

Face the fear, a mission possible?

Praktijkonderzoek naar het gebruik van Mission Possible bij
leerlingen met een angststoornis

Leon Testers



Meesterstuk in het kader van de opleiding MasterSEN

Leerroute GS02, 2011

Begeleid door Piet Koppejan

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg

Voorwoord

Dit is mijn meesterstuk, het eindresultaat van een onderzoek dat ik heb uitgevoerd tijdens de MasterSEN opleiding tot gedragsspecialist aan het Fontys Opleidingscentrum te Tilburg. Dit meesterstuk gaat over het begeleiden van vijf van mijn mentorleerlingen, die gediagnosticeerd zijn met een angststoornis. U kunt lezen hoe ik deze leerlingen begeleid om op een oplossingsgerichte manier problemen aan te pakken. Ik gebruik hiervoor de methode Mission Possible. De naam zegt het al: deze methode gaat uit van oplossingen, niet van problemen.

Ik heb gekozen voor dit onderzoek omdat ik achter de regels sta die in het oplossingsgericht werken gelden: denk in oplossingen, niet in problemen, als iets niet werkt, stop er dan mee, als iets wel werkt doe er meer van. Verbazingwekkend simpel en verbazingwekkend vanzelfsprekend.

Ik heb ook gekozen voor dit onderzoek omdat mijn leerlingen het verdienen dat er naar hen geluisterd wordt en omdat ik het ze gun dat ze een manier vinden om met hun problemen aan de slag te gaan.

Dit onderzoek heeft mij veel energie en tijd gekost. De tijd ben ik helaas kwijt maar de energie heb ik voor een deel weer teruggekregen want ik voel me na dit onderzoek competent in het goed begeleiden van mijn leerlingen.

Ik wil mijn vrouw en mijn kinderen bedanken voor het geduld dat ze met me hebben gehad toen ik dit werkstuk heb geschreven. Ik was niet de gezelligste van het gezin en soms schoot er wel eens iets bij in....Ik wil mijn kritische vrienden en natuurlijk mijn begeleider Piet Koppejan bedanken voor de kritische, maar opbouwende commentaren en ondersteuning. Ik wil mijn collega's bedanken voor de extra tijd die ik op het werk heb gekregen om dit werkstuk af te maken en bovenal wil ik de leerlingen die aan dit onderzoek hebben meegewerkt bedanken.

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1 Probleemstelling	6
2 Theoretische onderbouwing	9
2.1 Angststoornissen	9
2.2 Oplossingsgericht werken in het onderwijs	15
2.3 Mission Possible toegepast op leerlingen met een angststoornis	19
2.4 Relatie - competentie - autonomie	20
3 Onderzoeksmethodologie	23
3.1 Onderzoeksvorm	23
3.2 Het raamwerk waarin dit onderzoek plaatsvindt	24
3.3 Onderzoeksmiddelen en -methodes	24
3.4 Betrokkenen	25
3.5 Duur van het onderzoek	26
4 Resultaten	27
4.1 Hebben de leerlingen hun zelfgestelde doel bereikt?	27
4.2 Samenvatting van hoe leerlingen Mission Possible hebben gebruikt	27
4.3 Meting voorafgaand en na het gebruik van Mission Possible	29
4.4 Samenvatting van de mate van ondersteuning.	30
4.5 Zien mijn collega's vooruitgang?	31
5 Conclusies	33
6 Evaluatie op het onderzoek	36
Literatuur	39
Bijlagen	42
Bijlage I Resultaten van de meting voorafgaand en na Mission Possible	42
Bijlage II Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge E	43
Bijlage III Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge V	46
Bijlage IV Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge A	48
Bijlage V Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge N	50
Bijlage VI Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge D	52

Samenvatting

Jongeren met een angststoornis kunnen grote moeite hebben met dingen die voor ieder ander vanzelfsprekend zullen zijn. Het maken van een toets, contact maken met leeftijdsgenoten of hulp vragen van de docent kan voor deze leerlingen een onoverkomelijk obstakel lijken. Zij vallen op door de houding dat er “toch allemaal niets aan te doen is”. Het liefst zouden zij alles bij het oude laten, dit is immers bekend. Je zou kunnen zeggen dat de angst bij deze leerlingen regeert. Gevolg is dat deze leerlingen, ondanks de kwaliteiten die ze hebben, slecht functioneren, zowel sociaal-emotioneel, cognitief als didactisch.

Je kunt deze leerlingen het beste ondersteunen met veel positieve feedback, niet over cijfers maar over handelen. Omdat ik denk dat juist deze leerlingen, met de juiste begeleiding, enorm veel vooruitgang kunnen boeken wil ik onderzoeken of zij op een oplossingsgerichte manier zijn te ondersteunen. Waarom oplossingsgericht? Omdat ik denk dat dit heel goed aansluit bij de deze doelgroep en omdat ik enthousiast ben over deze benadering. Het gaat juist uit van de kwaliteiten van iemand, en niet van de beperkingen.

Ik heb onderzocht of vijf van mijn leerlingen, gediagnosticeerd met een angststoornis, met de methode Mission Possible, een oplossingsgerichte methode waarmee ze zelfstandig kunnen werken, problemen kunnen aanpakken. In de literatuur is het een en ander geschreven over hoe om te gaan met angstige leerlingen en over het oplossingsgerichte werken in het onderwijs maar een koppeling tussen die twee heb ik niet kunnen vinden.

In het onderwijs is de relatie tussen de leerkracht en zijn leerlingen heel erg belangrijk. Welke vaardigheden heb je nodig om op deze manier, met deze leerlingen te werken en heb ik die vaardigheden wel?

In hoofdstukken drie en vier kunt u lezen hoe dit onderzoek is uitgevoerd en wat de resultaten zijn. In hoofdstukken vijf en zes kunt u de antwoorden vinden. In het laatste hoofdstuk beschrijf ik wat het onderzoek met mij heeft gedaan. Ben ik gegroeid? Heb ik de vaardigheden om leerlingen met een angststoornis goed te begeleiden?

1 Probleemstelling

Sinds enige jaren werk ik op een Cluster 4 school die verbonden is aan een psychiatrische instelling. Onze leerlingenpopulatie bestaat uit adolescenten die opgenomen zijn vanwege een persoonlijkheidsstoornis.

Adolescenten hebben grote behoefte aan autonomie en het is één van de basisvoorwaarden waaraan goed onderwijs moet voldoen (Stevens, 2002). In de praktijk wordt er echter niet altijd op die behoefte naar autonomie aangestuurd. Het is vaak de leerkracht die het initiatief neemt bij het oplossen van de problemen van de leerling. Vreemd natuurlijk! Daarnaast wijst de praktijk uit dat het voor adolescenten niet eenvoudig is de problemen waar ze tegenaan lopen op te lossen. Jongvolwassenen zijn over het algemeen erg op zoek naar een eigen identiteit, en zoeken naar de diepere beweegredenen van het leven. Dit kan bij een jongere veel verwarring geven en kan resulteren in het zich niet kunnen concentreren, vermijden van sociale contacten (Delfos, 2003) en ook besluiteloosheid.

De meeste van onze leerlingen hebben een angststoornis. Dit zijn leerlingen die vooral opvallen door hun negatieve zelfbeeld, hun besluiteloosheid en hun overtuiging dat ze geen sturing kunnen geven aan hun leven. Wij kunnen, anders dan bij een reguliere school leerlingen intensiever begeleiden en ondersteunen. Daarnaast hebben wij intensief contact met de behandelaren en kunnen onze bejegening van de leerling op de behandeling afstemmen. Op onze school ligt vooral de nadruk op ondersteuning van de leerling.

Ik ben gedurende de opleiding MasterSEN aan de Fontys Hogeschool enthousiast geworden voor de oplossingsgerichte gesprekstechniek, waar de leerkracht vooral een luiterend oor biedt en de oplossingen door de leerling zelf worden aangedragen. Een aantal aspecten spreekt mij bijzonder aan: er wordt uitgegaan van de mogelijkheden die de leerling heeft, er wordt gekeken naar wat wel werkt, de leerling heeft zelf de sleutel tot de oplossing.

Voor iedere leerling op onze school staan doelen geformuleerd in een individueel handelingsplan (IHP). Het IHP wordt opgesteld door de mentor na observaties van de leerling en gesprekken. Het is de leerkracht die de doelen stelt. Ik wil de leerlingen hier meer bij betrekken en hiervoor Mission Possible gebruiken. Mission Possible is een methode die jongeren in een stappenplan door de oplossingsgerichte aanpak van problemen leidt.

Leerlingen leren zelf doelen stellen en vaardigheden ontwikkelen om deze doelen te bereiken. Dit zou onze zorgstructuur zeker verbeteren. Het is dan immers de leerling die de eigen doelen stelt, wat de motivatie en betrokkenheid zal vergroten. Leerlingen zullen ervaren dat ze problemen die zij ervaren ook zelf kunnen oplossen en dat ze zelf sturing kunnen geven aan hun ontwikkeling. Een individuele handelingsplan kan dan worden gezien als een persoonlijk ontwikkelingsplan en krijgt dan meerwaarde.

Ik ervaar het individuele handelingsplan zoals we dat nu hanteren vooral als een document dat bovenal belangrijk is omdat de inspecteur van onderwijs het in kan zien. Een echt bruikbaar document is het niet en ik kan er moeilijk mee uit de voeten: Ik vind het moeilijk doelen SMART te formuleren. Het handelingsplan in de vorm zoals wij dit hanteren is het niet te hanteren bij gesprekken met mentorleerlingen. Ik vang dezelfde signalen op bij mijn collega's. Dit resulteert erin dat ik vaak achter loop in het opstellen en bijwerken van individuele handelingsplannen.

Ik wil daarom het volgende onderzoeken:

Ik onderzoek het gebruik van de oplossingsgerichte methode Mission Possible op vijf leerlingen met een angststoornis omdat ik wil weten of deze leerlingen met Mission Possible in staat zijn hun sociaal-emotionele ontwikkeling te verbeteren met als doel dat ik me bekwaam in het begeleiden van deze leerlingen zodat zij vaardigheden ontwikkelen om problemen op te lossen.

Mijn persoonlijke doel van dit onderzoek is tweeledig. Ik wil me verbeteren in het oplossingsgericht werken in onze onderwijssetting en ik wil mijn vaardigheden in het opstellen van een handelingsplan verbeteren.

Dit onderzoek kan interessant zijn voor iedereen die met deze doelgroep werkt. Ik denk dan niet alleen aan collega's binnen het cluster 4 onderwijs maar ook aan collega's binnen het reguliere onderwijs die te maken hebben met leerlingen met angsten of angststoornissen. Met de invoering van het passend onderwijs zullen steeds meer leerlingen met een psychiatrische problematiek op reguliere scholen onderwijs blijven volgen. Het is dus belangrijk dat er binnen reguliere scholen meer expertise komt over hoe om te gaan met kinderen met een stoornis.

In mijn ideale situatie heeft iedere leerling op onze school met het Mission Possible handboek een handzaam en dynamisch document, vergelijkbaar met een POP, waarin verwachtingen en doelen staan geformuleerd en waaraan zowel de leerling als de leerkrachten en supporters aan bijdragen.

2 Theoretische onderbouwing

2.1 Angststoornissen

Vier op de vijf leerlingen op onze school zijn gediagnosticeerd met een angststoornis. Maar in hoeverre bepaald de angst het functioneren van deze jongeren? Angst heeft van nature een gezonde functie. Het is een inwendige alarmbel die je weerhoudt roekeloze, gevaarlijke acties te ondernemen. Hoe een en ander op elkaar is afgestemd zien we in het schema hieronder

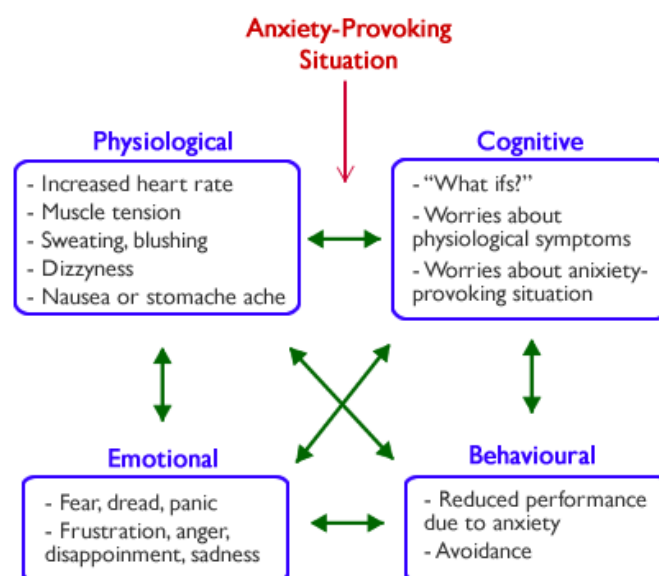


Fig. 1 (Overgenomen uit <http://www.gregdorter.com/blog/vicious-cycle-of-anxiety/>)

In fig. 1 is te zien wat iemand overkomt wanneer die een angstige situatie meemaakt: de hartslag neemt toe, de persoon wordt gespannen en gaat zweten. Daarnaast slaat de twijfel toe. Wat als? hij gaat zich zorgen maken, om de situatie waarin hij verkeert maar ook om de manier waarop hij daarop reageert. Dit kan vervolgens weer een reactie van frustratie en teleurstelling geven met als gevolg een verminderde prestatie en vermijding van soortgelijke situaties. Het wordt een probleem wanneer dit zover zo doorslaat dat het het dagelijkse functioneren gaat verstoren. We spreken dan van een angststoornis. Angststoornissen worden in de DSM IV geclassificeerd op As I. Op As I wordt de primaire symptomatologie genoemd, zijnde de psychiatrische ziekte die van tijdelijke aard kan zijn. Op As II wordt de eventuele achterliggende persoonlijkheidsstoornis genoemd. Een persoonlijkheidsstoornis is van blijvende

aard. Hoewel angststoornissen van tijdelijke aard kunnen zijn blijkt in de praktijk dat de stoornis bijna net zo blijvend is als een persoonlijkheidsstoornis, zeker wanneer deze niet behandeld wordt (van Lieshout, 2009).

Angststoornissen zijn in de psychiatrie veelvoorkomend. Ongeveer 20 procent van de Nederlandse bevolking heeft ermee te kampen. Van alle adolescenten heeft 10 procent een angststoornis. Het komt vaker voor bij meisjes en dan vooral tijdens de adolescentie. De leerlingen op onze school die gediagnosticeerd zijn met een angststoornis zijn vrijwel altijd meisjes. Angststoornis is een algemene term zoals de hierboven beschreven kenmerken algemene kenmerken zijn. In de DSM IV wordt onder de verzamelnaam angststoornis een aantal verschillende stoornissen geschaard. Onder de angststoornissen vallen onder andere de separatie angststoornis, de sociale angststoornis, specifieke, enkelvoudige fobie zoals schoolfobie, posttraumatische stressstoornis en selectief mutisme (van Lieshout, 2009).

Bij elk van de bovengenoemde stoornissen komen bepaalde kenmerken meer naar voren dan anderen. In mijn onderzoek zal ik verder geen onderscheid maken tussen de verschillende soorten angststoornissen. Ik zal de verschillen dan ook niet nader toelichten.

Een angststoornis is een internaliserende stoornis. Vooral het kind zelf heeft er last van. Kinderen met een angststoornis worden ook wel noemen ‘stille leiders’ genoemd (van Lieshout, 2009). In een volle klas worden deze leerlingen nogal eens vergeten. Ze vallen immers niet op en vragen niet zoveel aandacht als die ene drukke leerling.

Het ontwikkelen van een angststoornis heeft een multifactoriële oorzaak, wat wil zeggen dat er een aantal factoren zijn die een verhoogd risico geven op het ontwikkelen van een angststoornis en dat meerdere van deze factoren samen zullen leiden tot een angststoornis. Het is bewezen dat variaties in een specifiek gen een rol spelen bij de ontwikkeling van een angststoornis (Lonsdorf, 2009). Daarnaast speelt het karakter van iemand en daaraan gerelateerd, de cognitieve stijl een rol. Iemand die hoge eisen stelt aan zichzelf zal sneller een angststoornis ontwikkelen. Ook de opvoedkundige stijl en de trauma's die iemand oploopt in het leven hebben een rol in het ontwikkelen van een angststoornis (van Lieshout, 2009). Veel van onze leerlingen lijken uit een “normaal” gezin te komen, ze zien er vaak goed uit en zijn ook nog slim. Juist omdat ze alles mee lijken te hebben zijn de verwachtingen echter vaak hoog, van

ouders maar ook van de leerling zelf en deze verwachtingen kunnen niet altijd worden waargemaakt. Vaak ziet men een duidelijk verband tussen de ontwikkelde stoornis en de familiegeschiedenis, traumatische ervaringen en gelijkaardig gedrag bij ouders.

Over het algemeen hebben jongeren met een angststoornis een negatief zelfbeeld. Ze hebben weinig zelfvertrouwen, voelen zich onzeker en kampen met minderwaardigheidsgevoelens. Ze zijn bang voor een negatief oordeel van anderen en nemen nauwelijks initiatief tot sociale interacties. Sociale activiteiten op onze school verlopen vaak moeizaam en worden bij voorkeur vermeden door de leerlingen met een angststoornis. Zij trekken zich bij voorkeur terug uit het groepsgebeuren. Ze hebben geen hoge verwachtingen van hun eigen sociale capaciteiten en zijn erg in zichzelf gekeerd en hebben moeite met het spreken in het openbaar. Dit kan zelfs leiden tot selectief mutisme. Eén van onze leerlingen praat niet op school, enkel met ouders en een enkele vriendin. Een ander kenmerk van leerlingen met een angststoornis is dat ze weinig emoties vertonen en nooit echt blij of verdrietig zijn. Jongeren met een angststoornis zijn niet soepel in het bedenken van oplossingen en gaan het liefst veranderingen uit de weg. Bij activiteiten waarbij een eigen inbreng wordt gevraagd, zoals een creatieve opdracht of het uiten van een mening vertonen ze weinig initiatief. Ze vertonen vaak zenuwachtig gedrag en zijn verstijfd of krampachtig. Jongeren met een angststoornis kunnen ook overaangepast gedrag laten zien, wat overkomt als niet authentiek, en enkel om te plezieren.

Een manier om naar de problemen te kijken die kinderen kunnen ondervinden in relatie met anderen is die met de Roos van Leary (Leary, 1957). De Roos van Leary gaat ervan uit dat gedrag, gedrag oproept. Met andere woorden; de Roos gaat uit van actie en reactie, oorzaak en gevolg, zenden en ontvangen. Leary ontdekte dat menselijk gedrag grofweg over twee assen verloopt. Dit maakte hij visueel via een horizontale en een verticale as. De horizontale as noemde hij de "samen-tegen-as" of de "agressie-liefde-as" en staat voor de relatie die iemand met een ander heeft. De verticale as noemde hij "boven-onder-as" of de "dominantie-afhankelijkheid-as". Deze as staat voor de opstelling die iemand tegenover een ander heeft. In fig. 2 wordt de Roos van Leary weergegeven.



Fig. 2 Roos van Leary, overgenomen van <http://www.2reflect.nl/roosvanleary.htm>

De roos van Leary laat zien welk gedrag door welk gedrag wordt opgeroepen. Zowel de leerkracht als de leerling kunnen door hun inter-persoonlijke gedrag of stijl, op een bewuste of onbewuste manier, gedrag bij de ander uitlokken, waardoor gedrag ook in stand gehouden kan worden of juist veranderd kan worden.

De kenmerken die Verstegen en Lodewijks (2001) zien bij kinderen in het segment “wantrouwig” stemmen overeen met wat te zien is bij kinderen met een angststoornis (van Lieshout, 2009): een laag zelfbeeld, vermijdend gedrag en passiviteit. Het kind laat zich niet snel opbeuren of afleiden door complimenten. De lichaamstaal van deze kinderen: weinig tot geen oogcontact, ineengedoken en een weinig energieke houding. Zij benadrukken dat kinderen in deze positie denken dat de problemen waar zij mee zitten, niet door een ander zijn op te lossen. Juist daarom wil ik onderzoeken of het oplossingsgericht werken, of een hierop gebaseerde methode als Mission Possible, goed aansluit bij deze doelgroep. Kenmerk van het oplossingsgericht werken is immers dat de uiteindelijke oplossing voor een probleem door de leerling zelf wordt aangedragen. De leerkracht / hulpverlener neemt vooral een volgende houding aan (Cauffman & van Dijk, 2009).

Hoe om te gaan met leerlingen met een angststoornis? Van Lieshout (2009) zegt dat de pedagogische begeleiding van kinderen met een angststoornis bestaat vooral uit het erkennen van de angstgevoelens, het tonen van begrip en het leren zich te ontspannen, o.a. met een

rustige ademhaling. Het is belangrijk dat deze leerlingen een veilige omgeving krijgen aangeboden, veel positieve ervaringen opdoen en veel bevestiging krijgen. Het is dan ook zaak dat de docent realistische doelen stelt en vooral procesgerichte feedback (hoe de jongere het gedaan heeft) geeft in plaats van productgerichte feedback (wat de jongere gehaald heeft). Belangrijk is de angst te bespreken en te achterhalen wat daadwerkelijk de angst oproep (van Lieshout, 2009).

De bejegening die van Lieshout (2009) noemt stemt overeen met hoe ik op onze school met deze doelgroep omga: ik geef vooral positieve, procesgerichte feedback. Ik hanteer het motto: “iedere stap is er een”, maar soms is die stap zo klein en is het uiteindelijke doel zo ver weg dat het voor onze leerlingen moeilijk te accepteren is dat die ene kleine stap zoveel moeite heeft gekost. Het is dan ook belangrijk realistische doelen te stellen die door de leerling geaccepteerd wordt en waarbij de kans op succes groot is. Ik probeer, samen met de leerling, te onderzoeken wat de angst oproept. Steeds meer gebruik ik daarvoor een oplossingsgerichte benadering, vooral omdat daarop de nadruk ligt bij de MasterSEN opleiding, en ga met de leerling op zoek naar positieve uitzonderingen. Dit is niet altijd gemakkelijk. Vaak vinden onze leerlingen het moeilijk positieve dingen te noemen en blijven zij veelal hangen in zelfbeklag. Dit kan wel eens lastig zijn en vereist bepaalde kwaliteiten van een leerkracht: begrip tonen maar niet meegaan in dit zelfbeklag, bevestiging geven, het initiatief bij de leerling laten, ondanks de afwachtende houding.

Verstegen en Lodewijks (2001) benadrukken dat een leerkracht zich bij angstige kinderen niet opdringerig opstelt en het kind neutraal benadert. Zij pleiten ervoor dat deze kinderen als eerste vaardigheden leren ontwikkelen van de aangrenzende segmenten, de segmenten “opstandig” en “afhankelijk” of zoals zij deze segmenten noemen “zich afzetten” en “afwachten”. Bij “zich afzetten” bedoelen zij dat het kind leert gevoelens van onvrede of teleurstelling te uiten naar anderen wat aansluit bij het “afwachten” waarbij het kind afhankelijk durft te zijn van anderen en anderen durft te gaan vertrouwen. Daarna zal het kind moeten gaan leren meer kritiek op anderen te richten in plaats van op zichzelf en zichzelf meer moeten gaan verdedigen (segment opstandig). Daarnaast zal het kind zich volgzamer moeten leren opstellen (segment aanpassend). Gewoon meedoen met de groep zou al een hele stap

kunnen zijn. De rol van de leerkracht zal steunend en leidend moeten zijn. Dit komt overeen met de pedagogische stijl zoals die omschreven is op onze school. Pas ik in dit profiel? Hiervoor heb ik één van de vele op internet te vinden zelftesten ingevuld (360test.nl). Hieruit leid ik af dat ik van nature in de segmenten helpend - samen-boven (SB) en aanpassend-samen-onder (SO) zit. In figuur 3 staat dit weergegeven.

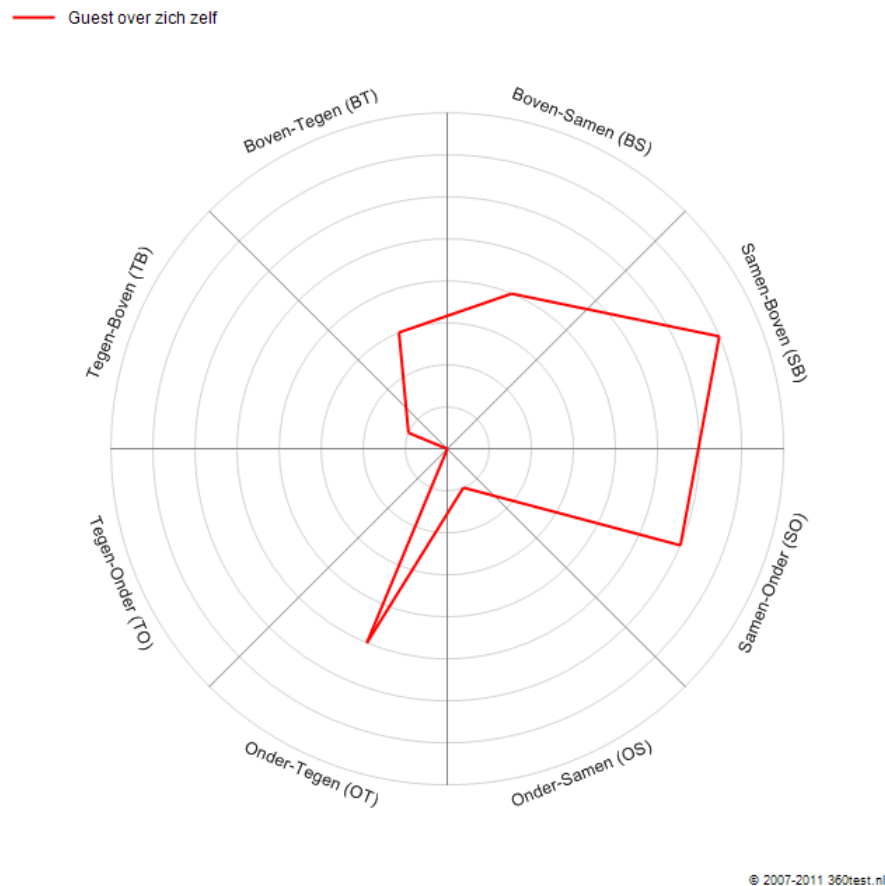


Fig 3. Score zelftest roos van Leary (360test.nl)

Belangrijkste kenmerken van iemand in SB zijn: een helpende instelling, evenwichtig, betrouwbaar en sympathiek. De kwaliteiten: motiverend, vriendelijk, complimenteaus, leidend, op anderen gericht en behulpzaam. Een valkuil is dat iemand in dit segment te graag aardig gevonden wilt worden en ongevraagde hulp geeft.

Belangrijkste kenmerken van iemand in segment SO zijn: meewerkend, vriendelijk, aardig en meegaand. De kwaliteiten van iemand in dit segment zijn: toont interesse, zet zich goed in, is positief, flexibel en kan goed luisteren. Valkuilen zijn: beïnvloedbaar, heeft geen eigen mening. Ik herken me in bovenstaande profielen. Ik vind dat ik evenwichtig en betrouwbaar ben en behulpzaam. Ik toon interesse en kan goed luisteren. Zeker dit laatste is belangrijk bij het

hanteren van een oplossingsgerichte manier van problemen oplossen (Cauffman & van Dijk, 2009). De valkuilen herken ik echter ook: ik ben te beïnvloeden en kan teveel meegaan in empathie. Ik mag op momenten wat zakelijker zijn, in het BS segment.

Er zijn diverse therapieën die gericht zijn op de behandeling van jongeren met een angststoornis. Een therapie waar goede resultaten mee zijn bereikt is het VRIENDEN protocol (<http://www.vriendenprogramma.nl/>, 2011). Kinderen leren met dit programma probleemoplossingvaardigheden ontwikkelen, wat aansluit bij de grondslag van het oplossingsgericht werken. Zowel van Lieshout (2009) als Versteegen en Lodewijks (2001) schrijven dat angstige kinderen gebaat zijn bij veel positieve bevestiging maar ook bij een neutrale houding, die niet opdringerig, en volgend is en waarbij vooral benadrukt wordt wat goed gaat. Dit stemt overeen met de houding die een leerkracht aanneemt bij een oplossingsgerichte benadering (Cauffman & van Dijk, 2009). Een oplossingsgerichte methode als Mission Possible zou dan ook goed kunnen worden gebruikt bij deze doelgroep, wat ik ga onderzoeken.

2.2 Oplossingsgericht werken in het onderwijs

Oplossingsgericht werken komt voort uit het basisprincipe dat iedereen zelf in staat is om veranderingen te bewerkstellingen. In tegenstelling tot een probleemgerichte of probleemoplossende benadering, wordt niet zozeer gekeken naar de mogelijke oorzaak van de problemen, maar ligt de focus op de mogelijke oplossingen. De persoon wordt aangemoedigd zich te concentreren op de denkbeeldige situatie waarbij het probleem is opgelost. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat de persoon de oplossing onbewust al in zich heeft, namelijk in de vorm van uitzonderingen op het probleem. Geen enkel probleem is namelijk constant aanwezig. Bij oplossingsgericht werken concentreert de persoon zich op de situaties waarin het probleem zich niet of minder voordoet, de uitzonderingen. Ander kenmerk van het oplossingsgericht werken is dat de persoon zelf het doel om aan te werken kiest. Om dit doel te bereiken concentreert men zich enkel op het verleden om de uitzonderingen te vinden. De focus ligt dus niet op het probleem maar op wat goed gaat. Een bekende uitspraak in het

oplossingsgericht werken is "Als iets niet werkt: stop er mee, als iets wel werkt, doe er meer van" (Cauffman & van Dijk, 2009). Vaak is iets zo ingesleten in iemands leven dat dit een vanzelfsprekendheid wordt maar juist het probleem in stand kan houden. Bij oplossingsgericht werken wordt ingezet op snelle resultaten. Op deze manier blijft de persoon ondernemend en gemotiveerd. De oplossingsgerichte therapie wordt daarom ook wel solution focused brief therapy (SFBT), of brief therapy genoemd.

Samengevat wordt in een oplossingsgerichte benadering uitgegaan van de volgende fundamenten:

- Gebruik de krachten en sterktes van mensen
- Deze krachten en sterkten zijn uniek voor elk van ons
- Problemen ontleden helpt ons niet aan oplossingen, oplossingen ontleden wel
- De mogelijkheid om te kiezen is essentieel om je leven in handen te nemen (Le Fevere de Ten Hove et al, 2008)

Het oplossingsgericht werken in het onderwijs is o.a. beschreven door Måhlberg & Sjöblom. Zij spreken van oplossingsgericht onderwijs en omschrijven dit als volgt:

“Een alternatieve benadering in de omgang met jonge mensen en het leerproces zelf, een benadering gebaseerd op respect voor het individu en geloof in de mogelijkheden en capaciteiten van dat individu. In plaats van blijven hangen in vragen over het probleem zelf, richt men zich op die gelegenheden waar de dingen beter liepen en er geen probleem was” (Måhlberg & Sjöblom, 2008).

Bij de toepassing van een oplossingsgerichte benadering in het onderwijs wordt niet geprobeerd het probleem voor de leerling op te lossen. Er wordt juist gebruikgemaakt van gesprekken waarin er samen met de leerling oplossingen worden bedacht. De leerling wordt aangemoedigd om datgene te doen wat hem al eerder geholpen heeft.

Linda Metcalf zegt hierover onder andere: “Solve every problem of every person, you can’t possibly do that. And if you did, you would teach them that they needed you to solve their problems again in the future”. Zij vervolgt haar verhaal met: “Think how much better you both will feel when you begin helping them to solve their own problems and they leave you realizing that they had the tools all along” (Metcalf, 2008).

Over gesprekken met leerlingen wordt door Le Fevere de Ten Hove aangegeven dat leerkrachten bij het klassieke onderwijsleergesprek te vaak vragen naar antwoorden die zij willen horen. Zij staan te weinig open voor creatieve ideeën die leerlingen hebben en voor de eigen oplossingen die werkten. Juist hiervoor kan de leerkracht leerlingen weer complimenteren, wat hun het gevoel van eigenwaarde en zelfredzaamheid zal doen toenemen. De leerkracht kan aanvullend ook eigen kennis en vaardigheden inbrengen (Le Fevere de Ten Hove et al, 2008) De stappen bij een oplossingsgerichte benadering worden door Måhlberg en Sjöblom als volgt omschreven:

- De leerkracht de leerling helpt zich voor te stellen en te beschrijven hoe het zal zijn als de problemen zijn verdwenen
- Uitvinden wat de leerling zelf al heeft gedaan om dichterbij zijn doel te komen
- Bedenken wat er nog meer nodig is, wat de leerling zelf kan doen om dichterbij zijn doel te komen.
- Het geven van overvloedig positieve feedback in de vorm van verbale bevestiging voor de dingen die de leerling al goed doet (Måhlberg en Sjöblom, 2008).

De oplossingsgerichte leerkracht kent volgens Cauffman & van Dijk (2009) het verschil tussen beperkingen en problemen. “Oplossingsgericht als leerkracht ben je als je uitgaat van de mogelijkheden en niet van de onmogelijkheden die voorhanden zijn in mensen en middelen” (2009). Wanneer je als leerkracht op deze wijze naar situaties en leerlingen kunt kijken, dan zul je je vanzelf afvragen welke activiteiten het meeste resultaat opleveren, wat de beste omstandigheden zijn, hoe de leerlingen daarop reageren, wat dat vervolgens weer met jezelf doet en wat de leerlingen daar uiteindelijk weer van merken.

“Teaching is learning” (Cauffman & van Dijk, 2009). De belangrijkste taak van de leerkracht is dat hij de leerling leert leren. Hierbij is de leerling zelf degene die handelt. *“Hoe eerder een kind beseft dat het om hem gaat, om zijn kansen in de toekomst, hoe eerder het daarvoor ook de verantwoordelijkheid zal weten op te pakken”* (Cauffman & van Dijk, 2009). Op deze manier kun je bij oplossingsgericht onderwijs spreken van een visie op onderwijs waarin actieve betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerproces en verantwoordelijkheid voor hun eigen

leerprestaties centraal staan. Onderwijs waarbij je als leerkracht leerlingen hiertoe dan wel in de gelegenheid moet stellen.

“Educators who have changed their thinking about student and themselves from a problem-oriented view to a solution-focused view, they changed their behavior and became more resourceful with interventions - and so did the students”(Metcalf, 2008).

Een goede relatie tussen de leerkracht en de leerling is van belang. Ik zal dan ook in mijn onderzoek meenemen hoe mijn relatie is met de leerlingen die deelnemen. Dit zal ik doen met behulp van vragenlijsten waarin de leerling de relatie met mij beoordeelt en waarin ik de relatie met mijn leerlingen beoordeel.

In de onderwijspraktijk kan de leerkracht een passende en uitdagende leeromgeving creëren, maar kan hij een leerling ook aanspreken op zijn kwaliteiten en hem zijn talenten laten ontdekken? Een leerkracht kan naar een leerling kijken vanuit de kwaliteiten van die leerling in plaats vanuit beperkingen. Vervolgens kan die leerkracht die leerling zelf ook leren om op die manier naar zichzelf en naar andere klasgenoten te kijken. Korthagen & Vasalos (2007) spreken over *“kwaliteit van binnenuit”*, waarbij het om meer draait dan om competenties alleen. Het benoemen van kwaliteiten zou zorgen voor meer verbondenheid binnen een groep en voor herkenning en erkenning van jezelf.

Durrant (2007) geeft aan dat elke analyse van probleemsituaties binnen een school ook een onderzoek inhoudt naar hoe de betrokkenen tegen een bepaald gedrag aankijken. Hij redeneert hier vanuit het standpunt van ‘constructivisme’. Hieronder wordt verstaan dat *“werkelijkheid of wat we weten over de wereld, en onze ervaring ervan, een product is van onze eigen mentale processen, en niet een afbeelding van iets dat werkelijk bestaat”* (Durrant, 2007). Dit houdt in dat de betekenis die een leerkracht aan het gedrag van een leerling geeft, bepalend zal zijn voor hoe hij op dit gedrag reageert. Hierbij kan het gebeuren dat een leerkracht en een leerling vastlopen in een patroon dat zich blijft herhalen. Wanneer het de leerkracht lukt om het gedrag een andere betekenis te geven, dan zal hij waarschijnlijk ook anders gaan reageren op dit gedrag. Met als gevolg dat het patroon wordt doorbroken, waardoor de leerling nu ander gedrag zal laten zien. In een oplossingsgerichte aanpak probeert men gedrag en betekenissen te veranderen zonder te zoeken naar oorzaken van het probleem. *“het is belangrijker te weten wat er anders zal zijn wanneer het probleem uit de wereld is”* (Durrant, 2007). *“Oplossingen zijn de veranderingen waar mensen naar streven, en aandacht*

daarvoor kan helpen om meer vooruit te kijken” (Durrant, 2007). Ook het gedrag dat op dit moment of al in een eerder stadium succesvol was (uitzonderingen), kan gebruikt worden voor het in gang zetten van veranderingen. Een oplossingsgerichte benadering is gericht op de toekomst en gebaseerd op het uitgangspunt dat er een tijd komt dat een probleem (of de effecten ervan) je leven niet langer domineert.

In de MasterSEN opleiding van Fontys wordt veel aandacht besteedt aan het oplossingsgericht werken. Bij opdrachten heb ik deze benadering al een aantal keren gebruikt. Ik ben enthousiast over het feit dat het uitgaat van de mogelijkheden die een leerling heeft en wat de leerling wil bereiken. Ik voel me prettig bij de benadering van de leerling bij het oplossingsgericht werken, niet sturend maar volgend. De kwaliteiten die je als leerkracht moet hebben bij deze benadering: motiverend, complimenteaus, leidend, op anderen gericht en behulpzaam (SB) en toont interesse, is positief, goed kunnen luisteren. Dit is vergelijkbaar met de sectoren SO en SB in de roos van Leary, de sectoren waarin ik hoog scoor. Kortom: oplossingsgericht werken past bij mij.

2.3 Mission Possible toegepast op leerlingen met een angststoornis

Van personen met een angststoornis is bekend dat zij weinig initiatief tonen in het bedenken van oplossingen. Ze hebben geen hoge dunk van hun capaciteiten en denken vaak dat hun problemen toch niet op te lossen zijn. Daarnaast weerhoudt de angst ze van het ondernemen van acties. Dit is onbekend en onzeker. Ik vind het belangrijk dat leerlingen hun eigen problemen leren oplossen. Dit geeft de leerlingen het gevoel meer grip op hun angst te hebben en vergroot op deze manier de autonomie. Met autonomie wordt in het adaptieve onderwijs verstaan dat leerlingen ze weten dat ze hun gedrag zelf kunnen sturen (Stevens, 1997).

Daarnaast zal bij een zelfgekozen doel de leerling gemotiveerder zijn hieraan te werken.

Mission Possible is een oplossingsgerichte methode die jongeren stap voor stap meeneemt in het ontwikkelen van vaardigheden om problemen op te lossen. Het zou een dan ook bruikbaar instrument kunnen zijn bij het oplossen van problemen bij jongeren met een angststoornis.

In 2003 ontwikkelde Furman op basis van de oplossingsgerichte psychologie, de methode Kidd's Skills, waarmee ouders/ leerkrachten in vijftien duidelijke stappen kinderen kunnen helpen hun

eigen problemen op te lossen door hun vaardigheden te laten leren. Kidd's Skills is gericht op kinderen van drie tot twaalf jaar en de methode wordt inmiddels niet alleen op veel scholen gebruikt maar ook door ouders en therapeuten (Furman, 2006). Omdat er een grote behoefte was aan een soortgelijke methode voor oudere kinderen ontwikkelde Furman de methode Mission Possible voor jongeren van twaalf tot achttien jaar. De methode leidt jongeren in elf overzichtelijke stappen naar het oplossen van problemen, het stellen van doelen en het verkrijgen en behouden van de motivatie om deze te bereiken. Jongeren leren hun sterke punten ontdekken en maken er gebruik van om hun problemen op te lossen. Mission Possible is in het Nederlands bewerkt door Beumer-Peeters in 2010. Zij geeft aan dat de methode *“niet enkel te gebruiken is bij het oplossen van gedragsproblemen en angsten. Het is veel meer een programma voor persoonlijke ontwikkeling voor jongeren”* (Beumer-Peeters, 2010). In het boek schrijft ze dat de methode Mission Possible *“jongeren de mogelijkheid geeft zelf expert te worden en zo de regie in handen te nemen en te houden”* en dat de methode jongeren een kans geeft meer zelfvertrouwen en zelfsturing te ontwikkelen” (Beumer-Peeters, 2010). Onze angstige leerlingen hebben juist weinig zelfvertrouwen en hebben de overtuiging dat ze weinig invloed hebben op hun eigen leven. De Jong en Kim-Berg (2001) beschrijven dat definities en percepties van cliënten kunnen verschuiven tijdens oplossingsgerichte gesprekken. Cliënten leren hun problemen steeds concreter definiëren en zij kunnen in plaats van een gevoel van machteloosheid spreken over successen en krachten (de Jong en Kim-Berg, 2001). Zij spreken van een verschuiving van een klaagtypische relatie naar een klanttypische relatie. Dit zou betekenen dat de jongeren in dit onderzoek in beginsel moeilijk problemen zullen kunnen omschrijven maar gedurende de methode stap voor stap tot een concreet doel kunnen komen. Ik zal dit meenemen in mijn onderzoek.

2.4 Relatie – competentie en autonomie.

Luc Steven, de grondlegger van het adaptieve onderwijs in Nederland stelt dat er drie basisbehoeften zijn waaraan moet worden voldaan, wil een kind kunnen functioneren: relatie, competentie en autonomie.

Onder de basisbehoefte *relatie* wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten, dat ze erbij horen, dat ze het gevoel hebben welkom te zijn en dat ze zich veilig voelen. Onder de basisbehoefte *competentie* wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aankunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen. Onder de basisbehoefte *autonomie* wordt verstaan dat ze weten dat ze hun leergedrag zelf kunnen sturen (L. Stevens, 1997). In het adaptieve onderwijs wordt de term autonomie ook wel vervangen door zelfsturing, zijnde het vermogen het denken en doen zelf te kunnen sturen. In feite gaat het ook in dit onderzoek om de drie de basisvoorwaarden, door Stevens genoemd:

- De relatie met een leerling moet goed zijn wil het door mij ondersteund worden in het ontwikkelen van sociaal – emotionele vaardigheden
- De leerlingen zullen hun zelfbeeld kunnen verbeteren wanneer ze ervaren dat ze competentier zijn in het oplossen van problemen
- De autonomie van de leerlingen zal toenemen, wat zeker in de adolescentie waarin onze leerlingen verkeren belangrijk. Zij staan immers op het punt zelfstandig te gaan wonen / werken.

Ook binnen het oplossingsgerichte werken wordt gesproken over relaties. We kennen een drietal relaties: De klanttypische relatie, de klaagtypische relatie en de bezoeker typische relatie. Bij een klanttypische relatie is de leerling intrinsiek gemotiveerd om met jou aan een doel te werken. Bij een klaagtypische relatie zal de leerling wel een probleem kunnen omschrijven maar hij ziet niet in dat hij deel van het probleem van uitmaakt. De oplossing zal van iemand anders moeten komen, denkt hij. Bij een bezoeker typische relatie kan de leerling geen doel formuleren om samen aan te gaan werken. De leerling vindt vooral dat anderen een probleem hebben. (de Jong en Kim-Berg, 2001). Voorwaarde voor succes is een klanttypische relatie. De leerling heeft een hulpvraag en wil samenwerken. Hij ziet zichzelf als deel van de oplossing (Beumer-Peeters, 2010). Onze leerlingen met een angststoornis hebben echter vooral een klaagtypische houding. Zij onderkennen dat er een probleem is maar denken ook dat er toch

geen verandering mogelijk is. Regelmatig hoor ik opmerkingen als “ik loop er al zo lang mee” en “er verandert toch niets”. Dit geeft aan dat deze leerlingen denken dat ze geen grip hebben op veranderingen. Het zal een eerste vereiste zijn deze gedachte om te buigen tot een klanttypische.

Vertaald naar de roos van Leary is de klanttypische relatie onder te brengen in het segmenten OS, afhankelijk en SO, aanpassend en de klaagtypische relatie in het segment OT, wantrouwig. Zoals eerder beschreven herken ik de leerlingen met een angststoornis vooral in het OT segment wat correspondeert met een klaagtypische relatie. In de eerste stap van Mission Possible zal het dan ook van belang zijn de leerling gemotiveerd te krijgen voor een doel. Teruggrijpend naar de theorie van Stevens (1997) heb ik de overtuiging dat voor dit onderzoek een goede relatie met de leerling een voorwaarde is, een relatie waarbij de leerling zich geborgen en veilig voelt en waarbij de leerling zijn problemen durft bespreken.

3 Onderzoeksmethodologie

3.2 Onderzoeksvorm

Mijn onderzoek is een praktijkgericht onderzoek. Ik onderzoek het gebruik van Mission Possible in mijn onderwijspraktijk, op onze school, met een specifieke leerlingenpopulatie. Harinck (2009) beschrijft verschillende types praktijkonderzoek.

Daarnaast is mijn onderzoek een actieonderzoek omdat ik zelf onderwerp van het onderzoek ben. Ik wil onderzoeken hoe ik leerlingen met de methode Mission Possible goed kan begeleiden.

Dit onderzoek is verder te typeren als een individugericht onderzoek of gevalsstudie, een onderzoek op microniveau. Ik onderzoek het functioneren van Mission Possible bij vijf leerlingen. Bij een gevalsstudie heeft de onderzoeker als doel een door hem uitgevoerde behandeling op papier te zetten en voor een breder publiek toegankelijk te maken.

Bijvoorbeeld: een nieuwe manier van toepassen, een onverwachte uitkomst. In dit geval is de nieuws waarde dat Mission Possible nog niet eerder is uitgetoetst bij leerlingen met een angststoornis. Omdat ik in dit onderzoek meerdere leerlingen met een angststoornis betrek kun je spreken van een meervoudige gevalsstudie.

In een gevalsstudie wordt vaak het gehele behandelingsproces beschreven. De documentatie is feitelijk het onderzoeksgedeelte. Dat betekent dat dit goed gedocumenteerd en stap voor stap te volgen moet zijn. In een meervoudige gevalsstudie worden de gevallen naast elkaar gelegd zodat te zien is in hoeverre conclusies voor alle gevallen gelden.

Voordat ik met dit onderzoek start moeten een aantal vragen beantwoord worden:

- Op welke manier (via welke gegevens, instrumenten bronnen)?
- Bij welke personen (de onderzoeksgroep)?
- Hoe vaak (een of meerdere keren)?
- In welke situatie?

3.2 Het raamwerk waarin dit onderzoek plaatsvindt

Dit onderzoek vindt plaats op een Cluster 4 school waar ik werkzaam ben. Onze school is verbonden aan een psychotherapeutisch centrum. Onze leerlingen zijn klinisch opgenomen en volgen Klinische Schematherapie, een methode die er op is gericht dat een persoonlijkheidsstoornis zich ontwikkelt bij een tekort aan basisbehoeften wat kan resulteren in het ontwikkelen van patronen die, op het moment van het tekort aan behoeften, wel functioneel waren maar die in normale situaties juist het functioneren belemmeren. De meeste van onze leerlingen kampen met een angststoornis. Hoewel er een diversiteit is in angststoornissen hebben deze leerlingen gemeen dat ze een laag zelfbeeld hebben, weinig initiatief nemen in het oplossen van problemen en dit vooral graag uit de weg lijken te gaan en moeite hebben met sociale contacten.

De instrumenten die ik gebruik (behaalde doel, mate van benoemen van problemen, mate van benoemen van uitzonderingen, beoordeling van oplossende vaardigheden) wordt beïnvloed door de perceptie van de deelnemers. Dit kan veranderen gedurende het onderzoek. Het onderzoek zal plaatsvinden tijdens mijn mentoruren.

3.3 Onderzoeksmiddelen en –methodes

Ik onderzoek of leerlingen met een angststoornis met gebruik van Mission Possible in staat zijn een stap te zetten die ze anders niet zouden durven zetten. Dit zegt iets over hun functioneren, zij durven iets wat ze daarvoor niet zouden hebben gedurfd. Bij succes is het gestelde doel gehaald. De score kan dus doel behaald? Ja - of - Nee zijn. Dit is een duidelijke meting, echter slechts aan het eind van het proces te bepalen.

Omdat tijdens oplossingsgerichte gesprekken de perceptie van de leerlingen op hun problemen kan veranderen vraag ik hoe leerlingen zich voor en na Mission Possible inschalen in het oplossen van die problemen. Ik neem dit mee in een vragenlijst die ik mijn deelnemers vooraf en na het werken met Mission Possible laat invullen.

Om inzicht te krijgen in wat er in het hele traject, gedurende de 11 stappen van Mission Possible, gebeurt neem ik de ervaringen van de leerlingen en van mijzelf in het onderzoek mee. Hiervoor houd ik voor iedere leerling een logboek bij.

Om triangulatie te waarborgen ga ik mijn collega's een vragenlijst voorleggen waar het doel waaraan de leerling gaat werken staat omschreven en waarop zij kunnen aangeven in hoeverre zij denken dat betreffende leerling deze vaardigheid beheerst. Dit wordt voor en na Mission Possible gedaan.

Samenvattend gebruik ik in dit onderzoek de volgende instrumenten:

- Vragenlijst voor leerlingen met schaalvragen over vermogen problemen te omschrijven / doelen te kunnen stellen en uitzonderingen en / of krachtbronnen te kunnen benoemen. Deze vragenlijst neem ik voor en na het gebruik van Mission Possible af.
- Logboek van het gebruik van Mission Possible. Hieruit maak ik een samenvatting van de verschillende stappen. Hierin is ook te zien of, of in hoeverre de leerlingen hun doel hebben bereikt.
- Vragenlijst collega's over oplossend vermogen van betreffende leerling.

3.4 Betrokkenen

Ik betrek in dit onderzoek vijf van mijn mentorleerlingen die zijn gediagnosticeerd met een angststoornis. De keuze is deels op praktische overwegingen gemaakt. Het zijn mijn mentorleerlingen waar ik een traject mee uitzet op sociaal-emotioneel gebied. Daarnaast kies ik bewust voor leerlingen met een angststoornis omdat juist deze leerlingen ik de moeite ervaar in het zetten van stappen. Dit zijn over het algemeen leerlingen die erg geneigd zijn om in de vertrouwde situatie te blijven en alles bij het oude te laten. Ik heb niet gekeken of juist deze leerlingen met meer problemen kampen dan andere leerlingen. De vijf leerlingen zijn van een leeftijd variërend van 16 tot 20 jaar, en van het vrouwelijke geslacht. De stoornis waar zij mee kampen varieert van een sociale angststoornis tot schoolfobie en selectief mutisme. Ik wil al mijn collega's (4) de vragenlijst over de leerlingen in te vullen.

Aan het onderzoek doen de volgende leerlingen mee:

leerling	m/v	geb.dat.	diagnose	korte historie
E	v	18-01-1993	As I sociale fobie, selectief mutisme	Is voor opname geruime tijd niet meer naar school gegaan. Praat alleen met ouders, broer en enkele vrienden
V	v	19-6-1991	As I: sociale fobie / dysthyme stoornis / schoolfobie	Durfde letterlijk de drempel niet over van vorige school
A	v	26-5-1991	As I: sociale fobie, depersonalisatiestoornis As II: ontwijkende persoonlijkheidsstoornis,	Angsten komen vooral voor in sociale contacten met leeftijdsgenoten, dusdanig dat ze niet meer buitenshuis kwam.
N	v	17-12-1993	As I: Sociale fobie, faalangst As II: Ontwijkende persoonlijkheidsstoornis,	Zeer negatief zelfbeeld en bang om te falen. Daardoor laatste jaar voor opname niet meer naar school geweest
D	v	26-3-1993	As I: Sociale fobie, faalangst As II: Persoonlijkheidsstoornis NAO	Spanning voor toetsen dusdanig hoog dat functioneren ernstig is belemmerd. Jaar voor opname niet meer naar school geweest, thuis gestudeerd.

Tabel 1 Profiel van de leerlingen die in deze studie zijn opgenomen.

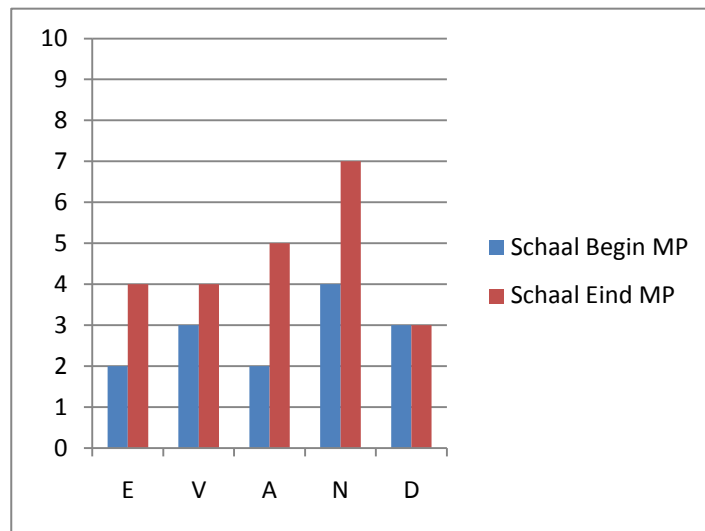
3.5 Duur van het onderzoek

Het onderzoek zal lopen van 18 april tot en met 27 mei 2011. De leerlingen zullen daadwerkelijk 6 weken met Mission Possible werken. Reden van deze kortdurende periode is dat leerlingen op onze school ook tussentijds kunnen vertrekken. Wekelijks zal met de leerling de stappen worden doorgenomen.

4 Resultaten

4.1 Hebben de leerlingen hun zelfgestelde doel bereikt?

Belangrijkste vraag in dit onderzoek is of leerlingen met een angststoornis in staat zijn om met Mission Possible vaardigheden te ontwikkelen om problemen op te lossen. Of: zijn de leerlingen die betrokken zijn in dit onderzoek in staat zijn geweest om de doelen die zij zichzelf hebben gestel hebben behaald? Dit is het geval geweest bij drie van vijf leerlingen.



Figuur 5. Resultaat schaalvraag voor en na het gebruik van Mission Possible

In figuur 5 is dit weergegeven. Leerlinge A en N vinden dat ze met het bereiken van hun geformuleerde doel 3 stappen verder zijn in het verwezenlijken van hun grote doel. Leerlinge E schaalt zichzelf 2 stappen verder, leerlinge V heeft haar doel niet helemaal verwezenlijkt, maar vindt wel dat ze verder is op de schaal. Leerlinge A heeft haar doel niet bereikt en vindt zichzelf niet dichterbij haar doel gekomen. In bijlage II tot en met VI zijn samenvattingen van de individuele logboeken van Mission Possible te vinden.

4.2 Samenvatting van hoe leerlingen Mission Possible hebben gebruikt.

Vijf leerlingen zijn, onder mijn begeleiding, aan de slag gegaan met Mission Possible. Iedere leerling heeft het werkboek van Mission Possible ingevuld. Een maal per week heb ik met de leerlingen afzonderlijk de stappen van Mission Possible doorgenomen. De begeleiding was intensief. Ieder gesprek duurde minimaal 30 minuten.

In bijlage II tot en met IV staat een samenvatting van hoe de leerlingen de stappen van Mission Possible hebben doorlopen. In de figuur hieronder is samengevat in hoeverre de leerlingen, al of niet met hulp de 11 stappen van Mission Possible hebben kunnen nemen.

stap		Resultaat: De leerling....	E	V	A	N	D
0	contact	is gemotiveerd om met MP te werken.	3	3	4	3	1
1	doel	kan benoemen welke vaardigheden nodig zijn om doel te bereiken.	5	2	2	4	1
2	voordelen	kan benoemen wat de voordelen van beheersen van deze vaardigheden zijn.	5	3	3	5	1
3	support	kan supporters noemen.	4	2	5	3	3
4	symbool	kan een symbool kiezen.	1	1	1	1	1
5	vertrouwen	heeft er vertrouwen in dat het doel behaald wordt.	2	1	3	3	1
6	hulpbronnen/ optimisme	kan aangeven wat er wel goed gaat.	1	1	3	3	1
7	schalen	kan aangeven waar op de schaal hij zich bevindt en waarom.	2	3	4	4	1
8	actie	kan SMART tussendoelen formuleren.	4	4	4	5	2
9	een logboek of een weblog?	reflecteert op het proces.	1	4	4	4	2
10	tegenslag	kan met tegenslag omgaan.	3	2	4	3	2
11	succes vieren	ervaart succes.	3	2	4	5	1

Tabel 2. Samenvatting van hoe de leerlingen het Mission Possible werkboek hebben kunnen invullen. Uitleg scores: 1 Helemaal oneens - 2 Oneens - 3 Neutraal, weet niet - 4 Eens 5 Helemaal eens

Wanneer ik naar bovenstaande tabel kijk, vallen mij een aantal dingen op. D is bij aanvang niet erg gemotiveerd om met de methode aan de slag te gaan. Dit zie ik terug in de vervolgstappen. Drie van de vijf leerlingen kunnen moeilijk benoemen welke vaardigheden zij moeten ontwikkelen om hun doel te bereiken. Voor leerlingen E en N is het duidelijk wat zij moeten kunnen om hun doel te bereiken. Zij kunnen ook goed de voordelen benoemen die zij gaan ervaren.

V heeft weinig support.

Geen van de leerlingen wil een symbool kiezen. Allen geven aan dit kinderachtig te vinden.

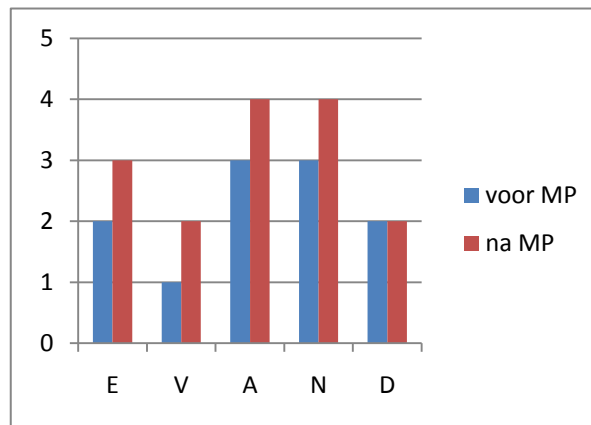
Bij drie van de leerlingen is er twijfel of ze het gestelde doel zullen gaan halen. Twee leerlingen verwachten zelfs hun doel niet te bereiken.

Alle leerlingen kunnen uiteindelijk een goed geformuleerd tussendoel formuleren.

Drie leerlingen kunnen door middel van reflectie aangeven hoe hun ontwikkeling gaat. Wanneer de leerlingen hun doel hebben bereikt ervaren zij dit als een succes.

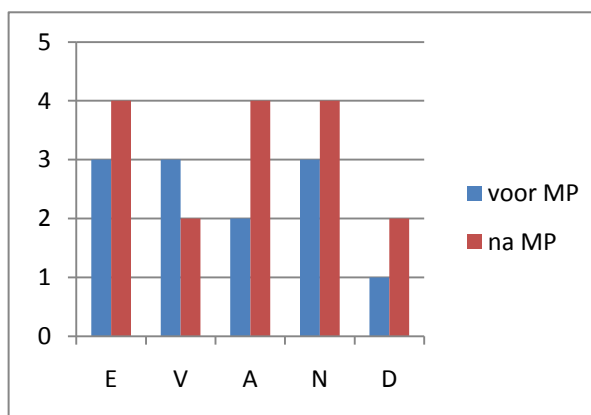
4.3 Meting voorafgaand en na het gebruik van Mission Possible

Voorafgaand aan het gebruik van Mission Possible heb ik de betrokken leerlingen een aantal vragen voorgelegd die moeten bepalen hoe zij hun probleemoplossend vermogen inschalen voordat ze aan Mission Possible beginnen. De totale scores staan in bijlage I vermeld. In onderstaande figuren staan de scores van de twee belangrijkste vragen weergegeven, namelijk de vraag of de betrokken leerlingen vinden dat zij hun problemen zelf op kunnen lossen en de vraag of zij Mission Possible als een bruikbaar instrument zien om te gebruiken.



Figuur 5. Scores op stelling "Ik vind dat ik mijn problemen goed zelf op kan lossen".
De scores lopen uiteen van 1 Helemaal oneens - 2 Oneens - 3 Neutraal, weet niet -4 Eens -5 Helemaal eens

Vier van de vijf leerlingen vinden dat zij beter in staat zijn hun problemen op te lossen na gebruik van Mission Possible. Leerlinge D vindt dit niet. Dit is ook de leerling die niet haar doel heeft bereikt.



Figuur 6. Scores op stelling "Ik ben enthousiast om de methode Mission Possible te (gaan) gebruiken bij het oplossen van een probleem". De scores lopen uiteen van 1 Helemaal oneens - 2 Oneens - 3 Neutraal, weet niet -4 Eens -5 Helemaal eens

Drie van de vijf leerlingen zijn enthousiast over de methode Mission Possible en willen deze vaker gaan gebruiken bij het oplossen van hun problemen. Leerlingen V en D geven na gebruik aan niet enthousiast te zijn over Mission Possible waarbij opvalt dat leerlinge D de methode wel meer waardeert ten opzichte van voor de start van het onderzoek hoewel zij niet gemotiveerd is de methode te gebruiken.

4.4 Samenvatting van de mate van ondersteuning.

Ik heb tijdens de periode dat Mission Possible is gebruikt bijgehouden hoeveel ondersteuning een leerling heeft gehad en welke in de oplossingsgerichte werken gedefinieerde relatie op dat moment van toepassing is. In onderstaande tabel is dit weergegeven. De onderstaande tabel laat zien dat ik bij alle leerlingen vooral een coachende rol heb gehad, wat tot uiting komt door het geven van positieve feedback en ondersteuning. Bij E en D ben ik ook leider en manager geweest. E heeft herhaaldelijk een duw in de rug gehad en ik heb haar ook moeten aansturen, al dan niet via moeder. De ambulant begeleider is betrokken geweest in de begeleiding van D. V heeft alleen van mij ondersteuning gehad.

Daarnaast heb ik de relatie zoals we die kennen in het oplossingsgericht werken getypeerd. De relatie van E is zowel voor als na Mission Possible als klanttypisch te benoemen. Zij wil graag verandering en heeft een concreet doel. De relatie van A is vergelijkbaar, ook zij is gemotiveerd om te veranderen, heeft een concreet tussendoel maar draait een beetje om de brei heen. Zij legt de oorzaak van haar problemen vooral bij het gebrek aan besluiten nemen terwijl zij zich vooral zou moeten focussen op verbetering van haar contacten. De houding van N tijdens het gebruik van Mission Possible verandert van klaagtypisch ('ik heb pech gehad') naar klanttypisch. V blijft een klaagtypische houding aannemen. Zij maakt een moedeloze indruk alsof een verandering niet mogelijk is. D valt op door haar bezoekerstypische relatie.

De mijn relatie tot de leerlingen is bij allen als goed te noemen. Hierbij aan te merken dat dit een hele ruwe inschatting is, op basis van een directe vraag aan de leerling. Ik vind de antwoorden echter overeenstemmen met mijn hoe ik het ervaar.

leerling	leider	coach	manager	Relatie Begin MP	Relatie Eind MP	Ondersteuning Door mij	Ondersteuning supporters	Relatie van leerling met mij
E	3	3	3	5	5	3	3	4
V	2	3	2	3	4	2	1	4
A	2	3	2	4	4	2	3	4
N	2	3	3	3	5	3	2	4
D	3	3	3	1	1	3	2	4

Uitleg:

Kolommen leider – coach – manager: nooit 1 – wel eens 2 – altijd 3

Kolommen relatie: Klanttypisch 5 - Klaagtypisch 3 - Bezoektypisch 1

Kolommen ondersteuning en invloed supporters: geen 1 – matig 2 – veel 3

Kolom relatie van leerling met mij: heel goed 5 – goed 4 -matig 3- slecht 2 – heel slecht 1

Tabel 3 Overzicht van relatie en mate van ondersteuning

4.5 Zien mijn collega's vooruitgang?

Om triangulatie te waarborgen heb ik mijn vier collega's en onze orthopedagoge gevraagd of zij een verandering zien bij de leerlingen die meedoen met dit onderzoek. Over het algemeen zijn ze allemaal positief. Ze geven aan dat zowel de leerlingen E, A en N, die hun gestelde doel bereikt hebben, alsook leerlinge V en D vooruit zijn gegaan in hun ontwikkeling.

In hun ogen komt leerlinge A zelfverzekerder over en is opener in het contact met leerkrachten. Zij is de laatste weken van het onderzoek meer taakgericht bezig met het vak Engels.

Een grotere zelfverzekerdheid zien mijn collega's ook terug bij leerlinge N. Zij hebben de indruk dat N minder bevestiging vraagt na de periode met Mission Possible. N is op school vrolijker op en heeft op eigen initiatief een gesprek gehad met onze stagebegeleider over een mogelijke stage.

Het feit dat E op enige manier, meer dan met een hoofdknik, met mij communiceert, vinden mijn collega's een grote vooruitgang. De meesten geven echter aan dat zij nog een lange weg te gaan heeft om op een reguliere MBO opleiding te kunnen gaan studeren. Alle collega's vinden dat hun contact met E in de afgelopen periode nauwelijks is veranderd. Het is duidelijk dat V de

laatste weken minder vaak heeft verzuimd op school. De ervaring is echter dat zij in de klas nauwelijks werkt aan het vak dat op haar rooster staat. De vooruitgang is er wel maar doet de meeste van mijn collega's (nog) niet juichen.

Ondanks het feit dat D het haar gestelde doel niet heeft behaald, namelijk zich op een ontspannen manier voorbereiden op een toets, vinden de leerkrachten die veel met D te maken hebben, dat het knap is dat zij sinds lange tijd weer een toets heeft gemaakt. De spanning die D, voorafgaand aan een toets, opbouwt wordt vooral thuis gezien en is, op de extra aandacht na die ze heeft gevraagd, door collega's nauwelijks waar genomen.

5 Conclusies

In dit onderzoek staan een aantal vragen centraal. Ten eerste heb ik me de vraag gesteld of leerlingen met een angststoornis in staat zijn om met de oplossingsgerichte methode Mission Possible hun sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen verbeteren. Deze vraag zou ik gezien de behaalde resultaten bij vier van de vijf leerlingen kunnen beantwoorden met een ja. Zij hebben immers het gestelde doel behaald. Is dit echter zo duidelijk? Nee, het zegt mogelijk ook iets over het gestelde doel. Was dit een realistisch doel? In alle gevallen wel, vind ik. Kijkend naar de motivatie die de leerlingen hebben gehad om met de methode te werken kan worden geconcludeerd dat het vooral de motivatie is dat het succes bepaald. Leerlingen E, A en N hebben vanaf het begin een klanttypische relatie gehad. Met andere woorden: zij hebben het vertrouwen dat zij hun doel kunnen halen en zij zijn bereid iets anders te gaan doen. Dit zie ik niet terug bij leerlinge D. Zij vervalt steeds in hetzelfde patroon en geeft dit patroon niet op. Wil zij wel veranderen? Leerlinge V geeft herhaaldelijk aan dat het haar overkomt, dat zij er zelf geen invloed op uit kan oefenen. Hoewel zij nu vaker naar school komt, en dus dichterbij haar uiteindelijke doel komt, blijft deze gedachte overheersen.

Niet onbelangrijk hierbij is te beseffen dat leerlingen A, N en D naast een angststoornis ook gediagnosticeerd zijn met een op As II gelegen persoonlijkheidsstoornis, een persistente stoornis, die invloed kan hebben op de uitkomst. Van leerlinge D wordt onderzocht of zij geen stoornis heeft in het autistische spectrum, wat kan verklaren waarom zij zich vasthoudt aan haar oude patroon. Naast de mogelijke invloed van de persoonlijkheidsstoornis moet ook niet worden vergeten dat deze leerlingen in behandeling zijn, waardoor hun gemoedstoestand erg kan verschillen. Blijft dan nog mijn conclusie overeind, dat Mission Possible deze leerlingen in staat stelt een stap vooruit te zetten in hun ontwikkeling? Ja! Ook mijn collega's zien iets veranderen bij alle, bij het onderzoek betrokken leerlingen. Ook bij D, die haar doel niet haalde, is een verandering te zien. Nog belangrijker is dat vier van de vijf deelnemers aangeven zich competentier te voelen om problemen op te lossen. Drie daarvan willen in de toekomst Mission Possible gaan gebruiken. Opvallend is dat leerlinge D aan het eind positiever is over Mission Possible dan ervoor. Mogelijk ervaart zij toch voordelen.

Wat hebben de veranderingen teweeg gebracht? Wanneer ik naar de afzonderlijke stappen van Mission Possible kijk, komen de scores van de mate van vertrouwen overeen met het behaalde resultaat (doel). Hoewel geen van de leerlingen aangeeft veel vertrouwen te hebben in het halen van het uiteindelijke doel, halen juist die leerlingen hun doel die er het meeste vertrouwen in hebben. Overigens is de lage score te verklaren uit het feit dat alle leerlingen in dit onderzoek kampen met depressieve klachten, wat bekend is bij mensen met een angststoornis. Ik kijk dan ook niet zozeer naar de hoogte van de scores maar vooral naar een rode draad, een te ontdekken patroon.

Er is mogelijk een verband tussen de mate van ondersteunen en het behaalde resultaat. E, A, N en D hebben veel ondersteuning gehad, hetzij of van mij, hetzij van de supporters. D heeft haar doel niet bereikt. E, A en N wel. V heeft alleen van mij ondersteuning gehad en haalt haar doel gedeeltelijk.

Er is een duidelijk verband tussen de aard van de relatie en het succes. E, A als N behalen hun doel. Hun relaties zijn als klanttypisch te benoemen. D heeft een bezoekerstypische relatie en behaalt haar doel niet. De relatie van V is klaagtypisch, zij zet een kleine stap. Aard van de relatie zegt veel over de mate van motivatie, over de wil om te veranderen. Dit zie ik bij E, A en N, minder bij V en nauwelijks bij D. Zij maakt de indruk het oude patroon in stand te willen houden.

Wat is mijn rol in dit onderzoek is geweest? Hoewel niet gemeten kan ik zeggen dat mijn relatie met alle leerlingen in dit onderzoek goed is. Mijn rol is vooral die van coach geweest. Dit stemt overeen met de bejegening waar deze doelgroep goed op vaart (Lieshout, 2002, Verstegen en Lodewijks, 2001) en komt overeen met de verwachtingen. Ik heb de leerlingen gecoacht met positieve feedback, met het geven van vertrouwen en vooral door naar ze te luisteren. Dit heeft ervoor gezorgd dat er een vertrouwensband is opgebouwd, dusdanig dat leerlingen mij hun problemen toevertrouwen. De goede relatie blijkt onder andere uit het feit dat N aangeeft zich door mij gehoord te voelen en uit het feit dat E beter met mij communiceert.

Naast de rol van coach heb ik een leidende rol gehad wanneer de leerlingen een afwachtende houding aannamen, zoals vooral E en V. De leerlingen in dit onderzoek vallen op door hun onzekerheid en passieve houding wat ertoe leidt dat ik als coach de rol van leider op me moet nemen om ze in beweging te krijgen. Ook dit stemt overeen met de verwachtingen en met mijn

eerdere ervaringen met het werken met deze leerlingen. Verschil is nu echter wel dat de leerlingen, hoe moeizaam dit soms ook gaat, zelf een concreet doel formuleren waarin zij ook een oplossing zien, getuige ook het feit dat ze aangeven competenter te zijn in het oplossen van problemen. Daarnaast is er een duidelijkere, beschreven, inbreng van de supporters. Resteert de vraag of deze leerlingen zelfstandig met Mission Possible aan de slag zouden kunnen. Ik ben ervan overtuigd dat dit niet het geval is, gezien de ondersteuning die zij nodig hebben gehad. De rol van coach is cruciaal geweest in het succes van Mission Possible. Daarnaast is uit de reactie van de leerlingen duidelijk geworden dat een aantal stappen in de methode niet aansluiten bij de doelgroep. Deze leerlingen hebben niets bij het kiezen van een symbool. De vraag voor wie zij bewondering hebben, als iemand die de te verwerven vaardigheid goed beheerst is een betere vraag. Deze jongeren vallen op door hun zelfkritische houding en hoge verwachtingen, gecombineerd met een laag zelfbeeld (van Lieshout, 2003) en voelen niet snel iets als een succes. De laatste vraag, hoe ga je het vieren voelt bij de meesten dan ook niet congruent.

Hoe nu verder? Vier van de vijf leerlingen hebben aangegeven vaker met Mission Possible te willen gaan werken. Ik heb voor alle leerlingen een vervolgstap geformuleerd in lijn met het oplossingsgericht werken. Het ligt dan ook voor de hand deze methode schoolbreed in te gaan zetten voor deze doelgroep waarbij opgemerkt dat een goede begeleiding cruciaal is. Ik zie voor mezelf een rol weggelegd in de begeleiding van mijn collega's, die niet vertrouwd zijn met het oplossingsgerichte werken.

6 Evaluatie op het onderzoek

Mijn persoonlijke ontwikkeling is een belangrijk deel van dit onderzoek. Ik heb in dit onderzoek als doel gesteld mezelf te verbeteren in het begeleiden van onze leerlingen met een angststoornis. Ik ben daarmee zelf ook een onderdeel van het onderzoek geworden. Ik heb willen onderzoeken of mijn houding ten opzichte van de leerlingen die aan het onderzoek deelnemen past bij de methode Mission Possible en of dit hetzelfde is als hoe ik met onze leerlingen omga. Ik heb in dit onderzoek steeds geprobeerd een verband te leggen tussen de theorie en de praktijk, tussen de theorie en mijzelf en tussen de praktijk en mij. In dit hoofdstuk zal ik daarop reflecteren. Ik maak hierbij gebruik van de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen en Vasalos, 2007).

Fase 1; ervaring en handelen. In de MasterSEN opleiding heb ik voor het eerst kennis gemaakt met het oplossingsgericht werken en gaandeweg de opleiding heb ik dit steeds meer in de praktijk toegepast. De volgende en louterende houding die ik hiervoor moet aannemen past bij mij. Deze manier van werken sluit ook goed aan bij hoe onze wij op onze school met onze leerlingen om willen gaan, vanuit een basis van gelijkwaardigheid. Ik werk met leerlingen die een persoonlijkheidsstoornis hebben. Dat is niet altijd gemakkelijk en regelmatig voel ik mij handelingsverlegen. Ik ben me dan ook gaan verdiepen in de psychopathologie van onder andere Borderline Persoonlijkheidsstoornissen en angststoornissen, de meest voorkomende stoornissen bij onze leerlingen. Hoe kan ik deze leerlingen het beste begeleiden? De handelingsadviezen die ik heb gevonden (van Lieshout, 2002) hebben me hierin verder geholpen. Ik vond het heel interessant om in de *Interactiewijzer* van Verstegen en Lodewijks (2001) te lezen hoe gedrag gedrag kan oproepen en hoe dit te beïnvloeden is. Het heeft mij meer inzicht gegeven in hoe conflicten worden veroorzaakt en hoe aanhoudend negatief gedrag te doorbreken is.

Fase 2; terugblikken. Ik ben iemand die iets leest, het laat bezinken, iets anders erbij betreft, nog eens denkt en mogelijk weer tot andere inzichten komt, zodat het steeds concreter wordt. Ik ben goed in ideeën uitwerken maar minder in de uitvoering. Voor dit onderzoek was het belangrijk een planning te maken en dit ook uit te voeren. Zes weken lang heb ik leerlingen begeleidt met Mission Possible. Ik heb met iedere leerling, minimaal een maal per week een gesprek gevoerd waarin de stappen werden geëvalueerd. Dit betekent dat ik elke week vijf keer een half uur met mijn leerlingen heb gesproken. Ik heb hiervoor een schema opgesteld en alle

gesprekken verslagen. Gezien de vele dingen die ik ernaast doe en het feit dat ik niet zo goed ben in het bewaken van mijn agenda vind ik dat ik het er nu goed vanaf heb gebracht. De planning heeft mij structuur gegeven. Het maken van dit meesterstuk heeft mij veel tijd en moeite gekost maar ik ben tevreden met het resultaat.

Fase 3; bewustwording. Door middel van dit onderzoek heb ik me meer willen bekwamen in het begeleiden van leerlingen met een angststoornis. Deze leerlingen hebben een specifieke benadering nodig van veel steun en complimenten (van Lieshout, 2003). Het is goed deze leerlingen te horen maar niet al te zeer mee te gaan in de problemen die ze ervaren. Wat vraagt dat voor kwaliteiten van mij als leerkracht en heb ik die? Wanneer men aan mij zou vragen wat mijn belangrijkste kwaliteiten zijn dan noem ik mijn relativiseringsvermogen, mijn geduld en mijn vaardigheid om te kunnen luisteren. Ik kan afstand nemen van een situatie en vanuit een metapositie naar een situatie kijken. Dit is van nut wanneer een leerling erg gericht is op het probleem en geen oplossing ziet. Mijn geduld blijkt onder andere uit mijn omgang met leerlinge E, een leerlinge die niets zegt, waardoor niet of nauwelijks op te maken valt wat ze denkt of voelt. Ik vind dit soms lastig om mee om te gaan maar kan haar positief blijven benaderen. Ik vind dat ik goed kan luisteren. Dat is niet iedereen gegeven maar erg belangrijk bij onze leerlingen. Geef ze het gevoel dat ze gehoord worden en luister echt naar wat ze te vertellen hebben. Daar hoort mijns inziens niet alleen een onbevooroordeelde houding bij maar ook het vermogen om toe te kunnen geven, om een kwetsbare houding aan te nemen. Dit past ook bij de gelijkwaardigheid die wij als school nastreven. Ik ben me door dit onderzoek meer bewust geworden van mijn kernkwaliteiten; mijn relativiseringsvermogen, mijn geduld en mijn luisterende oor. Ik heb deze kwaliteiten goed kunnen gebruiken in dit onderzoek en ik ben er trots op dat de leerlingen in die aan dit onderzoek hebben deelgenomen mij in vertrouwen hebben durven nemen om over hun emoties en gevoelens te durven praten. Ik vind dat het belangrijkste dat je een leerling kunt bieden: vertrouwen.

Fase 4: Alternatieven ontwikkelen. Ik vind dat ik gegroeid ben in het begeleiden van mijn leerlingen en ik vind dat ik ze wat te bieden heb. In de toekomst wil ik verder gaan met het werken met Mission Possible en ik ga ervoor pleiten dat Mission Possible schoolbreed gaat worden ingezet bij de begeleiding van onze leerlingen. Omdat mijn collega's niet bekend zijn met Mission Possible en met het oplossingsgerichte werken zie ik voor mezelf een rol als coach voor mijn collega's weggelegd. Ik denk dat het oplossingsgericht werken een nieuwe richting in

de begeleiding van onze leerlingen kan geven, een richting waarbij vooral naar oplossingen wordt gezocht en waarbij de focus ligt bij dat wat goed gaat. Dit past ook bij de visie die onlangs in ons team is geformuleerd.

Literatuur

Beumer-Peeters, C. (2010). *Mission Possible, Kidd's Skills voor jongeren*. Haarlem, uitgeverij Nelissen.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.

Delfos, M.F. (1999). *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Furman, B. (2006). *Kids' Skills*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Jong de, P., Kim-Berg, I. (2001). *De kracht van oplossingen*. Amsterdam, Pearson.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007) *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling* VELON- Tijdschrift voor lerarenopleiders 28 (1) 2007.

Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnoses of personality: a functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.

Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen T. & Maene W. (2007). *Survivalkit voor leerkrachten. Oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Lieshout, van, T. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Lonsdorf, T.B. *Genetics Of Fear: Specific Genetic Variations Contribute To Anxiety Disorders, Study Suggests*, ScienceDaily, Mar. 11, 2009.

Pameijer, N., & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Verstegen, R., & Lodewijks, H.P.B. (2001). *Interactiewijzer, analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*, Assen: Koninklijke van Gorcum.

Websites:

Dorter, G. (2009). *The vicious cycle of anxiety*, geraadpleegd in april 2011 op <http://www.gregdorter.com/blog/vicious-cycle-of-anxiety/>

Jones, D. (2008). *Solution Based therapy*. geraadpleegd in april 2011 op http://en.wikipedia.org/wiki/Solution_focused_brief_therapy

Quicken Organisatie Adviseurs (2011). Testcenter voor team en ontwikkeling. *360 test.nl* – eenvoudig meten – gericht verbeteren- , geraadpleegt in april 2011 op <http://360test.nl>

Utens, E en Ferdinand, R. (2010), *Vrienden, preventie van angst en depressie*, geraadpleegd in april 2011 op <http://www.vriendenprogramma.nl/>

2reflect (2011), *Roos van Leary*, geraadpleegd in april 2011 op <http://www.2reflect.nl/roosvanleary.htm>

Bijlagen

Bijlage I Resultaten van de meting voorafgaand en na Mission Possible

Scores:	E voor MP	V voor MP	A voor MP	N voor MP	D voor MP	E na MP	V na MP	A na MP	N na MP	D na MP
1 Helemaal oneens										
2 Oneens										
3 Neutraal, weet niet										
4 Eens										
5 Helemaal eens										
Ik loop dagelijks tegen problemen aan op school.	3	5	5	2	4	3	4	3	2	4
Ik vind dat ik mijn problemen goed zelf op kan lossen.	2	1	3	3	2	3	2	4	4	2
Ik bespreek mijn problemen op school met mijn mentor.	2	4	3	4	3	2	3	4	4	3
Ik bespreek mijn problemen op school met medeleerlingen.	2	3	2	3	1	2	3	2	3	2
Ik bespreek mijn problemen op school met mijn ouders.	3	2	4	4	3	4	3	4	4	3
Ik bespreek mijn problemen op school met mijn behandelaar / sociotherapeuten.	x	5	3	3	3	x	5	4	4	4
Ik bespreek mijn problemen op school met anderen dan hierboven genoemd.	3	1	1	2	1	3	2	1	2	1
Ik probeer altijd steun te zoeken bij dezelfde mensen bij het oplossen van mijn problemen.	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3
Ik vind het moeilijk om over mijn problemen te praten.	3	4	4	2	4	3	2	3	2	3
Ik ben enthousiast om de methode Mission Possible te (gaan) gebruiken bij het oplossen van een probleem.	3	3	2	3	1	4	2	4	4	2

Vragenlijst voorgelegd aan leerlingen voorafgaand aan het gebruik van Mission Possible (start MP) en na gebruik van Mission Possible (na MP).

Bijlage II Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge E

Leerling E			
stap		resultaat	Opmerkingen van mij.
0	contact	Het contact met E verloopt moeizaam. E praat niet met mij (selectief mutisme) en laat niets van zichzelf zien. Ze durft niets op te schrijven in mijn bijzijn. Ze knikt enkel op gesloten vragen. Het contact verloopt vooral via haar moeder. Zou het liefst willen praten in gezelschap, communiceren zoals leeftijdsgenoten dat ook doen	Het is voor mij in een “gesprek” niet mogelijk te achterhalen wat E wilt, voelt of denkt. Communicatie is een minimaal mogelijk via mail. Het feit dat E niet praat en slechts en slechts minimaal knik frustreert mij en maakt mij soms ongeduldig. Omdat E wel een doel aangeeft typeer ik haar relatie als klanttypisch.
1	doel	Kan toekomstbeeld beschrijven. Wil naar fotoacademie. Wil graag een leven zoals haar leeftijdsgenoten, met lekker kletsen en lol maken. Genoemde vaardigheden: communiceren met anderen. Doel is praten in alle situaties, dus ook op haar toekomstige school. Tussendoel: directe communicatie met mij, manier waarop maakt niet uit.	Het selectieve mutisme is voor E een enorm belemmering in haar ontwikkeling. Gezien haar leeftijd (bijna 20) en duur van haar mutisme moet ik niet verwachten dat zij op school begint met praten. Die blokkade is voor haar erg groot, zeker gezien het feit dat zij al lang bij ons op school zit maar nooit een woord heeft gezegd. Ik kan me voorstellen dat het voor E mogelijk kan zijn tussen nieuwe mensen wel te praten.
2	voordelen	Kan de voordelen opnoemen: kan naar een vervolgopleiding: kan contact maken, kan iets vragen, kenbaar maken, stap naar zelfstandigheid.	Gezien de belemmering die E ondervindt door niet te praten zijn de voordelen evident. E staat min of meer voor het blok om deze stap te zetten en voelt dat ook zo. Ik denk dat de druk / last ook goed is of zelfs nodig is.
3	support	Moeder, vader, vriendin	Supporters spelen een belangrijke rol in mijn communicatie met E. Meeste, belangrijke communicatie gaat via moeder. Ik spreek moeder wekelijks via de telefoon. Ik kan niet goed inschatten hoe de relatie is van E met moeder. Moeder zegt goed maar E knikt niet overtuigend wanneer ik ernaar vraag.
4	symbool	geen	vraag wel gesteld. Vind ik niet bij leeftijd passen.
5	vertrouwen	Geeft E geen antwoord op. Moeder geeft later aan dat er een	Communicatie verloopt moeizaam. E straalt weinig vertrouwen uit dat het een

		aantal mensen zijn waarmee E praat (vriendin van moeder, buurvrouw, gezin). Wanneer ik dit met E bespreek knikt ze.	succes is. Houding lijkt apathisch. Ik heb de neiging voor haar in te vullen, echter dit is niet de bedoeling.
6	hulpbronnen/ optimisme	Knikt minimaal wanneer ik aangeef dat het knap is dat ze drie keer per week met de trein vanuit Tilburg naar school komt. Loopt modeshows!	Laag zelfbeeld van E is erg zichtbaar. Ze aanvaardt slecht complimenten. Herkaderen goed gelukt. Groeit wanneer ik haar "successen" bespreek en aangeef dat ze al veel op school bereikt heeft.
7	schalen	Begin: 2. Kan niet aangeven wat het een 2 maakt. Na eerste doel: 3. Geeft verbeterde communicatie met mij aan. Na tweede doel: 4. Heeft gesproken met iemand op open dag van MBO opleiding.	Ik moet haar veel aandragen, wat niet de bedoeling is maar voor de voortgang noodzakelijk. Ziet zelf ook successen en is daar trots op.
8	actie	SMART formulering tussendoelen: Eerste doel: Gedurende 3 weken iedere dag op een door haar gekozen manier communiceren, anders dan knikken op vragen. Tweede doel: naar open dag MBO en informatie (op)vragen (mag ook folder zijn).	E wordt opener en geeft ook meer gevoelens aan (ik schaam me, ik kan me moeilijk motiveren). Ik heb meer haar vertrouwen maar heb het gevoel dat dit vertrouwen ook broos is. Aan de ene kant denk ik dat zij het tempo moet bepalen omdat ze anders afhaakt, aan de andere kant wil ik haar "duwen" omdat ze anders stilvalt. Voelt als balanceren op koord.
9	een logboek of een weblog?	Geen, communicatie met mij via mail.	Struikelblok is dat E heel weinig van zichzelf durft te laten zien. Moeder speelt belangrijke rol.
10	tegenslag	Laat zich door moeder opbeuren, motiveren.	Focus op positieve feedback
11	succes vieren	Winkelen in Rotterdam, op kosten van moeder	Lijkt mij een goede manier om het succes te vieren, zeker gezien de rol van moeder.
Algemene opmerking: Door de gebrekkige communicatie vind ik het moeilijk te bepalen hoe gemotiveerd E is in het bereiken van haar doel. Met haar selectief mutisme houdt zij al heel lang iets in stand wat haar ongetwijfeld iets oplevert. Daarnaast zal de stap om weer te praten tegen mensen waar zij al lang niets tegen zegt enorm groot zijn. Daarnaast zit E in een fase (20 jaar, laatste kans om een opleiding te starten) waar de druk groot is om deze stappen te zetten. Omdat ze in gesprekken met mij enkel ja of nee knikt voel ik me beperkt tot het stellen van gesloten vragen waardoor ik het gevoel heb niet tot de kern te komen en aan haar te moeten trekken om haar in beweging te krijgen. Dit voelt als onmacht. In de omgang met E kan ik ongeduldig worden. Op zulke momenten neem ik afstand. Ik heb regelmatig contact met moeder en kom via haar het meeste te weten.			

E geeft aan vooruitgang te hebben geboekt. Ze heeft tussendoelen gesteld en gehaald. Ik kan niet goed inschatten wat de bijdrage / meerwaarde van Mission Possible hierop is geweest. E zou zeker niet zelfstandig met de methode hebben kunnen werken. Moeder heeft een grote bijdrage geleverd aan het succes en de communicatie van mij met haar is belangrijk geweest. Vervolg: E heeft nog een lange weg tot haar droom. Belangrijk om veel tussendoelen te stellen, contact met haar vervolgschool wordt heel belangrijk. Hoe gaat zij daarin staan. Dit zal betrokken worden bij een volgend doel. Hierbij zal Mission Possible wederom gebruikt worden.

Bijlage III Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge V

Leerling V			
stap		resultaat	opmerking
0	contact	Contact is goed, V voelt zich door mij begrepen, komt zelf naar me toe. V wil graag dat het verandert maar kan niet aangeven wanneer, waardoor het komt dat zij tegen naar school gaan opziet. Klanttypische relatie, neiging naar klaagtypische relatie	Het lijkt alsof de angst V overkomt, alsof het haar gebeurt zonder daar zelf invloed op uit te kunnen oefenen, als het zoals ze zelf zegt "een donker beest is dat om de hoek ligt". V geeft aan dat in het verleden al veel geprobeerd is om de angst voor school weg te nemen maar dat niets geholpen heeft. V maakt hierover een moedeloze indruk.
1	doel	Kan een doel formuleren: wil weer gewoon naar school kunnen gaan, zonder spanning. Vaardigheden: doorzettingsvermogen / omgaan met spanning / relativiseringsvermogen.	Bouwt spanning 's avonds al op en heeft juist voor schoolgang beslismoment wel of niet naar school gaan
2	voordelen	Kan voordelen noemen: kan haar schoolprogramma oppakken en een opleiding afmaken.	Voordelen zijn duidelijk. Onderliggend zal zijn dat goede schoolgang haar het besef geven dat zij invloed kan uitoefenen op haar eigen ontwikkeling. Haar eigenwaarde zal vooruitgaan.
3	support	Klasgenote M.	V heeft weinig mensen om haar heen die haar ondersteunen. Ze zoekt ook weinig hulp.
4	symbool	Geen, wil dit niet, kinderachtig	
5	vertrouwen	Heeft weinig vertrouwen dat ze dit doel kan behalen. Heeft al een heel traject achter de rug, zonder resultaat.	Realistische en te makkelijk te behalen tussendoelen zijn hier belangrijk. Daarnaast moet V ook het gevoel krijgen dat zij, bij het behalen van een tussendoel wel een duidelijke stap heeft gezet. Extra aandacht voor authentieke aandacht en positieve feedback.
6	hulpbronnen/ optimisme	Kan er geen noemen. Kwaliteiten: ??	Stemt overeen met haar lage zelfbeeld. Rol van mij is hier groot doordat ik aandraag waar haar sterke punten liggen.
7	schalen	Begin : 3. Probeert elke dag naar school te komen.	Positieve feedback belangrijk, V erg negatief over haar tot 3 behaalde score,

		Na eerste doel: 3,5 Na tweede doel:4	neigt naar problemen opnoemen.
8	actie	SMART geformuleerde tussendoelen: Eerste doel: elke dag om 8:30 op school gedurende 3 weken, hoeft niet noodzakelijk aan schoolvakken te werken. Gelukt? gedeeltelijk Tweede doel: elke dag om 8:30 op school gedurende 3 weken, en ieder uur minimaal 15 minuten aan vak op rooster werken. Gelukt? gedeeltelijk	V is vaker op school. Enkele keren is het haar niet gelukt. Vindt snel een "excuus" waardoor schoolgang wordt belemmerd. Zoekt nog steeds oorzaken waarop zij geen invloed op heeft waardoor ze niet naar school kan. Kan het vaak niet opbrengen om haar boeken open te slaan en iets te doen. Geeft aan zich niet altijd begrepen te voelen. Vindt de vooruitgang die ze boekt minimaal.
9	een logboek of een weblog?	Houdt iedere dag een logboek bij waarin zij aangeeft hoeveel spanning zij voelt.	Goede terugkoppeling met logboek waardoor het mogelijk is uitzonderingen te vinden. Zo helpt het haar wanneer ze de dag / avond van tevoren duidelijk heeft wat ze op school gaat doen.
10	tegenslag	Kan niet aangeven hoe ze tegenslag kan overwinnen. M kan haar steunen op de kritieke momenten, zijnde juist na ontbijt.	Steun M werkt. Veelvuldige feedback, korte lijnen belangrijk.
11	succes vieren	Met M film kijken	Doel niet helemaal gehaald. Dilemma. Na tweede doel feestje gevierd maar voelt niet helemaal congruent, gezien ontevredenheid van V.
Algemene opmerking: V neigt erg naar klaagtypische relatie, geeft vaak omstandigheden de schuld van niet naar school kunnen. Lijkt ook de intrinsieke motivatie te missen om haar doel te behalen. Geeft vaak aan moe te zijn van de hele situatie. De vooruitgang die ze boekt ervaart ze nauwelijks als een succes. Heeft twijfels over halen van haar uiteindelijke doel. De depressieve klachten van V spelen een grote rol. Mijn rol als leerkracht is daardoor beperkt. Positieve feedback wordt moeilijk geaccepteerd. Ik voel me bij V soms handelingsverlegen. Ik kan er geen goede vinger op leggen wat haar belemmert in haar schoolgang. Didactische successen die V boekt zijn minimaal, laag doorzettingsvermogen, lage frustratiedrempel wat ertoe bijdraagt. Gecombineerd met het lage zelfbeeld van V maakt dat complimenten geven moeilijk is. Vervolg: Frustratie van V kan worden aangepakt. Waar zou ze echt tevreden mee zijn? Hoe kan ik dat zien?			

Bijlage IV Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge A

Leerling A			
stap		resultaat	opmerking
0	contact	Contact is goed, voelt zich door mij gehoord. Relatie te typeren als klanttypisch met neiging naar klaagtypisch. Wil graag dat het beter gaat en is bereidt daar aan te werken maar ziet oplossing in eerste instantie vooral buiten zichzelf.	Gaat regelmatig huilen in een 1 op 1 gesprek maar vindt het moeilijk om over haar emoties te praten. Heeft een gereserveerde maar vriendelijke houding richting mij.
1	doel	Toekomstbeeld: geen twijfel, werkt met motivatie aan haar studie. Wil naar HBO vertaalacademie Engels, op kamers in Maastricht, of naar universiteit Engels. Wil op onze school gemotiveerd aan vakken werken die haar op haar studie kunnen voorbereiden. Geeft aan dat zij moeilijk beslissingen durft te nemen, bang dat het de verkeerde zijn. Doel: definitieve keuze voor een studie maken. Vaardigheden: besluitvaardigheid, reële verwachtingen cq eisen stellen, zelfvertrouwen.	Kan erg boos zijn op feit dat zij bepaalde gedachten heeft over anderen. Wordt ook boos wanneer zij daarvan iets laat merken, wil geen emoties tonen, vindt dit een teken van zwakte. Is daardoor belemmerd in het aangaan van sociale contacten. Wil vrolijker in het leven staan. Ervaar zich soms als buitenstaander in haar eigen leven (depersonalisatiestoornis). Stelt hoge eisen aan zichzelf. Dilemma: wil bovenstaande niet als doel stellen, zegt dat haar omgang met anderen vanzelf zal verbeteren wanneer zij haar toekomst concreet heeft. A blijft "zakelijke" dingen noemen zonder echt bij haar emoties te komen.
2	voordelen	Twijfel werkt belemmerend op haar functioneren wat weer werkt op haar gemoedstoestand.	De depersonalisatiestoornis is een belangrijke belemmering in het functioneren van A. Bewustwording en hanteerbaarheid van de stoornis zijn belangrijkste doelen. Concretiseren van een keuze (inventarisatie van voor- en nadelen) kan een middel zijn om grip op onzekerheid te krijgen.
3	support	Gezin (vader – moeder- zus), sociotherapeut M	Het gezin is erg belangrijk voor A. Geeft aan dat dit haar vangnet is, de mensen waar ze zich echt geborgen bij voelt. A heeft een goede band met sociotherapeut M, die min of meer haar persoonlijke begeleider is.
4	symbool	geen	

5	vertrouwen	Noemt een aantal vaardigheden waardoor het een succes kan worden: leervermogen, doorzettingsvermogen, feit dat ze streng kan zijn voor zichzelf.	Coach: kan zelf haar sterke kanten benoemen.
6	hulpbronnen/ optimisme	Kan aangeven dat in het verleden haar vrienden haar thuis ophaalden om naar school te gaan waardoor het naar school gaan vanzelfsprekend was. Stoort zich echter snel aan anderen.	Dit is iets om aan te wenden/ verder uit te diepen.
7	schalen	Begin: 2 Eerste doel: 5, Heeft een definitieve keuze gemaakt.	A schaalt zich laag in, is weinig positief over haar beginsituatie.
8	actie	SMART geformuleerde tussendoelen: Eerste doel: maken van een definitieve keuze voor een studie aan de hand van voors en tegens, door inschrijving aan HBO of Universiteit.	Heeft zich ingeschreven voor HBO Vertaalacademie, in besef dat keuze niet levensbepalend is. In zoverre vind ik dat ze een hele stap heeft gemaakt. Lijkt het fatalistische een beetje achter zich te laten. Relatie met A goed, is opener dan in begin. A vertelt meer grip te krijgen op de dingen, lees op haar leven. Ziet perspectief, kan een duidelijk, realistisch beeld beschrijven van haar toekomst. Heeft een modus gevonden voor het omgaan met haar beperking. Heeft zich zelf ingeschreven bij HBO studie. Ik zie een a die zelfverzekerder is en ook wel eens laat blijken dat ze boos is, zich ergert.
9	een logboek of een weblog?	Inventarisatie voors en tegens in een logboek	Logboek / lijst wekelijks besproken.
10	tegenslag	Hulp van ouders en zus.	Geeft aan terug te kunnen vallen op gezin. Gezinsleden zijn erg belangrijk voor haar.
11	succes vieren	Ouders toegezegd met haar naar Londen te gaan	Mooi. Geeft aan dat rol / betrokkenheid van ouders groot is
Algemene opmerking: A blijft bij concrete, zakelijke doelen. Maakt echter moeilijk contact en dit is iets waaraan ze moet gaan werken. Succes van Mission Possible is duidelijk. A heeft de methode gemotiveerd gebruikt, goede bijdrage van ouders en methode biedt A houvast. Mijn rol is vooral die van coach geweest. Ik heb haar begeleid in de stappen en de stappen uitgelegd. Vervolg zal zijn dat A zich gaat concentreren op haar sociale contacten.			

Bijlage V Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge N

Leerling N			
stap		resultaat	opmerking
0	contact	N neigt in eerste instantie naar een klaagtypische relatie. Vindt dat zij door tegenslag tegen problemen aanloopt waar zij 'niet om gevraagd heeft'. Kan geen voorbeelden aandragen waarop het beter gaat. Geeft later in gesprek aan dat zij een lage frustratiedrempel heeft en onterecht boos kan worden op anderen.	N heeft een lage frustratiedrempel, geeft snel op. Heeft veel positieve bevestiging nodig. N geeft vaak aan dat ze niet gehoord wordt, zeker niet door de leerkrachten. Typeert onze relatie als goed. Zegt dat ik goed kan luisteren en rekening hou met haar omstandigheden.
1	doel	Wil later schoonheidsspecialiste worden, mogelijk zelfstandig. Wil zelfverzekerd zijn en op haar doel af durven gaan. Twijfel belemmert haar nu vaak in het nemen van stappen. Durft bijvoorbeeld niet te bellen naar stageplek. Vaardigheid: besluitvaardigheid, reële verwachtingen cq eisen stellen, zelfvertrouwen.	N heeft een laag zelfbeeld, ziet weinig kwaliteiten bij zichzelf. Twijfelt erg aan zichzelf. Vindt dat ze weinig te bieden heeft. Vergelijkt zichzelf vaak met anderen.
2	voordelen	Durft meer initiatieven te nemen en iets aan te geven. Zal zich minder zorgen maken.	De "wat als" gedachte overheerst bij N waardoor zij blijft malen, zonder actie te ondernemen waardoor het in haar hoofd alleen maar voller wordt. Vaardigheid om tot actie over te gaan
3	support	Vader, medeleerling S	Heeft weinig mensen die haar steunen. Vader is belangrijk voor haar maar is kan ook kritisch negatief zijn. Zoekt veel steun bij mij. Veel positieve feedback, complimenten nodig.
4	symbool	geen	
5	vertrouwen	Zegt vaak 'vroeger durfde ik dat allemaal'. Wanneer ze vertrouwd is met situatie, met persoon, durft ze meer.	Kan in vertrouwde omgeving ook brutaal zijn. Dan komt de N van vroeger weer tevoorschijn, denk ik! Haalt vaak aan dat deze door tegenslag helemaal weg is maar komt zie ik toch al regelmatig.
6	hulpbronnen/ optimisme	vriendelijk, eerlijk, begripvol	N kan deze eigenschappen niet noemen. Wanneer ik ze noem groeit ze.

7	schalen	Begin: 4 Eerste doel: 7	N heeft traject achter de rug van verzamelen van mogelijke stageadressen tot daadwerkelijk ondertekenen van een stageovereenkomst. Zij heeft verschillende stappen moeten zetten (telefoneren, brief schrijven, op gesprek gaan) die zij heel moeilijk vond. Dit heeft zij allemaal gedaan! Tussendoel dus ruimschoots behaald. N is zichtbaar gegroeid. Ze is zelfverzekerder, durft meer en heeft meer vertrouwen in de toekomst.
8	actie	SMART geformuleerd doel: Doel 1: regelt stageadres voor toekomstige opleiding.	N heeft bovengenoemde stappen gezet waarbij veel ondersteuning van mij was vereist. N neigt snel naar benoemen van problemen (wat als) maar voor daadwerkelijke actie heeft zij een duw in de rug nodig. Mijn rol; coach, leider, manager.
9	een logboek of een weblog?	Logboek / werkboek.	Naast dit werkboek heeft zij een logboek waarin alle praktische zaken worden genoteerd. Zij heeft hierin ondersteuning nodig.
10	tegenslag	Zal zich wenden tot mij en vader. Focus op andere dingen	Heeft heel veel bevestiging nodig en een lichte dwang. Mijn rol is die van leider, coach. Kan moeilijk gedachten stop zetten.
11	succes vieren	Thee met S	
Algemene opmerking. N heeft deze weken duidelijk een ontwikkeling doorgemaakt. Beschreven doel is behaald en dit voelt N als een overwinning. Haar uiteindelijke doel, schoonheidsspecialiste worden, is binnen handbereik. Ik zie een vaker een lachende N die assertiever is, die aanpakt en naar mensen toestapt. De begeleiding van N geeft mij een competent gevoel. Ik vind dat ik haar met mijn luisterende, ondersteunende maar ook soms dwingende houding goed heb kunnen ondersteunen.			

Bijlage VI Samenvatting van Mission Possible logboek van leerlinge D

Leerling D			
stap		resultaat	opmerking
0	contact	Bezoekertypische relatie!	In gesprek met D en AB'er stemt D toe in gebruik Mission Possible. Is niet gemotiveerd. Relatie met mij is goed.
1	doel	D stelt hoge, vaak irreële eisen aan haar (leer)prestaties. Spanning loopt enorm op voorafgaand aan een toets, dusdanig dat het thuis onhoudbaar wordt. Dit begint al vanaf het moment dat de toets gepland staat. Geformuleerd doel: op een aanvaardbare manier een toets maken. Met aanvaardbaar wordt bedoeld, inclusief ontspanningsmomenten, ook de boeken terzijde schuiven. Vaardigheden: reële verwachtingen cq eisen stellen	D is slechts tevreden met minimaal een 9 voor een toets. Zij is hier niet vanaaf te brengen. Ze kan aangeven wat de voordelen zijn (dan kan ik de overstap naar VWO nog maken) maar ziet de nadelen niet (spanning, geen / nauwelijks voortgang). Ik denk dat ze met deze houding krijgt ze veel aandacht en creëert ze een afhankelijke positie.
2	voordelen	D kan geen voordelen benoemen.	Vraag is of zij niet veel te verliezen heeft om te veranderen. Vraag is gesteld: wil je dat het veranderd? Waarop zij "het zal wel moeten" antwoordt.
3	support	vader-moeder-ABer	
4	symbool	geen	
5	vertrouwen	geen	Idem zie boven
6	hulpbronnen/ optimisme	Geeft in gesprek aan dat zij op momenten ook "een knop om kan zetten" waardoor zij rustig wordt.	Minimaal aanknopingspunt waarnaar ik lang heb moeten doorvragen. Het heeft me veel tijd gekost om de context te verhelderen; wat gebeurt er nu eigenlijk wanneer je je voorbereidt voor een toets?
7	schalen	Begin: 3. Kan niet aangeven wat het een 3 maakt. Eind: 4. Heeft een toets gemaakt, echter spanning erg hoog thuis. Doel dus eigenlijk niet behaald.	Reageert geschrokken wanneer ik vraag hoe zij zichzelf inschaalt, wat benadrukt hoe beladen een cijfer bij haar is. Uiteindelijk komt zij tot een 3. Houdt zich niet aan opgesteld schema. Ik ben teleurgesteld. We hebben dit goed voorbereid.
8	actie	Ook ontspanningsmomenten inlassen in aanloop naar toets.	Mijn rol: context verhelderen, concretiseren. Ik heb met haar een plan

		Houden aan een schema, niet altijd bezig zijn met leerstof. Dit is het en niet meer.	opgesteld: wat ga je op welk moment doen?
9	een logboek of een weblog?	Geen, draaiboek opgesteld in voorbereiding op toets.	In mentorgesprekken besproken hoe het afgelopen week is gegaan /wat ze heeft gedaan.
10	tegenslag	??	
11	succes vieren	Ja, etentje met ouders.	Dilemma: deze eerste weken feitelijk niet genoeg vooruitgang geboekt om te vieren. Heeft echter sinds lange tijd (1 jaar) weer een toets gemaakt. Toch gevierd.
Algemene opmerking: Problematiek van D is bijzonder hardnekkig. D lijkt de vaardigheid te missen om over te stappen op een ander denkpatroon, ondanks het feit dat de gedachte die ze nu heeft, namelijk dat haar obsessief studeren allereerst niet tot een gewenste leerprestatie leidt maar ook dat dit tot een thuis onhoudbare situatie leidt, niet effectief is. Wil of kan dit niet opgeven en heeft ook niet het besef dat het anders moet. Lastig. Dit was ook al wel te verwachten gezien de bezoekerstypische relatie die ze aanneemt. Vervolg: Onderzoeken wat de successen / uitzonderingen zijn in de voorbereiding op de toets en vanuit hier doel aanpassen.			