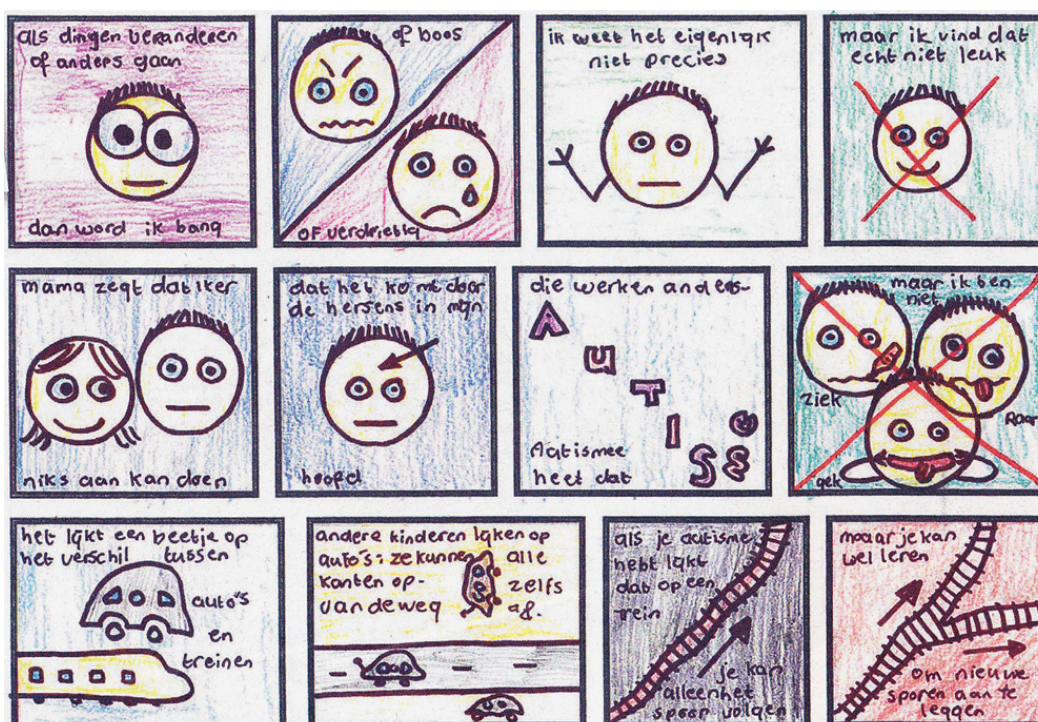


Waar kan ik je mee helpen?

Over oplossingsgericht werken bij kinderen met autisme
binnen cluster 2 onderwijs



Kay, 8 jaar (bron: kids junior)

Onderzoeksrapport M SEN Autismespecialist

Begeleid door Mw. I.M. van der Sommen
Juni 2011

Alien Wuite
Maritzstraat 14hs, 1091 KW Amsterdam
alienwuite@hotmail.com
Studentnummer: 2134355

Opleiding Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen Tilburg
Locatie Utrecht

Voorwoord

Door het enthousiasme van mijn collega Renee Dekker over het oplossingsgericht werken en het zien van haar behaalde resultaten hiermee bij onze leerlingen zonder ASS ben ik heel geïnteresseerd geraakt in deze manier van werken. Toen ik dan ook een onderwerp nodig had voor mijn praktijkonderzoek was dit voor mij de manier om mijzelf hierin te scholen en mijn expertise als autismespecialist op deze manier te vergroten. Mijn dank gaat uit naar haar vanwege haar tips 'langs de zijlijn' en daarnaast naar Annelies van Dijk voor haar inzet om met mij een SVIB-traject aan te gaan en Carla Wiebosch met wie ik het lief en leed van praktijkonderzoek doen kon delen.

Mijn dank gaat uit naar mijn critical friends Carliene Zijtveld, Len Martijnse, Sandra op den Kelder en Roelien Bolhuis. Eveneens naar mijn critical friends van vorig schooljaar, Lieke Kuipers, Elsbeth Westerink en Andrea Bijkerk. Daarnaast heb ik zowel tijdens mijn onderzoek als tijdens mijn studieperiode steun ervaren van mevrouw I. M. van der Sommen, mijn onderzoeksbegeleidster en tevens studietoecoördinator. Hierdoor heb ik uiteindelijk toch mijn studie tot autismespecialist kunnen afronden en mijn onderzoek kunnen stroomlijnen.

Mede door de steun en flexibiliteit van mijn collega's, de samenwerking met en bereidheid van de ouders en de inzet van de leerlingen zelf heb ik huidig onderzoek kunnen uitvoeren.

Alien Wuite, psycholoog
Juni 2011

Inhoud

Samenvatting	3
1. Inleiding	4
1.1 Werkplek en werkzaamheden	4
1.2 Waar loop ik tegen aan?	4
1.3 Doel van het praktijkonderzoek	5
1.4 Doel in mijn praktijkonderzoek	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 <u>De school</u>	7
2.1.1. Beschrijving van de school	7
2.1.2. Huidige wettige criteria voor leerlingen met ASS	7
2.1.3. De invloed van taal en ASS op gedrag bij onze leerlingen	7
2.2. <u>Oplossingsgericht werken</u>	8
2.2.1. Een introductie	8
2.2.2. Uit welke stappen bestaat oplossingsgericht werken	9
2.2.3. Oplossingsgericht werken en ASS	12
3. Methodologie	13
3.1 Actie-onderzoek	13
3.2 Beschrijving van de doelgroep	13
3.3 Hoe ga ik het onderzoek aanpakken?	14
3.4 Triangulatie	14
3.5. Ethiek	15
Verwachtingen	15
4. Resultaten	16
4.1 Plan-Do-Check-Act	16
4.2 De (samen)werkrelaties met de leerlingen tijdens de vier cycli	18
4.3 De zevenstappendans per leerling	19
4.4 Aanpassingen voor oplossingsgerichte gespreksvoering	20
4.5 Uitkomsten SVIB-traject	20
5. Conclusie en discussie	21
5.1 De samenwerking en het hebben van een hulpvraag	21
5.2 De invloed van zowel ASS als taal en de aanpassingen	22
5.3 De rol van de begeleider	23
En verder	25
6. Aanbevelingen	26
7. Persoonlijke reflectie	27
Literatuur	29
Bijlagen	30
Bijlage 1. Gesprekskaart voor de leerling	30
Bijlage 2. Evaluatieformulier voor de leerkrachten	31
Bijlage 3. Uitwerking en observaties van de vier cycli	32
Bijlage 4. Nabesprekingen en afspraken naar aanleiding van SVIB	45

Samenvatting

In dit actie-onderzoek wordt beschreven hoe ik oplossingsgericht werken inzet bij drie leerlingen met ASS in de leeftijd van acht t/m tien jaar in het speciaal onderwijs aan leerlingen met een verbaal-communicatieve beperking. Alle drie leerlingen zijn via de leerkracht of intern begeleider bij mij aangemeld vanwege sociaal-emotionele problemen, zoals onverwacht fysiek zijn naar anderen of niet meer naar school toe willen.

Ik, autismespecialist en psycholoog, heb weinig ervaring in het voeren van (oplossings) gerichte gesprekken om een situatie voor een leerling te verbeteren. Meestal zie ik leerlingen tijdens testsituaties of in observaties. Hierin lag mijn handelingsverlegenheid, doe ik het wel goed en hoe kan ik een leerling meer inzicht geven in zichzelf zonder mezelf op te dringen? In vier cycli heb ik onderzocht in hoeverre ik oplossingsgericht werken met behulp van de zevenstappendans van Cauffman en van Dijk (2009) toepas bij deze leerlingen, wat mijn sterke en zwakke kanten hierin zijn, en welke aanpassingen nodig zijn om tot oplossingsgericht werken bij deze leerlingen te komen.

Een oplossingsgericht gesprek met behulp van de zevenstappendans is bij deze doelgroep mogelijk, mits voldaan wordt aan voorwaarden, aanpassingen en vaardigheden bij zowel de begeleider als de leerling.

Een concrete hulpvraag en een coöperatieve relatie met de begeleider blijken essentieel. De leerlingen met ASS moet zelf een probleem of moeilijkheid ervaren.

Naast de gevolgen van ASS lijkt ook het taalniveau van de leerling een rol te spelen. Hoe beter de taalontwikkeling, hoe meer leerlingen in staat zijn tot reflecteren op eigen handelen, hoe beter het traject van oplossingsgericht werken doorlopen kan worden.

Visualisatie, hulp- en sturingsvragen en andere hulpmiddelen blijken noodzakelijk voor het voeren van een goed oplossingsgericht gesprek.

De begeleider moet beschikken over de basisvaardigheden van gesprekvoering en beheersing van de werkwijze van oplossingsgericht werken om dit flexibel en natuurlijk te kunnen inzetten.

1. Inleiding

1.1 Werkplek en werkzaamheden

Ik werk sinds augustus 2002 als psycholoog op een school voor speciaal onderwijs aan kinderen met ernstige spraak- en taalstoornissen en kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS). De leeftijden van de leerlingen variëren tussen de 3½ jaar tot 13 jaar.

Mijn werkzaamheden zijn divers, van diagnostiek tot het meedenken aan schoolbeleid en werken in een multidisciplinair team, die werkt volgens het uitgangspunt van handelingsgerichte diagnostiek/ werken (Pameijer & Beukering, 1997). Wanneer leerkrachten, andere disciplines of ouders een specifieke hulpvraag hebben over de leerontwikkeling of sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling, kan op onze school een psycholoog ingeschakeld worden; deze kan meedenken en meewerken bij een plan van aanpak.

1.2 Waar loop ik tegenaan?

Sinds ik gestart ben met de opleiding tot autismespecialist krijg ik regelmatig vragen vanuit de middengroepen (8 t/m 10 jaar) over hoe om te gaan met moeilijk gedrag van leerlingen met ASS. Onder moeilijk gedrag bedoel ik het gedrag dat vooral externaliserend en grillig van aard is, zoals schoppen, slaan, spugen. Uitgangspunt van mijn school en vanuit eigen ervaring komt het meeste moeilijke gedrag van deze leerlingen voort vanuit communicatieproblemen door ASS en beperkingen in de taalvaardigheden. Door o.a. observeren worden de omgeving en de lesmaterialen aangepast. Op deze manier wordt voor de leerlingen meer voorspelbaarheid gecreëerd in ruimte en tijd. Eveneens wordt met visuele middelen en bijvoorbeeld rollenspelen alternatief gedrag aangeleerd. Het team rond de leerling met ASS hoopt dat hierdoor het moeilijke gedrag afneemt en vooral te voorkomen is. Echter de verduidelijking en aanpassingen in omgeving en lesmateriaal werken niet altijd. Het moeilijke gedrag van de leerling vermindert niet met als gevolg dat wij ons als team naar de leerling toe handelingsverlegen voelen.

Vanuit de opleiding heb ik geleerd hoe waardevol de informatie van een persoon met ASS zelf kan zijn; personen met ASS kunnen vaak heel precies aangeven waar zij tegen aanlopen. Zo geeft Dominique Dumortier (2002) aan hoe zij gehinderd kan worden door over- en onderprikkeling in haar zintuiglijke waarneming, maar eveneens dat zij moeilijk kan begrijpen dat mensen om 15.05 uur bellen, wanneer er om 15.00 is afgesproken. Beiden beïnvloeden haar reacties naar de omgeving toe. Deze zijn voor personen zonder ASS lastig te volgen, waardoor bijvoorbeeld miscommunicatie kan ontstaan. Door juist goed te luisteren naar informatie van de personen met ASS zelf, liggen mogelijke oplossingen voor de hand. Op deze manier ervaren personen met ASS meer bewustzijn dat zij zelf de eigen regie over hun leven kunnen houden en versterkt hun empowerment (de Jong & Berg, 2004). Met empowerment bedoel ik de bewustzijnstoestand dat iemand zelf binnen zijn eigen mogelijkheden zijn eigen bestaan in handen kan nemen.

Op mijn wordt echter de belangrijkste informatiebron, de leerling met ASS zelf, nog onvoldoende ingezet. Nog te weinig wordt op school gebruik gemaakt van wat de leerling zelf wil en/of aangeeft. Ik denk deels omdat veel leerlingen met autisme bij ons op school erg veel moeite hebben met zich verbaal uitdrukken. Het juist interpreteren of begrijpen van wat er gezegd wordt, is voor de luisteraar niet gemakkelijk en laat veel ruimte tot miscommunicatie. Deze manier van werken kan er echter onbedoeld toe leiden dat wij de leerlingen met ASS afhankelijk maken van de volwassenen en de omgeving. Ik denk dat met het inzetten van de leerling met ASS als informatiebron en door zo hun empowerment te vergroten veel winst te behalen valt wat betreft preventief handelen, bijvoorbeeld om moeilijk gedrag wat leerkrachten soms ervaren te kunnen voorkomen.

Hier ligt voor mij een uitdaging als autismespecialist en ik ben zoekende naar een manier van gespreksvoering bij leerlingen met ASS op mijn school. Na eerst het lezen van de methode Kids' Skills en vervolgens het lezen over de zevenstappendans, is mijn interesse gewekt voor het oplossingsgericht werken (Furman, 2003; Cauffman & van Dijk, 2009). Bij zowel de methode Kids' Skills als bij het toepassen van de zevenstappendans worden kinderen vaardigheden aangeleerd, waarbij een uitgangspunt is dat gekeken wordt naar wat er goed gaat en hoe dat uit te breiden. Deze manier van werken spreekt mij enorm aan.

Zelf heb ik nog onvoldoende ervaring met oplossingsgericht werken, maar ik heb het gevoel dat het van meerwaarde kan zijn bij het zoeken naar de handleiding van een leerling, waarbij de leerling zelf invloed heeft op hoe wij met hem omgaan. Ik ben nieuwsgierig of oplossingsgericht werken bij onze leerlingen met ASS toepasbaar is. Volgens Teggelaar, van den Bosch en Monster (2008) is deze manier van werken ook geschikt bij mensen met een verstandelijke beperking en beperkte taalvaardigheden. Dit maakt dat het voor onze leerlingen met ernstige spraak- en taalstoornissen geschikt kan zijn. Ik vraag mij af in hoeverre ASS een belemmering kan zijn voor deze manier van werken. Het beantwoorden van open vragen, het bedenken van oplossingen of van een wondervraag, kan mijn inziens een beroep doen op vaardigheden die juist lastig zijn voor mensen met een stoornis binnen het autistisch spectrum; het doet bijvoorbeeld beroep op de executieve functies en de centrale coherentie, maar eveneens vraagt het om verbeelding en communicatievaardigheden. Wellicht zijn er aanpassingen nodig in het uitvoeren van deze manier van werken bij de leerlingen met ASS.

Zoals hierboven beschreven heb ik onvoldoende ervaring met (oplossingsgerichte) gespreksvoering bij kinderen. In mijn rol als psycholoog zie ik leerlingen wel individueel, maar voornamelijk in een testsituatie. Een gesprekje voeren is dan heel informeel en heeft als functie de leerling op het gemak te stellen. Wanneer leerlingen in de pauze bij mij komen, omdat er conflicten zijn geweest op het schoolplein, praat ik ook met hen. In deze gesprekjes wordt besproken wat er is gebeurd, hoe zij zich voelen en hoe het de volgende keer anders kan. In 'echte' gespreksvoering ligt dan ook mijn handelingsverlegenheid en mijn onzekerheid: "Doe ik het wel goed?" "Beheers ik (de voorwaarden voor) gespreksvoering?" "Voelen de leerlingen zich wel op hun gemak?" "Heb ik mijn taal voldoende aangepast aan de leerlingen?"

1.3 Doel van het praktijkonderzoek

Het doel van mijn onderzoek is het verbeteren van de (preventieve) begeleiding op mijn school voor leerlingen met ASS door in gesprek te gaan met de leerlingen zelf met de bedoeling hun empowerment te vergroten. Ik hoop dat dit zal leiden tot een duidelijk en beter afgestemd plan van aanpak bij een leerling, omdat het beter aansluit bij de mogelijkheden van de leerling zelf. Ik hoop dat de leerling zal ervaren dat hij/zij zelf zijn (leer)gedrag kan sturen en ik hoop dat de leerkracht een vermindering zal zien of zal ervaren in moeilijk gedrag.

1.4 Doel in mijn praktijkonderzoek

Door als autismespecialist zelf de oplossingsgerichte gesprekken te gaan voeren, vergroot ik mijn eigen expertise en verbeter ik mijn eigen handelen. Daarnaast kan ik een eerste inschatting maken of deze manier van werken geschikt is bij leerlingen met ASS bij mij op school.

Mijn *onderzoeksvraag* is: "Hoe kan ik een oplossingsgericht gesprek volgens de zevenstappendans voeren bij leerlingen met ASS in de leeftijd van 8 t/m 10 jaar op een cluster 2-school?"

Deelvragen bij dit onderzoek zijn:

- Kan er een oplossingsgericht gesprek volgens de zevenstappendans gevoerd worden bij deze leerlingen met ASS?
- Welke aanpassingen zijn nodig om een (oplossingsgericht) gesprek te voeren bij deze leerlingen met ASS?
- Waar liggen mijn sterke kanten en mijn zwakke kanten in de (oplossingsgerichte) gespreksvoering bij deze leerlingen?
- Hoe ervaren de leerlingen (de uitkomsten van) de oplossingsgerichte gesprekken?
- Hoe ervaren de leerkrachten (de uitkomsten van) de oplossingsgerichte gesprekken?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal ik de begrippen toelichten uit mijn onderzoeksvraag. Ik zal beginnen met een beschrijving van de school waar ik werk en de populatie leerlingen. Tevens zal ik de invloed van taal en ASS op de sociaal-emotionele ontwikkeling kort beschrijven, omdat de doelgroep van huidig onderzoek hier ernstig in belemmerd wordt. Vervolgens zal ik een korte introductie geven van wat oplossingsgericht werken is en hoe de zevenstappendans is opgebouwd. Ik zal afsluiten met de invloed van ASS op oplossingsgericht werken.

2.1 De cluster 2 school

2.1.1 Beschrijving van de school

De school waar ik werk valt onder het speciaal onderwijs cluster 2; dit betekent speciaal onderwijs aan leerlingen met een communicatieve beperking. Deze leerlingen zijn door hun handicap op dit moment onvoldoende of niet in staat onderwijs te volgen op een reguliere basisschool.

De school biedt onderwijs aan twee specifieke doelgroepen: Leerlingen met ernstige spraak- en taalstoornissen en leerlingen met ASS, bij wie de verbaal-communicatieve beperking voorop staat, in de leeftijd rond de 3½ tot 13 jaar oud. Beide doelgroepen zitten samen in een groep. De meeste leerlingen met ASS kunnen met enkele aanpassingen meedraaien in het groepsplan en de verschillende niveaugroepen. Een klein aantal leerlingen met ASS heeft een eigen lesprogramma.

De klassen bestaan uit maximaal dertien leerlingen. Het onderwijs wordt ondersteund met visualisering, zoals dagritmekaarten, andere pictogrammen, timetimers en kleurenklokken, veel concreet materiaal en de leerkrachten ondersteunen hun taal verder met gebaren (NmG). Daarnaast zijn alle leerkrachten verplicht een interne opleiding te volgen over spraak- en taalstoornissen; hierin komt aan bod welke problematiek bij onze leerlingen naar voren komt, hoe dit zich kan uiten in de klas en welke aanpassingen er gedaan kunnen worden.

2.1.2. Huidige wettige criteria voor leerlingen met ASS

In het boek van de LCTI staan de criteria beschreven (Resing, Evers & Koome, 2008). Voor leerlingen met ASS geldt dat er een officiële DSM IV-diagnose gesteld moet zijn, waarbij de verbaal communicatieve beperking in hun stoornis primair moet zijn. Dit betekent dat op school hun problemen in de verbale communicatie hen het meest belemmeren en dat niet de gedragsproblemen voorop staan. Mogelijk probleemgedrag komt dan voort uit miscommunicatie.

Op spraak- en taalgebied moet bij deze kinderen aangetoond worden dat sprake is van een zeer grote achterstand in de lexicaal-semantische kennisontwikkeling en/of een ernstige achterstand in de pragmatiek. Dit betekent bijvoorbeeld het hebben van een kleine woordenschat en het onvoldoende beheersen van taalgebruikregels, zoals het afstemmen op een ander in een gesprekje. Daarnaast moet het niet-verbale intelligentieniveau uitkomen boven de zeventig.

2.1.3. De invloed van taal en ASS op gedrag bij onze leerlingen

In deze paragraaf wil ik de invloed van taal en ASS aangeven op de sociaal-emotionele ontwikkeling, hieronder valt o.a. het kunnen reguleren van het eigen gedrag. Dit vind ik relevant te vermelden omdat het aangeeft hoe ingewikkeld het kan zijn met onze leerlingen een gesprek te voeren over hun gedrag of over iets dat hen dwarszit, dus iets waar

gevoelens bij komen kijken. Ik beschrijf eerst enkele taalfuncties die de sociaal-emotionele ontwikkeling beïnvloeden. Daarnaast zal ik de rol van ASS op deze taal-functies aangeven.

Taal heeft als functie dat iemand uiting kan geven aan emoties en kan communiceren over zijn gevoelens (Wuite-Wiegman, 2010). De taal is dan nodig om aan emoties betekenis te verlenen, waardoor iemand kan zeggen wat hij voelt. Doordat anderen emoties benoemen, worden deze concepten in een woordenschat opgenomen. Mijn leerlingen hebben vaak al moeite met het verwerven van alleen deze woordenschat. Daarnaast zijn emoties veelal abstract en complex en niet in een enkele definitie of woord te vatten, denk aan woorden als jaloezie of trots (Begeer e.a., 2007; De Clerq, 2005); zij veranderen voortdurend en worden op verschillende manieren uitgedrukt door verschillende mensen. Vanwege hun voorkeur voor het waarnemen van afzonderlijke details door problemen in de centrale coherentie, zijn kinderen met ASS minder goed in staat om deze details te integreren tot een geheel (Begeer e.a., 2007). De emotie wordt hierdoor verkeerd geïnterpreteerd.

Met taal kunnen eveneens emoties gerubriceerd worden in prettig of niet prettig en kunnen emoties door taal worden genuanceerd (Wuite-Wiegman, 2010). Denk aan het onderscheid tussen geprikkeld, boos en woedend. Deze rubricering en nuancering zijn weer nodig om emoties te leren relativeren. Kinderen met ASS zijn echter zwart-witdenkers, waardoor zij juist moeite hebben met de soepelheid van taal en met nuances (De Clerq, 2005). Zij maken bij het verwerven van taal concrete associaties, heel gedetailleerd, en slaan niet de bredere context op waarin een woord gebruikt kan worden. Hierdoor ontstaan misverstanden in de communicatie.

Het begrijpen en kennen van emoties is nauw verweven met de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, zoals verbeelding, het ontwikkelen van empathie, een Theory-of-Mind en de sociale cognitie (Wuite-Wiegman, 2010; Begeer e.a., 2007). Het brengt het inzicht in emoties van jezelf en van anderen, het brengt inzicht in andermans denken en andermans gezichtspunten. Dit inzicht is belangrijk vanwege de interpersoonlijke functie die taal heeft (Wuite-Wiegman, 2010). Taal wordt gebruikt tijdens interactie met de sociale omgeving, denk aan omgangsvormen en sociale routines, bijvoorbeeld bij initiëren van contact, reageren en onderhandelen met leeftijdsgenoten (Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005).

Tevens wordt taal gebruikt bij het probleemoplossend denken in sociale situaties, zoals hoe om te gaan met een conflict op een schoolplein (Wuite-Wiegman, 2010). Kinderen met een afwijkende taalontwikkeling hebben vaak moeite met het gebruiken van oplossingsstrategieën bij dergelijke conflicten (Marton e.a., 2005). Bij kinderen met ASS kunnen de problemen in de executieve functies hen naast de taal eveneens parten spelen. Zo kan het oplossen van een (sociaal) probleem vragen om een stappenplan en communiceren op zich vergt ook al heel wat organisatie en planning in je hoofd (De Clerq, 2005; Berckelaer-Onnes, 2002).

De sociale informatie die nodig is om sociaal denken te ontwikkelen krijg je vooral via taal binnen (Wuite-Wiegman, 2010). Niet alleen de taal die er is tijdens interactie tussen kind en opvoeder, maar ook in taal tijdens interactie tussen twee anderen. Denk aan het zien van bijvoorbeeld een conflict tussen twee andere kinderen op het schoolplein en de interventie van de leerkracht hierbij. Door taalproblemen missen al onze leerlingen veel van deze sociale informatie. Bij kinderen met ASS speelt daarnaast mee dat zij moeite hebben deze sociale informatie te begrijpen omdat zij hiervoor de context moeten betrekken in de betekenisverlening (Vermeulen, 2000). Zij zien echter onvoldoende de samenhang van deze sociale informatie, omdat zij meer de losse details van een gebeurtenis waarnemen. Verder heeft taal een regulatiefunctie (Wuite-Wiegman, 2010). Dit betekent dat impulsen gecontroleerd kunnen worden, dat iemand om kan gaan met frustratie, dat iemand emoties kan reguleren, dat iemand kan ontspannen, maar ook dat iemand het gedrag van een ander kan controleren. Via taal leert iemand dus eigenlijk zichzelf toe te spreken. Kleine kinderen doen dit bijvoorbeeld hardop, zoals "mag niet". Wanneer kinderen ouder worden verinnerlijkt dit in interne taal.

Kortom wanneer de taalontwikkeling niet vanzelfsprekend verloopt, zoals bij onze leerlingen met ernstige spraak- en taalstoornissen en onze leerlingen met ASS met de verbaal-communicatieve beperking, dan verlopen deze taalfuncties niet vanzelfsprekend en dan verlopen de sociaal- emotionele ontwikkeling en de gedragsontwikkeling ook niet vanzelfsprekend. Hieronder valt het inzicht in eigen gedrag en handelen.

2.2 Oplossingsgericht werken

2.2.1. Een introductie

Vanuit de literatuur komt naar voren dat oplossingsgericht werken gebaseerd is op twee kernactiviteiten (de Jong & Berg, 2004). De eerste kernactiviteit is de ontwikkeling van duidelijk geformuleerde doelen binnen het referentiekader van de cliënt, waarbij de focus ligt op de toekomst en de ideale situatie (Durrant, 2007). Het gaat hierbij niet om de ultieme oplossing of een einddoel, maar om een stap in de goede richting (Teggelaar e.a., 2008).

De tweede kernactiviteit is dat de ontwikkeling van oplossingen is gebaseerd op uitzonderingen (de Jong & Berg, 2004). De begeleider stelt vragen en richt zich op wat, wanneer en waar met betrekking tot de uitzonderingen. Hieronder valt ook de wondervraag.

Bij deze manier van werken worden de volgende regels aangehouden (Cauffman en van Dijk, 2009; Durrant, 2007):

“Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.

Als iets wel (beter) werkt, doe er meer van.

Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.”

Hierbij wordt een cliënt gezien als competent en als de expert van zijn eigen leven (Teggelaar e.a., 2008; Durrant, 2007; de Jong & Berg, 2004). De empowerment wordt hierdoor vergroot omdat het gaat om de stem van de cliënt (Schrurs, 2009). Cliënten worden geholpen bij het vinden van mogelijke oplossingen door bewustwording en zelfreflectie van kwaliteiten en competenties. Het is bewustwording van wat goed gaat en wat goed werkt. Oplossingen die werken zijn een belangrijke versterker van het zelfvertrouwen (Le Fevere de Ten Hove, Callens, Geysen & Maene, 2008). Tevens blijkt een cliënt minder weerstand te vertonen tegen advies en meer gemotiveerd om mee te denken, omdat zowel de doelen als de oplossing vanuit de persoon zelf komen (Durrant, 2007).

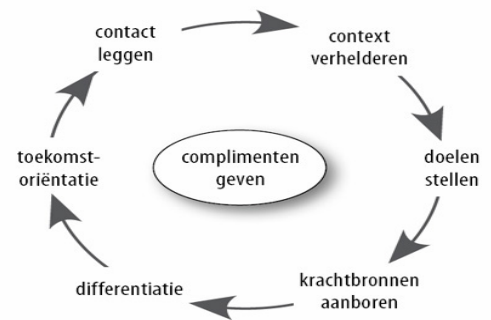
De rol van de begeleider is om de cliënt te helpen met het zoeken naar oplossingen voor eigen wensen en stappen te zetten om zijn doel te bereiken (Teggelaar e.a., 2008). De begeleider bewaakt en bevordert de voortgang van het gesprek door vragen te stellen die de cliënt uitnodigen om na te denken over wat hij wil/kan en die aanzetten tot actie waar hij naar toe wil. Er wordt tevens aandacht gevestigd op de sterke kanten die iemand heeft ongeacht zijn beperking, bijvoorbeeld humor, optimisme, originaliteit.

De houding van de begeleider is hierin heel belangrijk. De begeleider in het gesprek waakt er voor de cliënt niet voorbij te lopen (Teggelaar, 2008). Hier worden in de literatuur verschillende begrippen voor gebruik, zoals de “tap-on-the-shoulder-positie, de houding van “niet weten” of “leading from one step behind” (Teggelaar, 2008; de Jong & Berg, 2004; Furman, 2003). Daarnaast probeert de begeleider informatie van de cliënt in iets positiefs te veranderen door te kiezen voor een andere woordkeuze, een klacht wordt omgezet in een wens. Om klachten te kunnen ombuigen is een voorwaarde om de realiteit zo zuiver mogelijk waar te nemen, dus om te luisteren met de houding van “niet-weten”.

2.2.2. Uit welke stappen bestaat oplossingsgericht werken

Cauffman & van Dijk (2009) beschrijven het oplossingsgericht werken in de vorm van een zevenstappendans (zie figuur 1). In de realiteit is de enige stap die je als beste als eerste kunt zetten de uitnodiging (tot de dans). Welke andere stap erop volgt hangt af van de situatie. Hoewel de volgorde nooit puur willekeurig is, wordt een bepaalde flexibiliteit van de begeleider wel verwacht. Niet alle stappen hoeven in een sessie aan de orde te komen.

Bij het doorlopen van alle zeven stappen is het belangrijk de voorwaarden te creëren voor een optimale gespreksvoering bij kinderen. Delfos (2000) geeft een aantal communicatievoorwaarden en basale kenmerken om een goed gesprek met een kind te voeren en het kind daardoor te motiveren tot communicatie en het geven van informatie. Uiteraard zijn een actieve luisterhouding en vriendelijke uitstraling van de begeleider een voorwaarde. Ook het maken van oogcontact, op gelijke hoogte gaan zitten, proberen spelen en praten wat af te wisselen, uitleggen wat het doel van het gesprek is of wat de



Figuur 1. De zevenstappendans

intenties van de begeleider zijn een noodzakelijke voorwaarde tot goede communicatie. Tijdens het gesprek zelf is belangrijk het kind te respecteren ondanks de uitkomst van een gesprek. Het gesprek moet 'open' zijn, waardoor het kind zijn eigen gedachten en gevoelens kan vertellen zonder geleid of misleid te worden door een volwassene. Dit maakt dat het kind zich gehoord voelt en de hulp krijgt op datgene wat bij hem aansluit. Vanuit deze basishouding voor het voeren van een gesprek kan de zevenstappendans ingezet worden. Hieronder worden de stappen beschreven (Cauffman & van Dijk, 2009):

Stap 1 en 2: *Contact leggen en context verkennen*

De eerste twee stappen zijn om het (sociale) ijs te breken en om uit te leggen hoe gewerkt gaat worden. Het heeft als doel om een optimale werkrelatie tot stand te brengen.

Stap 3: *Doelen stellen*

In de loop van het gesprek kan de begeleider een doelstellingsvraag stellen, zoals "Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?" of "Hoe kan ik jou helpen?". Dergelijke open vragen doen een beroep op de eigen verantwoordelijkheid en helpen het kind om zijn eigen doelen scherp te stellen. Wanneer het kind geen doel kan of wil inbrengen, is het een kwestie voor de begeleider om goed te luisteren en de juiste verhelderingsvragen voor te leggen. Soms kan een wens iets te veranderen gedraaid worden tot een doelstelling. Belangrijk is dat het doel werkbaar en realistisch is, maar bovenal belangrijk is voor het kind. Durrant (2007) bevestigt dit door aan te geven dat meer succes behaald wordt wanneer we gebruik maken van alles dat voor de leerling belangrijk is, ook al komt dat niet overeen met wat wij willen.

Stap 4: *Sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren*

Bij deze stap wordt getracht het kind meer in zijn eigen kracht(bronnen) te zetten. Door negatieve ervaringen kan een kind het vertrouwen in zichzelf of eigen handelen zijn verloren. Door vragen te stellen kan de begeleider het kind helpen dit vertrouwen opnieuw te laten ontwikkelen en zijn sterke kanten weer te laten inzien. Er zijn altijd uitzonderingssituaties, de succes-momenten. Door vragen te stellen als "Wat deed je toen anders?" of "Hoe heb je het voor elkaar gekregen dat...?" kunnen krachtbronnen naar voren komen.

Stap 5: Complimenten geven

Complimenten worden eigenlijk bij alle stappen gegeven. Hiermee verstevigt het zelfvertrouwen van het kind en het creëert een positieve en coöperatieve werkrelatie. Vaak versterkt dit de motivatie bij het kind om zich in te zetten voor de gewenste veranderingen.

Stap 6: Differentiatiemogelijkheden aanreiken

Binnen deze stap wordt getracht het aangegeven probleem te nuanceren; geen enkel probleem is zwart of wit, er zijn altijd tussenwegen. Door te zoeken naar deze tussenstappen ontstaat een grotere vrijheid van denken en handelen. Dit kan bereikt worden door heel concrete vragen te stellen, zoals "Zijn er momenten dat het erger geweest is dan nu? Hoe heb je dat toen volgehouden?". Daarnaast kan gewerkt worden met schaalvragen. Hier kan op aangegeven worden hoe iemand er nu in staat en kan besproken worden wat het eerstvolgende denkbare stapje vooruit zou kunnen zijn.

Stap 7: Je op de toekomst oriënteren

Om het probleem of een klacht om te zetten naar een wens kan door middel van vragen stellen geprobeerd worden het kind zich op de toekomst te laten richten, dus het kind te motiveren om zelf oplossingen te bedenken. Vragen als "Wat is het eerste teken dat je merkt dat je een kleine vooruitgang boekt?" kunnen hierbij helpen. Ook de wondervraag is een techniek om toekomstgerichtheid te ontlokken. Hierbij wordt het kind gevraagd zich voor te stellen dat er 's nachts terwijl hij slaapt een wonder gebeurt waarbij het probleem verdwijnt of minder wordt. Bij het wakker worden weet het kind niet meer wat hij gedroomd heeft. Hoe of waaraan zou het kind merken dat er iets anders is.

Bij het doorlopen van de zevenstappendans en het voeren van een goed gesprek is een coöperatieve werkrelatie tussen kind en begeleider noodzakelijk (Durrant, 2007). Binnen het oplossingsgericht werken worden een viertal werkrelaties beschreven die allen vragen om een andere benadering (Cauffman & van Dijk, 2009; Teggelaar e.a., 2008, Durrant, 2007).

De eerste relatie wordt omschreven als de vrijblijvende relatie (Cauffmann & van Dijk, 2009). Het kind heeft hier geen hulpvraag om aan te werken. Bijvoorbeeld omdat hij geen probleem heeft, maar iemand anders vindt (kennelijk) van wel. In dit geval is het belangrijk dat de begeleider geen hulp opdringt, respect en waardering toont voor het kind, informatie geeft over de achtergrond van een mogelijk probleem of een alternatieve hulpvraag zoekt.

De tweede relatie is de zoekende relatie. Het kind heeft wel een probleem en een hulpvraag, echter ziet bijvoorbeeld zichzelf niet als onderdeel van de oplossing. Om zijn doel te bereiken dient een ander iets te veranderen en hij niet. Dit maakt de hulpvraag onwerkbaar. Eveneens kunnen doelen te vaag of te breed zijn of er zijn teveel doelen tegelijk..

Bij de derde relatie heeft het kind een hulpvraag, maar is (nog) niet in staat om zijn eigen krachtbronnen te gebruiken of bij zichzelf te herkennen. Er wordt hier gesproken van de consulterende relatie, omdat het de taak is van de begeleider binnen deze relatie na te gaan wat de ander al gedaan heeft, te focussen op kleine succesfactoren en adviezen te geven in de vorm van vragen.

De vierde relatie is de co-expertrelatie. Het kind heeft een werkbare hulpvraag en kan eveneens zijn eigen krachtbronnen gebruiken, is sprake van een werkrelatie met grote wederkerigheid. De begeleider heeft meer een aanmoedigende rol.

2.2.3. Oplossingsgericht werken en ASS

In deze paragraaf zullen positieve ervaringen en mogelijke struikelblokken van oplossingsgericht werken bij kinderen onder de twaalf met ASS worden aangegeven. Er is echter weinig literatuur over oplossingsgericht werken bij kinderen onder de twaalf jaar met ASS.

Schrurs (2009) heeft positieve ervaringen met oplossingsgericht werken bij personen met ASS. Ten eerste omdat het positief en versterkend kan werken omdat het gericht is op kwaliteiten en competenties. Door bijvoorbeeld gerichte vragen te stellen en te compli-

menteren, krijgt de persoon met ASS een middel in handen, dat werkt versterkend en hierdoor groeit hun empowerment. Voor personen met ASS, die dagelijks geconfronteerd worden met hun onvermogen, is dit erg belangrijk. Als tweede argument noemt Schrurs (2009) dat deze manier van werken zoekt naar concreet gedrag en concrete oplossingen die de persoon al zelf gebruikt.

Naar mijn mening geldt bovenstaande eveneens voor kinderen met ASS onder de twaalf jaar. Zelfs voor kinderen zonder ASS geldt dat tot een jaar of tien de taal nog gevormd moet worden en kinderen onvoldoende in staat zijn te formuleren wat zij bedoelen (Delfos, 2000). Wanneer gecommuniceerd gaat worden is het belangrijk enigszins de taal van de ander te spreken. Dit betekent bijvoorbeeld concrete taal te gebruiken en aan te sluiten bij concrete situaties. Volgens Delfos (2000) zal bij minder begaafde kinderen dit nog tot na tienjarige leeftijd plaatsvinden, omdat zij beperkingen hebben in het abstractievermogen. Bij kinderen met ASS onder de twaalf jaar zal dit dan eveneens gelden. ASS kenmerkt zich immers o.a. door problemen in de communicatie (Wing, 1996), zoals taal zeer letterlijk nemen, moeite hebben met meerdere betekenissen van een woord of impliciete taal. Hierdoor is voor kinderen met ASS de essentie van een gesprek vaak moeilijk (De Clerq, 2005). Bij kinderen met ASS is het voor een zo adequaat mogelijke betekenisverlening belangrijk taal en situaties concreet aan te bieden. Daarnaast is visualisatie en het gesprek leiden met behulp van leidende vragen, denk aan de 'wie, wat, waar, wanneer, hoe'-vragen (Vermeulen, 2000). Kinderen met ASS kunnen niet altijd spontaan overgaan op gebeurtenissen van de ene context naar de andere, deze vragen helpen hen dan.

Problemen met de centrale coherentie kunnen echter naar mijn mening wel een struikelblok zijn bij het bespreken van concrete situaties of concreet gedrag. Personen met ASS hebben moeite met het overzien van een geheel en zien details, zowel relevante als 'irrelevante' (Vermeulen, 1999). Bij het zoeken naar concrete oplossingen kunnen personen met ASS zich dan ook wellicht vasthouden aan details die weinig met een situatie te maken hebben, waardoor bijvoorbeeld een reëel doel stellen lastig is. Het zoeken naar oplossingen vraagt om het overzien van een geheel, dus het overzien van bijvoorbeeld een situatie die als probleem wordt ervaren. Daarnaast doen het denken over haalbare doelen stellen, bijvoorbeeld wat komt eerst en wat wil ik daarna, en beslissingen nemen een beroep op de executieve functies, waar juist personen met ASS moeilijkheden mee ervaren. Eveneens zouden problemen in de verbeelding een struikelblok kunnen zijn; het kan hierdoor moeilijk zijn voor personen met ASS om zich een voorstelling van een oplossing te maken en eveneens om zich de ideale situatie voor te stellen, zoals gevraagd wordt met de wondervraag. Het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid is hier door moeilijkheden met de verbeelding ook al lastig.

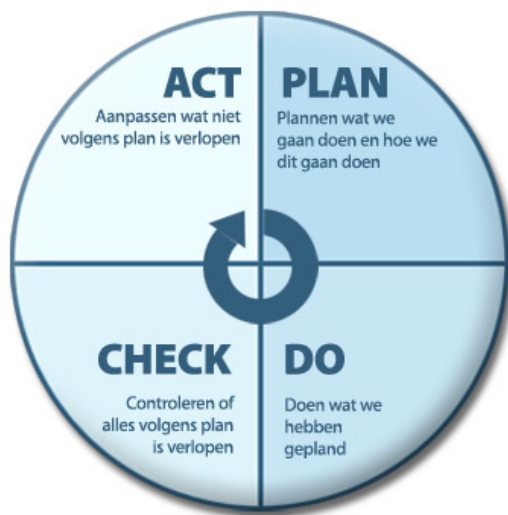
Schrurs (2009) beschrijft zijn ervaringen bij personen met ASS vanaf de adolescentieleeftijd. Hij geeft aan dat in ieder geval rond die leeftijd personen met ASS in staat kunnen zijn om bijvoorbeeld hun eigen angsten te herkennen en dat zij in staat zijn om op deze emotionele status tijdens deze angsten te kunnen reflecteren. Wanneer zij van zichzelf weten welke copingstrategie zij gebruiken en de krachtbronnen hiermee zijn aangeboord, leidt dit tot mogelijkheden ter verbetering. De oplossingsgerichte methode maakt het mogelijk om de zelfgekozen oplossingen kritisch te bekijken en te beoordelen op het effect. De eigen angsten kunnen herkennen en het reflecteren hierop, het kunnen verwoorden van welke copingstrategie iemand gebruikt en eveneens kritisch te bekijken en beoordelen op het effect, doen naar mijn mening een beroep op een abstracter niveau van taal-denken. Het betekent dat de taalfuncties, zoals aangegeven in paragraaf 2.1.3. tenminste redelijk ontwikkeld zouden moeten zijn om tot reflecteren te kunnen komen. Het is de vraag in hoeverre kinderen met ASS onder de twaalf jaar beschikken over deze vaardigheden. Daarnaast speelt mogelijke enige levenservaring een rol in het bedenken van oplossingen. Doordat adolescenten mogelijk vaker geconfronteerd zijn met lastige situaties, hebben zij meer (aangeleerde) kennis opgedaan van mogelijke oplossingen. Bijvoorbeeld door sociale vaardigheidstraining waaraan zij hebben deelgenomen.

3. Methodologie

In hoofdstuk 3 wordt beschreven voor welk type onderzoek ik heb gekozen, wie aan dit onderzoek mee doen en welke onderzoeksinstrumenten ik heb gebruikt. Verder zal ik aangeven hoe ik geprobeerd heb de kwaliteit van het onderzoek en de ethiek te waarborgen.

3.1. Een actie-onderzoek

Ik heb ervoor gekozen om tijdens dit onderzoek mijn eigen handelen en de gevolgen daarvan centraal te stellen. Deze manier van onderzoek doen valt onder de noemer actie-onderzoek (Harinck, 2009). Het is een cyclisch proces waar het bedenken van concrete actieplannen, het planmatig handelen, het onderzoeken en verzamelen van gerichte informatie over de aspecten van het handelen, reflectie op het eigen handelen elkaar opvolgen. Daarna kunnen er weer nieuwe vragen ontstaan, die weer de basis kunnen zijn voor een nieuwe cyclus. Een voorbeeld van een dergelijk cyclus is de PDCA-cyclus, zie figuur 3 (Bron: www.lcinformatica.nl).



Ik zal bij dit onderzoek vier cycli doorlopen. De leerlingen zijn mij onbekend dus de eerste cyclus zal vooral gericht zijn op het in kaart brengen van de beginsituatie. Hoe de overige cycli eruit zullen zien hangen af van o.a. de (samen)werkrelatie tussen mij en de leerling en de hulpvraag van de leerling. Eveneens zal ik binnen de overige cycli aanpassingen maken om de gespreksituaties verder te optimaliseren, te denken valt aan extra visualisatie.

figuur 3. PDCA-cyclus (bron: www.lcinformatica.nl)

3.2. Beschrijving van de doelgroep

De doelgroep van het onderzoek bestaat uit drie leerlingen met ASS en (vanuit het schooldossier) beperkte taalvaardigheden tussen de 8 en 10 jaar met wie individueel de oplossingsgerichte gesprekken gevoerd worden en ik zelf, omdat het verbeteren van mijn handelen in dit praktijkonderzoek centraal staat. Alle leerlingen zijn aangedragen door ofwel de leerkracht ofwel de intern begeleider. Alle ouders hebben toestemming gegeven dat ik met hun kinderen oplossingsgerichte gesprekken ga voeren. Er is toegezegd dat na de gesprekken de resultaten met ouders besproken zullen worden. Twee van de drie leerlingen mogen gefilmd worden.

Leerling 1 is een jongen van 9 jaar met een diagnose pdd-nos. Hij beschikt over gemiddelde cognitieve capaciteiten. Zijn taalontwikkeling vertoont een achterstand; hij heeft een zeer trage taalverwerking en heeft een voor zijn leeftijd onvoldoende woordenschat. Hij heeft hierdoor moeite met het verwoorden van zijn gedachten. Hoewel hij de regels van het voeren van een gesprek op het oog voldoende beheerst, verlopen gesprekjes vooral op zijn voorwaarden. Hij is sinds huidig schooljaar geplaatst en vertoont vanaf de eerste dag moeilijk gedrag; bij overprikkeling of leertaken loopt hij weg, kan hij schoppen, slaan en schelden. Het overkomt hem, hij kan het niet voor zijn en is naderhand zichtbaar verdrietig.

Leerling 2 is een jongen van acht jaar met een bovengemiddelde niet-verbale intelligentie. Hij is als vierjarige jongen geplaatst vanwege een achterstand in de taalontwikkeling, een afwijkende pragmatische ontwikkeling en een emotieregulatiestoornis. Al vrij snel hebben wij op een school een vermoeden van ASS gehad. Ouders ondersteunen ons vermoeden en inmiddels loopt er een onderzoek. Zijn taalontwikkeling en pragmatische ontwikkeling zijn afwijkend. Hoewel zijn woordenschat op niveau lijkt, begrijpt hij vaak niet wat de ander zegt of bedoelt. Zijn verwerking voor talige informatie verloopt daarbij traag. Het meest naar voren komend is zijn onvoldoende inzicht hoe hij moet communiceren en zich af kan stemmen op een ander. In de klas kan hij goed leren. Hij kan echter soms (ogenschijnlijk) plotseling heel boos worden en is dan nauwelijks te bedaren.

Leerling 3 is een meisje van 10 jaar met de diagnose autisme en een gemiddelde niet-verbale intelligentie. Zij lijkt op het oog behoorlijk te kunnen kletsen, echter taal van de ander neemt zij zeer letterlijk. Zonder hulp van de ander ontstaan er misverstanden in de communicatie. Er zijn hiaten in haar basiswoordenschat. Er is sprake van een afwijkende pragmatische ontwikkeling. Situaties om haar heen lijkt zij moeilijk in te kunnen schatten. Zij trekt zich veel persoonlijk aan. Sinds huidig schooljaar wil zij liever niet meer naar school. Moeder geeft aan dat zij daarnaast bij logopedie dit jaar veel moet huilen, terwijl zij dit nooit eerder heeft gedaan.

Ik zelf werk negen jaar als psycholoog op deze school en ben hierdoor betrokken bij leerlingen met ASS. Hoewel ik veel ervaring heb met het individueel werken met leerlingen (diagnostiek en informeel onderzoek) en observeren, heb ik nog weinig ervaring met het voeren van (gerichte) gesprekken. Gedurende de opleiding ben ik bij de leerteambijeenkomsten en bij de supervisie veel met mijn eigen rol bezig geweest tijdens gesprekken met volwassenen, zoals leerkrachten en ouders. Ik heb ontdekt dat mijn sterke kanten kunnen liggen in het luisteren naar anderen, mijn observerend vermogen. Mijn zwakke kanten kwamen naar voren in het de ander teveel naar de zin willen maken, bij het onderwerp blijven, ik heb de neiging teveel met een ander mee te gaan, mijn niet-verbale communicatie wanneer iets anders verloopt. Ik ben nieuwsgierig naar mijn kwaliteiten in het voeren van een (oplossings)gericht gesprek met kinderen.

3.3 Hoe ga ik het onderzoek aanpakken?

Ik heb tijdens het onderzoek gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten. Dit zijn literatuurstudie, gesprekken, video-opnames, observaties en reflectie. Ik zal hieronder beschrijven hoe ik deze heb toegepast.

In eerste instantie ben ik gestart met een *literatuurstudie* om mijzelf te scholen in het aangaan van een oplossingsgericht gesprek. Vanuit deze eerste kennismaking heb ik vanuit mijn kennis over ASS een eerste aanpassing gemaakt om als hulpmiddel te gebruiken bij een oplossingsgericht *gesprek*. Dit is een gesprekskaart (zie bijlage 1) waar leerlingen op aan kunnen geven waar zij over willen praten en wat hun hulpvraag is. Vervolgens staan er vragen die de overige stappen van de zevenstappendans aangeven, zoals hoe je zou willen dat het zou zijn, wanneer het beter gaat en hoe dat dan komt. Ook scaling maakt hier onderdeel van uit, hoe ervaren zij de situatie nu en waar willen zij naar toe.

Vantevoren heb ik eveneens een evaluatieformulier gemaakt voor de leerkrachten of intern begeleider (zie bijlage 2), omdat zij in feite zijn gekomen met zorgen over de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik ben benieuwd hoe de leerkrachten en intern begeleider na vier cycli dan de eerdere zorgen op dat moment ervaren en of zij eventueel hun eigen handelen hebben aangepast n.a.v. de uitkomsten van de gesprekken.

Zoals eerder beschreven in paragraaf 3.1. zal de eerste cyclus vooral gericht zijn op kennismaking, het in kaart brengen van de beginsituatie en een hulpvraag. Door gebruik te maken van *video-opnames* en overige *observaties* zullen zonodig aanpassingen gedaan

worden aan de hulpmiddelen die gebruikt worden bij de gesprekken. Daarnaast zal op die manier nagegaan kunnen worden welke stappen van het oplossingsgericht werken worden doorlopen. Ik ga de leerlingen wekelijks tot eenmaal in de twee weken zien.

De video-opnames en overige observaties gebruik ik tevens om te *reflecteren* op mijn eigen handelen. Ik zal kijken naar welke vaardigheden voor gespreksvoering ik beheers, waar liggen mijn sterke en mijn zwakke kanten, ben ik wel bezig met oplossingsgerichte gespreksvoering, stem ik voldoende af op de leerling.

Ik word hier in ondersteund en begeleid door een collega met wie ik een *schoolvideo-begeleidings-traject* (SVIB) ben ingegaan. Mijn eerste hulpvraag voor dit SVIB-traject is: "Wat doe ik al aan oplossingsgericht werken? / In hoeverre ben ik oplossingsgericht aan het werk?". In totaal worden er drie achtereenvolgende cycli bij één leerling met een video opgenomen en in een drietal bijeenkomsten nabesproken. Van hieruit komen eveneens afspraken die in een volgende cyclus worden uitgevoerd.

3.4 Triangulatie

Om de kwaliteit van een praktijkonderzoek te waarborgen geeft Harinck (2009) aan dat het belangrijk is om bij een onderzoek te kijken vanuit drie verschillende invalshoeken. Ik heb daarom gebruik gemaakt van informatie van drie verschillende informanten. Ten eerste de informatie van de leerling zelf, zoals wat de leerling zelf aangeeft. Ten tweede de informatie van de collega, bij wie ik het SVIB-traject volg. Zij is bekend met de oplossingsgerichte werkwijze en zij zal haar bevindingen hierover aangeven. Daarnaast maak ik gebruik van mijn eigen observaties en reflecties als autismespecialist.

3.5 Ethiek

Ik probeer de ethiek binnen mijn onderzoek te waarborgen door ten eerste toestemming te vragen aan de ouders van de leerlingen om te vragen of ik hun kinderen mag benaderen. Vervolgens heb ik ook aan de kinderen gevraagd of zij mij willen helpen met mijn onderzoek en dat ik hiervoor gesprekjes met hen ga voeren. Tevens heb ik zowel ouders als leerling toestemming gevraagd om te filmen en eventueel aan derden te mogen laten zien. Eén leerling wil dit niet, deze leerling is niet gefilmd.

Ten tweede zal ik de namen van de leerlingen en de naam van de school niet opnemen in mijn onderzoeksverslag, zodat de leerlingen anoniem blijven.

Ten derde heb ik geprobeerd de leerlingen geen schade te berokkenen met mijn keuze voor de onderzoeksinstrumenten. Ik heb de gesprekken kort gehouden en wanneer ik een duidelijke weerstand zie, benoem ik dat en stoppen de gesprekken. De leerlingen hebben ten alle tijden de ruimte om te stoppen en om aan te geven dat zij niet meer mee willen werken. Alle leerlingen wekken echter de indruk met plezier naar mij toe te gaan.

Hoewel ik zelf onderwerp ben van onderzoek, wil ik proberen de resultaten zo objectief mogelijk weer te geven. Hiervoor zijn de video-opnames en mijn gesprekken met de SVIB-begeleider belangrijk. Daarnaast vraag ik hierbij de feedback van mijn critical friends.

Verwachtingen

Mijn verwachting is dat oplossingsgericht werken met behulp van de zevenstappendans mogelijk is bij mijn doelgroep, mits ik vantevoren de situatie voorspelbaar maak en gebruik maak van visualisatie en andere aanpassingen. Dit moet omdat ik verwacht dat deze leerlingen in het communiceren belemmerd worden door hun ASS en talige beperking, waardoor bijvoorbeeld het beantwoorden van een wondervraag alleen kan wanneer ik deze voor hen concretiseer.

Gezien de sociaal-emotionele problematiek van de leerlingen, verwacht ik dat zij met behulp van mijn concrete vragen en een gesprekskaart zelf tot een hulpvraag of doel kunnen komen.

4. Resultaten

In de resultaten wordt weergegeven hoe ik de vier cycli heb uitgevoerd. Vervolgens zal ik de kwaliteit van de (samen)werkrelaties beschrijven, omdat dit belangrijk is voor het kunnen toepassen van de zevenstappendans. Gevolgd door welke stappen van de zevenstappendans zijn doorlopen tijdens de vier cycli per leerling en welke aanpassingen zijn gemaakt om een optimaal oplossingsgericht gesprek te voeren bij leerlingen met ASS en welke mijn sterke en zwakke kanten zijn binnen de gespreksvoering.

4.1. Plan- Do- Check- Act

Er zijn vier gespreksrondes geweest met de leerlingen. Elk gesprek heb ik doorlopen met de PDCA-cyclus. Hieronder de weergave hoe per gespreksronde deze cycli zijn doorlopen per leerling. De inhoudelijke uitwerking van deze PDCA-cycli staan in bijlage 3.

Gespreksronde 1

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Plan	* Leeg luisteren en volgen * Basisvisualisatie: werk- schema en timetimer * Kennismaken en ijs breken door een informeel gesprek * Poging tot doel stellen	* Leeg luisteren en volgen * Basisvisualisatie: werk- schema en timetimer * Kennismaken en ijs breken door een informeel gesprek * Poging tot doel stellen	* Leeg luisteren en volgen * Basisvisualisatie: werk- schema en timetimer * Kennismaken en ijs breken door een informeel gesprek * Poging tot doel stellen
Do	Opgehaald uit de klas en om ijs te breken iets te drinken gehaald. Basisvisualisatie en beloning geïntroduceerd. Gesprekskaart en picto's met emoties bij de hand. Ik stel open vragen.	Opgehaald uit de klas. Basisvisualisatie en beloning geïntroduceerd. Gesprekskaart en picto's met emoties bij de hand. Ik stel open vragen.	Opgehaald uit de klas. Basisvisualisatie en beloning geïntroduceerd. Gesprekskaart en picto's met emoties bij de hand, ook gesprekskaart laten zien. Ik stel open vragen.
Check	Loopt gemakkelijk mee en oogt ontspannen bij informele gesprekken. Steun aan basisvisualisatie. Terughoudender en stiller na introductie doel van de gesprekken en zien van de gesprekskaart. Gaat dan meer zijn grenzen zoeken.	Zwak taalgebruik en blijkt zeer associatief in zijn gedachten en vertellen. Hij heeft de neiging het gesprek te bepalen door alleen te willen praten over spelletjes. Ik volg te veel, sla door in 'leading-one-step-behind' en mis hierdoor een kans om gesprek de diepte in te laten gaan.	In eerste instantie wat gespannen omdat zij niet weet wat haar te wachten staat. Al vrij snel voelt zij zich op haar gemak, ook doordat het gesprek heel informeel is en gaat over wat zij leuk vindt en waar zij goed in is. Er wordt een opening gegeven tot een hulpvraag. Reageert positief op de basisvisualisatie en zij kan zelf haar beloning kiezen. Zij is taliger dan verwacht, maar heeft wel hulpvragen nodig om haar verhalen te structureren.
Act	* Werken aan vertrouwen * Sterke punten zoeken en benadrukken * Veel complimenten * Leeg luisteren, maar iets meer sturen * Basisvisualisatie idem * Eigen spelletje laten kiezen	* Basisvisualisatie idem, overige visualisatie uitbreiden * Doelgerichter zijn: meer structuur aanbrengen in zowel situatie als gesprek; hij moet meer begrensd worden om het tot een gesprek te laten komen * Ik moet een balans zoeken in gestructureerd leiden en tegelijkertijd 'leading-one-step-behind' * Meer complimenten geven en krachtbronnen zoeken	* Basisvisualisatie blijft staan * Gesprekskaart blijven toepassen * Hulpvragen stellen * Meer context verkennen en gerichte doelen gaan stellen (aan de hand van probleem aangegeven in gesprek 1) om aan te werken, ook een poging tot het zoeken naar de uitzonderingen * Leeg luisteren en niet teveel druk uitoefenen

Gespreksronde 2

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Plan	Zie 'Act' gespreksronde 1	Zie 'Act' gespreksronde 1	Zie 'Act' gespreksronde 1
Do	Meer sturing aan gesprek geven, zowel 'strenger' als meer hulpvragen. Leeg luisteren om tot hulpvraag te komen. Gesprekskaart en lege blaadjes bij	Naast basisvisualisatie heb ik mij voorbereid door meer visualisatie bij de hand te hebben, pictogrammen e.d. en vragen voorbereid die ik kan stellen. Ik hou de situatie in eigen hand.	Basisverduidelijking, gesprekskaart en hulpvragen bieden. Ik kom terug op wat zij vorige keer heeft aangekaart om hier via de gesprekskaart naar een gericht doel te komen.

	de hand Dossier doorgenomen om gespreksonderwerpen te vinden.	door hem meer te sturen middels vragen en stop in associëren. Ik geef meer complimenten over wat hij goed kan en doet. Wij spelen ganzenbord, dit heeft hij meegenomen als beloning	Ik probeer haar onzekerheid af te zwakken door veel complimenten te geven en haar sterke kanten te benadrukken. Ik heb bij moeder en leerkracht achtergrondinformatie ingewonnen voor eventuele sturingsvragen.
Check	Boos en verdrietig door incident in de pauze. Hij wil/kan er moeilijk over praten. Ziet weinig zijn eigen rol in het geheel. Complimenten ontvangt hij moeizaam. Kan niet tegen zijn verlies, neemt zelf graag de leiding.	Hij is enthousiast, wil graag mee en zit al klaar met de ganzenbord. Heeft direct veel sturing en grenzen nodig om zijn omgeving te verduidelijken, ook moet heel concreet het doel van gesprek aangegeven worden. Hij heeft geen hulpvraag. Hij beantwoordt gerichte vragen over emoties, maar niet wanneer deze over hem zelf gaan. Ziet niet zijn eigen rol in een situatie. Meer betrokken bij veel visualisatie en baat bij hulp- en sturingsvragen	Zij is heel ontspannen, weet nu wat er gaat gebeuren. Zij heeft de afgelopen week niet verder nagedacht waar ik haar precies mee kan helpen. Zij geeft aan dat zij bezig is met de vakantie, haar hoofd zit vol. Vervolgens komt zij toch terug op het plagen, zij wil graag dat het plagen stopt. Wij bespreken kort hoe het plagen nu is en hoe vaak het voor komt, hiervoor gebruiken wij de gesprekskaart. Dan is de tijd om. Ik geef aan wat ik de komende week van haar verwacht.
Act	* Werken aan vertrouwen * Sterke punten zoeken en benadrukken * Veel complimenten * Leeg luisteren, maar iets meer sturen * Basisvisualisatie idem * Eigen spelletje laten kiezen	* Veel structuur en sturing bieden * Veel visualiseren en hulp- en sturingsvragen bieden * Weinig gesloten vragen stellen, hem letterlijk zeggen antwoord te geven op een vraag * Zoeken naar krachtbronnen en proberen hulpvraag te vinden	* Visualisatie, timetimer, hulpvragen en gesprekskaart blijven staan. * Volgende bijeenkomst wil ik mij richten op context verkennen, doelen stellen, uitzonderings-situaties, toekomst. * Leeg luisteren is belangrijk, zij moet niet teveel druk ervaren

Gespreksronde 3

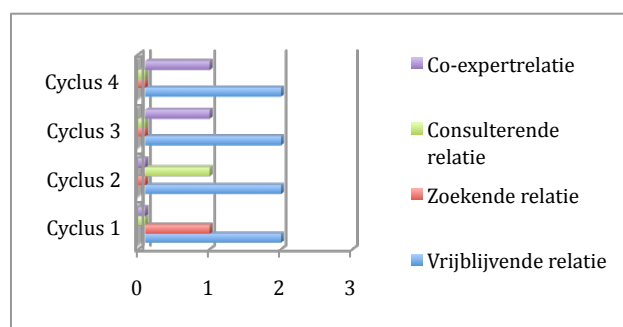
	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Plan	Zie "Act" gespreksronde 2	Zie 'Act' gespreksronde 2	Zie 'Act' gespreksronde 2
Do	Zie "Do" gespreksronde 2	Naast de basisvisualisatie en pictogrammen, heb ik de emotiemeter aangeboden. Bij de emotiemeter heb ik een gesprekskaart gemaakt. Verder net als vorige keer heel veel structuur en leiding gegeven om in gesprek te blijven Ik geef veel complimenten We spelen ganzenbord als beloning	Basisverduidelijking wordt vlot aangeboden. Ik stel eerst wat vragen over haar vakantie om haar op het gemak te stellen. Daarna ga ik met de gesprekskaart direct over op de hulpvraag van het vorige gesprek. Ik probeer haar zoveel mogelijk te volgen in haar verhaal. Ik heb mij vantevoren goed ingelezen op de wondervraag om deze goed te kunnen stellen
Check	Bij informeel gesprek ontspannen en kan complimenten ontvangen over behaalde prestaties. Kan echter moeilijk complimenten ontvangen over persoonskenmerken. Weerstand wanneer gesprek meer gaat richting hulp. Ik ben zelf op mijn hoede vanwege grillige gedrag van leerling. Veel hulp- en sturingsvragen nodig	Hij is boos/verdrietig wanneer ik hem uit klas haal, maar dit is meteen over in andere situatie. Ik refereer naar vorige keer, toen hij iets vertelde over boos in de klas. Hij lijkt dit alweer vergeten. Reageert wel geïnteresseerd in gesprekskaart bij emotiemeter, maar kan dit niet toepassen op zichzelf. Tijdens spelletje pak ik terloops de emotiemeter erbij. Door het informele karakter geeft hij iets meer antwoorden, maar dit stopt wanneer het te dichtbij komt.	Zij houdt in het vertellen weinig rekening met mijn referentiekader, hulpvragen zijn noodzakelijk. Zij kijkt zelf naar de basisverduidelijking, dat is voldoende. Zij is open en vertelt mij veel uit zichzelf. Zij kan aangeven hoe haar ideale situatie eruit ziet, hoe het nu gaat en is in staat een eerste stap naar de gewenste situatie te bedenken. Zij tekent haar oplossing, een herinneringskaart. De komende week gaat zij haar oplossing proberen
Act	* Zoeken naar een informele setting om vanuit daar op zoek te gaan naar een hulpvraag en krachtbronnen * Meer hulpvragen stellen, maar ook meer sturingsvragen om een onderwerp aan te kaarten. * Hem helpen na te denken over zichzelf door de leerkracht erbij te betrekken	* Informelere (gespreks)setting creëren om druk van gesprek te halen en te zoeken naar een hulpvraag * Hem helpen na te denken over zichzelf door de leerkracht erbij te betrekken en mogelijk zo een hulpvraag te krijgen * Structuur, leiden, visualisatie en hulp- en sturingsvragen idem	* Evalueren van de oplossing en peilen hoe zij haar situatie nu waardeert. * Aanpassingen maken wanneer de situatie niet is verbeterd * Wanneer het heeft gewerkt in gesprek gaan hoe zij nog dichter bij de gewenste situatie kan komen

Gespreksronde 4

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3
Plan	Zie 'Act' gespreksronde 3	Zie 'Act' gespreksronde 3	Zie 'Act' gespreksronde 3
Do	Ik heb gekozen voor een wandeling naar de schooltuinen, omdat ik bij het doornemen van zijn dossier en in gesprek met de leerkracht heb opgemerkt dat hij houdt van fysieke inspanning. Ik geef de zorgen van de leerkracht concreet aan om hem te laten nadenken over eigen gedrag en mogelijk op die manier tot een hulpvraag te komen. Ik ben mijzelf bewust van het stellen van hulpvragen en heb enkele sturingsvragen voorbereid om zo nodig te gebruiken.	Een gesprekje voeren tijdens het spelen van ganzenbord. De emotiemeter en gesprekskaart heb ik ernaast. Ik bied veel structuur en leid het gesprek, kaart aan dat de leerkracht zich zorgen maakt en ga vanuit hier vragen stellen.	Basisverduidelijking wordt vlot aangeboden. Samenvatten wat de vorige gespreksronde is besproken. Daarna kom ik direct ter zake en vraag haar hoe het de afgelopen week is gegaan. Ik stel hulpvragen. Ik heb vantevoren ook aan de leerkracht gevraagd hoe het gegaan is en wat zij erover verteld heeft. Ik heb de gesprekskaart erbij en gebruik deze als leidraad.
Check	Tijdens de wandeling heeft hij een duidelijk meer open en ontspannen houding. Hij vertelt n.a.v. mijn vragen over de zorgen van de leerkracht en enkele sturingsvragen inhoudelijk meer. Echter bij teveel directe vragen over hemzelf en bijvoorbeeld zijn gevoelens blokkeert hij weer. Er is nog geen sprake van een hulpvraag.	De verandering van de situatie (tegelijk praten en spelletje) kan hij aan omdat het vantevoren duidelijk is aangegeven. Hij voelt zich vrij en op zijn gemak. Hij kan niet bedenken waar de leerkracht zich zorgen om maakt, maar beaamt wat ik zeg wanneer ik de zorgen omschrijf. Hij wil er echter verder niet over praten. Opvallend is dat hij de opbouw van het gesprek en het doel elke keer als nieuw 'ontvangt'.	De leerkracht geeft aan dat zij het kaartje in de klas heeft gebruikt, niet in de pauze. Het meisje zelf geeft aan dat zij in de klas minder geplaagd wordt, maar in de pauze nog wel. In gesprek met hulpvragen komt zij zelf tot een nieuwe oplossing. Een herinneringskaart voor in de jaszak. Opvallend dat zij enerzijds weet wat zij kan doen, anderzijds mijn hulpvragen nodig heeft om zelf in te zien dat dit haar juist kan helpen.
Act	Nog 1 bijeenkomst op deze wijze plannen. Afhankelijk daarvan vervolgtraject bepalen.	Stoppen met deze gesprekken. Vervolgbijsamenkomst 'stop-denk-doe' introduceren.	Nog eenmaal evalueren hoe het de afgelopen week gegaan is met het kaartje in de pauze. Afhankelijk daarvan afsluiten of nog een gesprek (max. 6 gesprekken).

4.2 De (samen)werkrelaties met de leerlingen tijdens de vier cycli

De drie leerlingen waren aangemeld door de leerkracht of intern begeleider vanwege zorgen omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit maakte dat alle leerlingen bij aanvang van de eerste cyclus kennis maakten met de begeleider en pas op dat moment te horen kregen wat de bedoeling was; zij hadden geen van allen direct een hulpvraag.



grafiek 1. Type (samen)werkrelaties per cyclus
Horizontale as is het aantal leerlingen per cyclus in een werkrelatie

In grafiek 1 staan per cyclus het aantal behaalde (samen)werkrelaties. Bij twee leerlingen kwam ik bij het doorlopen van de vier cycli niet verder dan een vrijblijvende relatie. Er kwam wel een verschil tussen de twee leerlingen naar voren. Bij de eerste leerling was wel sprake van een contactgroei. Hij vond het leuk om mee te gaan. Soms leek hij richting een hulpvraag te gaan, maar bij

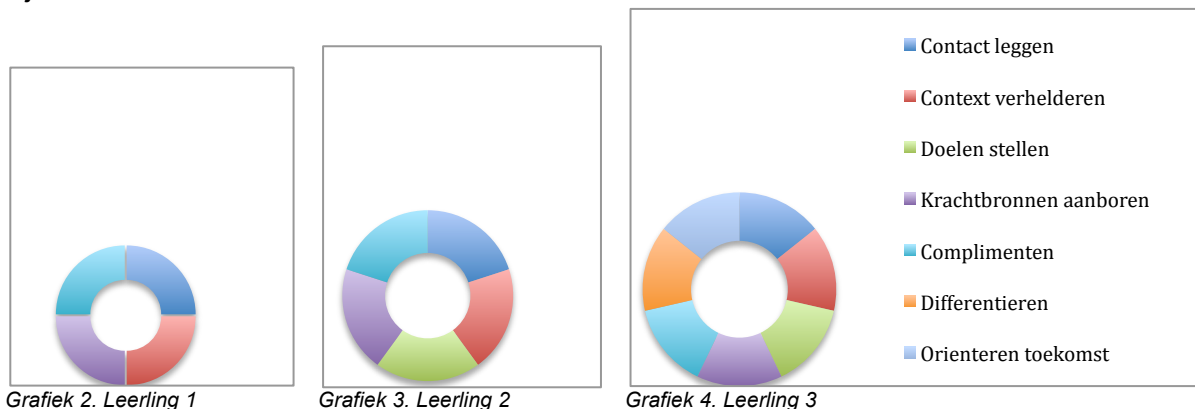
doorvragen of iets meer sturing blokkeerde hij en/of veranderde hij van onderwerp. Bij de tweede leerling kwam vanaf de tweede cyclus wel een concreet onderwerp naar voren waaruit een hulpvraag geformuleerd zou kunnen worden. Echter deze leerling was niet in staat zijn eigen rol in zijn gedrag of een gewenste verandering te kunnen zien en stond hier

eveneens weinig voor open. Hierdoor kwam een hulpvraag niet van de grond. Opvallend was dat bij deze leerling elk gesprek als nieuw werd ervaren, zowel de situatie als het doel van het gesprek.

Bij de derde leerling was vanaf de eerste cyclus sprake van een zoekende relatie. Aan het einde van het gesprek kwam zij tot een hulpvraag, maar zag zij nog niet haar rol in het geheel. In de tweede cyclus kon gesproken worden van een consulterende relatie. Zij zag wel in dat zij zelf iets kon doen aan haar situatie en niet afhankelijk was van anderen, echter was nog weinig in staat haar eigen krachtbronnen te herkennen. In de derde cyclus en vierde cyclus was dit wel het geval en kon zij haar eigen oplossingen bedenken; er was hier sprake van een co-expertrelatie.

4.3 De zevenstappendans per leerling

Ongeacht de (samen)werkrelatie met de leerling is getracht zo goed mogelijk de verschillende stappen van de zevenstappendans te doorlopen of aan te gaan. Per leerling wordt hieronder aangegeven welke zeven stappen uiteindelijk na vier cycli per leerling doorlopen zijn.



In grafiek 2 is te zien dat voor de eerste leerling de stappen van contact leggen, context verhelderen, krachtbronnen aanboren en complimenten zijn uitgevoerd. Het doelen stellen is wel geprobeerd, echter leverde veel weerstand op bij de leerling. Hierdoor zijn de stappen differentiëren en oriënteren op de toekomst niet aan de orde geweest.

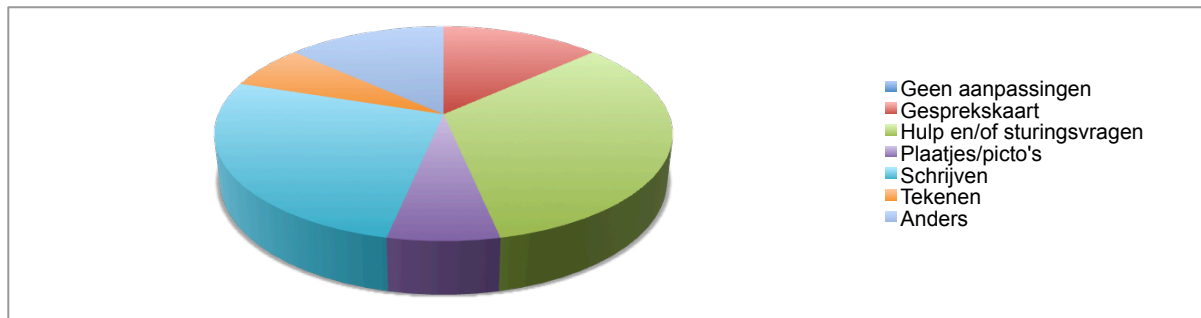
Bij de tweede leerling, zie grafiek 3, werden bij de eerste cyclus de stappen contact leggen, context verhelderen en complimenten doorlopen. Het was een eerste kennismaking en de leerling had geen hulpvraag en gaf aan op school geen moeilijkheden te ervaren. Bij de tweede cyclus kon er vanuit een concrete situatie begonnen worden met doelen zoeken. Bij de derde en vierde cyclus is getracht zijn krachtbronnen aan te boren. Deze zijn voor hem een constatering, maar ziet hij niet als een middel om in te zetten bij het bedenken van oplossingen. De stappen differentiëren en oriënteren op de toekomst zijn aan bod geweest, maar vonden geen gehoor.

Grafiek 4 laat zien dat bij de derde leerling de gehele zevenstappendans is doorlopen. Deze leerling kwam bij de eerste cyclus zelf aan het einde van het gesprek met een eigen hulpvraag, waardoor al direct een doel gesteld kon worden. Bij de tweede cyclus was het plan dit verder uit te diepen. Hoewel zij met haar hoofd bij iets anders was en dit ook goed had aangegeven, werd toch een begin gemaakt met het bespreken van haar krachtbronnen, haar wens hoe zij de situatie zou willen zien en of haar probleem zich altijd even vaak voor deden. In de derde en vierde cyclus kon de gehele dans soepel worden doorlopen.

De (samen)werkrelatie bleek deels bepalend voor het doorlopen van de zevenstappendans. Andere factoren die van invloed zouden kunnen zijn, kwamen naar voren in o.a. moeite hebben met het verwoorden, inzicht hebben in eigen problematiek, moeite hebben met het beoordelen van situaties of er niet over willen praten.

4.4 Aanpassingen bij oplossingsgerichte gespreksvoering

Tijdens de gesprekken werd flexibel omgegaan met het toepassen van eventueel ondersteunend materiaal om tot een goede oplossingsgerichte gespreksvoering te komen. Bij de eerste cyclus werd vooral geobserveerd wat de leerlingen nodig hadden en was alleen de gesprekskaart (zie bijlage 1) en wit papier bij de hand. Daarna kon ook teruggevallen worden op plaatjes/picto's en andere materialen. In grafiek 5 is weergegeven welke aanpassingen bij de drie leerlingen werden gebruikt en in welke mate.



Grafiek 5. Aanpassingen bij de oplossingsgerichte gesprekken

Bij geen enkele leerling was het mogelijk zonder aanpassingen het gesprek aan te gaan.

De gesprekskaart is gebruikt bij twee leerlingen, waarbij voor één van deze leerlingen de gesprekskaart toch te ingewikkeld bleef en overgegaan werd op andere aanpassingen.

Bij alle drie de leerlingen waren hulp- en of sturingsvragen noodzakelijk. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen hulpvragen, die de leerling ondersteunen om hun verhaal te verduidelijken, en sturingsvragen, waar de begeleider meer richting geeft aan het gesprek. Bij twee leerlingen waren naast hulpvragen eveneens sturingsvragen nodig om het gesprek op gang te brengen.

Bij één leerling werden plaatjes en picto's van emoties gebruikt.

Bij alle drie leerlingen werd het praten door de begeleider ondersteund met opschrijven wat er gezegd werd, bijvoorbeeld in losse woorden. Voor één leerling was het daarbij prettig om eveneens zelf te schrijven.

Bij één leerling was het noodzakelijk om naast het schrijven eveneens te tekenen om vlotter betekenis te kunnen geven aan wat er gezegd werd.

Bij twee leerlingen werd gekozen voor andere aanpassingen, zoals de emotiemeter en stop-denken-doe-kaartjes. Ook het praten onder de spelletjes heb ik geplaatst onder deze noemer.

4.3. Uitkomsten SVIB-traject

De basisvoorwaarden om aan een gesprek te beginnen worden beheerst. Ik zit op gelijke hoogte, maak wanneer de leerling het toe laat oogcontact, spreek rustig, heb een actieve luisterhouding en ben in staat de leerling op zijn gemak te stellen en een leerling weer bij het gesprek te betrekken. Bij aanvang van de gesprekken leg ik helder uit wat er gaat gebeuren, hoe lang we gaan werken, wat ik verwacht van de leerling en herhaal ik kort wat er bij het vorige gesprek is besproken. Daarentegen heb ik de neiging teveel te volgen, waardoor beide partijen niet meer weten waar het gesprek naar toe gaat of moet. Tevens ben ik zo bezig met de theorie van het oplossingsgericht werken dat ik soms belangrijke openingen om een doel te kunnen stellen of om krachtbronnen aan te boren mis. Eveneens speelt mijn onervarenheid met oplossingsgericht werken en gesprekken voeren mij parten. Ik word onzeker over mijn eigen handelen en vaardigheden wanneer een leerling niets wil vertellen over zichzelf.

Ik heb tijdens de SVIB gewerkt aan verschillende punten van het oplossingsgericht werken en gespreksvoering. Dit zijn het leeg luisteren, volgen maar wel de leiding houden door meer te sturen, de aandacht te houden door meer te visualiseren, het ombuigen van (werk)relaties, doelgericht handelen, meer complimenten te geven en krachtbronnen aan te boren. Een samenvatting van de SVIB-nabesprekingen staat in bijlage 4.

5. Conclusie en discussie

Tijdens huidig praktijkonderzoek heb ik geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag hoe ik oplossingsgericht werken kan inzetten bij leerlingen met ASS in de leeftijd van 8 t/m 10 jaar bij wie de verbaal-communicatieve beperking voorop staat. Om een antwoord te vinden heb ik in vier cycli bij drie leerlingen oplossingsgerichte gesprekken gevoerd aan de hand van de zevenstappendans. Ten eerste omdat ik mijn eigen handelen wil verbeteren, want ik heb weinig ervaring in het voeren van gerichte individuele gesprekken met leerlingen en wil weten waar mijn sterke kanten en werkpunten hierin liggen. Ten tweede omdat ik wil weten in hoeverre oplossingsgerichte gespreksvoering met behulp van deze zevenstappendans toepasbaar is bij leerlingen met ASS onder de twaalf jaar en bij wie sprake is van beperkte taalvaardigheden.

Op basis van de oplossingsgerichte gesprekken die ik heb gevoerd met drie leerlingen met ASS en een talige beperking kan aangenomen worden dat deze manier van gespreksvoering mogelijk is, mits voldaan wordt aan een aantal voorwaarden, aanpassingen en vaardigheden bij zowel de leerling als de begeleider.

Het blijkt dat het hebben van een hulpvraag en coöperatieve relatie tussen mij en leerling noodzakelijk is om de zevenstappendans naar behoren te doorlopen. Daarnaast komt naar voren dat zowel het taalniveau als beperkingen ten gevolge van ASS bij een leerling van invloed lijken op het voeren van een oplossingsgericht gesprek volgens de zevenstappendans. Ten derde blijkt zowel visuele als verbale ondersteuning noodzakelijk bij alle drie de leerlingen om tot een oplossingsgericht gesprek te komen. Tot slot is het voor een begeleider belangrijk te beschikken over voldoende (oplossingsgerichte) gespreksvaardigheden en kennis over ASS en taalbeperkingen.

In de volgende paragrafen zal ik de conclusies verder toelichten en probeer ik deze te onderbouwen met verklaringen vanuit mijzelf en literatuur.

5.1 De samenwerking en het hebben van een hulpvraag

Er blijkt dat de aard van de (samen)werkrelatie en het hebben van een hulpvraag bepalend kunnen zijn voor het verloop van het voeren van een gesprek. De (samen)werkrelatie is belangrijk als basis om de zevenstappendans uit te kunnen voeren (Cauffman & van Dijk, 2009). Bij twee leerlingen zijn niet alle zeven stappen van het oplossingsgericht werken doorlopen, omdat na vier cycli nog geen sprake is van een hulpvraag of omdat de leerlingen (nog) niet in staat blijken te zijn eigen krachtbronnen te herkennen of te gebruiken. Dit is tegen mijn verwachting in.

Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerlingen niet op eigen verzoek in gesprek zijn met mij, maar op verzoek van een derde partij. Wellicht is het niet prettig voor de leerlingen om te praten met een onbekende of is er te weinig vertrouwen in de ander. Ik heb geprobeerd om een meer coöperatieve relatie met deze leerlingen te bewerkstelligen door aan te geven dat deze derde partij zich zorgen maakt. Cauffman & van Dijk (2009) geven aan dat dit een inzicht kan opleveren tot concrete situaties en mogelijk alsnog kan leiden tot een hulpvraag. Bij één leerling heeft dit inzicht gegeven in de situatie, maar niet geleid tot een hulpvraag.

Hoewel ik het doel van het gesprek concreet heb gemaakt en de situatie voor de leerlingen met ASS d.m.v. visualisatie en afbakening van tijd zo voorspelbaar mogelijk heb gemaakt, kan het ook zijn dat ik toch te weinig heb afgestemd op de leerling met ASS. Volgens Delfos (2000) zal een kind bij een tekort aan afstemming afhaken met passief verzet. Dit uit zich bijvoorbeeld in een afwachtende houding, niet actief deelnemen aan het gesprek, zich concentreren op een andere activiteit dan het gesprek, kort en mat antwoorden, weg kijken of weglopen. Bij zeker één leerling herken ik deze weerstand. Echter dit gedrag kan volgens Delfos (2000) eveneens betekenen dat het onderwerp te pijnlijk is of omdat het gesprek naar zijn mening al lang genoeg heeft geduurd. Bij kinderen met ASS kan eveneens nog mee

spelen dat het bekend zijn van het onderwerp of bijvoorbeeld het kunnen herkennen en benoemen van een emotie, nog niet direct betekent dat het kind er over kan communiceren (De Clerq, 2005). Bij communiceren gaat het immers om expliciet deze gevoelens duidelijk te maken aan een ander. Er is sprake van wederkerigheid, van een bepaalde bedoeling, van een communicatieve intentie. Dit is juist moeilijk voor kinderen met ASS.

Een andere verklaring voor het niet hebben van een hulpvraag kan zijn dat deze leerlingen met ASS hun eigen gedrag zelf niet als hinderlijk ervaren of niet als iets dat zij graag willen veranderen of voorkomen. Ik denk dat hieraan tevens ten grondslag kan liggen dat zij nog te jong zijn en te weinig 'levenservaring' hebben. Adolescenten met ASS en volwassenen met ASS zijn zich bewuster van waar zij tegenaan lopen. Zij hebben vaker meegemaakt dat anderen hen of hun gedrag niet begrijpen, waardoor zij zich onbegrepen voelen en dit willen veranderen.

Daarentegen vind ik het wel opvallend dat deze leerlingen geen hulpvragen hebben of moeilijkheden ervaren, omdat zij in de groep ontzettend boos kunnen worden en externaliserend gedrag kunnen vertonen. De ASS lijkt hieraan ten grondslag te liggen en zal ik in paragraaf 5.2 verder toelichten.

5.2 De invloed van zowel ASS als taal en de aanpassingen

Zoals mijn verwachting al was, heb ik in dit onderzoek gezien dat deze drie leerlingen met ASS tenminste belemmerd worden door hun problemen in de verbeelding, centrale coherentie en executieve functies als gevolg van de ASS. Problemen in de verbeelding bij mensen met ASS komen doordat zij zich vasthouden aan het letterlijk waarneembare (Berckelaer-Onnes, 2002). Hierdoor ontstaan bijvoorbeeld repetitieve en stereotiepe gedragingen (Peeters, 1995). De centrale coherentie betekent het vermogen om samenhang te brengen in verschillende waarnemingen (Vermeulen, 1999); veel mensen met ASS vinden dit lastig, zij zien meer in losse details en overzien geen geheel. Executieve functies verwijzen naar het vermogen om te anticiperen, organiseren, plannen en problemen op te lossen (Berckelaer-Onnes, 2002).

Het niet kunnen bedenken van een hulpvraag, zoals in paragraaf 5.1 staat beschreven, of het je voorstellen van een gewenste situatie, zoals de wondervraag, kan zeker verklaard worden vanuit problemen in de verbeelding. Op het moment dat twee leerlingen zich bij mij bevinden in de gecreëerde gespreksituatie is er geen sprake van boosheid of een andere situatie die zij willen veranderen. Zij zijn niet in staat zich een eerder gebeurde situatie voor te stellen of na te denken over een situatie die nog niet gebeurd is. Bij één leerling heeft dit tot gevolg dat hij voortdurend terugkomt op hetzelfde onderwerp.

De problemen in de centrale coherentie komen naar voren in het blijven vasthouden aan een specifiek moment in een gebeurtenis zonder een geheel te kunnen overzien, waardoor het probleem buiten henzelf wordt geplaatst en zij niet tot een hulpvraag komen. Eén leerling blijft bijvoorbeeld vasthouden aan wat een andere kind tegen hem gezegd heeft in de pauze, maar hij kan niet meenemen dat hij daarvoor een tijd achter de leerling heeft aangelopen. Om dit specifieke moment te begrijpen moet de leerling de context kunnen betrekken in de betekenisverlening (Vermeulen, 2000). Daarnaast kan het lastig zijn tot een hulpvraag te komen omdat emoties die bij deze gebeurtenis spelen verkeerd geïnterpreteerd zijn, omdat deze leerlingen met ASS minder goed in staat zijn om alle afzonderlijke details van deze gebeurtenis te integreren tot een geheel (Begeer e.a., 2007).

De problemen in de executieve functies komen naar voren in het probleemoplossend denken. Een enkele keer hebben de leerlingen wel een manier bedacht om een situatie op te lossen, echter blijken dan weinig flexibel in het verzinnen van een andere en meer reële oplossing. Zij hebben er immers al eentje bedacht.

Daarnaast heb ik gemerkt dat hun onvoldoende zelfreflectie op eigen gedrag en handelen naast de kenmerken van ASS extra beïnvloed wordt door de combinatie/wisselwerking van de jonge leeftijd en onvoldoende taalvaardigheden. Dit bevestigt mijn verwachting. Hoewel Teggelaar e.a. (2008) aangeven dat een (verbale) beperking geen belemmering hoeft te zijn

voor oplossingsgerichte gespreksvoering, vind ik dit bij dit praktijkonderzoek ondanks mijn alertheid hierop wel naar voren komen. Het gaat mij dan niet zozeer om een beperkte woordenschat, maar meer om de onvoldoende beheersing van de taalfuncties die een beroep doen op het zichzelf kunnen reguleren, het kunnen nuanceren van emoties, het kunnen reflecteren op gebeurtenissen en eigen handelen en dat is met (innerlijke) taal (Wuite-Wiegman, 2010). Bij twee leerlingen is de taalvaardigheid beperkt en dit maakt reflectie op eigen gedrag dan ook lastig. De derde leerling blijkt te beschikken over een betere taalvaardigheid. Hoewel aanpassingen nodig zijn geweest tijdens het gesprek, blijkt zij wel in staat na te denken over haar eigen handelen en kan zij eveneens haar wensen aangeven.

Zoals verwacht, zijn bij alle drie leerlingen aanpassingen noodzakelijk om een oplossingsgericht gesprek volgens de zevenstappendans te kunnen voeren. De mate waarin deze aanpassingen zijn geboden, blijken afhankelijk van hun beperkingen door ASS en taal. Dit wordt bevestigd door Gillberg & Peeters (2003) die aangeven dat de vorm van communicatie geïndividualiseerd moet worden. Dit betekent dat de communicatie is aangepast aan het abstractieniveau van de leerling.

Naast zoveel mogelijk aanpassingen in het eerste contact, mijn eigen taalgebruik en mijn gespreksvaardigheden, hebben alle drie leerlingen veel profijt van extra hulp- en sturingsvragen die ik heb geboden. Op die manier zijn zij beter in staat hun eigen gedachten en eventueel gevoelens te verwoorden. Daarnaast vervliegen zij minder in associaties op hun eigen verhalen, zoals over spelletjes. Het structureren en leiden van een gesprek met behulp van o.a. vragen als 'Wat heb je gedaan' en 'Wie waren erbij?' 'Hoe vond je dat?' helpt kinderen met ASS (Vermeulen, 2000; De Clerq, 2005). Dit is essentieel omdat kinderen met ASS vanuit zichzelf de essentie van een gesprek missen.

Visualisatie blijkt eveneens noodzakelijk bij deze drie leerlingen. Schrurs (2009) geeft aan dat het gebruik van visualisatie zorgt voor een verhoging van de snelheid van het ontvangen van een (talige) boodschap, die door een ander gegeven is. Dit is tijdens mijn onderzoek heel duidelijk. Zodra ik gebruik maak van werkbladen, plaatjes of de emotiemeter, tekenen of schrijven is de betrokkenheid en de interesse van alle leerlingen in het gesprek groter. Zij zijn dan beter te richten, het is voor hen duidelijker wat van hen verwacht wordt.

Een andere aanpassing die ik bij twee van de drie leerlingen heb gemaakt is het veranderen van de situatie. Van een meer formele gespreksituatie heb ik een meer informele situatie gecreëerd. Bij één leerling heb ik een wandeling gemaakt en ondertussen gepraat, bij de andere leerling heb ik een spelletje gespeeld en tussendoor gepraat. Deze informelere setting heeft geleid tot een meer wederkerig gesprek en meer informatie.

5.3 De rol van de begeleider

SVIB en het reflecteren op mijzelf aan de hand van overige video-opnames en observaties, zijn voor mij goede en leerzame onderzoeksinstrumenten geweest. Ik heb zowel sterke kanten bij mijzelf ontdekt in (oplossingsgerichte) gespreksvoering bij leerlingen met ASS als duidelijke werkpunten, die mogelijk ook het verloop van de zevenstappendans bij de leerlingen hebben beïnvloed. Hoewel dit gaat over mijn handelen en vaardigheden, vind ik dat de resultaten in een breder geheel geplaatst kunnen worden. Mijn inziens moeten alle begeleiders zich in gespreksvoering bewust zijn van deze vaardigheden en manier van handelen.

Om een oplossingsgericht gesprek te voeren bij leerlingen met ASS en beperkt taalniveau, ben ik tot de conclusie gekomen dat een begeleider moet beschikken over ten eerste kennis van ASS en beperkingen in de taal. Ten tweede kennis moet hebben van gesprekstechnieken bij kinderen en de principes van oplossingsgericht werken/zevenstappendans onder de knie moet hebben, waardoor een begeleider zich meer flexibel kan opstellen tijdens het doorlopen van bijvoorbeeld deze zevenstappendans. Ten derde is het bij deze doelgroep belangrijk om te kunnen reflecteren op eigen handelen.

De eerste is al in de vorige paragraaf besproken. De derde conclusie sluit hierbij aan, omdat de begeleider zich voortdurend bewust moet zijn van de gevolgen van ASS en taal bij de leerling in het gesprek. Daarnaast zal de begeleider zich bewust moeten zijn van zijn eigen rol in gespreksvoering, daarom richt ik mij nu in deze paragraaf op hoe ik op de tweede conclusie voor de rol van de begeleider ben gekomen.

Gespreksvoering

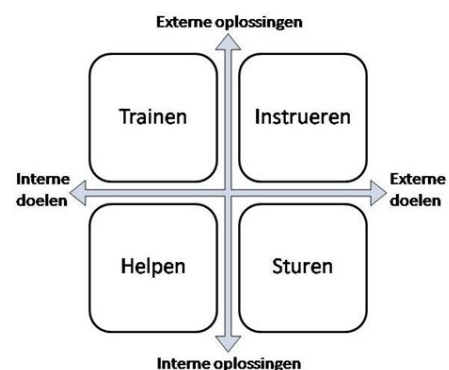
Door gebruik te maken van video, andere observaties, zelfreflectie en SVIB heb ik getracht de taal en (sociale) gesprekssituatie zo helder mogelijk te maken voor de leerlingen. Vanuit de SVIB kan geconcludeerd worden dat mijn basis(gespreks)vaardigheden goed zijn. Ik ben duidelijk naar de leerlingen naar wat de bedoeling is van de bijeenkomst door aan het begin te vertellen wat wij gaan doen, hoe lang wij iets gaan doen, kort terug te komen op de inhoud van de vorige bijeenkomst en aan te geven wat ik tijdens het nieuwe gesprek verwacht. Tijdens het praten heb ik o.a. een actieve luisterhouding, praat rustig, kijk vriendelijk en neutraal, pas mijn eigen taal aan. Zelf heb ik het de leerlingen echter ook niet altijd gemakkelijk gemaakt. Regelmatig heb ik uit onervarenheid teveel gepraat over gevoelens, terwijl dit nou juist lastig is voor deze leerlingen om te verwoorden. Vermeulen (2000) geeft aan dat gevoelens niet de meest aangewezen ingangspoort zijn voor mensen met ASS. Te lang praten over gevoelens leidt tot ontsporing. Zij raken verstrikt in abstracte termen en soms verliezen zij zich in al die woorden. Ook Delfos (2000) geeft aan dat het bij kinderen met beperkte mogelijkheden belangrijk is vragen te stellen op het niveau van gebeurtenissen in plaats van gevoelens.

Oplossingsgericht werken met de zevenstappendans

Ik heb geprobeerd tijdens het uitvoeren van de zevenstappendans ten eerste het principe 'leading one step behind' te hanteren. Hoewel ik luister naar de leerlingen en goed kan volgen, zit ik er soms teveel bovenop. Door 'leeg te luisteren' vraag ik veel door naar woordkeuzes van leerlingen. Ik ben hier echter een beetje teveel op gespitst, waardoor de leerling zich opgejaagd kan voelen en tegelijkertijd geef ik hiermee de leerlingen alle ruimte om te associëren. De rode draad van het gesprek gaat hierdoor verloren, zowel voor de leerling als voor mij. Verder heb ik hierdoor zeker kansen gemist die als opening gezien kunnen worden om een doel te stellen, iemand in zijn kracht te zetten of te differentiëren.

Ik heb daarom geprobeerd in de loop van de cycli meer sturing proberen te geven, zowel in de vorm van het gesprek als de inhoud. Hiervoor heb ik gebruik gemaakt van het 4-solution-focused competencies model (bron: www.oplossingsgerichtmanagement.nl), zie figuur 3, en dit heb ik toegepast bij andere cycli.

Het model geeft aan welke rollen ik als begeleider kan aannemen om een gesprek meer richting te geven. Mijn rol is instrueren, sturen, helpen of een trainen. Dit is afhankelijk van de mogelijkheden van de leerling. Wanneer een leerling zelf eigen doelen kan stellen en eigen oplossingen kan bedenken, hoef ik als begeleider alleen een helpende rol te bieden. Wanneer echter de leerling hier niet toe in staat is en ik draag de doelen en oplossingen aan, dan neem ik juist meer een instruerende rol aan.



Figuur 3. Het 4SFC-model

Bij twee van de leerlingen zijn geen tot onvoldoende werkbare hulpvragen naar voren gekomen. Ik heb bij deze leerlingen daarom gekozen voor een meer instruerende en sturende rol aan te nemen, door bijvoorbeeld zelf de emotiemeter en stop-denk-doe kaarten in te brengen. Ik heb gemerkt dat deze manier van werken voor deze leerlingen iets prettiger is. Het geeft hen duidelijkheid. Zij hoeven niet een beroep te doen op verbeelding of hun

executieve functies, want ik lever concrete situaties aan of help hen alsnog met extra vragen naar een eigen concrete situatie en mogelijke oplossing. Het blijft voor hen alsnog wel lastig om te praten over oplossingen wanneer zij zelf niet op dat moment in de concrete situatie zitten.

Kortom, beheersing van gesprekstechnieken, maar ook een balans vinden tussen 'leading-one-step-behind' en tegelijk het gesprek sturen, zijn noodzakelijke vaardigheden bij een begeleider voor het voeren van een goed oplossingsgericht gesprek bij leerlingen met ASS.

En verder

De ervaringen van de leerlingen met oplossingsgericht werken heb ik verweven als observaties in de vorige paragrafen. Ik heb er niet expliciet naar gevraagd bij de leerlingen. Eén leerling geeft uit zichzelf aan dat zij het prettig vindt om over haar situatie te praten en er iets aan te doen. De andere twee leerlingen doen hier geen uitspraken over. Zij vinden het leuk om met mij mee te gaan en zitten elke keer al klaar wanneer ik hen kom halen. Zij zijn ontspannen tijdens de gesprekken. Bij één leerling is duidelijk dat hij niet wil praten over zichzelf, maar veel geniet van de individuele aandacht. Bij de andere leerling valt op dat elke gespreksbijeenkomst en ook het doel van het gesprek voor hem nieuw lijkt.

De evaluatie van de leerkrachten heb ik uiteindelijk buiten beschouwing gelaten, omdat de leerkrachten deze zeer summier hebben ingevuld. Binnen de vier cycli heb ik resultaten geboekt in het vertrouwen winnen, echter ben ik nog nauwelijks toegekomen aan het werken aan de zorgen van de leerkrachten zelf en dit hebben zij aangegeven. Zij weten nog niet hoe zij zelf hun handelen moeten aanpassen. Het gedrag van de leerlingen in de groep kan hierdoor naar mijn mening nog onvoldoende geëvalueerd worden. Wel hebben twee van de drie leerkrachten mondeling aangegeven dat zij zich gesteund voelen dat iemand met hen mee denkt. Zij geven mij ook tips en dragen concrete situaties aan, die ik in vervolgssessies met de leerlingen kan bespreken.

6. Aanbevelingen

Gezien de resultaten van dit praktijkonderzoek, adviseer ik om oplossingsgericht werken volgens de zevenstappendans bij deze leerlingen rond deze leeftijd toe te passen in directe concrete situaties, bijvoorbeeld een ogenschijnlijk plotselinge uitbarsting in de groep zelf, of wanneer het kind naar je toe komt met een probleem of iets dat hij wil veranderen. In dat geval is de begeleider een bekend persoon en is wellicht het vertrouwen er meer. Uit onderzoek van Schouten (2010) blijkt dat deze manier van werken wel kan werken bij een zevenjarige jongen wanneer er een vertrouwensrelatie is. De uitvoerder is de moeder, iemand die dus op de hoogte is van de problematiek van het kind. Voor een onderwijssetting kan dit betekenen dat bij volgend onderzoek een leerkracht deze rol zou kunnen vervullen. Dit sluit aan bij wat Durrant (2007) zegt: "Leerkrachten die erin slagen om samen te werken met leerlingen die het hen moeilijk maken, zullen vaak zien dat de moeilijkheden dan juist afnemen. Een probleem blijft vaak voortduren omdat de leerling en/of leerkrachten er zodanig op blijven reageren dat het daardoor onbedoeld in stand wordt gehouden." Wanneer de zevenstappendans dan wel geheel doorlopen kan worden, kan beter beoordeeld worden of oplossingsgericht werken toepasbaar is bij leerlingen met ASS onder de twaalf jaar met een verbaal-communicatieve beperking.

Eveneens vraag ik mij af of oplossingsgericht werken bij leerlingen met ASS en een verbaal communicatieve beperking tussen de tien en dertien jaar makkelijker uit te voeren is. Bij de leerlingen met 'alleen' primaire spraak- en taalstoornissen werkt dit; mijn collega is hier momenteel in de praktijk mee bezig en zij is enthousiast.

Voor een aantal leerlingen met ASS zal oplossingsgericht werken mogelijk lastig blijven vanwege de taalproblematiek en hierdoor te weinig kunnen reflecteren op eigen gedrag en handelen (Wuite-Wiegman, 2010). Bij twee van de drie leerlingen komt naar voren dat zij weinig inzicht lijken te hebben in hoe zij zelf hun eigen gedrag kunnen sturen. Althans, zij lijken niet te weten hoe zij dit moeten veranderen. Het herkennen van hun gedrag en emoties gaat nog wel. Zij kunnen het op taalgebied wel aardig beredeneren, echter zij kunnen het niet uitvoeren op het moment dat zij er werkelijk tegenaan lopen. Het benoemen en herkennen, is niet hetzelfde als alle informatie integreren en handelen (Begeer e.a., 2007; De Clerq, 2005). In dit geval lijkt het in eerste instantie nuttiger om eerst de leerlingen de 'stop' vaardigheid te leren. Dus op het moment dat de leerling boosheid of verdriet voelt aankomen dat hij zij met behulp van een cue zichzelf stopt en dan denkt wat hij kan doen. Werken met een emotiemeter kan hierbij ook inzichtelijk werken (Vermeulen, 2002). Hier zit uiteraard ook een taalcomponent. Om emoties te begrijpen, moeten emoties genuanceerd kunnen worden en dat wordt geleerd met taal (Wuite-Wiegman, 2010).

Aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met ASS en het aanleren van strategieën om hiermee om te gaan blijken zeer belangrijk. Wanneer personen met ASS negatieve ervaringen hebben opgedaan in sociale situaties, dan zullen zij volgens Schrurs (2009) vaker een meer gesloten, afwerende en emotioneel labiele persoonlijkheidsontwikkeling laten zien. Hierin zullen stress, zelfverwijt en gering zelfvertrouwen een rol spelen. Het is dus noodzaak om kinderen zoveel mogelijk positieve ervaringen te laten opdoen in sociale situaties. Hoe eerder kinderen naar mijn mening dus leren om zelf hun eigen gedrag te sturen en een groter gevoel van empowerment te krijgen, hoe meer zelfvertrouwen zij mogelijk zullen hebben in de rest van hun leven.

Binnen onze school proberen wij leerlingen hun emoties te leren uiten en sociale interacties te begrijpen door bijvoorbeeld te visualiseren, door te labelen, door te beleven en te doorleven en door dit voortdurend te herhalen wanneer een situatie zich voordoet of in rollenspelen. De oplossingsgerichte werkwijze is een mooi middel om leerlingen meer inzicht te geven in zichzelf.

7. Persoonlijke reflectie

Een van de doelen van mijn praktijkonderzoek is mijn eigen handelen verbeteren en dus ook beoordelen, omdat ik zelf als autismespecialist zoveel mogelijk wil kunnen. Ik heb mijzelf daarbij heel kwetsbaar opgesteld. Ik twijfel zelf over mijn eigen kwaliteiten in gespreksvoering, omdat ik daar weinig ervaring mee heb. Mijn onzekerheid over mijn eigen kunnen is hierin groot. Ik weet dat het omgaan met kinderen mij goed af gaat, maar echte gesprekken voeren is toch heel wat anders. Een van mijn lastigste eigenschappen is vermijding. Ook al wil ik iets erg graag, namelijk mijzelf scholen, kan ik het zo spannend vinden dat ik liever wegloop. Door een SVIB-traject aan te gaan heb ik mijzelf gedwongen om mijzelf bloot te geven, ook de supervisie van vorig jaar heeft er zeker aan bijgedragen. Ik ben er trots op dat ik dit heb gedaan.

Extra spannend vond ik het tijdens de SVIB, omdat de 'beoordelaar' een logopedist was, die mijn gespreksvoering ging beoordelen. Ik voelde me extreem kwetsbaar vanwege de gedachte dat wanneer ik het niet goed zou doen, ik als psycholoog toch wel een flater zou slaan. Haar houding en manier van werken hebben er echter al snel toe geleid dat ik me heel prettig voelde. Het werd daarom een heel leerzaam proces. Ik heb altijd de neiging om te lief te zijn, denk al snel dat anderen denken dat ik geïrriteerd of boos ben. In de filmpjes zag ik hoe mijn gevoel en mijn uiterlijk mij kunnen bedriegen. Door strikt te zijn en meer sturing te geven werd de interactie met de leerlingen juist steeds beter. Zeker in het geval van de leerling die mij de eerste tweemaal behoorlijk aan het uittesten was. Terwijl ik streng was, bleek mijn gezicht nog steeds vriendelijk neutraal en mijn stem rustig. Ik ervaar dat dus heel anders dan dat het overkomt. Dit is een echte eye-opener voor mij.

Ik word vaak onzeker wanneer kinderen stil blijven, dan twijfel ik aan mijn eigen vaardigheden. Beperkte sociaal-communicatieve responsiviteit en weinig initiatieven tot communicatie vanuit mensen met autisme kunnen gesprekspartners ontmoedigen om te blijven volhouden in het aangaan van interactie (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). In mijn geval klopt dat, want ik weet dan ook niet zo goed hoe ik het gesprek gaande kan houden. Opmerkelijk vond ik dan ook tijdens de nabesprekingen bij SVIB dat mijn gevoel van onzekerheid tijdens deze stiltes niet terug te zien is op beeld. Sterker nog, bij het terugkijken blijf ik ook mijn vragen aan kinderen op andere manieren herhalen. Hoewel voortkomend uit het gevoel 'o god, waar gaat dit nou weer heen', kwam het over alsof ik mij niet van mijn stuk laat brengen en sturing gaf.

Het oplossingsgericht werken heb ik echt onderschat. Vanuit de literatuur lijkt het een gemakkelijk hanteerbaar middel om bij leerlingen het inzicht in handelen te vergroten. Wanneer deze manier van werken echter nog onvoldoende is ingeslepen in je systeem, is het best lastig en ik heb dan ook wel wat missers gemaakt. Ik merk dat een deel van de manier van werken aansluit bij hoe ik denk, bijvoorbeeld niet denken vanuit problemen of ervan uitgaan dat je precies de oorzaak moet weten. Leeg luisteren en niet oordelen, daar hou ik van. Vooral doen wat goed gaat en laten wat niet werkt is een prettig uitgangspunt. Ik mis de ervaring echter, waardoor mijn aanpak vooral in het begin nog te krampachtig is. In de loop van de cycli is het zeker beter gegaan. Dit vind ik van mezelf, maar zie ik ook terug in de resultaten.

Daarnaast merk ik bij mezelf dat ik het soms lastig vind om mijn eigen doelen te laten liggen. Ik wil snel te veel. Best opvallend omdat ik tegen leerkrachten vaak benadruk hoe goed de kleine stapjes zijn die leerlingen al hebben gemaakt, mede dankzij hun inzet en met de bedoeling dat zij hun motivatie behouden. Nu trap ik eigenlijk in dezelfde valkuil. Ik heb wel een en ander bereikt met de leerlingen. Ik heb hun vertrouwen gewonnen. Zij komen met plezier naar mij toe. En gaan langzamerhand steeds meer vertellen. Voor twee van de drie leerlingen geldt dat zij weten dat zij elk onderwerp mogen inbrengen dat zij zelf willen en dat is al een overwinning op zich.

Al met al zag ik vantevoren erg op tegen het praktijkonderzoek. Wanneer ga ik het doen? Wat ga ik doen? Ik denk te breed en wil te veel en dan moet het ook nog perfect zijn. Nu is het voor mijn doen klein en zijn de trajecten anders verlopen dan ik vantevoren had gehoopt, maar toch ben ik tevreden. Het was de uitgelezen kans om op mijn werk meer individueel met leerlingen bezig te zijn en mijzelf te scholen in oplossingsgericht werken. Ik ga hier zeker mee door. In de hoop dat ik er als autismespecialist tijd voor krijg ingeroosterd.

Literatuur:

- Berckelaer-Onnes, I. van (2002). Autisme in een notendop. *Logopedie en Foniatrie*, nummer 9, blz. 225-230.
- Begeer, S., Koot, H.M., Rieffe, C., Meerem-Terwogt, M. & Stegge, H. (2007). Emotionele competenties van kinderen met ASS. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme/ Theorie en Praktijk*, nummer 1, blz. 4-18.
- Cauffman, C. & Dijk, D. J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom onderwijs.
- De Clerq, H. (2005). *Autisme van binnenuit; een praktische gids*. Antwerpen-Amsterdam: Uitgeverij Houtekiet.
- Delfos, M. F. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Furman, B. (2003). *De methode Kids' Skills; op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Dumortier, D. (2002). *Van een andere planeet; autisme van binnenuit*. Antwerpen-Amsterdam: Uitgeverij Houtekiet.
- Gillberg, C. & Peeters, T. (2003). *Autisme; medisch & educatief*. Antwerpen-Amsterdam: Uitgeverij Houtekiet.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Jong, P. De & Berg, I. K. (2004). De kracht van oplossingen; handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie. Lisse: Harcourt Assessment BV.
- Bron: www.lcinformatica.nl
- Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T. & Maene, W. (2007). *Survivalkit voor leerkrachten; oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Marton, K., Abramoff, B. & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38. 143-162.
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Kluwer Academics/ Plenum Publishers
- Murphy, J.J. & Duncan, B.L. (2009). *Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen. Praktische handreikingen voor oplossingsgericht werken*. PearsonAssesment and information
- Bron: www.oplossingsgerichtmanagement.nl
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (1997). *Handelingsgerichte diagnostiek; een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleer- en opvoedingsproblemen*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Peeters, T. (1995) *AUTISME: Van Begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen-Amsterdam: uitgeverij Houtekiet.
- Bron: www.pictomaat.nl
- Resing, W. C. M., Evers, A. & Koome, H. M. Y. (2008). *Indicatiestelling speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering; condities en instrumentarium*. Boom Test Uitgevers
- Schoolgids Alexander Roozendaalschool
- Schouten, J. (2010). *Ik ben niet bang voor de boze wolf; over de omgang met angsten bij het jonge kind met een ASS binnen de gezinssituatie en wat de visie van oplossingsgericht werken hierin kan betekenen*. Tilburg: Fontys Hogescholen
- Schrurs, J.B.J. (2009). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen; Wat zeg je van jezelf?* Meijel: Uitgeverij VIA
- Teggelaar, J. Bosch, J. van de & Monster, T. (2008). *Oplossingsgerichte met mensen met een verstandelijke handicap*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Vermeulen, P. (1999). *Dit is de titel; over autistisch denken*. Gent: EPO VZW
- Vermeulen, P. (2000). *Een gesloten boek; autisme en emoties*. Leuven: Uitgeverij Acco
- www.visitaal.nl
- Wing, L. (1996) *Leven met uw autistische kind; een gids voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Wuite-Wiegman, J.H. (2010) Studiedag "Goed gedrag kun je leren" op de Alexander Roozendaalschool

Bijlagen

Bijlage 1

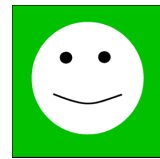
Gesprekskaart voor de leerling (inspiratie gehaald uit die van praktijkonderzoek drs. I. Grooten: Een pASSende stappendans; oplossingsgerichte gespreksvoering bij kinderen en jongeren met ASS)

Ik wil praten over:

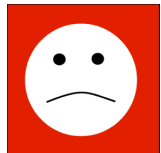
Hoe gaat het nu?



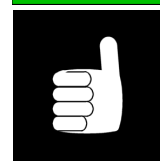
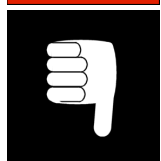
0 --- 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 --- 7 --- 8 --- 9 --- 10



Zo wil ik graag dat het zal zijn:



0 --- 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 --- 7 --- 8 --- 9 --- 10



Soms gaat het beter, dat komt omdat ik dan:

Wat kan ik nog meer doen om het beter te krijgen?
Wie kan mij daarbij helpen?

Ik ben hier goed in, omdat:

Bijlage 2

Evaluatieformulier voor de leerkrachten

Kun je de situatie beschrijven zoals deze op dit moment is: Wat is er veranderd bij de leerling? Hoe is het anders?/Hoe uit zich dat?

Hoe ervaar je de situatie op een schaal van 1 tot 10, waarbij 10 de situatie aangeeft zoals jij zou willen dat het is (in vergelijking met voor de start van de gesprekken):

0 ---- 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 ---- 7 ---- 8 ---- 9 ---- 10

In hoeverre beïnvloeden de uitkomsten van de gesprekken je eigen handelen naar de leerling toe? Zijn deze uitkomsten bruikbaar in het individueel handelingsplan?

Bijlage 3

Uitwerking observaties van de vier cycli

Leerling 1

1^e bijeenkomst

Plan

De eerste bijeenkomst zal bestaan uit kennismaken. De leerling kent mij niet of nauwelijks. Ik zal mijzelf voorstellen en uitleggen wat de bedoeling zal zijn van de gesprekken. Verder zal ik het kind uitlokken om iets te vertellen over zichzelf om onze (samen)werkrelatie te bevorderen. Mogelijk kan er een eerste aanzet komen om doelen te stellen. Ik wil kijken wat de leerling zelf kan inbrengen. Voor mijzelf stel ik als doel dat ik probeer leeg te luisteren naar de leerling en niet het gesprek zal sturen. Wel wil ik voldoen aan de basisvoorwaarden zoals aan het begin gevisualiseerd uitleggen dat wij eerst 15 minuten gaan praten en dan een beloning volgt.

In de eerste bijeenkomst is het ook peilen hoeveel externe structuur door de begeleider geboden zal moeten worden en observeren of de visualisatie en hulpmiddelen voldoende aansluiten.

Do

Ik heb gebruik gemaakt van picto's van de vijfhoek (bron: www.visitaal.nl) om als werkschema te gebruiken, deze liggen voor hem op tafel en bij binnenkomst verwijs ik hiernaar. De beloning is in zijn geval de eerste keer door mij gekozen, een soort 'toren van pisa'. Om de tijd aan te geven wordt gebruik gemaakt van de klok, ook hier verwijs ik naar. Ik haal hem zelf uit de klas, de leerkracht heeft hem al ingelicht. Om de leerling op zijn gemak te stellen en zijn vertrouwen te winnen heeft hij een kopje chocomel gekregen, hij vindt het leuk om zelf op de knopjes van de automaat te drukken.

Vantevoren heb ik de gesprekskaart klaar gelegd (zie bijlage 1) en wat lege blaadjes. Ook heb ik picto's van de vijfhoek bij de hand met emoties.

Ik heb mijzelf ingelezen open vragen die ik kan stellen. Ik heb open vragen gesteld om hem te stimuleren iets over zichzelf te vertellen.

Check

Hij loopt gemakkelijk mee, omdat hij op mijn verzoek goed is voorbereid door de leerkracht. Al lopend naar de chocomelautomaat kletsen wij wat en wordt de basis gelegd tot een goed contact en eerste kennismaking. Kort praten wij over de pauze en wat hij heeft gedaan. In mijn kamer gaat hij ontspannen zitten en kijkt nieuwsgierig rond. De uitleg begrijpt hij goed en hij heeft steun aan de pictogrammen. Nadat ik heb uitgelegd wie ik ben en wat ik doe op school samen met kinderen, vraag ik hem of ik hem ergens mee kan helpen en laat tevens de gesprekskaart zien. Hij zegt direct nee en zwijgt al kijkend om zich heen, hoewel hij wel tussendoor even kijkt naar de plaatjes van de scaling op de gesprekskaart. Hij oogt op zijn hoede en begint zelf over een ander onderwerp, sporten. Wanneer ik hem daarin volg ontspant hij weer. Hij heeft echter de neiging om zijn grenzen op te zoeken, door te vragen naar snoep en door naar de kamer ernaast te gaan. Hier heeft hij een bal ontdekt, die hij gebruikt om hard tegen een kast te schoppen. Wanneer ik zeg dat hij drie keer tegen de muur mag schoppen, maar niet tegen de kast omdat deze stuk kan en niet van mij is, doet hij het toch al kijkend naar mij. Dan vraagt hij toch: "drie keer tegen de muur toch?". Ik bevestig dit en complimenteer hem wanneer hij na drie keer de bal opbergt en aan tafel komt zitten voor het spel. Ik heb het gevoel dat hij aan het bekijken is wat ik waard ben. Ik vind dit wel lastig, waar volg ik hem en waar begrensk ik hem, omdat ik als onderliggende wens heb dat hij mij accepteert.

Concluderend, er is een stap gemaakt naar een werkrelatie, maar hij is duidelijk op zijn hoede. Hij lijkt mij aardig te vinden, maar van vertrouwen is nog geen sprake. Hij is mij aan het uittesten, laat ik hem gaan of geef ik hem grenzen. Het beantwoorden van een open vraag en/of het zoeken naar een hulpvraag/stellen van doelen, lijkt weerstand op te roepen.

Hij wekt de indruk niet graag over zichzelf te praten, tenzij het gaat over iets wat hij goed kan, bijvoorbeeld sporten. Visualisatie wekt zijn interesse, zoals de gesprekskaart.

Act

In de volgende bijeenkomst wil ik verder werken aan een relatie van vertrouwen. Hier ligt de prioriteit, want zonder vertrouwen verwacht ik dat hij mij niets gaat vertellen. Ik denk dat het belangrijk is vooral geen druk op de ketel te zetten, hem onbewust het gevoel te geven dat hij iets moet vertellen. De volgende keer ga ik dan ook door met praten over bijvoorbeeld sport of iets anders dat hij leuk vindt, zodat ik hem in zijn kracht kan zetten en complimenten kan geven.

De aangeboden visualisatie hou ik hetzelfde.

2^e bijeenkomst

Plan

Zie 'Act' hierboven.

Do

Door meer sturing aan het gesprek te geven en hem minder zijn eigen gang te laten gaan probeer ik hem meer structuur te geven. Tegelijkertijd zal ik wel in acht moeten nemen dat ik nog steeds het principe van leading-one-step-behind volg en leeg luisteren. Ik wil streven naar een betere (samen)werkrelatie, op zijn minst wil ik voorzichtig proberen een hulpvraag te zoeken. Ook wil ik op zoek naar zijn sterke kanten, omdat ik merk dat hij in wat hij vertelt op zoek is naar bevestiging.

Ik heb de gesprekskaart en lege blaadjes bij de hand. Ook heb ik de emotiemeter (bron: www.pictomaat.nl) achter de hand.

Hij heeft zelf een spelletje uitgezocht en hij legt mij de regels uit. Ik wil trachten dat hij gevoel krijgt serieus genomen te worden.

Check

Ik haal hem op naar de pauze. Hij is nog op het plein en hij is boos. Hij weigert met de wacht mee naar binnen te gaan en loopt naar de andere kant van het schoolplein. Ik loop naar hem toe en begin tegen hem te praten, benoem dat ik zie dat hij boos is en vraag of ik hem ergens mee kan helpen. Hij geeft aan dat ik hem niet kan helpen, keert zich van mij af en trekt de jas over zijn hoofd. Ik geef aan dat ik het prima vind dat hij er niets over zegt, maar dat we naar binnen gaan omdat hij net als vorige week met mij mee gaat. Hij loopt met zijn jas over zijn hoofd mee naar binnen. Bij de klas zeg ik dat hij zijn jas moet ophangen en het spelletje mag pakken. Hij doet dit en wij lopen naar mijn kamer.

In mijn kamer is hij in eerste instantie nog steeds nukkig. Toch ontspant hij wat zodra ik vertel wat wij gaan doen, eerst 15 minuten praten en dan het spelletje. Ik vraag hem waar hij iets over wil vertellen. Hij blijft stil en zakt onderuit. Ik geef hem even, maar hij blijft zwijgen. Voorzichtig probeer ik terug te komen op de situatie in de pauze. Hij geeft antwoord, maar vertelt weinig uit zichzelf. Hij heeft zichtbaar moeite met het verwoorden en heeft duidelijk steun aan mijn hulpvragen. Bij het tonen van een emotiemeter geeft hij aan dat hij niet boos is, maar verdrietig en die staat er niet op. Uiteindelijk geeft hij aan dat hij een spioneer-spelletje aan het doen was. Dit houdt in dat hij meisjes gaat volgen en kijkt wat zij doen. Eén van de meisjes vond dit niet prettig en heeft hier iets van gezegd en de jongen geeft aan dat dit meisje hem heeft uitgescholden. Voor hem was dit zomaar, want hij deed immers een spelletje. Bij doorvragen hoe dat meisje het ervaren kan hebben blokkeert hij en geeft hij geen antwoord. Het is voor mij onduidelijk of hij het moeilijk vindt in te schatten hoe zij denkt of dat hij geen zin heeft om te antwoorden.

Wanneer de tijd om is doen wij een spelletje mens-erger-je-niet, dat hij zelf heeft uitgekozen. Hij legt mij uit hoe het werkt en vervolgens start het spel. Hij heeft de neiging twee keer achter elkaar te gooien of iets meer vakjes vooruit te gaan. Wanneer ik een pionnetje van hem inhaal word hij onrustig en geeft een schreeuw. Dit gebeurt consequent wanneer iets anders gaat dan hij verwacht. Wanneer hij gewonnen heeft is hij tevreden. Als ik dan nog

even vraag over wat 'verliezen' blokkeert hij weer. Ik laat het erbij. Hij mag in de kamer erna nog drie keer met de bal tegen de muur schoppen en dan is het klaar. Hij lijkt ontspannen terug te gaan naar de klas. Wij hebben deze bijeenkomst vanwege de concrete gebeurtenis niet over het iets informeels gesproken. Ook het zoeken naar krachtbronnen bleek lastig vanwege stoeve communicatie. Wel heb ik complimenten proberen te geven wanneer hij wel iets vertelt.

Act

Het plan van bijeenkomst 2 blijft staan voor de volgende keer. De leerling vindt het of heel moeilijk of wil niet iets vertellen over zichzelf. Gezien zijn verdriet door het incident lijkt hij wel ergens tegenaan te lopen. Het lijkt echter te confronterend om er zo direct over te praten.

In de volgende bijeenkomst wil ik dus wederom verder werken aan een relatie van vertrouwen. Hier ligt de prioriteit, want zonder vertrouwen verwacht ik dat hij mij niets gaat vertellen om tot een hulpvraag te komen. Ik denk dat het belangrijk is vooral geen druk op de ketel te zetten, hem onbewust het gevoel te geven dat hij iets moet vertellen. De volgende keer ga ik dan ook door met praten over bijvoorbeeld sport of iets anders dat hij leuk vindt, zodat ik hem in zijn kracht kan zetten en complimenten kan geven.

De aangeboden visualisatie hou ik hetzelfde.

3^e bijeenkomst

Plan

Zie 'Act' bijeenkomst 2

Do

Zie 'Do' bijeenkomst 2

Check

Wanneer ik de leerling ga halen in de klas, zit hij in de kring. Hij lijkt blij om mij te zien, want hij springt op en loopt direct mee. Vandaag heeft hij als spelletje Halli Galli meegenomen. Al lopend vraagt hij om chocolademelk, maar ik geef aan dat wij dat vandaag niet doen. In mijn kamer gaat hij direct zitten en kijkt naar de twee pictogrammen, eerst praten en dan een spelletje.

In het begin praten wij wat over alle sporten die hij beoefent. Hij is heel sportief, dat heb ik ook gelezen in het dossier. Voetballen en schaatsen vindt hij leuk. Hij heeft ook medailles en zal er volgende week eentje meenemen. De leerling oogt ontspannen en vertelt makkelijk over de onderwerpen waar hij complimenten mee kan ontvangen. Opvallend is wel dat hij moeite heeft met het verwoorden van zijn gedachten. Hij heeft veel tijd nodig om vragen te verwerken en een zin te formuleren, waarbij hij ook duidelijk zoekt naar woorden. Daarnaast houdt hij weinig rekening met het referentiekader van de luisteraar. Hulpvragen zijn echt noodzakelijk om structuur in zijn vertellen te brengen om het voor een ander begrijpelijk te maken.

Langzaamaan probeer ik daarnaast het gesprek meer te sturen naar hoe het gaat op school en hoe hij het vindt op school. Zijn houding wordt al vrij snel iets meer gespannen. Hij kijkt mij dan vanuit een andere hoek aan, alsof hij op zijn hoede is. Verbaal laat hij een stuk minder los. De pauzes vindt hij het allerfijnst. Dit vind ik wel interessant, want hij heeft vaak conflicten. Ik vraag hem naar wat hij buiten doet en met wie hij speelt. Hij komt terug op het spioneerspel, echt aangeven met wie hij speelt doet hij niet. Gewoon wat jongens. Meestal speelt hij met meisjes zegt hij, hij is ook verliefd. Meer wil hij hier niet over kwijt. Wanneer ik vraag hoe het buiten spelen verder gaat, is hij een tijdje stil. Ik vraag hem dan maar direct of hij wel eens boos of verdrietig is op het plein. Hij geeft geen antwoord. Daarom besluit ik te benoemen dat ik zie dat hij het niet zo leuk vindt om te praten over wanneer hij boos of verdrietig is. Vervolgens betrek ik het kort op mijzelf "ik ben ook wel eens boos en dan schaam ik mij soms een beetje over hoe ik heb gedaan. Misschien heb jij dit ook wel eens?" Hij blijft stil en na een tijdje de andere kant op gekeken te hebben geeft hij aan dat hij nooit

boos of verdrietig is in de pauze. Ik sluit het gesprek af en geef hem nog een compliment. Het ontvangen van complimenten die niet gaan over zijn prestaties op bijvoorbeeld sport of leergebied verloopt moeizaam, hij kijkt naar beneden en lijkt deze niet op te pikken. Het spelletje vandaag is Halli Galli en verloopt volgens zijn regels. Het liefst deelt hij de kaarten, zodat hij in de hand heeft om hij de winnende kaarten heeft. Hij doet dit heel duidelijk zichtbaar alsof hij niet door heeft dat ik zie wat hij aan het doen is. Wanneer ik een keer de kaarten deel en hij niet weet wat er gaat komen, geeft hij af een toe opgewonden een schreeuw wanneer hij denkt dat ik ga winnen. Ik merk bij mijzelf dat ik een beetje op mijn hoede ben bij hem. Hij kan wat betreft stemming als een blad aan de boom omslaan en dat wil ik voorkomen, daarom laat ik hem in het spel sowieso maar winnen. Na het spel mag hij nog drie keer met een bal tegen de muur schoppen en dan gaan we terug naar de klas.

Ik heb het gevoel dat de leerling zich bij mij prettig voelt, maar dat ik nog niet de juiste insteek heb gevonden om met hem over hemzelf te praten. Daarnaast vind ik het moeilijk om in te schatten bij deze leerling in hoeverre hij gewoon niet wil praten over zichzelf of dat hij bijvoorbeeld onvoldoende talige mogelijkheden of zelfinzicht heeft om te praten over zichzelf. Ik heb bij alle bijeenkomsten het doel aangegeven van de gesprekken, maar uiteindelijk ben ik niet gekomen tot een hulpvraag. Ook vragen m.b.t. wat hij doet in bepaalde situaties leiden niet tot een hulpvraag, omdat hij bij doorvragen zwijgt.

Act

Informelere setting creëren om de mogelijke druk van de gespreks situatie te halen. Ik hoop dat in een meer informelere setting hij wat meer van zichzelf durft te laten zien, zodat ik eventueel ook meer kan zoeken naar krachtbronnen. Wanneer de leerling zich dan op zijn gemak voelt, wil ik proberen de leerling aan te geven dat de leerkracht zich zorgen maakt over zijn boosheid en het weglopen naar buiten. Ik hoop hiermee te bereiken dat de leerling dit herkent en zo wellicht tot een hulpvraag komt of kan aangeven hoe het komt. Van daaruit kan ik hem eventueel helpen met het vormen van een hulpvraag en mogelijk vragen hoe zijn ideale situatie eruit zou zien.

Aanpassingen in gespreksvoering, en bij hem vooral de hulp- en sturingsvragen, zijn noodzakelijk.

4^e bijeenkomst

Plan

Zie 'Act' bijeenkomst 3.

Do

Omdat deze leerling houdt van beweging, maar wel grenzen nodig heeft, heb ik gekozen voor een wandeling door de schooltuinen. Hier loopt een vast pad waar niet van afgeweken kan worden, hij kan hooguit even aan een tak gaan hangen, maar hij raakt in ieder geval niet uit mijn vizier.

De zorgen van de leerkracht aangeven om te bekijken of hij dan tot een hulpvraag kan komen. Vantevoren heb ik voorbereid wat ik hierover wil zeggen. Niet teveel, want ik wil hem alle ruimte kunnen geven om zijn eigen verhaal te vertellen en hem daarin te kunnen volgen. Ik geef alleen aan dat de leerkracht zich zorgen maakt omdat hij soms ineens boos is en hij wegloopt uit de klas/school en dat zij hem graag wil helpen.

Ik ben mij bewust dat ik hulp- en sturingsvragen stel en open en gesloten vragen afwissel om het gesprek gaande te houden.

Check

Ik ga de leerling uit de klas halen en geef aan geen spelletje te pakken. Op de gang leg ik hem direct uit dat wij het vandaag anders gaan doen. Wij gaan naar de schooltuinen lopen en tegelijkertijd praten. Hij is direct enthousiast en geeft aan dat wij dan langs zijn oude

school komen. Dat klopt, want hij heeft hiervoor een jaar op een andere cluster 2 school naast ons gezeten.

We lopen naar buiten en onderweg begint al direct het gesprek over de vorige school, de sfeer is heel ontspannen. Ik vraag hoe hij het daar vond en hij geeft aan dat hij daar vriendjes had. Hij zegt vervolgens dat hij het hier in het begin van het schooljaar helemaal niet leuk vond en dat hij liever terug wou naar zijn oude school. Ik vraag of hij dit wel eens heeft geprobeerd en hij beaamt dit. Hij is wel eens uit onze school gelopen om naar de oude school te lopen. Toen heeft de juf zijn moeder gebeld en heeft zijn moeder gezegd dat hij niet terug gaat naar de oude school. Deze biecht is voor mij reden om de zorgen van de juf aan te kaarten, dat zij zich zorgen maakt over het weglopen (want het gebeurt nog steeds wel) en over dat hij ineens heel boos of verdrietig kan zijn. Zij wil hem graag helpen. De leerling zegt dat hij niet meer wegloopt en het nu leuk vindt op school. Hoewel wij nog rustig naast elkaar lopen, merk ik dat hij wel wat terughoudender wordt in het antwoorden. Hij lijkt weer op zijn hoede.

We lopen een klein tijdje zwijgend naast elkaar en daarna vraag ik hoe het is gekomen dat hij nu minder vaak boos is/wegloopt dan aan het begin van het jaar, hoe hij dat voor elkaar heeft gekregen. Hij weet dat niet, het is gewoon zo. Hij vindt het ook goed zoals het nu is en weet niet wat hij zou willen veranderen. Meer gymnastiek, dan zou hij het nog leuker vinden en misschien meer vriendjes. Ik vraag hoe hij dat zou willen aanpakken om meer vriendjes te krijgen of hij dit zelf kan doen of dat iemand hem daarbij kan helpen. Dit weet hij niet en hij kijkt naar de grond. Wanneer wij weer terug zijn op school, vraag ik hem of wij de week erna nog eens een wandeling zullen maken. Dat lijkt hem wel leuk.

Ik merk bij hem een duidelijk meer relaxte houding tijdens het informele karakter van het gesprek. Wanneer het onderwerp te dicht bij hemzelf of zijn gevoelens komt, dan blijft hij blokkeren. Echter in deze situatie heb ik al meer informatie gekregen dan tijdens de drie bijeenkomsten hiervoor. Er is m.i. een opening om tenminste nog eenmaal een gesprek te voeren, ik lijk zijn vertrouwen enigszins gewonnen te hebben. Het nadenken over zichzelf en over zijn eigen handelen blijft lastig, voor mij blijft het onduidelijk in hoeverre dit onmacht of onwil is.

Act

Gesprekken informeel van karakter houden bij deze leerling. Ik zou nog eenmaal een gesprek willen voeren om te kijken of onze (werk)relatie nu dusdanig is dat wij tot een hulpvraag kunnen komen. Lukt dit in de 5^e bijeenkomst ook niet, dan is deze manier van gespreksvoering op dit moment (en door mij) niet geschikt.

Leerling 2

1^e bijeenkomst

Plan

De eerste bijeenkomst zal bestaan uit kennismaken. De leerling kent mij niet of nauwelijks. Ik zal mijzelf voorstellen en uitleggen wat de bedoeling zal zijn van de gesprekken. Verder zal ik het kind uitlokken om iets te vertellen over zichzelf om onze (samen)werkrelatie te bevorderen. Mogelijk kan er een eerste aanzet komen om doelen te stellen. Ik wil kijken wat de leerling zelf kan inbrengen. Voor mijzelf stel ik als doel dat ik probeer leeg te luisteren naar de leerling en niet het gesprek zal sturen. Wel wil ik voldoen aan de basisvoorwaarden zoals aan het begin gevisualiseerd uitleggen dat wij eerst 15 minuten gaan praten en dan een beloning volgt.

In de eerste bijeenkomst is het ook peilen hoeveel externe structuur door de begeleider geboden zal moeten worden en observeren of de visualisatie en hulpmiddelen voldoende aansluiten

Do

Ik heb gebruik gemaakt van picto's van de vijfhoek (bron: www.visitaal.nl) om als werkschema te gebruiken, deze liggen voor hem op tafel en bij binnenkomst verwijst ik

hiernaar. De beloning is in zijn geval de eerste keer door mij gekozen, een soort 'toren van pisa'. Om de tijd aan te geven wordt gebruik gemaakt van de klok, ook hier verwijs ik naar. Ik haal hem zelf uit de klas, de leerkracht heeft hem al ingelicht.

Vantevoren heb ik de gesprekskaart klaar gelegd (zie bijlage 1) en wat lege blaadjes. Ook heb ik picto's van de vijfhoek bij de hand met emoties (boos, blij, bang, verdrietig).

Ik heb mijzelf ingelezen in open vragen die ik kan stellen. Ik heb open vragen gesteld om hem te stimuleren iets over zichzelf te vertellen.

Check

De leerling loopt gemakkelijk mee. Hij is erg vrolijk van karakter en babbelt aan één stuk door. Zijn verstaanbaarheid is onvoldoende. Zijn zinnen zijn grammaticaal niet correct geformuleerd. Opvallend is dat hij mooie woorden kan gebruiken, maar dat hij hiaten heeft in zijn basiswoordenschat. Zijn pragmatische ontwikkeling is afwijkend. Hij maakt vluchtig oogcontact en dan ineens heel indringend. Hij zit veel in zijn eigen gedachten en beleveniswereld, deze bestaat vooral uit spelletjes en dan bij voorkeur de bayblade.

Bij de overgang naar de gesprekssituatie valt direct zijn enorme associatieve vertellen op en zijn behoefte om de situatie in de hand te nemen. Mijn voorbereiding van het doel aankaarten van het gesprek komt nauwelijks aan de orde. Mijn streven om hem te volgen doe ik wel. Ik vraag hem naar zijn woorden, wat bedoelt hij hier precies mee? Ik sla hier een beetje in door, want op een gegeven moment vraagt de leerling letterlijk "moet ik je nou alles uitleggen". Door het volgen zit er echter eveneens geen lijn in het gesprek, want de leerling springt in het vertellen van de hak op de tak. Op een gegeven moment lijken zowel de leerling als ik echt de draad van het gesprek kwijt.

Na een tijdje probeer ik het gesprek dan iets meer te sturen door hem te vragen naar schoolse situaties, ook omdat hij het zelf vooral heeft over de bayblade. Ik probeer het ijs te breken en te zoeken naar een doel/ een hulpvraag. Even hebben wij het over rekenen, dat hij dat moeilijk vindt. Echter omdat ik heel bewust bezig ben met doorvragen, mis ik een kans om het gesprek meer de diepte in te laten gaan. Ik vraag door naar de rekenmethoden, maar achteraf had ik hier ook kunnen vragen wat hij doet wanneer hij iets moeilijk vindt. Kort daarna begint hij weer over de bayblades en is ook de tijd om.

Ik merk dat deze jongen veel meer structuur nodig heeft, zowel in de situatie als tijdens het gesprek. Hij lijkt weinig andere interesses te hebben om over te praten van bayblades. Echter wanneer ik hem letterlijk vraag na te denken over een antwoord, krijg ik deze wel. De volgende keer wil hij graag vertellen over ganzenbord. Dit kan ik mogelijk inzetten als beloning.

Act

De basisvisualisatie en het afbakenen van tijd is voor hem noodzakelijk. Eveneens is het belangrijk om hem te remmen in zijn gedachten en verhalen. Hij springt van de hak op de tak, is erg associatief in zijn vertellen en hierin is dan weinig echte communicatie mogelijk. Dit ga ik doen door het concreet te benoemen: "Stop, we hebben het over..." of door hem even bij zijn arm aan te raken.

Veel duidelijker aangeven wat het doel van het gesprek is.

Ik probeer het principe "leading-one-step-behind" te handhaven, maar toch zelf het gesprek te leiden/sturen. Op deze manier hoop ik de volgende bijeenkomst een doel te kunnen stellen. Ook wil ik de volgende keer meer complimenten geven en zoeken naar zijn krachtbronnen. Anders dat het spelen van een spelletje.

2^e bijeenkomst

Plan

Zie "Act" bijeenkomst 1

Do

Ik heb naast de basisvisualisatie eveneens gezocht naar andere visualisatie, omdat ik bij deze leerling geen idee heb waar het gesprek naar toe kan leiden. Naast mij heb ik blanco-papiertjes om eventueel te tekenen of te schrijven, de gesprekskaart, pictogrammen met emoties en ik heb voor mijzelf bij de emoties een aantal vragen bedacht, zoals 'Ben je wel eens...?' en 'Wat doe je als je bent?'

Ik ga hem veel meer structuur geven. Direct bij binnenkomst hou ik de situatie in handen door te zeggen wat wij gaan doen, wat ik van hem verwacht en wat het doel van het gesprek zal zijn. Ik hoop hiermee een ingang te zien in het zoeken naar doelen.

Ik ga veel bewuster complimenten geven over iets dat hij goed doet of kan.

Hij heeft ganzenbord mee om als beloning te spelen.

Check

Wanneer ik hem ga halen zit hij al klaar met de ganzenbord. Hij loopt gemakkelijk mee met de doos van het ganzenbord op zijn hoofd. Hij geeft hierbij de melding dat in Suriname de vrouwen alles op hun hoofd dragen. Zijn moeder kan dat ook.

In de testkamer gaat hij zitten en wil hij meteen aan de ganzenbord. Ik sluit de doos en wijs en benoem naar het werkschema, een pictogram van praten en een pictogram van ganzenbord. Ik geef aan dat wij 15 minuten gaan praten. Hij heeft liever de klok dan de timetimer. Vervolgens vraagt hij toch weer om verduidelijking, wanneer gaan wij een spelletje doen? Ik herhaal en wijs weer naar de pictogrammen en de tijd. Vervolgens begin ik meteen mijn verhaal om aan te geven wat de reden is van de gesprekken. Ik leg uit dat ik kinderen kan helpen bijvoorbeeld bij iets dat zij lastig of moeilijk vinden. Vervolgens vraag ik of ik hem ergens mee kan helpen. Het antwoord is nee.

Ik besluit direct door te gaan met iets meer gestuurde vragen en leg uit dat kinderen op school wel eens boos of verdrietig of bang zijn en dat zij daar met mij over kunnen praten om te kijken of we dat dan minder kunnen maken. Ik pak de pictogrammen met emoties en hij benoemt deze direct; hij is overigens direct geboeid door elke vorm van visualisatie. Vervolgens wil hij praten over bang. Hij is wel eens bang en wanneer ik vraag waarvoor, dan noemt hij een figuur uit een computerspel. Wanneer ik vraag wat hij dan doet, geeft hij een harde gil, maar verder benoemen is moeilijk. Dan vraag ik of hij ook wel eens boos is. Dat is hij niet. Hij kan ook niet aangeven wat anderen doen wanneer zij boos zijn en begint dan over de bayblades. Ik stop zijn verhaal over het spelletje, hij vindt dat geen probleem omdat we het hebben over boos. Ik zeg dat ik net hoorde van de juf dat hij in de pauze moest binnen blijven en vraag waarom dat was. Hij geeft aan dat dit was omdat de juf boos was. Ik vraag wat er gebeurd was en hij antwoordt dat hij iets ging weggooiën maar dat mocht niet. De juf zei dat hij moest blijven zitten en toen werd hij boos en schopte hij tegen de laatjes. Ik herhaal wat hij zegt en vraagt, dus je bent toch wel eens boos? Hij beaamt dat en zegt vervolgens "maar dat wil ik niet zeggen, want dan schaam ik me een beetje". Ik zeg dat iedereen wel eens boos is, dat dit niet erg is en vraag hoe hij zich nu voelt. Nu is hij blij, maar hij weet niet hoe hij daar gekomen is.

Het spelen van ganzenbord met hem is interessant. Het is zijn bedoeling dat wij tegen elkaar gaan en gooien met drie dobbelstenen. Hij houdt goed in de gaten wie er aan de beurt is. Toch speelt hij het spel vooral in zijn eentje. Hij gaat helemaal op in de ganzen, die praten tegen elkaar in engelse termen.

Het bieden van meer structuur in het gesprek helpt de leerling in het verwoorden, maar ook om hem bij het onderwerp te houden. Ik vind het moeilijk om een balans te zoeken in sturen en toch leeg te luisteren. Ik wil hem geen woorden of situaties in de mond leggen. Ik merk wel dat hij het moeilijk vindt om na te denken of te praten over zichzelf. Hij heeft dan de neiging om een antwoord te vermijden door mij te vertellen over de bayblades. Ik heb meer complimenten gegeven en ben meer doelgericht aan het werk gegaan, maar ben nog niet gekomen tot het formuleren van een hulpvraag. Hij heeft op het moment dat hij bij mij zit geen probleem.

Act

Bij de volgende bijeenkomst hou ik het bieden van veel structuur en sturing aan, zowel in de situatie als tijdens het gesprek zelf. Dit betekent veel visualisatie, hulp- en sturingsvragen en afkappen van associatief vertellen of praten over eigen onderwerpen. Wanneer hij namelijk zelf vertelt gaat het alleen over bayblades.

Zo min mogelijk gesloten vragen stellen. Zoeken naar open vragen en hem letterlijk zeggen dat hij antwoord moet geven.

In de volgende situatie wil ik meer ingaan op het zoeken van krachtbronnen en proberen een hulpvraag te formuleren.

3^e bijeenkomst

Plan

Zie "Act" bijeenkomst 2

Do

Ik heb naast de basisvisualisatie eveneens gezocht naar andere visualisatie, omdat ik bij deze leerling geen idee heb waar het gesprek naar toe kan leiden. Naast mij heb ik blanco-papiertjes om eventueel te tekenen of te schrijven. Hij kent de emoties, dus de pictogrammen heb ik weggelaten, maar ik heb de emotiemeter erbij gepakt en hier een gesprekskaart bij gemaakt.

Ik ga hem veel meer structuur geven. Direct bij binnenkomst hou ik de situatie in handen door te zeggen wat wij gaan doen, wat ik van hem verwacht en wat het doel van het gesprek zal zijn. Ik hoop hiermee een ingang te zien in het zoeken naar doelen en de hulpvraag.

Ik geef complimenten over iets dat hij goed doet of kan en zoek naar zijn krachtbronnen.

Hij heeft ganzenbord mee om als beloning te spelen.

Check

Ik haal de leerling van buiten. Er rollen hele grote tranen over zijn wangen. Hij heeft iets geknutseld en dat is niet gelukt, hij wil niet meer praten. De leerkracht geeft aan het goed te maken als hij terug komt, maar dat hij nu mee moet. Hij droogt zijn tranen, loopt naar de klas en pakt het ganzenbord.

Het begin loopt vrijwel hetzelfde als bijeenkomst 2. Tijdens het lopen naar mijn kamer doet hij het ganzenbord op zijn hoofd met de mededeling dat vrouwen in Suriname spullen op hun hoofd dragen. Na het uitleggen van wat wij gaan doen en het doel van het gesprek vraagt hij weer wanneer hij het spelletje gaat doen. Hij accepteert direct het antwoord.

Ik probeer de leiding te houden door te zeggen dat hij vorige keer heeft verteld over dat hij boos was geworden in de klas en dat hij toen tegen laatjes had aangeschopt. Ik geef aan dat wij het vandaag weer over boos gaan hebben. Zijn eerste reactie is 'shit', dus ik vraag hem of hij het vervelend vindt om daarover te praten. Hij zegt dat hij het niet erg vindt, maar dat hij liever wil praten over de bayblade. Ik leg uit dat wij eerst praten over wat ik wil en dan over wat hij wil. Hij gaat akkoord. Ik laat hem de emotiemeter en de daarbij horende gesprekskaart zien. Hij is direct geboeid door het visuele materiaal en benoemt de emoties die erop staan. De concrete situatie van de week ervoor is hij echter alweer vergeten, dus niet meer concreet genoeg. Het praten over wat hij doet wanneer hij geprikkeld is en hoe hij weer rustig kan worden verloopt daardoor stroef tot niet. Ook het vragen naar andere situaties wanneer hij boos of verdrietig is verloopt niet. Hij is boos wanneer een spelletje, zoals bayblade niet lukt. Op school kan hij niets bedenken.

Na een kwartier geeft hij aan dat de tijd om is en dat wij een spelletje gaan doen. Hij pakt de ganzenbord en ook dit verloopt hetzelfde als bij bijeenkomst 2. Op een gegeven moment vertelt hij over zijn gevoel wanneer hij zal winnen. Ik grijp tijdens het spelletje hierop terug. Eerst over hoe hij zich voelt wanneer hij verliest en wat hij dan doet, hoe ik dat kan zien. Ik gebruik hier ook weer de emotiemeter bij. Dan na wederom een aantal worden kom ik terug wat er in de pauze gebeurd is. Hij vertelt nu een en ander, bijvoorbeeld dat hij boos was

omdat zijn propellor stuk was. Dat hij toen niet meer wou praten. Wanneer ik dan vraag of dat vaker gebeurt dat hij niet wil praten, kan hij dat niet zeggen en stopt het gesprek weer.

Act

Informelere setting creëren om de mogelijke druk van de gespreksituatie te halen. Omdat de leerling zelf geen hinder lijkt te ondervinden, wil ik proberen aan te kaarten dat de leerkracht zich zorgen maakt over zijn plotselinge boosheid in de klas. Ik hoop hiermee te bereiken dat de leerling dit herkent en zo wellicht tot een hulpvraag komt of kan aangeven hoe het komt. Van daaruit kan ik hem eventueel helpen met het vormen van een hulpvraag en mogelijk vragen hoe zijn ideale situatie eruit zou zien.

Daarnaast blijven het bieden van veel structuur en duidelijkheid voor hem noodzakelijk. De basisvisualisatie, emotiemeter en teken/schrijfmateriaal moeten bij de hand zijn. Ook het houden van de leiding tijdens het gesprek is zeer belangrijk om het gesprek gaande te houden.

4^e bijeenkomst

Plan

Zie "Act" bijeenkomst 3

Do

Het tussendoor praten tijdens een spelletje ganzenbord blijkt voor hem de druk van de gesprekssituatie te halen en maakt dat hij iets makkelijker over zichzelf kan praten.

Ik heb de emotiemeter en schrijf/tekenmateriaal bij de hand.

Ik leid het onderwerp in door de zorgen van de leerkracht te benoemen.

Check

De situatie wanneer ik hem kom halen is idem aan bijeenkomst 2 en 3. Hij loopt mee met het ganzenbord op zijn hoofd, want zo lopen de vrouwen in Suriname ook. In mijn kamer verloopt het anders, want ik geef nu aan dat wij een spelletje gaan spelen en dat ik hem tussendoor soms een vraag stel. Hij vindt dat goed. Wanneer hij zelf gooit gaat hij op in de ganzen. Elke keer voor ik ga gooien vraag ik hem iets. In eerste instantie geef ik aan dat de leerkracht zich zorgen maakt over hem en vraag of hij enig idee heeft waarover. Hij heeft geen idee. Wanneer ik hem aangeef er maar even over na te denken, wordt hij onrustig. Na een tijdje vraagt hij of ik het weet. Ik beaam dat en hij wil dat ik het zeg, raakt zelfs een beetje geïrriteerd. Ik vertel dat de leerkracht vertelt dat hij meestal heel vrolijk is, maar soms heel erg boos is en dat hij dan spullen stuk maakt. Herkent hij dat? Ja dat herkent hij wel. Bij doorvragen, zoals "wanneer gebeurt dat dan?" of "vertel er eens iets over?" stopt het gesprek weer. Hij zegt dan dat hij dat niet wil zeggen.

Ik besluit het hierbij te laten. Voor mijn gevoel kan bij deze leerling gesproken worden over zijn gedrag wanneer hij heel concreet in deze situatie zit. Wanneer dit niet het geval is kan hij geen voorstelling maken van hoe de situatie is. Ook het praten over zichzelf lijkt lastig. Hij voelt zich bij mij wel prettig en gaat graag mee. Het is wel opvallend dat elke situatie weer voor hem nieuw lijkt te zijn. De opbouw van de gesprekken en het aankaarten van het doel van het gesprek ontvangt hij elke keer als 'nieuw'.

Act

Bij deze leerling vind ik het nu nuttiger om hem meer zijn gedrag te leren stoppen en alternatief gedrag aan te leren. In een vijfde bijeenkomst zal ik hem met een rollenspel 'stop-denken-doe aanbieden'. Dit is ook concreet en hier moet hij ook een oplossing bedenken.

Leerling 3

1^e bijeenkomst

Plan

De eerste bijeenkomst zal bestaan uit kennismaken. De leerling kent mij niet of nauwelijks. Ik zal mijzelf voorstellen en uitleggen wat de bedoeling zal zijn van de gesprekken. Verder zal ik het kind uitlokken om iets te vertellen over zichzelf om onze (samen)werkrelatie te bevorderen. Mogelijk kan er een eerste aanzet komen om doelen te stellen. Ik wil kijken wat de leerling zelf kan inbrengen. Voor mijzelf stel ik als doel dat ik probeer leeg te luisteren naar de leerling en niet het gesprek zal sturen. Wel wil ik voldoen aan de basisvoorwaarden zoals aan het begin gevisualiseerd uitleggen dat wij eerst 15 minuten gaan praten en dan een beloning volgt.

In de eerste bijeenkomst is het ook peilen hoeveel externe structuur door de begeleider geboden zal moeten worden en observeren of de visualisatie en hulpmiddelen voldoende aansluiten.

Do

Ik heb gebruik gemaakt van picto's van de vijfhoek (bron: www.visitaal.nl) om als werkschema te gebruiken, deze liggen voor haar op tafel en bij binnenkomst verwijst ik hiernaar en naar de timetimer. De beloning mag zij zelf kiezen en zij kiest voor tekenen.

Ik leg haar uit dat ik een aantal keer met haar ga praten. Dat ik dit ook doe bij andere kinderen om hen bijvoorbeeld te helpen wanneer zij ergens mee zitten. Om haar wat op haar gemak te stellen vraag ik haar naar wat zij leuk vindt om te doen. Vervolgens kan ik terug komen op wat de bedoeling is van de gesprekjes en kan ik doorvragen of ik haar ergens mee kan helpen. Ik toon haar de gesprekskaart (zie bijlage 1).

Ik stel de meeste vragen tijdens dit gesprek open en ik heb lege blaadjes bij de hand om eventueel te schrijven of te tekenen.

Check

Wanneer ik haar ga halen vindt zij het spannend en vraagt zij al direct waarom zij mee moet. Het blijkt dat zij voor deze bijeenkomst niet is voorbereid door de leerkracht. Al lopende geef ik haar wat eerste antwoorden. Zij loopt verder gemakkelijk mee.

Zij reageert positief op het werkschema en de timetimer. Zij kijkt hier ook direct naar bij binnenkomst. Wanneer ik haar vraag wat zij na het praten zou willen doen, geeft zij aan te willen tekenen. Kort herhaal ik wat het doel zal zijn van de gesprekjes en dat zij een aantal keer naar mij toe komt. Zij vindt het spannend, blijft stil en geeft heel zachtjes antwoord. Het lijkt alsof de focus er teveel op ligt, want zij keert iets in zichzelf. Ik probeer haar meer op haar gemak te stellen en stel vragen over wat zij leuk vindt om te doen. Zij heeft nogal wat hobbies en wanneer zij hierover praat ontspant zij meer en meer. Zij houdt van dansen, van zingen en zit bij de padvinders. Door te praten over de onderwerpen die haar interesseren ontdek ik wel wat sterke kanten en deze benoem ik concreet. Zo vindt zij het fijn om anderen te helpen en durft ze wel een grapje te maken. Bij het benoemen van deze positieve eigenschappen begint zij te stralen en vindt zij dat eigenlijk ook wel.

Het beantwoorden van de open vragen vindt zij zeker in het begin erg lastig. Sturingsvragen kan ik nog niet stellen, dat voert alleen maar de druk op. Nadat het ijs gebroken is kan zij beter de open vragen beantwoorden. De open vragen worden ondersteund met de gesprekskaart. Hoewel zij tijdens het praten aardig talig overkomt, heeft zij duidelijk steun aan de gesprekskaart en aan hulpvragen die het verwoorden wat structureren. In eerste instantie kan ik haar nergens mee helpen.

Wanneer de tijd om is geeft zij dit zelf aan en gaat tekenen. Het wordt een mandje met paaseieren. Ondertussen kletsen wij verder over de dansvoorstelling die zij binnenkort heeft en vertelt zij over wat zij in de vakantie gaat doen. Op een gegeven moment vertelt zij ineens dat ik haar wel heel misschien ergens mee kan helpen. Zij wordt geplaagd. Kinderen geven haar een andere naam. Dit vindt zij vervelend, want zo heet zij niet. Ik benoem dat ik het knap vindt dat zij het durft te vertellen en dat ik haar misschien wel kan helpen bij het bedenken van een oplossing. Opvallend is dat zij bij het vertellen hiervan wat zachter en

meer teneergeslagen gaat praten. De tijd is om, dus zij krijgt de opdracht om na te denken waar ik haar precies mee kan helpen.

Act

Het werkschema en de timetimer blijven staan; zij heeft hier profijt van. Hoe duidelijker de situatie, hoe meer zij zich openstelt voor een gesprek.

Voor de volgende bijeenkomst wil ik de context meer verkennen en doelen gaan stellen. Ik wil proberen om de uitzonderingssituaties te zoeken en haar nog meer in haar kracht te zetten. Wel is het bij haar belangrijk leeg te luisteren en niet te veel druk op haar te leggen, want dan blokkeert zij. Ik zal direct refereren naar de eerste bijeenkomst. Nogmaals herhalen wat het doel van het gesprek is en wat zij de vorige keer heeft aangegeven. Ik streef ernaar om een eerste kleine stap te zetten naar de wenselijke situatie, zodat dit voor bijeenkomst 3 geoefend kan worden.

Ondanks haar taligheid blijken hulpvragen noodzakelijk voor het verwoorden van haar gedachten. Ook de gesprekskaart is handig, hierop staan ook schalen om een indicatie te geven van de ernst en waar wil je naar toe.

2^e bijeenkomst

Plan

Zie 'Act' van bijeenkomst 1.

Do

Basisverduidelijking, hulpvragen en de gesprekskaart aanbieden. Gezien de eerste bijeenkomst wil ik meteen aankaarten waar wij zijn gebleven en waar ik in het gesprek naar toe wil. Ik wil haar onzekerheid wat proberen af te zwakken door haar veel complimenten te geven tijdens het gesprek en haar te sterken in haar humor.

Ik heb mijzelf voorbereid door zowel aan haar moeder als aan haar leerkracht wat achtergrondinformatie te vragen over haar gevoel gepest te worden voor het geval zij toch minder goed kan verwoorden wat zij voelt dan ik van tevoren zou verwachten. Mocht het nodig zijn dan kan ik eventueel meer sturende vragen stellen.

Check

Het meisje zit al klaar om mee te gaan en babbelt al meteen heel ontspannen. Zij weet nu wat er gaat gebeuren en deze 'voorspelbaarheid' maakt volgens mij dat zij zich nu direct op haar gemak voelt.

In mijn kamer kletsen wij eerst wat over wat zij aan het doen was in de groep. Ondertussen kijkt zij zelf op het werkschema, ik hoef het niet expliciet te benoemen. Wel hoe lang we gaan praten en de timetimer vindt zij prettig. Vervolgens herhaal ik kort wat wij de vorige keer hebben besproken, waar haar sterke kanten liggen en waar ik haar mee kan helpen. Ik had haar gevraagd na te denken de afgelopen week over waar ik haar precies mee kon helpen, dus daar vraag ik naar. Het meisje wordt wat stiller en na een korte stilte geeft zij aan dat zij er niet over na heeft kunnen denken omdat zij bezig is in haar hoofd met de vakantie. Ik vind dat zij haar gedachten en gevoelens best wel goed kan verwoorden. Zij wil daar graag over vertellen, dus ik volg haar hierin.

Zij geeft aan dat zij naar Enter op vakantie gaan en dat zij in haar hoofd bezig is met wat zij allemaal mee moet nemen. Zij noemt de inhoud van haar koffer op en moet zelf erg lachen om haar verhaal waarom er 2 pyama's mee moeten. Ik benadruk haar gevoel voor humor en geef aan dat ik het knap vind dat zij alles zo goed op een rijtje heeft en kan organiseren, dat zij haar ouders daar vast goed mee kan helpen. Vervolgens vertelt zij nog over de balletuitvoering die binnenkort is.

Er is dan nog maar weinig tijd over, dus ik kom nog even terug op de eerste bijeenkomst en geeft haar nogmaals dezelfde opdracht. Zij heeft aangegeven over het pesten. Daar gaan wij de derde bijeenkomst over praten. Zij vraagt of ik ook met een klasgenoot ga praten, want die geven de andere kinderen ook een andere naam. Ik vertel dat wanneer dat kind dit zou willen, ik dat zeker zou doen. Het meisje wil heel graag dat het pesten stopt en spreekt de

verwachting uit dat ik dit kan doen. Ik heb een begin kunnen maken met het differentieren; zij geeft aan dat het nu al iets beter gaat dan aan het begin van het schooljaar. Aan scaling zijn wij nog niet toe gekomen.

Wanneer de tijd om is maakt zij een tekening van het podium waar zij de balletuitvoering op zullen doen.

Act

Het werkschema en de timetimer blijven staan; zij heeft hier profijt van. Hoe duidelijker de situatie, hoe meer zij zich openstelt voor een gesprek.

Voor de volgende bijeenkomst wil ik de context meer verkennen en doelen gaan stellen. Ik wil proberen om de uitzonderingssituaties te zoeken en haar nog meer in haar kracht te zetten. Wel is het bij haar belangrijk leeg te luisteren en niet te veel druk op haar te leggen, want dan blokkeert zij. Ik zal direct refereren naar de eerste bijeenkomst. Nogmaals herhalen wat het doel van het gesprek is en wat zij de eerste bijeenkomst heeft aangegeven. Ik streef ernaar om een eerste kleine stap te zetten naar de wenselijke situatie, zodat dit voor bijeenkomst 4 geoefend kan worden.

Ondanks haar taligheid blijken hulpvragen noodzakelijk voor het verwoorden van haar gedachten. Ook de gesprekskaart is handig, hierop staan ook schalen om een indicatie te geven van de ernst en waar wil je naar toe.

3^e bijeenkomst

Plan

Zie "Act" bijeenkomst 2

Do

Om haar even op haar gemak te stellen praten wij kort over de vakantie en de balletvoorstelling. Daarna zal ik direct overgaan op haar hulpvraag.

Ik heb de gesprekskaart, inclusief scaling, bij de hand. Daarnaast blanco-papier om te tekenen of te schrijven.

Verder heb ik de wondervraag voorbereid, deze wil precies goed stellen.

Check

Zij zit al klaar wanneer ik haar kom halen en al lopend vraag ik haar naar de balletvoorstelling. Zij vertelt hier trots over. Zij hoort bij de vogeltjesgroep en heeft twee dansjes uitgevoerd. Opvallend is haar afwijkende pragmatische ontwikkeling. Zij houdt nauwelijks rekening met mijn referentiekader en lijkt soms zelfs mijn verduidelingsvragen irritant te vinden. Toch blijft zij vervolgens gezellig door kletsen.

In mijn kamer doorlopen wij snel wat de bedoeling is van het gesprek en hoe lang wij gaan praten om vervolgens direct te starten. Het meisje vertelt makkelijk over wat haar hulpvraag is, maar hulpvragen zijn noodzakelijk. Zij vertelt niets teveel en geeft letterlijk antwoord op mijn vraag, maar zal uit zichzelf niet meer vertellen. Het meisje weet heel duidelijk wat zij wil. De andere kinderen moeten stoppen met haar een andere naam te geven. Ik kan dat doen zegt zij. In de loop van het gesprek vraag ik haar of ik dat moet doen of dat zij zelf ook iets kan doen. Zij denkt na en geeft dan aan dat zij zelf ook wel bijvoorbeeld 'stop, hou op' zou kunnen zeggen. Nu zegt zij het in haar hoofd.

Wij spreken verder over hoe vaak kinderen haar plagen, waar kinderen haar plagen (klas/pauze), hoe de situatie in het begin van het jaar was, hoe de situatie nu is en hoe zij zou willen dat de situatie zou zijn. Dit heb ik gedaan middels scaling, waarbij ook pictogrammen waren afgebeeld (zie bijlage 1). Het meisje is heel open en denkt goed na. Wanneer ik haar de wondervraag stel, heeft zij wat hulpvragen nodig, maar zij kan verder uitstekend aangeven hoe haar situatie er dan uit zou zijn. Wanneer ik haar vraag wat zij nodig heeft om haar daarbij te helpen, komt zij zelf met het idee om op een kaartje te schrijven dat zij 'stop, hou op' moet zeggen. Dit kaartje maken wij aan het einde van het gesprek en zij verzint hierbij zelf de tekst. Het kaartje is gelamineerd en wij hebben afgesproken dat zij dit de komende week gaat oefenen.

Act

Bijeenkomst 4 wil ik evalueren hoe het de afgelopen week is gegaan in de pauze en in de klas. Ik wil haar nogmaals laten invullen op een schaal hoe zij het nu ervaart en kijken hoe wij verder gaan.

De visualisatie en hulpvragen blijven staan.

4^e bijeenkomst

Plan

Zie “Act” bijeenkomst 3

Do

Ik ben voor mijzelf nagegaan of ik in bijeenkomst 3 alle stappen van de zevenstappendans goed heb doorlopen, om hier tijdens deze bijeenkomst op door te gaan. Afhankelijk van hoe de evaluatie zal uitpakken zal ik ter plekke mijn gespreksstrategie moeten aanpassen, is de eerdere situatie ‘opgelost’ en kan ik haar nog ergens anders mee helpen of moeten de bestaande oplossing aanpassen/verbeteren.

Ik heb van tevoren de leerkracht gevraagd hoe het de afgelopen week is gegaan.

Check

De leerkracht geeft aan dat het meisje het kaartje in de klas gebruikt. Ik heb het op haar tafel gelegd en daar haalt zij het niet vandaan. De afspraak was dat zij het kaartje ook mee naar buiten zou nemen. In de klas vonden de andere kinderen het de eerste dag een beetje raar, maar nu zeggen zij er niets meer van.

Het meisje zelf geeft in mijn kamer aan dat het de afgelopen week goed is gegaan. Ik vraag haar hier iets meer over te vertellen en help haar om dit te structureren door het te splitsen in de klas en de pauze. Het meisje geeft aan dat het de afgelopen week in de klas wel aardig ging; als cijfer zou zij het nu een 6 geven, het was een 5. Zij wil nog steeds naar de 10. In de pauze gaat het nog niet zo goed. Ik vraag haar hoe het hardop ‘hou op’ zeggen gaat. Het meisje geeft aan dat zij het buiten vergeet, maar dat zij vandaag wel naar de wacht was gegaan, maar dat zij dat niet zo heel vaak doet. Met doorvragen wat er toen gebeurde bleek dat het plagen toen ophield, omdat de wacht de andere kinderen een time-out had gegeven. Zij vult aan dat zij heel soms ook wel eens weg loopt van de plagende kinderen. Ik complimenteer haar dat zij naar de wacht is gegaan en soms ook negeert. Ik vraag haar of zij het kaartje mee naar buiten neemt. Dat doet zij niet, want het ligt op haar tafel. Zij geeft direct zelf aan dat zij een kaartje moet hebben voor in haar jaszak, dus dit is wat zij gaat tekenen. Op dit kaartje staan drie oplossingen: “stop, hou zeggen” “weglopen” “naar de wacht gaan”. Zij gaat dit de komende week oefenen.

Ik vind het opmerkelijk dat dit meisje zo goed haar gedachten en gevoelens kan verwoorden. Tegelijkertijd verbaast het mij dat zij enerzijds hulp kan inschakelen, zoals naar de wacht gaan, maar mijn hulpvragen nodig heeft om zelf in te zien dat zij hiermee haar eigen oplossing heeft. Dat zij hiermee het besef krijgt zelf de regie over haar eigen situatie te hebben.

Act

In de vijfde bijeenkomst gaan wij de afgelopen week evalueren. Afhankelijk van de uitkomst zal ik het traject met haar afsluiten of nog eenmaal een afsluitend gesprek voeren (maximaal 6 bijeenkomsten).

Bijlage 4

Nabesprekingen en afspraken naar aanleiding van SVIB

Nabespreking 1

Ik praat duidelijk en rustig. Ik laat kinderen de ruimte om de taal te verwerken. Ik volg heel veel, ga mee in zijn verhalen over bayblade en andere verhalen. Ook vraag ik hem woorden die hij o.a. zelf bedacht heeft uit te leggen. Volgen is goed, maar hierdoor is het gesprek erg associatief en zit er weinig lijn in. Ik geef ook aan dat ik het ook een frustrerend gesprek vind, omdat ik voor mijn gevoel nergens kwam. Bij het tonen van een stukje waar ik even mijn hand op zijn arm leg, laat hij zich direct sturen en vindt dit niet vervelend. Hier kan ik gebruik van maken.

Ik kom wat betreft de zevenstappendans tijdens dit gesprek vooral toe aan contact leggen en context verkennen. Daarbij komt wel naar voren wat hij moeilijk vindt op school. Ik ga hierin wel de breedte in door te vragen wat hij allemaal moeilijk vindt. Ik doe een poging om een doel te stellen, maar ben hier zo druk mee bezig dat ik vergeet de diepte in te gaan. Namelijk in te gaan op bijvoorbeeld concreet gedrag in dergelijke situaties. Hierdoor mis ik duidelijk een hele goede kans om een doel te stellen. Ook valt op dat ik de neiging heb te vragen naar gevoel en niet zozeer naar gedrag.

Afspraken:

Proberen in een zoekende relatie over te gaan door bijvoorbeeld de zorgen van de leerkracht in te zetten.

Meer zelf de leiding nemen en niet te veel volgen, dus laat hem zichzelf niet verliezen in het vertellen over de spelletjes, maar hem even erbij roepen en teruggaan naar het onderwerp. Bijvoorbeeld door meer gebruik te maken van even aanraken.

Niet doorslaan in vragen naar woorden die hij gebruikt. Niet teveel in mijn hoofd bezig zijn met of iets wel of niet valt onder de oplossingsgerichte werkwijze, want hierdoor mis ik kansen.

Meer complimenten geven.

Nabespreking 2

Ik heb geef duidelijk meer sturing dan de eerste bijeenkomst, zowel met taal als bijvoorbeeld met even zijn arm aanraken. Het is op de video duidelijk te zien dat de leerling dat niet erg vindt om in een richting geleid te worden. Ik zou hem nog meer kunnen sturen, want hij krijgt nog steeds wel ruimte om weg te dwalen in zijn eigen onderwerpen. Dit blijft voor mij een struikelblok, ik had nu al het gevoel dat ik heel streng was. Ik geef meer complimenten, hoewel hij deze niet altijd lijkt te ontvangen. Vraag is n.a.v. de opname waarom ik zoveel vragen stel over gevoelens, heb ik daar een doel mee? Eigenlijk weet ik dat niet, ik probeer natuurlijk meer sturing te geven, maar ik zou mij veel meer op zijn gedrag kunnen focussen. Mogelijk klapte hij dicht omdat ik mij zo richt op zijn gevoel. Ik heb wel deze gevoelens voorbereid om een onderwerp te kunnen sturen.

Ik ben heel erg zoekende naar hoe ik leiding kan geven aan een gesprek, maar toch ook leeg kan luisteren en een gesprek volg middels "leading-one-step-behind". Wij bespreken daarom een schema, het zogenaamde 4-solution-focused competencies model (bron: www.oplossingsgerichtmanagement.nl). Bij deze leerling geldt dat hij moeite heeft met het zelf aandragen van oplossingen en met het zelf een doel stellen. Dit betekent dat dit dan van mij moet komen, waardoor je tijdens een gesprek een meer instruerende rol aanneemt.

Ook is duidelijk hoe meer betrokken hij is wanneer hij naast vragen eveneens visualisatie krijgt geboden. Hij duikt er bijna in en geeft inhoudelijk iets meer antwoorden.

Afspraken

Nogmaals proberen in een zoekende relatie over te gaan door bijvoorbeeld de zorgen van de leerkracht in te zetten.

Het 4-solution-focused competencies model doornemen en aankijken hoe ik dit kan toepassen in een derde bijeenkomst.

Nabespreking 3

Het valt op dat ik de situatie voor de leerling zo voorspelbaar mogelijk maak. Ik geef duidelijk aan wat de structuur van de bijeenkomst gaat worden, wat ik van hem verwacht. Ook herhaal ik kort wat we de vorige keer hebben gedaan.

Het aankaarten van de zorgen van de leerkracht om op deze manier te komen tot een hulpvraag heeft niet gewerkt. Het werkte voor hem zelfs enigszins frustrerend, omdat hij niet kon verzinnen welke zorgen de leerkracht zou kunnen hebben. Je ziet wel duidelijk dat hij meteen rustig wordt wanneer ik het antwoord geef.

Hoewel ik geprobeerd heb volgens het 4-solution-focused competencies model op een instruerende manier externe doelen en externe oplossingen aan te dragen, heeft de leerling dit niet opgepakt. Ik heb hiervoor een emotiemeter gebruikt en daar zelf een schema bij gemaakt in de stappen die hij moet nemen tot een oplossing. Hoewel de visualisatie voor hem aantrekkelijk was, bleek het vinden van een voor hem concrete situatie om over te praten te lastig.

Als sterke kant komt bij mij naar voren dat wanneer de leerling geen antwoord geef, ik rustig blijf wachten en/of mijn vragen nog eens of meerdere malen herhaal. Meestal krijg ik dan uiteindelijk wel een antwoord. Ik geef de leerling ruimte om te antwoorden, maar geef hem niet de kans zijn eigen spoor te volgen. Ik zie zelf een vooruitgang in het leiden van een gesprek en toch de leerling in zijn waarde laten.

Wat neem ik mee voor mijn gespreksvoering in de toekomst:

Ik hoef niet bang te zijn dat ik heel geïrriteerd, boos of streng overkom wanneer ik structuur geef en leidt. Naast dat ik heb ervaren dat het kind zich veel prettiger voelt wanneer de gehele situatie en het gesprek duidelijk en voorspelbaar is, zie ik dat ik nonverbaal toch een vriendelijke neutrale uitstraling heb en ook mijn stem heel rustig blijf.