

Oplossingsgerichte gespreksvoering met leerlingen met autisme...



...En mijn bijdrage om begeleiding een gezicht te geven

Onderzoeksrapport M SEN Autismespecialist
Begeleid door mw. I.M. van der Sommen MA

Jolanda Burger- van Herpen
Hyacinthstraat 41, 3333EE Zwijndrecht
J.vanherpen@student.fontys.nl
Jolanda.burger@hetnet.nl
Studentnummer 2149123

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen
2010-20111 Utrecht

Inhoudsopgave	Pagina
Inhoudsopgave	2
Voorwoord	3
Opbouw van het onderzoek	4
Hoofdstuk 1. Inleiding	5
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	
2.1 Communicatie en de leerling met autisme	7
2.2 Gespreksvoering en de leerling met autisme in de pubertijd	7
2.3 Oplossingsgericht werken	8
2.4 Oplossingsgerichte gespreksvoering	9
2.5 Drie niveaus van professionaliteit	9
2.6 De rol van de begeleider	9
Hoofdstuk 3. Methode	
3.1 Onderzoeksmethode	11
3.2 Methode gespreksvoering	12
3.3 Mijn rol als onderzoeker	12
3.4 Onderzoeksgroep en de betrokkenheid van ouders	12
3.5 Doorlopen tijdpad	13
3.6 Ethiek	14
3.7 Triangulatie	14
Hoofdstuk 4. Doorlopen gesprekscycli en reflectie op eigen handelen	
4.1 Casus T.	15
4.2 Casus P.	18
4.3 Casus L.	20
4.4 Casus R.	23
4.5 Passende vervolgopleiding gevonden?	24
Hoofdstuk 5. Conclusies	
5.1 Korte terugblik	26
5.2 Mijn rol als onderzoeker, autismespecialist en gespreksleider	26
5.3 De rol van de ouders	28
5.4 De rol van de leerling	28
Hoofdstuk 6. Aanbevelingen	29
Hoofdstuk 7. Reflectie en evaluatie	30
Slotwoord	31
Literatuurlijst	32
Bijlage 1 Richtlijnen voor mij als gespreksleider: eerste gespreksronde	33
Bijlage 2 Richtlijnen voor mij als gespreksleider: tweede gespreksronde	35
Bijlage 3 Richtlijnen voor mij als gespreksleider: derde gespreksronde	36
Bijlage 4 Richtlijnen voor mij als gespreksleider: vierde gespreksronde	37
Bijlage 5 Oplossingsgerichte vragen	38

De uitwerking van de gesprekken is niet toegevoegd als bijlage, maar eventueel ter inzage beschikbaar.

Voorwoord

Voor u ligt mijn onderzoeksrapport dat ik heb geschreven in het kader van mijn afstuderen voor de opleiding M Sen Autismespecialist. In mijn werk met leerlingen met autisme in de puberleeftijd wil ik als autismespecialist van betekenis zijn in het proces van empowerment. In de aanloop naar het onderzoek vroeg ik mij af welke bijdrage mijn gespreksvoering daarin kan spelen. Vandaar dat ik kwam tot de vraag op welke manier oplossingsgerichte gespreksvoering kan bijdragen aan de empowerment van leerlingen met autisme. Het onderzoek is een reflectie op mijn eigen handelen. Ik ben me bewust geworden hoe belangrijk het is om heel kritisch naar je eigen handelen te blijven kijken in het werken met leerlingen met autisme. Zeker bij de leerlingen die naar school gaan in het regulier onderwijs is het een enorme valkuil om aan te nemen dat zij alles wel begrijpen. Het is niet altijd makkelijk om kritisch te blijven omdat in de waan van de dag communicatie als vanzelf lijkt te gaan terwijl deze constante aandacht en over- doordening nodig heeft. Met dit onderzoeksrapport wil ik duidelijk maken op welke manier oplossingsgerichte gespreksvoering bijdraagt aan de empowerment van leerlingen met autisme. Ook hoop ik dat dit rapport inzicht geeft in de kracht van empowerment voor leerlingen met autisme. Om dit onderzoek uit te kunnen voeren ben ik verschillende mensen dank verschuldigd. Ten eerste de leerlingen en hun ouders die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Zonder deze leerlingen had ik mijn onderzoek niet uit kunnen voeren. Daarnaast wil ik de ambulante begeleiding bedanken voor hun medewerking, de teamleiding van het DevelsteinCollege die mij de gelegenheid heeft gegeven om het onderzoek uit te voeren, Dilemmamanager waarvan ik de test Educatiemeter heb mogen gebruiken wat heeft gediend als middel om mijn gesprekken te voeren en mijn supervisor die mij op professionele wijze heeft bijgestaan bij het reflecteren en inzicht verkrijgen in mijn eigen handelen. De grootste steun in het tot stand komen van dit rapport is mijn echtgenoot Bas. Ik bedank hem voor alle ruimte die hij mij gegeven heeft om deze studie te kunnen volgen, voor het meedenken als ik het soms niet meer wist, voor de oprechte belangstelling in mijn vakgebied en voor het opgebrachte geduld als de studie mijn aandacht weer eens opeiste. Zonder de onvoorwaardelijke steun van thuis was dit rapport nooit tot stand gekomen. Als dit rapport een (kleine) bijdrage kan leveren aan de empowerment van leerlingen met autisme is het de inspanning helemaal waard geweest.

Veel leesplezier,

Jolanda Burger- van Herpen
Zwijndrecht, april 2011

Opbouw van het onderzoek

De opbouw van dit onderzoek ziet er als volgt uit:

In hoofdstuk 1, de inleiding beschrijf ik hoe ik ben gekomen tot mijn onderzoeksvraag, waarna deze wordt geformuleerd samen met de deelvragen.

In hoofdstuk 2, het theoretisch kader, zet ik de begrippen die voortkomen uit de onderzoeksvraag uiteen aan de hand van de literatuur.

In hoofdstuk 3, de methode, beschrijf ik de methode die ik heb gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Ik ga in op het actieonderzoek en de PDCA cyclus. Ook mijn rol als onderzoeker, de onderzoeksgroep en het doorlopen tijdpad worden verder beschreven.

In hoofdstuk 4, de doorlopen cycli, beschrijf ik de gesprekscycli die per leerling is doorlopen waarbij ik specifiek inga op de oplossingsgerichte vraagstelling en de reflectie op mijn eigen handelen.

In hoofdstuk 5 worden de belangrijkste conclusies uiteengezet en een punt van discussie aangehaald.

In hoofdstuk 6 aanbevelingen, beschrijf ik hoe ik mijn eigen handelen kan verbeteren op basis van de resultaten uit het onderzoek.

Tot slot eindig ik in hoofdstuk 7 met de reflectie en evaluatie op mijn leerproces tijdens het doen van dit onderzoek.

Hoofdstuk 1. Inleiding

Oplossingsgericht werken is positief en versterkend (empowerment) dus vanwege deze argumenten juist heel goed toepasbaar voor personen met ASS. (Schrurs, 2009)

Met mijn gespreksvoering wil ik als autismespecialist van betekenis zijn in het proces van empowerment (*Vermeulen, 2009*) bij pubers (verder te noemen leerlingen) met ASS (verder te noemen autisme). Empowerment staat voor een geheel van kennis, inzicht en vaardigheden om 'macht' te verkrijgen over je eigen leven (*Vermeulen, 2009*).

De school waar ik werk (als vakdocent, docententrainer en studiebegeleider van leerlingen met autisme) is een scholengemeenschap waar leerlingen regulier onderwijs kunnen volgen op het gymnasium, voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO), hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO) en voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO). De school is niet specifiek gericht op leerlingen met autisme. Wel worden er steeds vaker leerlingen met autisme aangemeld.

Mijn doelgroep is leerlingen met autisme die onderwijs volgen vanaf klas drie, ook wel de bovenbouw genoemd. De leeftijd van mijn doelgroep is van 15 tot ongeveer 17 jaar, soms wat ouder. De literatuur geeft geen eenduidigheid of deze leeftijd tot de puberteit of de adolescentie wordt gerekend. Vanwege de benaming op school gaat mijn voorkeur uit om te spreken over de puberleeftijd. Leerlingen van het gymnasium, vwo en havo worden voorbereid op de tweede fase en leerlingen in het vmbo worden voorbereid op het examen. Ook gaan leerlingen zich oriënteren op mogelijke vervolgopleidingen. In de tweede fase worden leerlingen gestimuleerd om de zelfstandigheid te vergroten en verantwoordelijkheid voor eigen handelen te nemen. Er wordt meer gevraagd en verwacht van leerlingen met betrekking tot planning, organisatie en zelfredzaamheid welke onderdeel zijn van de executieve functies. Leerlingen met autisme hebben hier moeite mee, onder andere door een andere cognitieve stijl (*Vermeulen, 2004*).

Volgens de triade van gedragsverschijnselen (*Wing, 1996*) is er sprake van autisme als een persoon kwalitatieve beperkingen in de wederkerige sociale interactie laat zien, kwalitatieve beperkingen in de wederkerige communicatie en een beperkte verbeelding. Als de taalontwikkeling vrijwel normaal verloopt en geen achterstand kent, dan kan er toch sprake zijn van een subgroep binnen het autistisch spectrum, namelijk het Asperger syndroom. Meestal zijn dit intelligente personen, die ondanks deze intelligentie er niet goed in slagen om hun dagelijkse leven zonder problemen te organiseren (*Schrurs, 2009*). De leerlingen uit mijn doelgroep behoren veelal tot deze subgroep binnen het autistisch spectrum.

Zoals eerder beschreven gaan leerlingen uit mijn doelgroep zich oriënteren op mogelijke vervolgopleidingen; voor ouders, school en leerlingen een lastige taak. Veelal wordt het doel gesteld het middelbare school diploma te halen en wordt weinig aandacht besteed aan de periode daarna. Ik zie dat ouders en school de voor hun veiligste keuze maken voor leerlingen met autisme om hem/haar maar "onder de pannen" te hebben en ik hoor vaak: 'daarna zien we wel verder'. Er wordt niet in gesprek gegaan met leerlingen omdat deze gesprekken als moeilijk worden ervaren en naar het idee van de begeleiders (te) weinig opleveren. Ik zie dat als een gemiste kans voor de leerling met autisme die de regie willen/kunnen voeren over het eigen leven en zich buitengesloten voelt. Ik sluit hiermee aan bij de 'Core Values of the TEACCH Program' zoals Mesibov, Shea en Schopler (2006) die

verwoorden: "A spirit of cooperation and collaboration characterizes all of our work." Contact maken en communiceren zijn belangrijk in het omgaan met elkaar en ook daarin 'zoeken we naar het beste in anderen en onszelf' (core value 5) (*Module 8 gespreksvoering en psycho-educatie*).

Mijn doelgroep geeft de voorkeur aan verbale begeleiding. Soms visueel ondersteund door schrijven, scaling of stappenplannen. Ik heb gemerkt dat het een hele kunst is om goede gesprekken te voeren met personen met autisme (*Schrurs, 2009*). Er is voor mij veel winst te behalen bij de gespreksvoering in relatie tot mijn doelgroep. Mijn doel is om te groeien in de kunst van gespreksvoering van bewust onbekwaam en om uiteindelijk automatisch te kunnen handelen (onbewust bekwaam) (*Module 8 gespreksvoering en psycho-educatie*). Oplossingsgerichte gespreksvoering vloeit voort uit de door Steve de Shazer ontwikkelde "Solution Focussed Brief Therapy" en heeft als fundament het respect voor de menselijke waardigheid door acceptatie en een niet veroordelende attitude (*uit module 8 gespreksvoering en psycho-educatie*). Met deze techniek (verder te noemen ogg) wil ik in dit onderzoek op zoek gaan naar een goede afstemming tussen mijn instrumenteel (technisch/inhoudelijk), communicatief en normatief (aansluiting belevingswereld) handelen (*WOSO, 2004*) en een bijdrage leveren aan de empowerment van de leerling met autisme.

Verlegenheidssituatie

Inzicht in mijn eigen handelen ten aanzien van gespreksvoering in relatie tot de leerling met autisme.

Doel van het onderzoek

Het doel **van** het onderzoek is inzicht krijgen in mijn eigen handelen ten aanzien van oplossingsgerichte gespreksvoering in relatie tot de leerling met autisme.

Het doel **in** het onderzoek is oplossingsgerichte gespreksvoering met leerlingen met autisme waarbij centraal staat de keuze voor een vervolgopleiding en een school die passende begeleiding biedt.

Onderzoeksvraag

Op welke manier draagt mijn oplossingsgerichte gespreksvoering bij aan de empowerment van leerlingen met autisme?

Deelvragen

1. Welke (positieve) bijdrage heeft oplossingsgerichte gespreksvoering voor de leerling met autisme?
2. Waaraan kan ik de (positieve) bijdrage van oplossingsgerichte gespreksvoering voor de leerling met autisme zien?
3. Welke bijdrage kan ik met oplossingsgerichte gespreksvoering leveren aan de empowerment van de leerling met autisme?
4. Waaraan kan ik merken dat ik een goede afstemming heb gevonden tussen mijn instrumenteel, communicatief en normatief handelen ten aanzien van oplossingsgerichte gespreksvoering .

Ik wil antwoord krijgen op deze vragen door het voeren van gesprekken met leerlingen die zich oriënteren op mogelijke vervolgopleidingen en een school die passende begeleiding biedt. Met gebruik van oplossingsgerichte gespreksvoering als onderdeel van ogw wil ik inzicht krijgen in mijn eigen handelen. Als eindresultaat moet dit een rapport zijn waarin voor mij duidelijk is geworden op welke manier ogg bijdraagt aan de empowerment van leerlingen met autisme en hoe en wanneer mijn handelen van betekenis is in dit proces.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

Om met gespreksvoering aan te kunnen sluiten bij de leerling met autisme is het belangrijk kennis te hebben van autisme en inzicht in de beperkingen en mogelijkheden op het gebied van communicatie in relatie tot de doelgroep en zijn belevingswereld, zoals in dit onderzoek de belevingswereld van pubers in het regulier onderwijs.

In dit hoofdstuk zal ik de begrippen die direct en/of indirect uit mijn onderzoeksvraag: 'op welke manier draagt mijn oplossingsgerichte gespreksvoering bij aan de empowerment van leerling met autisme', voortkomen verduidelijken.

2.1 Communicatie en de leerling met autisme

Praten 'tegen' iemand is heel wat anders dan praten 'met' iemand (*Vermeulen, 2008*). Om een echt gesprek te voeren met andere mensen, moet je heel wat kunnen organiseren (*Vermeulen, 2008*):

- De hoeveelheid informatie die je aanbrengt in een gesprek. Je mag niet teveel zeggen, maar ook niet te weinig.
- De kwaliteit van die informatie: waarover je praat moet ook van belang zijn voor de toehoorder en voor het gespreksthema.
- De duidelijkheid van de informatie: de toehoorder moet de aangeboden informatie ook kunnen begrijpen en plaatsen (*Vermeulen, 2008*)

Leerlingen uit mijn doelgroep hebben het erg moeilijk met al deze organisatorische aspecten van de communicatie. In gesprekken merk ik vaak dat er doorgedraafd kan worden over een specifiek onderwerp waar de interesse van de leerling naar uitgaat (bijvoorbeeld een specifiek onderwerp van de geschiedenisles). De hoeveelheid informatie die aangebracht wordt is dan veel te veel en de kwaliteit niet in overeenstemming met het gespreksonderwerp.

De problemen op communicatief vlak hebben niet zozeer te maken met de 'technische' aspecten van taal, zoals woordenschat en grammatica, maar vooral met het verbaal en non-verbaal begrijpen en uitwisselen van betekenissen met anderen. De tekortkomingen in de communicatie doen zich bij leerlingen met autisme niet alleen voor in de receptieve communicatie (begrijpen van wat de ander bedoelt), maar ook in de expressieve communicatie (afstemmen op wat de ander zegt en duidelijk aangeven naar de ander wat je bedoelt). Het gevolg is dat zich in de communicatie met leerlingen met autisme vaak misverstanden voordoen (*Clijsen & Leenders, 2006*).

2.2 Gespreksvoering en de leerling met autisme in de pubertijd

Pubers hebben hun eigen taal. Een taal die aan mode onderhevig is en snel verandert. Denk aan woorden als 'vet', 'cool', 'chill', 'gaaf' en 'gedist'. Deze pubertaal is niet alleen voor volwassenen moeilijk toegankelijk, maar ook voor leerlingen met autisme. Ze begrijpen vaak de bedoeling van deze taal niet en kunnen zich daardoor buitenstaander voelen. Daarnaast vinden zij het moeilijk om woorden als 'vet' en 'cool' in de juiste situatie toe te passen en slaan ze soms de plank helemaal mis. Bovendien wijkt het soms overdreven nette, beleefde en formele taalgebruik van leerlingen met autisme sterk af van de pubertaal, wat aansluiting nog moeilijker maakt dan het al is (*Clijsen & Leenders, 2006*). In mijn dagelijkse praktijk merk ik dat de leerling met autisme in de pubertijd met nieuwe complexere problematiek te maken krijgt. Vriendschappen worden tijdens deze leeftijdsfase anders dan tijdens de basisschoolfase. Er wordt steeds meer gebouwd op wederzijds begrip en inlevingsvermogen. Dit zijn de dingen waar deze leerlingen problemen mee hebben. Het steeds maar weer

misgaan van contacten levert hun vaak verdriet en stress op. De sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met autisme verloopt iets trager dan die van leeftijdgenoten (*Baard, van der Elst & Leijenhorst, 2008*). Zij zoeken aansluiting met medeleerlingen maar het sociale leven van een puber is aan snelle veranderingen onderhevig en lastig voor de leerling met autisme om bij te houden. Uit recente onderzoeken blijkt dat de algemene informatieverwerking bij personen met autisme zich in een lager tempo voltrekt. Waar bij leerlingen zonder autisme sprake is van een snel automatisch verwerkingsproces, blijken leerlingen met autisme informatie in expliciete stappen tot zich te moeten nemen. Dus zal het tempo waarin informatie wordt uitgewisseld op de leerling afgestemd moeten worden. Omdat de kern van communicatie informatie uitwisseling is, zal dit ook voor de verbale communicatie gelden. Dit betekent dat het spreektempo laag moet zijn, waarmee de begeleider aansluit bij deze informatieverwerkingsstijl (*Schrurs, 2009*). Bij leerlingen met autisme is het belangrijk dat de communicatie op een rustige en niet emotionele manier plaatsvindt. Verwijs niet naar je eigen gevoelens, want emotionele informatie is moeilijk en verwarrend voor leerlingen met autisme (*Clijse & Leenders, 2006*). Zoals Wessel Broekhuis beschrijft: "Zo zei mijn moeder ooit dat ze heel trots op me was. Maar twee minuten later zei ze dat ik altijd onaardig tegen haar deed terwijl ik bijna alles mag en dat ik in een verwend jongetje aan het veranderen was. Dat is voor mij erg verwarrend en zoiets valt me rauw op mijn dak, omdat ik niet weet in wat voor bui mijn moeder is en hoe ik me moet gedragen" (*Broekhuis, 2010*). Zeker in een verwarrende tijd die pubertijd heet is het belangrijk hier rekening mee te houden.

2.3 Oplossingsgericht werken

"Solution focused practitioners help people find sustainable solutions. They do this by promoting service user' awareness of their strengths, competencies and personal qualities. Instead of focusing on why people have problems, they invest more time in exploring how people overcome difficulties and manage their lives" (*Bliss & Edmonds, 2010*).

The solution focused approach of het oplossingsgericht werken is een benaderingswijze die zijn oorsprong gevonden heeft in de Verenigde Staten (o.a. door de Shazer 1988 en Berg, 1991). Uitgangspunt bij deze benaderingswijze, die is ontwikkeld voor cliënten die ernstige traumatische ervaringen hebben opgedaan, is dat je je juist richt op zaken die al goed gaan. Deze benaderingswijze maakt dat de sfeer van het gesprek altijd positief is de leerling met autisme zich snel op zijn gemak voelt. Voelt een leerling met autisme zich op zijn gemak zal de bijdrage aan een gesprek ook groter zijn. Eén van de hoofdprincipes van oplossingsgericht werken is dat er vooral gekeken wordt naar de uitzonderingen op een probleem, dan naar het probleem zelf. In deze manier van werken richt je je dus op positieve aspecten en probeert die verder uit te breiden. Het gaat niet om terugkijken naar gebeurtenissen om vervolgens de daarbij opgetreden emoties te verwerken, maar om oplossingen die gebruikt worden te bekijken en mogelijk te verbeteren (*Bliss, 2008*). Ook maakt het dat de leerling kan vertellen over zichzelf wat al snel een band geeft en een sfeer van vertrouwen. Oplossingsgericht werken is positief en versterkend (empowerment) dus vanwege deze argumenten heel goed toepasbaar voor personen met autisme (*Schrurs, 2009*). Zelf merk ik dat leerlingen met autisme het heel plezierig vinden om gedane zaken achter zich te laten en in de toekomst met nieuwe ervaringen verder te willen gaan. Op school hebben we een herkansingssysteem waarbij leerlingen een toets over mogen maken en waarbij het beste cijfer telt. Je zou zeggen "mooie kans en niets te verliezen". Niets is minder waar, voor leerlingen met autisme is het vaak lastig om aan eerder gemaakte misser te gaan werken. Ik merk dat ze dat liever achter zich laten en oplossingsgericht in de toekomst hieraan willen werken.

Oplossingsgericht werken is meer dan een methodiek: het is een filosofie met waarden die het denken van de begeleider omvat en zijn relatie met de cliënten (Bliss, 2008 p 46 uit Schrurs, 2009).

2.4 Oplossingsgerichte gespreksvoering

De Shazer (1994) ziet oplossingsgericht werken als een 'tap on the shoulder'. De oplossingsgerichte professional hoeft niet te duwen en te trekken, maar staat steeds één stap achter de cliënt en kijkt in dezelfde richting. Een tikje op de schouder helpt om de aandacht te richten en ergens van een andere kant naar te kijken. Deze houding wordt ook wel de houding van leading from one step behind genoemd. De oplossingsgerichte vragen zijn daarbij dat 'tikje op de schouder' (Bannink, 2009). De vragen 'die een verschil maken' zijn vragen naar de manier waarop de cliënt het ondanks zijn problemen redt, wat hij al goed vindt gaan in zijn leven en zo wil houden, en wat er al beter gaat sinds het maken van de afspraak. Vragen naar doelformulering, vragen naar uitzonderingen, vragen hoe dicht de cliënt al bij zijn doel is (schaalvragen) en competentievragen leveren de relevante informatie. Hier wordt een 'andere laag' van de cliënt aangeboord, die doorgaans onderbelicht blijft. Te vaak krijgen leerlingen met autisme te horen wat ze fout doen en hoe ze het anders zouden moeten doen. De bedoeling van oplossingsgerichte gespreksvoering is dat de leerling met autisme zelf zijn oplossingen bedenkt. De persoon is zelf al deskundig. De begeleider helpt hem als het ware zelf ontdekken. Zoals Bliss and Edmonds (2009) zeggen "the worker comes into a session with an 'empty head' rather than a list of questions or an interview form that must be used". In mijn gesprekken met leerlingen met autisme merk ik dat deze stijl van gespreksvoering enorm gewaardeerd wordt. Feedback van een leerling hierop was: "U geeft me ten minste de gelegenheid om ook mijn eigen ideeën te vertellen".

2.5 Drie niveaus van professionaliteit

In het verlengde van de drie niveaus van professionaliteit, instrumenteel, communicatief en normatief, zijn er drie manieren waarop ik als autismespecialist de vraag van de leerling kan waarnemen en er op kan reageren (Van Houten, 1996 in WOSO, 2009).

Instrumenteel: ik, als autismespecialist, kan de goede vraag stellen.

Uitgangspunt bij instrumentele professionaliteit is dat specifieke interventies specifieke resultaten opleveren (WOSO, 2009). Met andere woorden ik weet welke vraag ik kan stellen met de juiste oplossingsgerichtheid.

Communicatief: Ik, als autismespecialist, kan met de leerling met autisme in gesprek.

Er is sprake van een wederzijdse afhankelijkheid (WOSO, 2009) tussen de autismespecialist en de leerling met autisme. Kennis van autisme en inzicht in de beperkingen en mogelijkheden op het gebied van communicatie van de individuele leerling is een basisvoorwaarde.

Normatief: De leerling met autisme kan op mij, als autismespecialist, rekenen.

Uitgangspunt is dat wordt uitgegaan van en aangesloten op de bestaansvragen van de leerling (WOSO, 2009). Om aan te kunnen sluiten bij de (levens) vragen van de leerling moet ik de belevingswereld van de doelgroep kunnen begrijpen en er in mijn optreden op aan kunnen sluiten.

2.6 De rol van de begeleider

Een open en verwonderde gesprekshouding van de begeleider waarin deze oprechte interesse toont in het verhaal van de cliënt is een voorwaarde voor begeleidingsgesprekken met personen met autisme (Schrurs, 2009). Van groot belang is het om het gesprek te

starten met 'non problem talk'. Gewoon een gesprekje over alledaagse dingen en bij voorkeur afsluitend met een compliment. De eerste stress van het voeren van een gesprek is daarmee opgelost. De professional, de begeleider, die moet beschikken over gespreksvaardigheden, luistervaardigheden en vaardigheden om ondersteunende communicatie te gebruiken in een begeleidingsgesprek. De begeleider zal er als persoon van uit moeten gaan dat het accent van de communicatie ligt op de interactie en niet op de cultuur van autisme. Elke persoon met autisme is een individu en een unieke persoonlijkheid en die kom je in de communicatie tegen (*Schrurs, 2009*). Kennis van autisme en inzicht in de beperkingen en mogelijkheden op het gebied van communicatie van de individuele persoon/leerling is een basisvoorwaarde. Tot slot vind ik dat je jezelf moet realiseren dat een leerling in het regulier onderwijs op een schooldag regelmatig negativiteit te verwerken krijgt. Wellicht wordt dit veroorzaakt door onkunde in de omgeving. Om de begeleiding veilig te laten verlopen is een positieve toonzetting belangrijk, oplossingsgerichte gespreksvoering kan hierbij het middel zijn.

Hoofdstuk 3. Methode

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode beschreven, de methode van gespreksvoering en mijn rol als onderzoeker. Vervolgens wordt de onderzoeksgroep nader toegelicht, de betrokkenheid van ouders en het doorlopen tijdpad. Tot slot wordt er beschreven hoe is omgegaan met ethiek en een beschrijving van de triangulatie.

3.1 Onderzoeksmethode

De onderzoeksvraag die in hoofdstuk 1 is geformuleerd is een vraag die uit de praktijk komt en gericht is op het eigen handelen. Daarom heb ik een praktijkonderzoek uitgevoerd. De kennis die voortkomt uit dit onderzoek zal in de eerste plaats leiden tot normatieve professionalisering van mezelf. In dit geval een goede afstemming tussen mijn instrumenteel, communicatief en normatief handelen ten aanzien van ogg. Omdat ik als autismespecialist een professional ben die in de praktijk werkt en aspecten van mijn eigen werk wil verbeteren is volgens Harinck (2009) actieonderzoek bij uitstek geschikt. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Men verzamelt gericht informatie over aspecten van dat handelen, wat leidt tot reflectie op het eigen handelen, zo nodig resulterend in bijsturing daarvan. Actieonderzoek wordt omschreven als cyclisch (Ponte, 2002).

In het actieonderzoek heb ik met vier leerlingen (de onderzoeksgroep, zie hoofdstuk 3.3) gesprekken gevoerd (zie hoofdstuk 3.2 methode gespreksvoering). Om een goed vergelijk te kunnen maken zijn al deze gesprekken gericht op de oriëntatie van een mogelijke vervolgopleiding en een school die passende begeleiding biedt (context). De gesprekken hebben plaatsgevonden in vier gespreksronden. Ik werk in dit onderzoek volgens de PDCA cyclus, ook wel bekend als de kwaliteitscirkel van Deming (*pdcacycclus*, 2011). De reflectie op mijn eigen handelen beschrijf ik met behulp van het model van Kolb (Hendriksen, 2006).

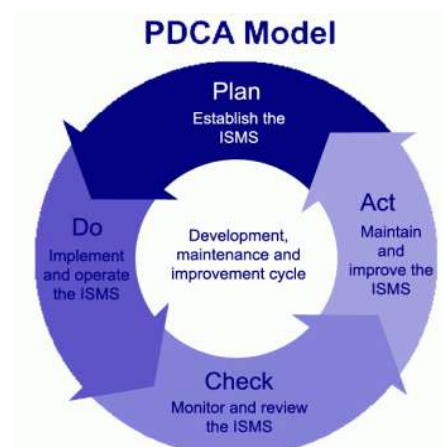
De PDCA cyclus beschreven volgens Eduweb (2011) *figuur 1*:

PLAN : Kijk naar de huidige werkzaamheden en stel een plan voor de verbetering van deze werkzaamheden op. Stel voor deze verbetering doelstellingen vast.

DO : Voer de geplande verbetering uit in een gecontroleerde proefopstelling.

CHECK : Meet het resultaat van de verbetering en vergelijk deze met de oorspronkelijke situatie en toets deze aan de vastgestelde doelstellingen.

ACT : Afkorting voor ACTUALIZE: Actualisatie van de planning. Stel (eventueel)(delen) van het oorspronkelijke plan bij aan de hand van de gevonden resultaten bij CHECK.



3.2 Methode gespreksvoering

In het onderzoek wil ik via gesprekscycli en reflectie inzicht krijgen in mijn eigen handelen ten aanzien van gespreksvoering in relatie tot de leerling met autisme (zie ook 3.1) Met behulp van ogg wil ik van betekenis zijn in het proces van empowerment (*Vermeulen, 2009*) van leerlingen in de puberleeftijd. Voor het stellen van oplossingsgerichte vragen heb ik gebruik gemaakt van het handboek van Bannink (*Bannink, 2009*). Voor de reflectie op mijn eigen handelen heb gebruik gemaakt van het reflectiemodel en de leerstijlen van Kolb (*Hendriksen, 2006*).

3.3 Mijn rol als onderzoeker

Ik heb mijn gesprekken altijd intuïtief gevoerd. Van nature gebruik ik een positieve en oplossingsgerichte toon. Om hier bewuster mee om te gaan en mijn eigen handelen inzichtelijk te maken heb ik richtlijnen opgesteld voor vier verschillende gespreksrondes (zie bijlage 1 t/m 4). De tweede gespreksronde is functioneel en dient als middel om gespreksronde drie en vier te kunnen voeren. Evaluatievragen en reflectievragen t.a.v. mijn eigen functioneren heb ik opgenomen in de richtlijnen. Door van te voren richtlijnen op te stellen voor de gesprekken lukte het om als autismespecialist te handelen volgens Plan-Do-Check-Act (*pdccyclus, 2011*). Ik heb de gesprekken per ronde op elkaar volgend gevoerd om de opbouw van verbeter- veranderpunten inzichtelijk te maken in de verslaglegging (zie bijlage 6 t/m 9). Op het moment dat ik de eerste gespreksronde in ging wist ik nog niet of de leerlingen al waren begonnen zich te oriënteren op een vervolgopleiding en eventueel al de nodige problemen hadden ervaren. Na de uitkomsten van het eerste gesprek heb ik met iedere leerling het tweede gesprek gevoerd en de test EducatieMeter gemaakt. Het derde gesprek (terugkoppeling van de test) heb ik per leerling individueel voorbereid met behulp van de interpretatie van de test en gericht op de keuze van een vervolgopleiding. Na het derde gesprek volgt een korte periode van oriëntatie en keuze maken van vervolgopleiding en een school die passende begeleiding biedt. na deze periode was ik erg benieuwd of het iedereen gelukt was een passend plekje te vinden. In het vierde gesprek heeft deze keuze centraal gestaan: hoe heb je het aangepakt, wat is er goed gegaan, wat is er nu anders en wat heb je eventueel nog nodig? t.a.v. mijn eigen functioneren, wat zou ik anders of beter kunnen doen en welk verschil zou dat maken?

Ik realiseer me dat reflecteren op mezelf niet altijd objectief kan zijn omdat de reflectie tot stand komt vanuit mijn eigen perceptie, aannames en mijn eigen belevingswereld. Om die reden heb ik voorafgaand aan de vierde gespreksronde met de ouder(s) en leerlingen overlegt en gevraagd specifiek te letten op wat ik anders of beter kan doen en welk verschil dat zou maken.

3.4 Onderzoeksgroep en de betrokkenheid van ouders

De onderzoeksgroep bestaat uit drie jongens en een meisje. Allen zijn leerlingen in de puberleeftijd met een normale tot bovengemiddelde intelligentie, autisme hebben en naar school gaan in de bovenbouw van het regulier onderwijs.

Hieronder volgt een korte omschrijving van de leerlingen uit de onderzoeksgroep:

- Casus T. (hierna te noemen als T.) is 16 jaar oud en man, heeft de diagnose PDD-Nos en ADHD. Heeft zijn diploma vmbo-tl behaald en is overgestapt naar het MBO.
- Casus P. (hierna te noemen als P.) is 19 jaar oud en man, heeft de diagnose Asperger en ADHD. Heeft zijn diploma vmbo-tl behaald en zit nu in het examenjaar havo in het regulier onderwijs.

- Casus L. (hierna te noemen als L.) is 17 jaar oud en vrouw, heeft de diagnose NLD en PDD-Nos. Heeft haar diploma vmbo-tl behaald en is na een jaar havo overgestapt naar het mbo
- Casus R. (hierna te noemen als R.) is 16 jaar en man, heeft de diagnose PDD-Nos en zit in het examenjaar havo in het regulier onderwijs

3.5 Doorlopen tijdpad

Vertaling PDCA cyclus in plan van aanpak (zie bijlage 1 t/m 5)

- Plan: bij aanvang van het vooraf geplande gesprek wordt het doel besproken.
- Do: het gesprek wordt gevoerd; concrete en expliciete weergave van het gesprek
- Check: reflectie op eigen handelen; terugblik
- Act: reflectie op eigen handelen ; nieuwe actie

Het eerste gesprek:

De eerste gesprekken met de ouders en leerlingen uit de onderzoeksgroep hebben eind februari en begin maart plaatsgevonden. Bij het eerste gesprek zijn de ouder(s), leerling en ikzelf aanwezig en heeft als doel beeldvorming. Centraal staat de keuze voor een vervolgopleiding en de school die passende begeleiding biedt. Veel leerlingen met ASS ervaren deze keuze als een probleem. Hoe ga je dat aanpakken? Welke interesses heb je en welke talenten heb je? Welke ondersteuning heb je nodig om goed te kunnen functioneren op school en hoe weet je of de nieuwe school deze begeleiding biedt? Zijn er nog meer mensen die je kunnen helpen bij het kiezen van een geschikte opleiding en school? Het doel van dit gesprek is inzicht krijgen in de situatie met behulp van oplossingsgerichte vragen en te reflecteren op mijn eigen gespreksvoering. Het middel wat ik heb ingezet in de tweede gespreksronde is een test (Educatiemeter) die de leer- en ontwikkelkansen van een jongere inzichtelijk maakt. De test geeft inzicht in de persoonlijke omstandigheden, verwachtingen, talenten en begeleidingsbehoeften. In de eerste gespreksronde heb ik kort uitgelegd wat de leerling kon verwachten bij het maken van de test.

Het tweede gesprek:

Het doel van het gesprek is functioneel: het maken van een test; Educatiemeter. Dit staat gepland in maart. In de eerste gespreksronde heb ik kort uitgelegd wat de leerling kan verwachten bij het maken van de test. Het middel wat ik in de tweede gespreksronde ga inzetten is een test die inzicht geeft in de persoonlijke omstandigheden, verwachtingen, talenten, valkuilen en begeleidingsbehoeften. Het uitgangspunt is de belevingswereld van de leerling. Dit uitgangspunt is vooraf toegelicht aan de ouder(s) en de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

Het derde gesprek:

Doel van het gesprek: terugkoppeling van de uitslag van de test, dit staat gepland eind maart, begin april. In de derde gespreksronde wordt de uitslag van de test teruggekoppeld. De uitslag van de test is vergeleken en eventueel aangevuld met gegevens uit het leerlingvolgsysteem en met informatie van de ambulante begeleiding. Het totaal aan gegevens dient als input voor het uiteindelijke begeleidingsplan. Specifiek wordt ingezet op:

- Als het goed met me gaat zijn dit mijn sterke kanten/talenten
- Als het minder goed met me gaat zijn dit mijn valkuilen en heb ik nodig....

Met behulp van oplossingsgerichte vragen ga ik, samen met de ouder(s) en de leerling uit de onderzoeksgroep, in kaart brengen waarop we kunnen anticiperen met betrekking tot passende begeleiding, structuur en omgeving op de nieuwe school.

Het vierde gesprek:

Doel van het gesprek: follow-up van de gesprekken, deze staat gepland half april.

Centraal staat het resultaat van de ondernomen acties om een vervolgopleiding te kiezen en een school die passende begeleiding biedt op maat. Hoe heb je dat aangepakt, wat is er nu anders en/of wat is er eventueel nog nodig? De vierde en tevens laatste gespreksronde vindt plaats tussen de ouder(s), leerling en autismespecialist. Met de ouder(s) en leerlingen heb ik voorafgaand aan deze gespreksronde overleg gehad en gevraagd specifiek te letten op wat ik anders of beter kan doen en welk verschil dat kan maken.

3.6 Ethiek

Ik heb dit master onderzoek uitgevoerd en geschreven volgens de ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, opgesteld door Rob Boerman dd juni 2008 en vastgelegd in de notitie van master SEN bij Fontys OSO en geplaatst in de Fontysmediatheek.

3.7 Triangulatie

De triangulatie (*Harinck, 2009*) in dit onderzoek heeft betrekking op verschillende bronnen; de vier leerlingen uit de onderzoeksgroep, de ouder(s), de onderzoeker/ autismespecialist, supervisor, ambulante begeleiding en de literatuur.

Hoofdstuk 4. Doorlopen gesprekscycli en reflectie op eigen handelen

In dit hoofdstuk worden de doorlopen gesprekscycli beschreven. De uitgebreide beschrijving van deze cycli staat beschreven in de bijlagen 6 t/m 9. Bij casus T. (4.2) beschrijf ik in de reflectie op mijn eigen handelen (categorie 5) één keer uitvoerig de PDCA cyclus. In de uitwerking van de gesprekken wil ik de ogg en de evaluatie op mijn eigen handelen laten terugkomen. Om de context van de gespreksvoering te begrijpen start ik met het label 'algemeen', Hierin beschrijf ik kort de schoolsituatie van dat moment. Met behulp van de deelvragen en de richtlijnen die ik heb opgesteld voor ik de gesprekken ging voeren (zie bijlage 1 t/m 4) ben ik tot vijf labels gekomen, waarin de gesprekken met leerlingen beschrijvend en schematisch worden samengevat. 1. Algemeen 2. (Positieve) bijdrage van de leerling aan de gespreksvoering, 3. Empowerment, 4. Evaluatie op het gesprek door de leerling en ouders, 5. Reflectie op eigen handelen. Categorie 1, 4 en 5 zal ik beschrijvend samenvatten. Categorie 2 en 3 zal ik schematisch samenvatten onderverdeeld in vraag, oplossingsgerichtheid en antwoord. Omdat het doel van het onderzoek is gericht op mijn eigen handelen ten aanzien van oplossingsgerichte gespreksvoering in relatie tot de leerling met autisme heb ik voor categorie 4 en 5 een aantal subvragen geformuleerd die in de uitgebreide beschrijving terug te vinden is (zie bijlagen 6 t/m 9)

4. Evaluatie op het gesprek door de leerling en ouders:

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?
- Welk verschil zou dat maken?

(Bannink, 2009).

5. Reflectie op eigen handelen

- Hoe voelde ik me?
- Wat deed ik?
- Wat dacht ik?
- Wat wilde ik?

Reflectie op eigen handelen

- Wat ben ik me bewust geworden?

Reflectie op eigen handelen

- Wat ga ik anders doen, waar ga ik op letten? *(Hendriksen, 2006)*

4.1 Casus T.

Het eerste gesprek heeft plaatsgevonden op 19 februari 2011, het tweede op 10 maart 2011, het derde op 25 maart 2011 en tot slot het vierde gesprek op 12 april 2011.

Tussendoor heb ik veel contact gehad met moeder en de ambulante begeleiding op school.

1. Algemeen

Ieder gesprek opent met 'Non-problem' talk. Het geeft een ontspannen sfeer en stelt T. op zijn gemak. In het eerste gesprek laat T. weten dat het niet goed gaat op school en dat hij niet op deze school wilt blijven; beveiliging lijkt hem wel wat. Ouders geven aan niet te weten hoe dit op te lossen; T. verzuimt veel, komt moeilijk uit zijn bed en ouders krijgen geen "grip" op T. In het tweede gesprek maken we een test, Educatiemeter. Deze test geeft inzicht in de persoonlijke omstandigheden, verwachtingen, talenten, valkuilen en begeleidingsbehoeften en wordt als middel gebruikt om tot een persoonlijk begeleidingsplan voor T. te komen. T. is uitgelegd wat hij kan verwachten. Na afloop van de test vertelt T. dat hij in de structuurklas gaat kijken; een klas in de opleiding ICT, speciaal voor leerlingen met autisme. In het derde gesprek gaan we met behulp van de uitslag van de test een start maken met het begeleidingsplan op maat dat belangrijk is voor het succesvolle verloop van

de schoolcarrière van T. In het vierde gesprek is T. gestart in de structuurklas. Het begeleidingsplan is besproken en wordt gebruikt door ouders, school, mijzelf als coach en, omdat T. zelf zijn inbreng heeft gegeven, ondersteunt door T.

2. (Positieve) bijdrage van de leerling aan de gespreksvoering		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Hoe ziet een ideale schooldag eruit?	Doelformulering	"Dan zou ik precies weten wat ik allemaal moet doen"
Wat is er nodig om precies te weten wat je allemaal moet doen?	Doelformulering	" Een duidelijke planner, net als op het vmbo, en de datum wanneer ik iets af moet hebben".
Wie zou kunnen helpen?	Doelformulering	"U"
Wie zou er nog meer kunnen helpen?	Doelformulering	" I, mijn begeleidster op school"
Kan een klein stukje van het probleem worden opgelost door dit bij I. bespreekbaar te maken?	Doelformulering	"misschien"
Wat verwacht je van de test?	Doelformulering	"helpen wat meer over mezelf te weten"
Wat wil je nog meer over jezelf weten?	Doelformulering	" Nou, over autisme en dat ik steeds in de problemen kom"
Wat is er anders dan het eerste gesprek toen het niet goed ging?	Vragen naar uitzonderingen	" Ik ga naar de structuurklas"
Wat is er anders aan de structuurklas?	Vragen naar uitzonderingen	" Planning en structuur zijn beter geregeld"

3. Empowerment		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Wat is de kans om een oplossing te vinden?	Schaalvraag 10 - 0	7
Waren er problemen die je niet met mij besproken hebt?	Competentievraag	"Nee, er zijn geen problemen geweest"
Wat zou je kunnen doen om een eigen mening te vormen?	Competentievraag	" Misschien ga ik wel een dagje meekijken"
Hoe ben je tot deze aanpak gekomen?	Competentievraag	" Dat heb ik eerder gedaan"
Wat wil je dat er straks goed gaat of makkelijker gaat?	Doelformulering	" Dat docenten niet zeuren dat zijn schoolwerk niet klaar is"
Hoe kan je dit doel bereiken?	Competentievraag	"Mijn huiswerk maken"
Hoe ga je dat precies doen?	Competentievraag	" Dan moet ik op de planning kijken, dat vergeet ik altijd"
Wat heb jij gedaan dat het nu zo goed gaat?	Competentievraag	" Nu ik de planning volg heb ik mijn huiswerk op tijd af en krijg ik soms een compliment"
Hoeveel vertrouwen heb je erin dat je de opleiding gaat halen?	Schaalvraag 10 - 0	Een 10!
Hoe happy ben je nu?	Schaalvraag 10-0	8
Wat is er nodig om van een 8 een 9 te maken	Doelformulering	Een vriendin
Is er nog een vraag die niet gesteld is en die je toch graag zou willen horen?	Vraag voor afsluiting	" Lastige vraag, ik zou het niet weten"

4. Evaluatie op het gesprek door leerling en ouders

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?

In het eerste gesprek geeft vader aan het fijn te vinden dat ik me grotendeels op T. heb gericht en hem op deze wijze betrokken heb bij het gesprek en bij het oplossen van het probleem. In het tweede gesprek was voor T. alles duidelijk en kon hij geen verander- of verbeterpunten aangeven. In het derde gesprek geven ouders aan dat ze T. de afgelopen periode hebben zien groeien en dat kwam dit gesprek mooi naar voren. Verander-/verbeterpunt is de lengte van het gesprek; na een half uur raakt T. afgeleid en het kost hem dan veel moeite om bij het gesprek te blijven. In het vierde gesprek geeft T. aan dat hij het fijn vindt de gelegenheid te krijgen zijn eigen ideeën te vertellen. Ouders vinden de gesprekstijl heel positief en T. heeft een grote inbreng.

- Welk verschil zou dat maken?

In het eerste gesprek noemt vader dat T. zich anders terug zou trekken en geen bijdrage aan het gesprek zou leveren. In het derde gesprek wordt door ouders aangegeven dat een gesprek van maximaal een half uur zorgt voor maximale aandacht.

5. Reflectie op eigen handelen

Hier zal ik uitvoerig de PDCA cyclus beschrijven. Aan de hand van deze cyclus reflecteer ik op mijn eigen handelen om tot een goede afstemming te komen tussen mijn instrumenteel, communicatief en normatief handelen ten aanzien van ogg.

Eerste gesprek:

Plan: Ik maak met T. en ouders een afspraak om het eerste gesprek te voeren.

Do: met diverse oplossingsgerichte vragen heb ik geprobeerd T. een bijdrage te laten leveren aan de gespreksvoering en aan het oplossen van zijn probleem.

Check: Authentiek functioneren hangt voor mij samen met plezier hebben in datgene wat ik doe. Een te grote focus op de goede vraag stellen gaat ten koste van luisteren en aandacht voor de gesprekspartner. Ouders geven aan dat concentratie en aandacht een probleem is voor T. Aandacht voor de hoeveelheid informatie is hierbij belangrijk.

Act: geformuleerde aandachtspunten voor het volgende gesprek:

- Formulering van vragen nuanceren; mijn palet aan vragen die bij mij passen vergroten.
- Mijn tijd goed afstemmen tussen luisteren en vragen formuleren
- De kracht van de stilte gebruiken; dit kan een positieve uitwerking hebben omdat de informatieverwerking van leerlingen met autisme langzamer verloopt.
- Fouten mogen maken en plezier hebben in mijn eigen ontwikkeling; werken met leerlingen met autisme vraagt ook om zoeken naar mogelijkheden en hypothetisch denken. In dat proces zit je ook wel eens mis.

Derde gesprek:

Plan: In het tweede gesprek is de test educatiemeter gemaakt en is T. voornemens kennis te gaan maken in de structuurklas. Het derde gesprek is gepland voor 25 maart 2011.

Do: Ik heb een doelformulering toegevoegd om mijn palet aan vragen te vergroten. Ik heb geoefend met het afstemmen tussen luisteren en nieuwe vragen formuleren, ik heb daarbij stiltes kunnen inzetten die helpen bij het verwerken van informatie bij de leerling met autisme en mij de gelegenheid geven een nieuwe vraag te formuleren. Door weinig te experimenteren heb ik me op veilig gebied begeven.

Check: Naast oplossingsgerichte vragen is aandacht voor de hoeveelheid te verwerken informatie een blijvend aandachtspunt; een maximale tijd van een half uur plannen voor een gesprek en in kleine(re) stappen denken levert mogelijk winst op bij de effectiviteit van de gestelde vragen.

Act: Naast eerder geformuleerde aandachtspunten:

- Oog hebben voor de zorg en intentie van mede gespreksleden en gesprekstechnieken afstemmen op een evenwichtige inbreng.
- In verband met verwerking- en aandachtproblemen een maximale tijd van een half uur plannen voor een gesprek en in kleine(re) stappen (blijven) denken.

Vierde gesprek:

Plan: T. gaat starten in de structuurklas en er is een gesprek ingepland met T. en ouders van maximaal een half uur.

Do: Om de cyclus goed af te sluiten heb ik twee schaalvragen gesteld; deze maken inzichtelijk hoe de leerling de ontstane situatie ervaart. Ik heb geoefend met een juiste afstemming tussen luisteren, nieuwe vragen formuleren en stilte/rustmomenten gebruiken.

Check: Om oplossingsgerichte vragen effectief in te kunnen zetten, zijn de voorwaarden van de gespreksvoering er belangrijk. Om hier optimaal gebruik van te maken moet ik blijven oefenen met eerder geformuleerde aandachtspunten.

Act: Oefenen met eerder geformuleerde aandachtspunten.

Aan het einde van het vierde gesprek heb ik T. gevraagd wat hij van de afgelopen gesprekken heeft gevonden. Zijn antwoord is was: "U geeft me ten minste de gelegenheid om ook mijn eigen ideeën te vertellen".

4.2 Casus P.

1. Algemeen

Alle gesprekken starten met 'Non-problem' talk. Bij P. moet je deze gesprekken goed kaderen omdat hij de neiging heeft helemaal los te gaan bij onderwerpen van zijn interesse. Moeder neemt in het eerste gesprek vaak het woord voor P. zij vertelt dat P. via speciaal onderwijs zijn vmbo-tl diploma heeft behaald en nu het havo regulier onderwijs volgt op het DevelsteinCollege. In het tweede gesprek hebben we de test gemaakt. In het derde gesprek is er een keuze gemaakt voor een vervolgopleiding in het middelbaar beroepsonderwijs. In het vierde en laatste gesprek bespreken we wat er nog nodig is om tot een passend begeleidingsplan te komen.

2. (Positieve) bijdrage van de leerling aan de gespreksvoering		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Wat is het beste wat er dit jaar kan gebeuren?	Doelformulering	"het maakt me niet uit, want ik ga toch naar het mbo"
Hoe kun je ervoor zorgen dat je je doel gaat bereiken?	Doelformulering	"Dat weet ik niet, ik weet niet of er mbo's zijn die opleidingen in de reclame geven".
Hoe komt het dat je in de reclame wilt werken?	Competentievraag	"Ik heb een grote fantasie, dus..."
Hoe kun je informatie over een school krijgen?	Doelformulering	Moeder antwoord: "we gaan naar het open huis"
Zijn er nog meer manieren om informatie over de school te krijgen	Doelformulering	"dat regelt mijn moeder"
Hoe vindt een verandering meestal plaats in je leven?	Competentievraag	"Nou, gewoon doen"
Hoe is het je gelukt de overstap van het vmbo naar het havo te maken?	Competentievraag	"een moeilijke vraag, ik heb gewoon geprobeerd al mijn huiswerk goed te maken"

Hoe is het je gelukt al je huiswerk goed te maken?	Competentievraag	"met een agenda waarin ik alles opschreef en een begeleider die hielp met plannen"
Hoe ga je het schoolwerk volgend jaar aanpakken?	Competentievraag	"Ik weet nog niet precies wat er van me verwacht wordt"
Hoe weet je wat er nodig is als je de gegeven instructie niet opvolgt?	Competentievraag	"alles staat in de planner en ik heb huiswerkbegeleiding"

3. Empowerment		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Hoe is het je gelukt deze conclusie te trekken	Competentievraag	"Er liepen allemaal types met lang haar en kettingen, daar hoor ik echt niet thuis"
Hoe is het gelukt toch naar de informatieavond te gaan?	Competentievraag	"Ik moet toch voor mezelf beslissen, nou het is maar goed dat ik gegaan ben anders had ik daar mooi vastgezeten"
Hoe groot schat je de kans in een geschikte opleiding te vinden?	Schaalvraag 10-0	"Het zal wel lukken, een 8"
Hoe weet je wat er nodig is?	Competentievraag	"dat hoor ik vanzelf wel"
Hoe kan je het jezelf gemakkelijker maken?	Competentievraag	"ik heb geen idee"
Hoe is het je eerder gelukt te weten wat je moet doen?	Competentievraag	"gewoon vragen"
Aan wie zou je nu wat kunnen vragen?	Doelformulering	"misschien moeten we nog een keer langsgaan"
Hoe is het je gelukt een keuze te maken zonder dat je moeder de opleiding en de school?	Competentievraag	"Ik heb deze opleiding zelf gekozen en kijk en niet meer verder"
Hoeveel vertrouwen heb je erin dat dit je toekomstige opleiding gaat worden?	Schaalvraag 10-0	"een 7"
Wat is ervoor nodig om van een 7 een 8 te maken?	Doelformulering	"dat weet ik niet"
Hoe weet je wat er nodig is op de nieuwe school als er geen planner en geen huiswerkbegeleiding is?	Competentievraag	"Dan zal ik het zelf moeten doen"
Hoe ga je dat precies doen?	Competentievraag	"Daar heb ik nog niet over nagedacht, ik ga eerst examen doen"
Is er nog een vraag die niet gesteld is en die je toch graag zou willen horen?	Vraag voor afsluiting	"nee"

4. Evaluatie op het gesprek door leerling en ouders

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?

In het eerste gesprek geeft moeder aan het fijn te vinden dat mijn vraagstelling gericht was op de mogelijkheden van P. en dat het waarden vrij was. Iets anders of beter doen weet moeder niet te vertellen. In het tweede gesprek waren de verwachtingen duidelijk voor P. en vindt hij niet dat ik iets moet veranderen of verbeteren. In het derde gesprek geeft P. aan dat hij de vragen soms wel erg moeilijk vindt en vraagt of de vraagstelling niet wat simpeler kan. In het vierde gesprek geeft moeder aan het lastig te vinden dat ik met mijn vraagstelling nooit een eigen mening laat horen, dat vindt ze lastig. P. geeft aan dat het onderwerp te ver weg ligt: "we hebben het al over de nieuwe school terwijl ik nog examen moet doen".

- Welk verschil zou dat maken?

Zou ik in het eerste gesprek me niet richten op P. zou hij weinig tot geen bijdrage leveren. Als ik in het derde gesprek mijn vraagstelling makkelijker zou maken zou P. niet zo erg na hoeven te denken. In het vierde gesprek zou moeder zich gesteund voelen als ik soms mijn mening laat horen. P. leeft in het hier en nu en vindt het lastig om vooruit te denken.

5. Reflectie op eigen handelen

In het eerste gesprek ben ik me bewust geworden dat naast de zorg voor de leerling om te helpen bij empowerment er ook zorg nodig is bij het proces van loslaten door ouder(s). De geformuleerde aandachtspunten in de eerste gespreksronde van casus T. vul ik door de eerste gespreksronde met casus P. aan met: 'oog hebben voor de zorg en intentie van medegespreksleden en gesprekstechnieken afstemmen op een evenwichtige inbreng'. Ik voelde me deskundig omdat het me lukte tijdens het gesprek te analyseren dat puberteit en het streven naar empowerment bij leerlingen met autisme makkelijk in conflict komt met het proces van loslaten van de ouder(s). Daarnaast was ik onzeker in de aanpak van het gesprek omdat ik als gespreksverantwoordelijke ieder een evenwichtige rol wil geven. Ook wilde ik mijn doel, empowerment van P. in relatie tot mijn vraagstelling niet loslaten. Ik wilde dat P. zelf meedacht over een keuze voor zijn vervolgopleiding en wilde ervaren hoe ogg kan bijdragen in dit proces. Om toch ook mijn onderzoeksdoel na te streven heb ik mijn doel in het gesprek klein gemaakt; ik heb P. de kans gegeven om de informatie te verwerken en ik liet daarom bewust stiltes vallen. Ik had er plezier in dat ik P. soms meekreeg in het gesprek. In het derde gesprek wist ik steeds meer vragen in te zetten en het lukte me om dezelfde vraag op meer manieren te formuleren. Ik voel me daarin steeds zelfverzekerder en dat geeft mij ontspanning en plezier. P. ziet momenteel geen problemen en ik heb daarom hoofdzakelijk ingezet op competentievragen. Daar waar P. altijd zijn moeder nodig had om keuzes te maken, probeert hij dat nu zelf. Ik ben me bewust geworden dat oplossingsgerichte vragen een goede manier zijn om iemand te helpen met keuzes maken. In het vierde gesprek ben ik me bewust geworden dat een voorwaarde voor succes is dat het voor alle gesprekspartners duidelijk moet zijn wat het doel is van het gesprek. Daarnaast moet de bereidheid er zijn om op het onderwerp in te gaan. De oplossingsgerichte vragen hebben geholpen bij het evalueren van het gesprek. Ik heb geoefend met een vraag ter afsluiting om, het de cyclus mooi af te ronden.

4.3 Casus L.

1. Algemeen

Het eerste gesprek start met een gesprekje over een auditie die L. heeft gedaan. Ook bespreken we de huidige situatie: L. is na het behalen van haar vmbo-tl diploma in het regulier onderwijs naar het havo gegaan waar ze halverwege het 4^e leerjaar is afgehaakt. L. zit nu op het mbo richting vormgeving. Omdat ze haar zaakjes niet op orde krijgt wil ze weer stoppen en heeft ze zich ingeschreven voor de fotoacademie. In het tweede gesprek wordt duidelijk dat L. alles aangrijpt om niet meer naar school te gaan. Ze voelt geen drive meer voor school, wel wil ze nog dingen afronden voor school. Vanwege de zorgelijkheid van de situatie maken we in het derde gesprek geen test maar wordt duidelijk dat L. wellicht andere begeleiding nodig heeft. L. heeft op school de gelegenheid gekregen om op haar eigen tempo aan één onderwerp tegelijk te werken. Het lijkt alsof ze hier geen gebruik van wil maken. In het vierde gesprek gaan we verder in op een zinvolle dag invulling en de plannen voor het volgend schooljaar.

2. (Positieve) bijdrage van de leerling aan de gespreksvoering		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Hoe ben je erachter gekomen dat je graag naar de fotoacademie wil gaan?	competentievraag	"de module fotografie op school was erg leuk en ik wil fotograaf worden"
Welke manieren zijn er nog meer op je doel te bereiken?	Doelformulering	"In het 2 ^e jaar stage gaan lopen, maar de redt ik toch niet"
Stel dat er een oplossing zou zijn, welk verschil zou dat voor je maken?	Doelformulering	"ik wil absoluut niet blijven zitten en alles nog eens over doen, er is geen oplossing"
Wat heb je geprobeerd om toch naar school te gaan en wat hielp daarvan?	Vragen naar uitzonderingen	"Ik ben wel naar school gegaan om dingen af te ronden"
Hoe kan je nog meer dingen afronden?	Doelformulering	"Daar gaan we straks voor naar school, misschien als ik dingen kan afronden heb ik weer overzicht"
Wat is het ergste/beste dat er kan gebeuren?	Doelformulering	"Weet ik niet"

3. Empowerment		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Stel dat er een oplossing is, welk verschil zou dat voor je maken?	Doelformulering	"Dan hoef ik niet weer opnieuw te beginnen, het heeft me veel energie gekost om de overstap naar het mbo te maken"
Hoe kun je ervoor zorgen dat je je doel gaat bereiken	Competentievraag	"heel hard werken, maar ik vind het programma wel erg ingewikkeld en ik ben het overzicht volledig kwijt"
Wanneer is dat probleem er minder of niet?	Vragen naar uitzonderingen	"Ik zou het heel fijn vinden om heel de week aan hetzelfde vak te werken"
Hoe ben je op dit idee gekomen?	Competentievraag	"Ik heb er al langer over nagedacht, maar weet niet goed hoe ik dit aan moet pakken"
Wie kan er helpen dit probleem op te lossen?	Doelformulering	"Mijn trajectbegeleidster"
Hoe is het je gelukt iedere dag naar school te gaan?	Competentievraag	"Ik heb nagedacht en ik ben toch wel op mijn plaats op deze school"
Hoe ben je tot dit inzicht gekomen?	Competentievraag	"Ik weet nu hoe alles werkt op deze school, ken de mensen en ik vind de opleiding toch wel erg leuk"
Wat is er nu anders waardoor je je mening hebt bijgesteld?	Vragen naar uitzonderingen	"Ons gesprek van vorige keer en een gesprek met R.een docent op school, heeft me aan het denken gezet."
Hoe ga je volgend schooljaar je doel bereiken?	Competentievraag	"Ik ga voortaan al het schoolwerk op school doen; school is school en thuis is vrije tijd"
Zijn er meer middelen die kunnen helpen je doel te bereiken?	Competentievraag	"Ik ga eerst doen wat ik moet doen en de tijd die ik over heb is voor mezelf"

4. Evaluatie op het gesprek door leerling en ouders

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?

In het eerste gesprek geeft moeder aan dat een gesprek van een uur erg lang is voor L. Ze ziet dat L. erg moe wordt en de gegeven informatie niet meer opneemt. Bij het tweede waren ouders niet aanwezig. Ik heb aan L. gevraagd wat ik moet vermijden of juist wel moet doen in mijn begeleiding naar haar toe. Op mijn vraag wat ik juist wel moet doen antwoordt L. "mij afkappen als ik weer eens boos wordt" en op mijn vraag wat ik moet vermijden antwoordt L. "Uitleggen waarom ik moet kappen, dat weet ik zelf heus wel". In het derde gesprek waren ouders niet aanwezig en weer L. niets te vertellen wat ik anders of beter kan doen. Het vierde gesprek heb ik ook alleen met L. gevoerd en op de vraag wat ze van mijn manier van gespreksvoering vindt antwoordt L. "U geeft me tenminste ruimte om mijn verhaal te doen en heeft niet direct een oordeel klaar".

- Welk verschil zou dat maken?

In het eerste gesprek zou een gesprek van een half uur maken dat L. alle informatie opneemt en verwerkt. In het tweede gesprek geeft L. aan dat uitleggen van haar gedrag te confronterend is en haar een slecht gevoel over zichzelf geeft. In het vierde gesprek zegt L. dat ze naar mij wel luistert en naar mensen die direct hun oordeel klaar hebben niet meer luistert.

5. Reflectie op eigen handelen

Ik heb in het eerste gesprek geprobeerd om me volledig op de oplossing van L. te richten; haar idee te erkennen en aan haar oplossing verder te gaan werken. Ik heb geprobeerd haar te volgen, het gesprek te leiden 'from one step behind' en ruimte gemaakt voor wederkerigheid (module 8 gespreksvoering en psycho-educatie). Omdat ik graag wil de oplossing van L. in de praktijk haalbaar zal zijn merkte ik dat ik in mijn hoofd niet erg bezig was met de technieken van het vraagstellen, maar meer met de invulling hoe we de oplossing kunnen verwezenlijken. Ik heb L. willen laten inzien door mijn vraagstelling dat de keuze voor een volgende school niet haar probleem gaat oplossen. Ik ben me er bewust van geworden dat een goede, passende vraagstelling veel energie kan opleveren. Eigen ideeën worden verwoord en geeft empowerment.). De geformuleerde aandachtspunten in de eerste gespreksronde van casus T. en casus P vul ik door de eerste gespreksronde met casus L. aan met: in verband met verwerking- en aandachtsproblemen een maximale tijd van een half uur plannen voor een gesprek en in kleine(re) stappen (blijven) denken. In het tweede gesprek plan ik voor maximaal een half uur. Het wordt me duidelijk dat in deze case ik steeds minder begrijp van autisme. De situatie is zo complex dat ik weinig houvast meer heb. Ik probeer in te zetten op uitzonderingen: "wat gaat wel goed en hoe komt het dat het dan wel goed gaat?". Ik denk aan een citaat uit het boekje van Jan Schrurs (2009). "het gevaar bestaat namelijk dat je steeds van probleem naar probleem blijft gaan, omdat er in de basis niets veranderd wordt" Ik denk dat voor L. deze situatie opgaat. Ik ben dit gesprek bewust geworden dat bij problematische situaties er altijd uitzonderingen te vinden zijn en deze heel positief kunnen worden ingezet. In het derde gesprek probeer ik weer te oefenen met mijn vraagstelling. Ik voer het gesprek rustig (zowel in tempo als in stemgeluid) om het stressniveau te bewaken. Ik zie mijn traject met L. niet als een mislukking maar een vorm van professionaliteit door erkenning van mijn grenzen omdat mijn mogelijkheden bereikt zijn: soms kan je het verschil maken door je eigen grenzen aan te geven en te verwijzen. Ik ben me bewust geworden dat in een complexe situatie waarbij begeleiding niet altijd meer gericht is op ontwikkeling het lastig is om oplossingsgerichte vragen te blijven stellen. Het kan soms irritatie oproepen en averechts gaan werken. In het vierde gesprek heb ik geprobeerd in kleine stapjes te denken en wil ik L. vertrouwen geven door mee te gaan in haar gedachtengang en deze maken tot een plan van aanpak. Ik hoorde L. regelmatig uitspraken doen die ik in het verleden meerdere malen heb aangedragen. Ik heb haar een

compliment gegeven voor haar inbreng. Ik ben me bewust geworden dat oplossingsgerichte vragen structuur kunnen bieden ook al zijn de stapjes nog zo klein.

4.4 Casus R.

1. Algemeen

R. zit in de examenklas van het havo en in het eerste gesprek maak ik kennis met zijn vader. R. vertelt over zijn dag proef studeren op de Hogeschool in Rotterdam. De vervolgopleiding lijkt gekozen, nu gaan we de mogelijkheden onderzoeken voor passende begeleiding. In het tweede gesprek starten we met het terughalen van de positieve ervaring van het proef studeren, daarna maken we de test. Na het maken van de test heb ik R. gevraagd of de vooraf gegeven informatie duidelijk was. R. antwoord dat alles duidelijk was en ik bedank hem voor het maken van de test. In het derde gesprek maken we een start met het begeleidingsplan op maat. R. heeft vertrouwen in zijn komende examen en we gaan proberen de overstap naar het HBP zo soepel mogelijk te laten verlopen. In het vierde gesprek bespreken we het uiteindelijk gemaakt begeleidingsplan. We hebben een afspraak van een half uur gepland om te kijken wat er nu anders is en/of wat er eventueel nog nodig is.

2. (Positieve) bijdrage van de leerling aan de gespreksvoering		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Hoe is het gelukt het proef studeren te doen?	Competentievraag	"Ik ben vooraf met mijn vader naar de HRO geweest om te kijken waar ik precies moest zijn"
Wat is de kans dat dit een geschikte opleiding is?	Schaalvraag 10-0	"zeker wel een 8"
Wat maakt dat je daar zoveel vertrouwen in hebt?	Schaalvraag	"Het zijn erg aardige mensen en ik vind de behandelde stof interessant"
Hoe is het dit jaar gelukt zonder problemen het schooljaar te doorlopen?	Competentievraag	"alles gaat gewoon veel beter en ik heb rust in mijn hoofd"
Wat is er dit jaar anders dan vorig schooljaar?	Vragen naar uitzonderingen	"U bent er iedere week om de planning door te nemen en bespreekt ook met mij dingen als werkstukken en boekverslagen"

3. Empowerment		
Vraag	Oplossingsgerichtheid	Antwoord
Hoe ga je er voor zorgen dat ook volgend schooljaar goed gaat verlopen?	Competentievraag	"Ik ga in ieder geval niet meer spijbelen"
Hoe ben je erachter gekomen dat spijbelen niet de manier is die werkt?	Competentievraag	"Door het spijbelen liep ik veel werk achter, iedereen was boos en er kwamen geen oplossingen"
Hoe ga je dit volgend jaar aanpakken?	Competentievraag	"Er is een PGB aangevraagd en ik ga iemand zoeken die me helpt"
Wat ga je je nieuwe begeleider vragen te doen?	Doelformulering	"In ieder geval iedere week afspreken, zoals we dat nu ook doen"
Hoeveel vertrouwen heb je in het begeleidingsplan	Schaalvraag 10 -0	"Ik ben blij met het plan en geef het plan een 8"
Welke vraag is nog niet gesteld en willen toch nog graag horen?	Vraag voor afsluiting	"Alles is duidelijk"

4. Evaluatie op het gesprek door leerling en ouders

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?

In het eerste gesprek geeft vader aan dat R. voor zijn doen open is naar mij. R. geeft aan dat hij het tijdstip echt waardeloos vindt. In het tweede gesprek geeft vader aan dat hij merkt dat ik let op mijn vraagstelling als het gaat om open en gesloten vragen. R. merkt op dat ik tijdens deze gesprekken veel serieuzer ben dan normaal. In het vierde gesprek geeft vader aan dat het heel fijn is om de keuze van een vervolgopleiding te bespreken met iemand die kennis van zaken heeft.

- Welk verschil zou dat maken?

In het eerste gesprek geeft R. aan dat als onze afspraak op een ander tijdstip zou zijn hij al weekend had gehad. In het tweede gesprek geeft vader aan dat bij open vragen wordt R. veel meer uitgedaagd om na te denken en een bijdrage te leveren aan het gesprek. In het vierde gesprek wordt duidelijk dat oplossingsgerichte vragen het verschil kunnen maken tussen een bijdrage leveren aan het gesprek of aan de zijlijn staan.

5. Reflectie op eigen handelen

De ondersteuning en het meedenken van vader maakt het leuk om samen creatieve oplossingen te bedenken. Het positieve verhaal van R. geeft inspiratie en energie om de soms lastige trajecten positief te blijven benaderen. In het eerste gesprek voelde ik me zelfverzekerd genoeg om te experimenteren met mijn vraagstelling in relatie tot het reflecteren op eigen handelen; welke vragen helpen hierbij en welke vragen hebben een ander doel? Door oplossingsgerichte vragen te stellen wilde ik R. laten reflecteren op zijn eigen handelen. Ik beleef er veel plezier aan als een leerling moeite doet om op mijn vragen een voor hem/haar zinnig antwoord te geven. Ik ben me bewust geworden dat ik veel moet oefenen om de passende oplossingsgerichte vraag te stellen die past bij een gekozen gespreksdoel; wanneer richt ik me op doelformulering, uitzonderingen of competenties? In het tweede gesprek merk ik aan R. dat er een sneeuwbal is gaan rollen dat een hele positieve uitwerking heeft in dit traject. Kennelijk is de goede snaar geraakt die het mogelijk maakt dat R. goed kan functioneren. Het aanbrengen van structuur in de te ondernemen activiteiten geeft R. overzicht en rust in zijn hoofd waardoor hij verder kan. Ik heb deze gespreksronde de vraag ingezet: "hoe ben je erachter gekomen dat dit een manier is die voor je werkt". Ik vind dit een vraag die heel krachtig is en helpt te reflecteren op eigen handelen. Reflecteren op eigen handelen helpt bij het opdoen van zelfkennis wat een essentieel aspect is bij empowerment (Schrurs, 2009). Ook ben ik erachter gekomen dat in gesprekken die ontspannen verlopen het afstemmen van luisteren en passende vragen formuleren bijna vanzelf gaat. Ook stiltes laten vallen ter ondersteuning van de informatieverwerking doet dan minder geforceerd aan. Ik ben me bewust geworden dat gestructureerde begeleiding met passende gespreksvoering het verschil kunnen maken tussen afhaken in het regulier onderwijs of oppakken en met een havo diploma een zelfstandige toekomst tegemoet. In het vierde gesprek merk ik dat het ontspannen verloop van het gesprek ook een bijdrage levert aan de evenwichtige inbreng van de gespreksleden; ieder krijgt vanzelf de kans om zijn bijdrage aan het gesprek te leveren. Ook in dit traject heb ik gemerkt dat gesprekken van een half uur het maximale is dat ik kan verwachten met betrekking tot betrokkenheid bij het gespreksonderwerp. Ik ben me dit laatste gesprek bewust geworden dat met begeleiding op maat leerlingen met autisme heel goed zelfstandig keuzes kunnen maken en regie over eigen leven kunnen nemen.

4.5 Passende vervolgopleiding gevonden?

T. is er achter gekomen dat het reguliere mbo organisatorisch teveel zelfstandigheid vraagt. Hij heeft de overstap gemaakt naar de structuurklas en zit daar helemaal op zijn plaats. Zoals het er nu naar uitziet gaat hij volgend jaar stage lopen en lukt het hem om zijn

opleiding goed af te ronden. Omdat T. zelf betrokken is geweest bij het opstellen van zijn begeleidingsplan is hij gemotiveerd op deze punten te ontwikkelen.

P. moet de komende maand examen doen voor het havo; het valt hem zwaar en gaat overdag niet meer naar school, maar leert met behulp van huiswerkbegeleiding zelfstandig voor zijn examen. Volgend schooljaar gaat hij naar het mbo richting mediavormgeving. De eerste stap om zijn wens in de reclame aan het werk te kunnen gaan, gaat hiermee in vervulling. Omdat hij zelf de keuze voor deze opleiding heeft gemaakt is hij gemotiveerd en trots op zijn keuze. Een begeleidingsplan op maat moet zorgen voor een adequate begeleiding.

L. heeft de keuze gemaakt om het volgende schooljaar te doubleren. Ze heeft dit jaar veel over zichzelf geleerd en weet waar haar valkuilen liggen. Met gespecialiseerde hulpverlening gaat L. haar opleiding opnieuw vorm proberen te geven.

Ook R. gaat de komende maand examen doen voor het havo. Voor hem ziet het er positief uit. Mede door ondersteuning van vader weet R. precies wat hij wil gaan doen; hij gaat naar het hbo richting watermanagement. Het begeleidingsplan heeft gezorgd voor inzicht in eigen functioneren en R. weet wat zijn valkuilen zijn. Een persoonlijke begeleider zal R. helpen niet in deze valkuilen te stappen en zijn weg naar het hbo begeleiden.

Hoofdstuk 5. Conclusies

In dit hoofdstuk geef ik een korte terugblik op mijn onderzoek en geef ik antwoord op de onderzoeksvraag door conclusies te verbinden aan mijn resultaten.

5.1 Korte terugblik

In de inleiding staat de onderzoeksvraag "Op welke manier draagt mijn oplossingsgerichte gespreksvoering bij aan de empowerment van leerlingen met autisme?" geformuleerd. Om deze onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden heb ik vier deelvragen opgesteld:

1. Welke (positieve) bijdrage heeft ogg voor de leerling met autisme?
2. Waaraan kan ik de (positieve) bijdrage van ogg voor de leerling met autisme zien?
3. Welke bijdrage kan ik met ogg leveren aan de empowerment van de leerling met autisme?
4. Waaraan kan ik merken dat ik een goede afstemming heb gevonden tussen mijn instrumenteel, communicatief en normatief handelen ten aanzien van ogg.

Om antwoord te krijgen op deze vragen heb ik met vier leerlingen, die zich oriënteren op mogelijke vervolgopleidingen en een school die passende begeleiding biedt, in de vorm van een gesprekscyclus, oplossingsgerichte gesprekken (*Bannink, 2009*) gevoerd. Uit deze gesprekken is naar voren gekomen dat alle leerlingen uit de onderzoeksgroep een duwtje in de rug nodig hebben om een, in meer of mindere mate, relevante bijdrage te leveren aan het gesprek; ogg is daarbij een goed ondersteunend middel. Ook is uit de gesprekken naar voren gekomen dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep, met passende begeleiding en/of gespreksvoering, prima in staat zijn zelf een onderbouwde keuze te maken voor het vervolgonderwijs. Dit in tegenstelling tot het algemene beeld dat bestaat dat mensen met autisme geen keuzes kunnen maken. Iedere leerling met autisme heeft aanpassingen nodig, maar deze moeten wel afgestemd zijn op de individuele behoefte. Als gespreksleider met kennis van autisme en ervaring met ogg speel ik daarbij een belangrijke rol omdat elke persoon met autisme een individu en een unieke persoonlijkheid is en die kom je in de communicatie tegen (*Schrurs, 2009*).

5.2 Mijn rol als onderzoeker, autismespecialist en gespreksleider

In een gesprek zat ik met drie verschillende petten op; die van onderzoeker, autismespecialist en gespreksleider. Ik deze drie rollen ben ik tot dezelfde conclusies gekomen:

Het is belangrijk om kennis te hebben van oplossingsgerichte gespreksvoering (*Bannink, 2009*) omdat met de juiste vraag 'die een verschil maakt' je erachter kan komen hoe de leerling het ondanks zijn/haar problemen redt. Welke vraag zet je in met welk doel: vragen naar doelformulering, vragen naar uitzonderingen, vragen hoe dicht de cliënt al bij zijn doel is (schaalvragen) en competentievragen. Deze vragen hebben gediend als een 'tap on the shoulder' (*De Shazer, 1994*) waardoor ik niet hoefde te duwen en trekken om een bijdrage aan het gesprek te krijgen. Het heeft geholpen om de aandacht te richten en ergens van een andere kant naar te kijken. In de gespreksvoering heb ik gemerkt dat ogg heel positief en versterkend werkt (*Schrurs, 2009*). Ik heb gemerkt dat met doelformuleringen je samen met de leerling grote doelen kunt opdelen in kleine stappen. Daar waar een situatie niet te overzien is (hoe ga ik dat aanpakken?) biedt doelformulering uitkomst. In plaats dat een leerling antwoorden geeft als "ik weet het niet" en "ik heb geen idee" lukt het om in kleine stapjes invulling te gaan geven aan gestelde doelen. Met deze invulling geef je de leerling regie over eigen leven. Als gespreksleider was ik in een situatie die uitzichtloos leek op zoek naar de uitzondering. Dit type vraag stelt de leerling in staat om ervaringen te benoemen die positief zijn verlopen. Dit werkt versterkend naar het eigen handelen en biedt nieuwe perspectieven waaraan je in het gesprek kunt doorbouwen. Met het stellen van een schaalvraag kreeg ik inzicht in de gemoedstoestand van de leerling en het vertrouwen wat

deze had in de (toekomstige) situatie. Door te vragen wat er nodig is om... is het mogelijk om de volgende stap in de doelformulering te maken. De competentievragen heb ik ingezet omdat deze versterkend werken. Er wordt gevraagd naar wat een leerling al kan en hoe het gelukt is om te handelen in een (lastige) situatie. Competentievragen hebben me de mogelijkheid geboden om voort te bouwen op de bestaande situatie. Naast kennis over ogg ben ik van mening dat veel oefenen minstens zo belangrijk is. Door dit onderzoek heb ik een basis gelegd voor mijn gespreksvoering maar om de vragen blijvend effectief in te kunnen zetten zal ik veel moeten oefenen en reflecteren op mijn eigen handelen.

Het is het belangrijk om kennis te hebben van autisme in relatie tot communicatie om met mijn gespreksvoering aan te kunnen sluiten bij de leerling met autisme. Praten 'tegen' iemand is heel wat anders dan praten 'met' iemand (*Vermeulen, 2008*). Ik ga er als gespreksleider en autismespecialist van uit dat het accent van de communicatie ligt op de interactie en niet op de cultuur van autisme. Elk persoon met autisme is een individu en een unieke persoonlijkheid en die kom je in de communicatie tegen (*Schrurs, 2009*). Oog hebben voor het unieke kan ik naar voren laten komen in de voorwaarden die ik aan een gesprek stel. Deze voorwaarden verschillen per leerling, daar ben ik in gesprek met de leerling en de ouder(s) achter gekomen. Het starten van een gesprek met 'non problem' talk kan de eerste stress wegnemen (*Schrurs, 2009*). Dit geldt niet voor alle leerlingen uit de onderzoeksgroep. Ik heb ervaren dat er leerlingen zijn die al ontspannen zijn bij de start van een gesprek en niet gerustgesteld hoeven te worden. Ik heb gemerkt dat complimenten geven een positief en versterkend aspect kan zijn in de gespreksvoering. Er was ook een leerling in de onderzoeksgroep die het minder prettig vond om regelmatig een compliment te krijgen. De informatieverwerking van de leerling met autisme voltrekt zich in een lager tempo. Het viel mij op dat bij te veel informatie, te lange gesprekken en een te snel spreekt tempo de leerlingen uit de onderzoeksgroep allemaal afhaken en geen bijdrage meer kunnen leveren aan het gesprek. Leerlingen met autisme nemen informatie in expliciete stappen tot zich en ik heb gemerkt dat het helpt om met kleine, afgeronde stukjes informatie te werken. Liever twee of drie korte gesprekken met kleine doelen dan één lang gesprek met alle informatie tegelijk.

Ik heb gemerkt dat het als autismespecialist en gespreksleider belangrijk is om kennis te hebben van de belevingswereld van de doelgroep. Leerlingen met autisme in de pubertijd zoeken aansluiting met medeleerlingen maar het sociale leven van een puber is aan snelle veranderingen onderhevig en lastig voor de leerling met autisme om bij te houden. Het steeds maar misgaan van contacten levert vaak verdriet en stress op en maakt onzeker. Een versterkende factor in de toch al onzekere tijd die pubertijd heet. Om deze reden zijn er ook leerlingen die niet meer als autist aangesproken willen worden en 'normaal' willen zijn. Een leerling uit mijn onderzoeksgroep wilde bijvoorbeeld niet als autist aangesproken worden, maar als speciaal. Kennis hebben van de belevingswereld van de doelgroep roept ook regelmatig de vraag op: 'wat hoort nou bij het puberen, wat bij autisme en wat zijn kenmerken van de persoonlijkheid?' Ik heb gemerkt voor ouders vaak gespreksonderwerp en een eyeopener in relatie tot het loslaten van hun puberkind.

Om tijdens de cyclus te reflecteren op het eigen handelen is kennis van PDCA (*pdccylus, 2011*) en het reflectiemodel van Kolb (*Hendriksen, 2006*) belangrijk. De PDCA cyclus en het reflectie model heeft mij in staat gesteld kritisch te kijken naar mijn eigen handelen, de resultaten van mijn handelen, mijn handelen te verbeteren en aan te passen. Door te blijven reflecteren met behulp van de deelvragen lukt het me een goede afstemming te vinden tussen mij instrumenteel, communicatief en normatief handelen ten aanzien van ogg wat een combinatie is van hierboven beschreven conclusies (zie 2.5 de drie niveaus van professionaliteit).

5.3 De rol van de ouder(s)

Ook leerlingen met autisme in de pubertijd willen in deze leeftijdsfase steeds onafhankelijker worden. Voor ouders van deze pubers is dat vaak lastig, omdat zij ervaren dat hun kind hun steun, begeleiding en zorg nog nodig heeft (*Baard, M. Elst van der, D. & Leijenhorst van, M. (2008)*). De ouders zijn een belangrijke partner in de gespreksvoering omdat er geen partij is die hun kind zo goed kent als zij. Leerlingen in de puberleeftijd met een normale tot bovengemiddelde intelligentie hebben vaak hun eigen strategieën gevonden waardoor je makkelijk op het verkeerde been wordt gezet. De ouder(s) weten hier als geen ander doorheen te prikken. Tijdens mijn gesprekscycli had ik mezelf als doel gesteld te reflecteren op mijn gespreksvoering in relatie tot de leerling met autisme. Echter was er bijna bij elk gesprek ook een ouder aanwezig en soms beide ouders. Eigenlijk had ik bij mijn doelstelling ook de ouder(s) moeten betrekken. In de leervragen die ik tijdens mijn reflectie heb opgenomen in de gespreksverslagen heb ik daarom toegevoegd: 'oog hebben voor de zorg en intentie van medegespreksleden en gesprekstechnieken afstemmen op een evenwichtige inbreng'. De ouder(s) hebben een belangrijke inbreng die gehoord moet worden om een goed beeld van de leerling te krijgen en daarnaast is het belangrijk om als gespreksleider en autismespecialist oog te hebben voor de zorg en intentie van de ouder(s) die aanwezig zijn/is bij de gespreksvoering. Ik heb gemerkt dat bij gesprekken die soepel en ontwikkelingsgericht verlopen deze balans vrijwel vanzelf te vinden is. Als het gesprek minder soepel verloopt en ik als gespreksleider gefocused ben op mijn gespreksvoering in relatie tot de leerling met autisme loop je het risico de ouder(s) uit het oog te verliezen. Van twee ouders heb ik de feedback gekregen dat zij het opvallend vonden hoe open hun zoon naar mij was tijdens de gespreksvoering. De manier van vragenstellen was in hun ogen een voorwaarde voor deze openheid.

5.4 De rol van de leerlingen

Als feedback van twee leerlingen op mijn oplossingsgerichte vraagstelling kreeg ik te horen: "U geeft me ten minste de gelegenheid om ook mijn eigen ideeën te vertellen". Ik vind dit de belangrijkste conclusie van dit onderzoek. Ogg geeft de mogelijkheid om op zoek te gaan naar het beste in jezelf en in de ander. Daar waar gesprekken als moeilijk werden ervaren en naar het idee van de begeleiders (te) weinig opleverde heb ik nu leerlingen gesproken die een wezenlijke bijdrage leveren aan de gespreksvoering en in staat zijn keuzes te maken voor hun eigen vervolgopleiding. Leerlingen uit mijn onderzoeksgroep hebben me verteld ambities te hebben en deze graag vorm willen geven, maar niet weten hoe. Ik heb gemerkt dat ogg een bijdrage kan leveren aan het vormgeven van deze ambitie omdat ogg het onoverzichtelijke overzichtelijk maakt, competenties en doelen inzichtelijk maakt en altijd uitgaat van dat wat werkt.

Tot slot hecht ik er waarde aan om te vermelden dat er balans moet zijn in de begeleiding op school, thuis en anderen. Alleen ogg in een begeleidingsgesprek als bijdrage voor empowerment van de leerling met autisme is niet voldoende. Verschillende visies op begeleiding en verschillende signalen naar de leerling toe kan de leerling in onbalans brengen waardoor gestelde doelen alsnog niet behaald worden. Het is belangrijk hierover met elkaar in gesprek te blijven, soms eigen meningen opzij te zetten en afstemming op maat aan te bieden in het belang van de leerling met autisme.

Hoofdstuk 6. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal ik ingaan op hoe ik mijn eigen handelen verder kan verbeteren en welke suggesties ik heb voor mijn collega's en eventueel verder onderzoek.

Tijdens mijn onderzoek ben ik erachter gekomen dat ik niet alleen oplossingsgerichte gesprekken kan voeren door de juiste vragen te stellen. Om een echt gesprek te voeren met leerlingen met autisme moet je heel wat organiseren en aan verschillende voorwaarden voldoen (Vermeulen, 2008). Deze voorwaarden zijn altijd gericht op de individuele leerling, want iedere leerling is uniek. Kennis van autisme en inzicht in de beperkingen en mogelijkheden op het gebied van communicatie zijn een basisvoorwaarde (Schrurs, 2009). Daarnaast heb ik door feedback van de ouder(s) en leerlingen uit mijn onderzoeksgroep en de reflectie op mijn eigen handelen een aantal punten van aandacht geformuleerd waarin ik verder moet ontwikkelen om aan de juiste voorwaarde te voldoen om een gesprek te voeren dat aansluit bij de leerling met autisme en mijn instrumenteel, communicatief en normatief handelen goed op elkaar af te stemmen:

Formulering van vragen nuanceren; mijn palet aan vragen die bij mij passen vergroten.

Mijn tijd goed afstemmen tussen luisteren en vragen formuleren

De kracht van de stilte gebruiken; dit kan een positieve uitwerking hebben omdat de informatieverwerking van leerlingen met autisme langzamer verloopt.

Fouten mogen maken en plezier hebben in mijn eigen ontwikkeling; werken met leerlingen met autisme vraagt ook om zoeken naar mogelijkheden en hypothetisch denken. In dat proces zit je ook wel eens mis.

Oog hebben voor de zorg en intentie van mede gespreksleden en gesprekstechnieken afstemmen op een evenwichtige inbreng.

I.v.m. verwerking- en aandachtproblemen een maximale tijd van een half uur plannen voor een gesprek en in kleine(re) stappen (blijven) denken.

Voor een gesprek een momentje voor mezelf om onafgewerkte zaken een plekje te geven en mijn aandacht volledig te kunnen geven aan mijn gesprekspartners.

Bovenstaand kan ik realiseren door veel te oefenen en te blijven reflecteren op mijn eigen handelen.

Ik heb gezien op welke manier ogg bijdraagt aan de empowerment van leerlingen. In dit geval hebben leerlingen een eigen keuze kunnen maken voor een passende vervolgopleiding met aandacht voor een begeleidingsplan. Begeleiden bij het kiezen van een vervolgopleiding is een taak van decanen. Zoals beschreven in het theoretisch kader is praten 'tegen' iemand, heel wat anders dan praten 'met' iemand (Vermeulen, 2008). Als suggestie zou ik willen geven dat in het kader van passend onderwijs decanen in het voortgezet onderwijs zich zouden moeten bekwamen in de gespreksvoering met leerlingen met autisme. Het gesprek is dan niet lastig meer, maar levert veel op, vooral voor de leerling met autisme. Autisme stopt niet bij het behalen van het diploma in het voortgezet onderwijs, er ligt ook een verantwoordelijkheid om leerlingen met autisme voor te bereiden op het vervolgonderwijs. Het zou verder onderzoek waard zijn om te bekijken wat het zou opleveren als decanen in het regulier voortgezet onderwijs zich zouden bekwamen in de gespreksvoering met leerlingen met autisme en de organisatorische aspecten van communicatie, die voor een leerling met autisme moeilijk zijn (Vermeulen, 2008).

Hoofdstuk 7. Reflectie en evaluatie

In het kader van mijn masteronderzoek heb ik mij gericht op oplossingsgerichte gespreksvoering met leerlingen die zich oriënteren op mogelijke vervolgopleidingen en een school die passende begeleiding biedt. De vier leerlingen uit mijn onderzoeksgroep hebben gemeen dat ze in de pubertijd zitten, een vorm van autisme hebben en naar school gaan in het regulier onderwijs. Zelf stond ik centraal als gespreksleider en onderzoeker, met kennis van autisme. Voor mij is het een uitdaging om kennis en eerder opgedane ervaring in te zetten om een bijdrage te leveren aan de empowerment van leerlingen. Reflecteren op mijn eigen handelen, bijstellen en verbeteren is voor mij onderdeel van mijn dagelijkse werkzaamheden. Alleen dan lukt het me om het beste uit mezelf en uit de ander te halen. Ik had vooraf bedacht hoe ik vorm wilde geven aan de gesprekscycli en waarop ik wilde reflecteren. Om alle theorie samen te laten komen in een gesprek en daar ook nog ontspannen mee omgaan was voor mij een lastige klus omdat ik aan zoveel dingen tegelijk moest denken: de juiste vraag stellen, belevingswereld van de leerlingen en de beperkingen en mogelijkheden van de leerling op het gebied van communicatie. Al oefenend merkte ik wel dat het steeds beter ging. In de toekomst zal ik daarmee door(moeten)gaan om een professionele gesprekspartner te worden die aansluit bij de leerling met autisme. Omdat er al ruimte is gereserveerd voor de vier leerlingen uit mijn onderzoeksgroep in mijn rooster was het niet lastig om af te spreken en verliepen alle gesprekscycli heel soepel en georganiseerd. Het was verleidelijk om tijdens het onderzoek steeds van het pad af te wijken. Door iedere keer weer voor mezelf duidelijk te maken wat mijn doel was lukte het me om de rode draad vast te houden.

Belangrijk tijdens de gesprekscycli was de bijdrage van de ouder(s). Ik heb gemerkt hoe fijn het is om met elkaar hetzelfde doel na te streven, ieder vanuit zijn eigen specialiteit, waarbij de ouder(s) de ervaringsdeskundige zijn. Aanvankelijk had ik wat moeite om de rol van de ouder(s) op waarde in te schatten maar samen met mijn supervisor heb ik kunnen werken aan mijn gesprekstechnieken die afstemmen op een evenwichtige inbreng waardoor ik oog kon hebben voor de zorg en intentie van de ouder(s). Ook de bijdrage van de leerlingen zag ik groeien. Door steeds beter om te gaan met mijn vraagstelling, kreeg ik steeds meer inbreng van de leerlingen. Dit merken gaf me een enorm goed gevoel.

In mijn gespreksvoering vind ik het lastig om niet met raad en daad bij te staan. Het omzetten naar oplossingsgerichte gespreksvoering waarbij je ervan uitgaat dat de leerling zelf de oplossingen kent was in het begin lastig. Na verloop van tijd wordt het de uitdaging om de juiste vraag te vinden om te kunnen bouwen aan het gesprek en aan oplossingen en/of doelen. Ik vond het geweldig om te zien hoe trots een leerling kon zijn na het zelf bedenken van een strategie. Ik begrijp dat docenten en decanen het lastig vinden in gesprek te gaan met leerlingen met autisme over de keuze voor de vervolgopleiding. Onzekerheid over hoe dat aan te pakken is hierbij een belemmerende factor. In het verleden heb ik deze onzekerheid ook gevoeld; autisme is vaak toch nog een onbekend begrip. Ik merk dat hoe meer ik oefen hoe meer ontspannen ik word en durf te experimenteren. In de toekomst wil ik gaan inzetten op kennisverbreding van gesprekstechnieken in relatie tot de leerling met autisme in het voortgezet onderwijs. Leerlingen kiezen vaak niet de opleiding die ze graag willen doen omdat er weinig aandacht aan het proces van kiezen wordt geschonken. Ook is er vaak weinig aandacht voor de keuze van school die passende begeleiding biedt. Op dit gebied is er volgens mij nog een wereld te winnen. Ik heb gemerkt dat oplossingsgerichte gespreksvoering een heel goed middel is om in te zetten omdat het leerlingen mogelijk maakt eigen keuzes en zelfstandig de stap naar het vervolgonderwijs te maken.

Van nature voer ik mijn gesprekken al op een oplossingsgerichte wijze. In dit onderzoek vond ik het een uitdaging om kritisch te kijken naar mijn eigen handelen en theorie te

integreren. Reflecteren op mijn eigen handelen was voor mij nog niet zo simpel omdat ik de diepgang miste en een gesprekspartner om mee te sparren. De supervisiebijeenkomsten die parallel liepen met mijn onderzoek hebben me daarbij geholpen. Tijdens de supervisie kwam het instrumenteel, communicatief en normatief handelen bij elkaar. Door meer diepgang en inzicht heb ik een passende beroepshouding kunnen ontwikkelen waardoor ik minder zoekende ben in mijn professionele handelen.

Te zien hoeveel mijn oplossingsgerichte gespreksvoering heeft bijgedragen aan de empowerment van de leerlingen uit mijn onderzoeksgroep heeft mij de impuls gegeven om in de toekomst te gaan kijken hoe ik dit bij meer collega's kan laten leven. In eerste instantie ga ik voorlichting geven aan onze decanen om me zo hard te kunnen maken voor de empowerment van leerlingen met autisme die bij ons op school gaan.

Het praktijkonderzoek is zeer arbeidsintensief geweest. Ik heb er heel veel van geleerd. Door ieder keer weer terug te lezen, na te denken en bij te stellen, bleef ik scherp en vielen dingen steeds meer op hun plaats. Wel heb ik gemerkt dat als ik dacht dat ik het door had er altijd wel iets gebeurde waardoor ik er uiteindelijk weer achter kwam er helemaal niets van te snappen.

Slotwoord

Leerlingen met autisme die naar school gaan in het regulier onderwijs is voor mij een bijzondere doelgroep. Ik geniet iedere dag van de (soms onhandige) eerlijkheid, loyaliteit, bijzondere humor en mogelijkheden van deze leerlingen. Met mijn begeleiding, met als onderdeel oplossingsgerichte gespreksvoering, kan ik echt van betekenis zijn in het proces van empowerment. Samen even stilstaan bij de mogelijkheden is soms een hele stap vooruit!

Literatuurlijst

Baard, M. Elst van der, D. & Leijenhorst van, M. (2008) Ongewild lastig in de puberteit en adolescentie. Giethoorn ten Brink, Meppel.

Bannink, F. (2009) Oplossingsgerichte vragen. Pearson Assessment and Information B.V.

Bliss, E.V. and Edmonds, E. (2010) A Selfdetermined future with asperger syndrome. Jessica Kingsley Publishers, London.

Broekhuis, Wessel (2010) Alleen met mijn wereld. Uitgeverij Nieuwezijds

Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006) Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. 's- Hertogenbosch, KPC Groep.

Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, www.fontysmediatheek.nl, geraadpleegd op 26 januari 2011

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, module 8 gespreksvoering en psycho-educatie p.7, p.8 en p.19.

Geslaagd studeren met autisme (2010) www.meeds.nl

Harinck, F. (2007) Basisprincipes praktijkonderzoek. Apeldoorn: Garant.

Hendriksen, J. (2007) Cirkelen rond Kolb, begeleiden van leerprocessen. Soest, Uitgeverij Nelisen.

Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler, E. (2004). The TEACCH approach to autism spectrum disorder. New York: Springer.

WOSO (2009) Bekwaam & Speciaal. WOSO & Garant Uitgevers. n.v.

Schrurs, J. (2009) Psycho-educatie bij personen met autisme spectrum stoornissen. Uitgeverij Via.

Veraart-Maas H. (2006) Socratisch Coachen. Uitgeverij Nelisen, Soest.

Vermeulen, P. (2009) Ik ben speciaal (2). Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme.

Vermeulen, P. (2008) ...!? Over autisme & communicatie. Uitgeverij Epo

www.pdcacyclus.nl, geraadpleegd op 26 januari 2011

www.eduweb.hhs.nl, geraadpleegd op 10 april 2011

Verwijzing naar de bron van de afbeelding op de voorpagina: www.internetbegeleiding.nl

Verwijzing naar de bron van figuur 1: www.kock.nl

Bijlage 1 Richtlijn vragen voor mij als gespreksleider: eerste gespreksronde

Doel van het gesprek : beeldvorming

Het eerste gesprek vindt plaats tussen ouder(s), leerling en autismespecialist (tevens onderzoeker en verder te noemen ik). Centraal staat de keuze voor een vervolgopleiding en de school die passende begeleiding biedt. Veel leerlingen met ASS ervaren deze keuze als een probleem. Hoe ga je dat aanpakken? Welke interesses heb je en welke talenten heb je? Welke ondersteuning heb je nodig om goed te kunnen functioneren op school en hoe weet je of de nieuwe school deze begeleiding biedt? Zijn er nog meer mensen die je kunnen helpen bij het kiezen van een geschikte opleiding en school? Mijn doel is om inzicht te krijgen in bovenstaande situatie met behulp van oplossingsgerichte vragen en te reflecteren op mijn eigen gespreksvoering.

Het middel wat ik ga inzetten in de tweede gespreksronde is een test die de leer-en ontwikkelkansen van een jongere inzichtelijk maakt. De test geeft inzicht in de persoonlijke omstandigheden, verwachtingen, talenten, valkuilen en begeleidingsbehoeften van de leerling met ASS. In de eerste gespreksronde leg ik kort uit wat de leerling kan verwachten bij het maken van de test.

Gespreksopening

Non-problem talk; Non-problem talk is often one of the first things that happens when solution focused work begins (*Bliss, E.V. and Edmonds, E. 2010*). Het scheppen van een positief gespreksklimaat door aan te sluiten bij de interesses van de leerling. Compliment geven (*Banninck, F. 2009*).

Non problem talk which allows a person to talk about things they like and are good at while the solutions focused worker listens closely for evidence of the person's skills, abilities and strenghts (*Bliss, E.V. and Edmonds, E. (2010)*). Als we weten wat er werkt, kunnen we proberen om er meer van te doen in de toekomst (*Banninck, F. 2009*).

Afsluiting en evaluatie van het gesprek:

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?
- Welk verschil zou dat maken?

Doel resultaat eerste gespreksronde: eerste beeldvorming van de leerling m.b.t. interesses, zelfbeeld (reëel?), sterke en minder sterke kanten als het gaat om het volgen van onderwijs en beroepsbeeld (reëel ?). De leerling weet wat hij/zij kan verwachten bij het maken van de test tijdens de tweede gespreksronde.

1. Welke competenties kan deze leerling inzetten bij het kiezen van een vervolgopleiding?
2. Wat voor hulpmiddelen heeft deze leerling van zijn omgeving nodig en welke zijn er al?

Reflectie op eigen handelen

5. Reflectie op eigen handelen

- Hoe voelde ik me?
- Wat deed ik?
- Wat dacht ik?
- Wat wilde ik?

Reflectie op eigen handelen

- Wat ben ik me bewust geworden?

Reflectie op eigen handelen

Wat ga ik anders doen, waar ga ik op letten? (*Hendriksen, 2006*)

Bijlage 2 Richtlijn vragen voor mij als gespreksleider: tweede gespreksronde

Doel van het gesprek: maken test

In de eerste gespreksronde heb ik kort uitgelegd wat de leerling kan verwachten bij het maken van de test. Het middel wat ik in de tweede gespreksronde ga inzetten is een test die inzicht geeft in de persoonlijke omstandigheden, verwachtingen, talenten, valkuilen en begeleidingsbehoeften van de leerling met ASS. Vooraf is de leerling verteld dat het uitgangspunt van de test de belevingswereld van de leerling is.

Gespreksopening

Het scheppen van een positief gespreksklimaat door aan te sluiten bij de interesses van de leerling. Compliment geven (*Banninck, F. 2009*).

Bij aanvang van de test:

- Hoe gaan we te werk?
- Wat heb je nodig om...? (behoefte informatie/omgeving/voorwaarden)

Na afsluiting van de test:

- Hoe is het gegaan?
- (Indien er problemen waren) hoe heb je dat opgelost?
- Hoe is het je gelukt om...?
- Wat verwacht je ervan?

Afsluiting en evaluatie van het gesprek:

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?
- Welk verschil zou dat maken?

Na afloop:

De test wordt geïnterpreteerd en de uitslag wordt vergeleken en eventueel aangevuld met gegevens uit het leerlingvolgsysteem en met informatie van de ambulante begeleiding. Het totaal aan gegevens dient als gespreksmiddel voor de derde gespreksronde. Specifiek wordt ingezet op:

- Als het goed met me gaat zijn dit mijn sterke kanten/talenten.
- Als het minder goed met me gaat zijn dit mijn valkuilen en heb ik nodig...

Het goed gaan of minder goed gaan is gerelateerd aan de context van de schoolsituatie. Weet de leerling wat er van hem/haar verwacht wordt en is de omgeving en begeleiding passend, is dat merkbaar aan het gedrag. Ook is aan het gedrag merkbaar als de leerling niet weet wat er van hem/haar verwacht wordt en de omgeving en begeleiding niet passend zijn.

Met behulp van oplossingsgerichte vragen ga ik samen met ouder(s)/verzorger(s) en de leerling in kaart brengen wat er nodig is om de transitie naar de nieuwe school zo goed mogelijk te laten verlopen.

Bijlage 3 Richtlijn vragen voor mij als gespreksleider: derde gespreksronde

Doel van het gesprek: terugkoppeling

In de derde gespreksronde wordt de uitslag van de test teruggekoppeld. De uitslag van de test dient als middel voor het derde gesprek.

De test is geïnterpreteerd en de uitslag is vergeleken en eventueel aangevuld met gegevens uit het leerlingvolgsysteem en met informatie van de ambulante begeleiding.

Het totaal aan gegevens dient als gespreksmiddel voor de derde gespreksronde. Specifiek wordt ingezet op:

- Als het goed met me gaat zijn dit mijn sterke kanten/talenten.
- Als het minder goed met me gaat zijn dit mijn valkuilen en heb ik nodig...

Het goed gaan of minder goed gaan is gerelateerd aan de context van de schoolsituatie. Weet de leerling wat er van hem/haar verwacht wordt en is de omgeving en begeleiding passend is dat merkbaar aan het gedrag. Ook is aan het gedrag merkbaar als de leerling niet weet wat er van hem/haar verwacht wordt en de omgeving en begeleiding niet passend zijn.

Met behulp van oplossingsgerichte vragen ga ik, samen met de ouder(s) en de leerling uit de onderzoeksgroep, in kaart brengen waarop we kunnen anticiperen met betrekking tot passende begeleiding, structuur en omgeving op de nieuwe school.

Gespreksopening

Het scheppen van een positief gespreksklimaat door aan te sluiten bij de interesses van de leerling (n.a.v. de uitslag van de test). Compliment geven (*Banninck, F. 2009*).

Het gesprek wordt gevoerd met behulp van de vragen zoals geformuleerd in bijlage 5 oplossingsgerichte vragen specifiek gericht op vragen naar uitzonderingen, vragen naar competenties en schaalvragen.

Afsluiting en evaluatie van het gesprek:

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?
- Welk verschil zou dat maken?

Doel resultaat derde gespreksronde: inzicht in beroepsinteresse, motivatie, talenten, valkuilen en begeleidingsbehoefte.

Reflectie op eigen handelen

5. Reflectie op eigen handelen

- Hoe voelde ik me?
- Wat deed ik?
- Wat dacht ik?
- Wat wilde ik?

Reflectie op eigen handelen

- Wat ben ik me bewust geworden?

Reflectie op eigen handelen

Wat ga ik anders doen, waar ga ik op letten? (*Hendriksen, 2006*)

Bijlage 4 Richtlijn vragen voor mij als gespreksleider: vierde (laatste) gespreksronde

Doel van het gesprek: follow-up

De vierde en tevens laatste gespreksronde vindt plaats tussen de ouder(s), leerling, autismespecialist en collega autismespecialist. Centraal staan de resultaten van de ondernomen acties om een vervolgopleiding te kiezen en een school die passende begeleiding biedt. Hoe heb je dat aangepakt en/of wat is er eventueel nog nodig, wat is er nu anders?

Gespreksopening

Het scheppen van een positief gespreksklimaat door aan te sluiten bij de interesses van de leerling. Compliment geven (*Banninck, F. 2009*).

Het gesprek wordt gevoerd met behulp van vragen zoals geformuleerd in bijlage 5 oplossingsgerichte vragen specifiek gericht op vragen naar uitzonderingen, vragen naar competenties en schaalvragen

Afsluiting en evaluatie van het gesprek/gesprekscyclus:

- Wat zou ik anders of beter kunnen doen?
- Welk verschil zou dat maken?

Doel resultaat vierde gespreksronde: Leerling heeft een vervolgopleiding gekozen en een school die passende begeleiding biedt of voldoende handvatten aangereikt gekregen met het doel binnen handbereik.

Reflectie op eigen handelen

5. Reflectie op eigen handelen

- Hoe voelde ik me?
- Wat deed ik?
- Wat dacht ik?
- Wat wilde ik?

Reflectie op eigen handelen

- Wat ben ik me bewust geworden?

Reflectie op eigen handelen

Wat ga ik anders doen, waar ga ik op letten? (*Hendriksen, 2006*)

Bijlage 5 Oplossingsgerichte vragen (Banninck, F. (2009).

Doelformulering:

- Welke manieren zijn er (nog meer) om je doel te bereiken?
- Als je probleem (vaak wordt de doelstelling zoals beschreven ervaren als een probleem) is opgelost, wat zou er dan anders zijn?
- Wat heb je dan gedaan om dat mogelijk te maken?
- De wondervraag
Nb. De Shazer and his colleagues notices that some people could talk about their preferred future more easily if they thought about just an ordinary day without the problems one of the used techniques is 'the Miracle Question'. (Bliss, E.V. and Edmonds, E. (2010). People familiar with the characteristics of someone with autism will immediately spot several difficulties with this question. Some of the difficulties with this question for people with AS include the use of imagination, the literal interpretation of the word 'miracle, having to pretend problems disappear, and thinking about things being different than they are right in the moment. It is worth noting that these same difficulties also sometimes occur with people who do not have autism (Bliss, E.V. and Edmonds, E. (2010).
- Bij een irreëel wonder: dat zou inderdaad een heel groot wonder zijn. Als je het wonder kleiner en haalbaar zou maken, hoe zou het er dan uit kunnen zien?
- Wat is ervoor nodig om een (heel klein) stukje van het wonder te laten gebeuren?
- Welk deel van het wonder is het makkelijkst om mee te beginnen?
- Wat zou er veranderen als je het wel wist?
- Wie zou het wel kunnen weten?
- Hoe zou een typische 'ideale schooldag' er voor je uitzien?
- Wat wil je dat er straks weer goed of gemakkelijk gaat?
- Wat is het beste wat er zou kunnen gebeuren?
- Stel dat je wel een doel zou hebben, wat zou dat dan kunnen zijn?
- Stel dat er een oplossing zou zijn, welk verschil zou dat voor u maken? Wat zou er anders zijn?

Vragen naar uitzonderingen:

- Wat heb je zelf al geprobeerd en wat hielp daarvan (ook al is het maar een heel klein beetje)?
- Op welke moment is het wonder (of de gewenste uitkomst) al even aanwezig?
- Wat is er anders aan die momenten?
- Hoe lukt je dat? En wat nog meer?
- Wat zou je nu al anders kunnen doen?
- In welke situatie voel je je goed?
- Wanneer had je voor het laatst een goede dag?
- Wanneer lukte het je je zo te gedragen zoals je wilt zijn?
- Wanneer is het probleem er minder of niet? Wat doe je dan anders? Wat is er dan anders?
- Wanneer is het probleem geen probleem? Wat doe je dan anders? Wat dan zij dan anders? Wat is er dan anders?
- Wat gebeurt er als het probleem minder wordt of als het binnen het probleem iets beter gaat?
- Wat deed je toen anders, waardoor het beter ging?
- Wat deden anderen toen anders, waardoor het beter ging?
- Wie moet wat doen om dat weer te laten gebeuren?

Vragen naar competenties:

- Hoe lukt het je om...?
- Hoe is het je eerder gelukt om...?
- Hoe wist je dat je ...kon?
- Hoe wist je wat er nodig was?
- Hoe denk je dat je dit gedaan hebt?
- Hoe heb je het probleem tot nu toe aangepakt en wat hielp daarvan?
- Hoe heb je jezelf ertoe gekregen om dat te doen?
- Hoe kun je ervoor zorgen dat je je doel gaat bereiken?
- Hoe zult je dit precies gaan doen?
- Hoe kun je het jezelf gemakkelijker maken om...(gewenst gedrag uit toe voeren)?
- Wat denk je dat je deed om dit te laten gebeuren?
- Hoe heb je besloten dat te doen?
- Hoe is het je gelukt dat te doen?
- Je hebt veel goede ideeën, hoe kom je daaraan?
- Hoe weet je dat dit probleem kan worden opgelost?
- Is dat hoe je het doet? Kun je me daar iets meer over vertellen?
- Hoe ben je erachter gekomen dat dit manieren zijn die voor je werken?
- Wanneer heb je geleerd dat dit een goede manier is voor je?
- Welke eigenschappen en vaardigheden horen bij je, gegeven dit succes?
- In welke situaties kun je die kwaliteiten van jezelf nog meer zien?
- Kun je me vertellen waar je interesses liggen?
- Hoe breng je het liefst je vrije tijd door?
- Op welk gebied ben je expert, of heb je talent? Waaruit bestaat dat talent precies?
- Wat vinden anderen (vrienden, broer, zus, ouders) leuk aan je?
- Wat vind je leuk of aardig aan jezelf?
- Wat doe je beter dan anderen?
- Wat zijn je hobby's?
- Bij welke activiteiten ontspan je jezelf?
- Wat heb je bereikt waar je trots op bent?
- Wat zou je willen doen in je leven dat je een gevoel van trots zou geven?
- Stel dat je dat voor elkaar krijgt, welke verschil zou dat voor je maken?
- Welke kwaliteiten waarderen anderen in je?
- In welk vak ben je het best op school?
- Wat zou je leraar voor positiefs over je zeggen?
- Wat waren de afgelopen week je succesmomenten?
- Hoe kan ik het beste met je samenwerken?
- Wat moet ik vermijden of juist wel doen?
- Hoe ben je door dergelijke moeilijke omstandigheden heen gekomen zonder de hoop op te geven?
- Hoe vindt verandering meestal plaats in je leven?