Ontwikkeling en een aansluitende coachingsmethodiek*. Universiteit Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Gent. Downloadbaar via ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/351979318_Filip_Morisse
- (2) Morisse, F., De Neve, L., & Došen, A. (2019). Emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking vanuit ontwikkelingsdynamisch perspectief: state of the art. *TOKK (44)*, 115-131.
- (3) Morisse, F., & Došen, A. (2017). *SEO-R2: Schaal voor Emotionele ontwikkeling van mensen met een verstandelijke beperking - Revised. Instrument voor assessment*. Antwerpen: Garant.
- (4) Morisse, F., Sappok, T., De Neve, L. & Došen, A. (2017). *SEO-V, Schaal voor Emotionele Ontwikkeling van mensen met een verstandelijke beperking - Verkort*. Antwerpen: Garant.