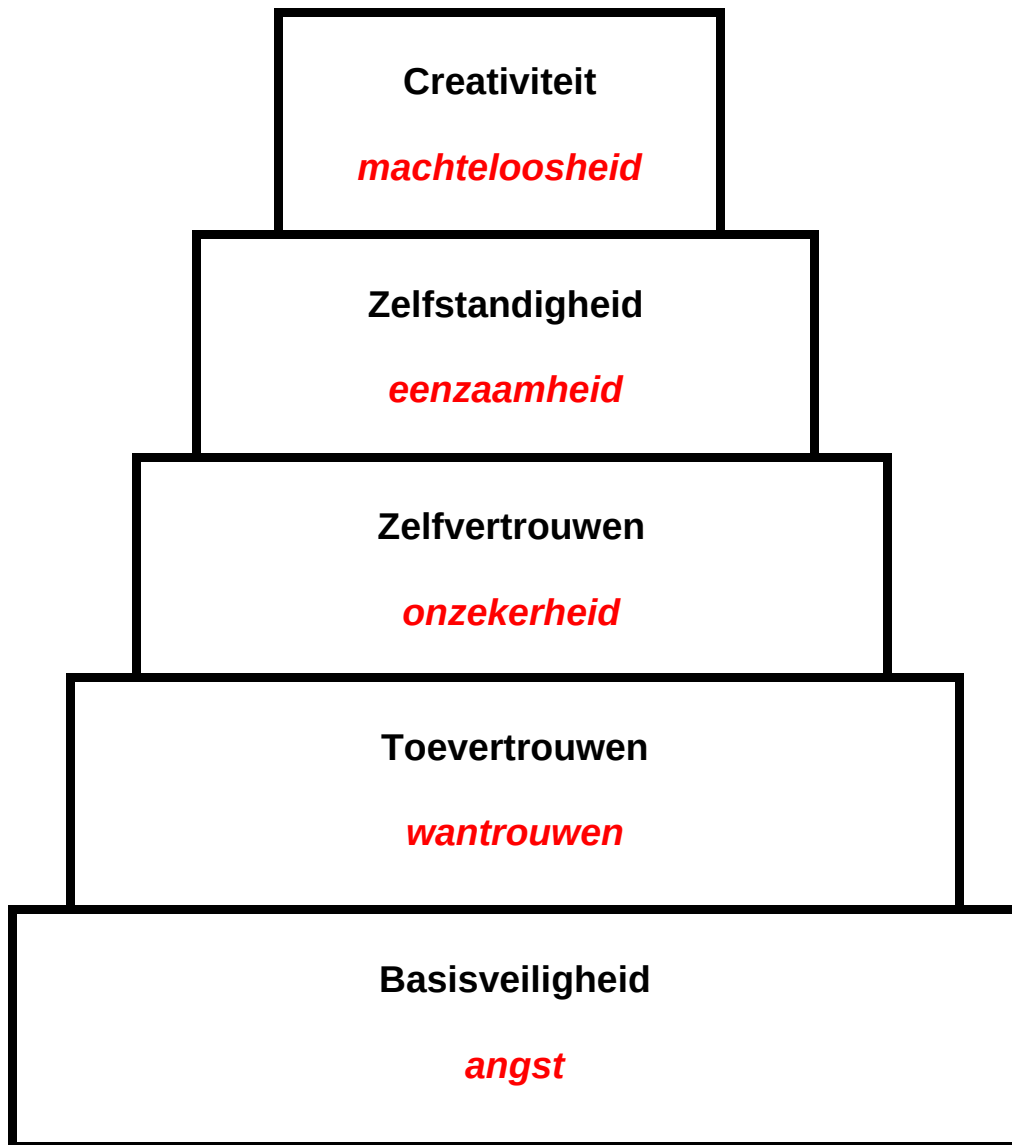


Eindrapportage onderzoek

Bouwen aan contact



Naam: Otto Jager
Studentnummer: 2175964
Opleiding: Fontys OSO, Master SEN Gedragsspecialist
Lesplaats: Utrecht
Begeleiders: Marijke Reith en Bertine de Vroedt
Mei 2012

*Je leeft verborgen in jouw wereld
Gesloten poorten, stad van steen
Al zou ik zingen tot de ochtend
Ik kom er met geen stem doorheen
En de toekomst wordt verleden
Hoe vaak ik ook mijn handen vouw
Ik kan de muur niet breken
Die jij rond je hebt gebouwd
(Stef Bos – Jericho)*

*Roll away your stone, I'll roll away mine
Together we can see what we can find
Don't leave me alone at this time
For I am afraid of what I will discover inside
(Mumford & Sons – Roll away your stone)*

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Voorwoord	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding voor het onderzoek	7
1.1 Gedrag en diagnostiek	7
1.2 Mijn professionele verlegenheid	7
1.2.1 Ontwikkelingsgericht perspectief	7
1.2.2 Ruimte voor zelfstandigheid	7
1.2.3 Contact en affectregulatie	8
1.3 Wat is er al gebeurd?	8
Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning	9
2.1 Gehechtheid, affectregulatie en mentaliseren	9
2.2 Het Bouwstenenmodel	11
2.3 Gevolgen van verstoringen in het gehechtheidsproces	12
2.3.1 Vertraagde / verstoorde gehechtheid bij autisme	12
2.3.2 Verstoorde gehechtheid en ADHD	13
2.3.3 Conclusie	13
2.4 Verstoringen in de bouwstenen	13
2.5 De aanpak volgens het Bouwstenenmodel	14
2.5.1 Vergelijk met gangbare aanpak	15
Hoofdstuk 3 Plan van aanpak	16
3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	16
3.2 Plan van aanpak	16
3.2.1 Presentatie aan collega's	16
3.2.2 Selecteren van de cases	17
3.2.3 Communicatie aan cursisten	17
3.2.4 0-meting	17
3.2.5 Bespreking van de resultaten	18
3.2.6 Toepassing van de aanpak	18
3.2.7 Eindmeting en enquête	18
3.3 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	18
Hoofdstuk 4 Dataverzameling en -analyse	19
4.1 Selectie, 0-meting en keuze van de aanpak	19
4.1.1 Selectie van de cases	19
4.1.2 Kwantitatieve resultaten van de 0-meting	19
4.1.3 Bespreking en analyse van de 0-meting	20
4.2 Toepassing, eindmeting en ervaringen	21
4.2.1 De toepassing van de bouwstenenaanpak	21
4.2.2 Eindmeting	21
4.2.3 Ervaringen van de docenten	23
4.2.4 Ervaringen van de cursisten	24
Hoofdstuk 5 Interpretatie, evaluatie en aanbevelingen	26
5.1 Interpretatie van meetresultaten en ervaringen	26
5.1.1 Casus R	26
5.1.2 Casus S	26
5.1.3 Casus N	27
5.1.4 Conclusie onderzoeksvraag	27
5.2 Evaluatie van model en methode	27
5.2.1 Evaluatie van het werken met het Bouwstenenmodel	28
5.2.2 Evaluatie van de methode	28
5.3 Aanbevelingen	28
5.3.1 Aanbevelingen voor nadere studie en onderzoek	28

5.3.2 Aanbeveling voor nader onderzoek	28
5.3.3 Aanbevelingen voor methodiekontwikkeling.....	29
5.3.4 Tot slot.....	29
Hoofdstuk 6 Reflectie.....	30
Literatuur	31
Bijlagen.....	33
Bijlage 1 Bouwstenenmodel, oorspronkelijke versie.....	34
1a Positieve factoren bij het opbouwen van veilige hechting	34
1b Negatieve factoren bij het ontstaan van onveilige hechting en faalangst	37
Bijlage 2 Bouwstenenmodel – uitgewerkt	39
Bijlage 3 Observatielijsten Bouwstenenmodel	43
3a Observatie-items positieve sociaal-emotionele ontwikkeling.....	43
3b Observatie-items verstoorde sociaal-emotionele ontwikkeling	46
Bijlage 4 Criteria voor begeleidingsgedrag	48
Bijlage 5 E-mail aan cursisten	51
Bijlage 6 Enquêtes voor casecursisten.....	52
Enquête bouwsteen 2	52
Enquête bouwsteen 3	53
Enquête bouwsteen 4	54
Bijlage 7 Informatie over casecursisten	55
Bijlage 8 Logboeken per casecursist.....	56

Samenvatting

Binnen REA College ontvangen wij veel cursisten die opvallend weinig contact maken en/of veel moeite hebben met het omgaan met stress en emoties. Dan klinken diagnoses als “autisme spectrum stoornis” of ADHD. Onze missie is om te werken aan zelfstandigheid, aan empowerment van de cursist. Soms botst dat met de gangbare aanpak die de nadruk legt op structuur en duidelijkheid. Daarom heb ik behoefte gekregen aan een denkkader en aanpak die enerzijds recht doen aan de duidelijke beperkingen van deze cursisten, maar anderzijds een ontwikkelingsgericht perspectief hebben. Het “Bouwstenenmodel” van Truus Bakker is mogelijk zo’n denkkader. In dit onderzoek wilde ik ontdekken of een systematische aanpak volgens het Bouwstenenmodel effectief zou kunnen zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van cursisten binnen REA College locatie Utrecht.

In een theoretische verkenning beschrijf ik recente inzichten uit het wetenschappelijk denken over de vroege sociaal-emotionele ontwikkeling. Gehechtheid tussen ouder/opvoeder en kind en vooral de “affectregulatie” blijken cruciaal voor de ontwikkeling van een mens dat met zichzelf en de ander kan omgaan. Het Bouwstenenmodel, een model dat de sociaal-emotionele ontwikkeling verdeelt in vijf fasen (bouwstenen), geeft aan hoe die ontwikkeling goed verloopt, maar ook hoe die in elke fase kan mislopen. Vervolgens laat ik zien hoe de ontwikkeling kan mislopen bij kinderen die later de diagnoses ASS en ADHD krijgen. Ik concludeer dat de gedragsbeelden die zo gediagnosticeerd worden, kunnen worden uitgelegd als ontstaan vanuit de intrapsychische ontwikkeling in het gehechtheidsproces in interactie met de neurobiologische aanleg. Dat betekent dat er reden is om de ontwikkeling te stimuleren waar die onvolledig geweest is, uitgaande van wat al wel is ontwikkeld.

Op deze basis heb ik een praktijkonderzoek uitgevoerd. Mijn collega’s en ik hebben drie cursisten onder de aandacht genomen. Van deze cursisten hebben we geprobeerd vast te stellen welke bouwsteen aandacht nodig zou hebben. We hebben speerpunten vastgesteld vanuit het model en deze toegepast. De eindmeting toont bij twee van de drie cursisten een kleine groei in het sociaal-emotioneel functioneren.

Belangrijker dan de gemeten resultaten vind ik de positieve ervaringen van mijn collega’s, de casecursisten en mijzelf in het toepassen van het Bouwstenenmodel. Binnen REA College locaties Utrecht en Ermelo wil ik dan ook doorgaan met de ontwikkeling van een methodiek rond de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Geïnteresseerden in de theoretische achtergrond van mijn onderzoek raad ik vooral Susan J. Bradley (2003) aan. Of voor een iets luchtigere, maar ook kritischere, kijk op de psychiatrie: Paul Verhaeghe (2009).

Voorwoord

Uiteindelijk hebben we het allemaal nodig: vertrouwen, steun, sturing, ruimte, facilitering, grenzen, spiegelen, meedenken, feedback, losgelaten worden. Al deze basiselementen heb ik mogen ervaren in de periode dat ik met dit onderzoek bezig ben geweest. De mensen die mij deze dingen gaven, wil ik dan ook hartelijk bedanken.

Dit onderzoek had ik niet kunnen uitvoeren zonder de medewerking van mijn twee collega-docenten Jouk Heringa en Christiaan Evers. Ik heb me regelmatig verbaasd over de vanzelfsprekendheid waarmee zij uitvoerden wat ik had bedacht. Altijd bereid om mee te denken en te doen en waar nodig feedback te geven.

Ik bedank Mieke Gresnigt, “onze” orthopedagoge. Zij heeft mij niet alleen laten kennismaken met het Bouwstenenmodel, maar speelt al jaren een grote rol in mijn denken over mensen en zeker ook in mijn eigen *mentaliseren*. Ook bedankt voor de steun en het enthousiasme over dit onderzoek.

Truus Bakker-van Zeil bedank ik voor de geniale eenvoud van het Bouwstenenmodel, voor een boeiend gesprek in haar spreekkamer, voor alle informatie die ik mocht ontvangen en voor het beoordelen van mijn observatielijsten.

Annemarieke Meelker, tot voor kort mijn teamleider, bedank ik voor de financiële facilitering van mijn onderzoek (waarvan ik dankbaar gebruik heb gemaakt), de interesse, de ruimte om het onderzoek binnen onze locatie uit te voeren en voor acht jaar inspiratie om te blijven leven voor een menswaardigere wereld.

Ook Marijke Reith en Bertine de Vroedt wil ik bedanken voor de begeleiding tijdens dit proces namens Fontys OSO. Ondanks de kritische houding over mijn hersenspinsels heb ik niet alleen de heel welkome sturing gehad, maar ook het vertrouwen gekregen om ermee door te gaan.

Ten slotte bedank ik Jolanda, mijn vrouw, voor de tijd en gelegenheid die zij mij bood en het vertrouwen dat zij uitsprak. Ruimte geven en ruimte nemen was soms best lastig, ook omdat zowel onze kinderen als ook wijzelf zo onze “special needs” hebben.

Otto Jager
Mei 2012

Hoofdstuk 1 Aanleiding voor het onderzoek

1.1 Gedrag en diagnostiek

Binnen REA College Nederland – een samenwerkingsverband van opleidingscentra voor mensen met een handicap – ontvangen wij veel cursisten die beperkingen laten zien op gedragsgebied. Zo ook op de locatie waar ik werkzaam ben als opleidingscoach: locatie Bartiméus Utrecht. Het meest opvallend zijn problemen op het gebied van menselijk contact, sociale omgang en communicatie, problemen in het omgaan met stress en emoties en passief gedrag. Voor de meeste van deze cursisten geldt dat genoemde gedragsproblemen verklaard worden met behulp van een diagnose Autisme Spectrum Stoornis (ASS). In andere gevallen is AD(H)D (soms in combinatie met een ASS-diagnose), psychotische kwetsbaarheid of schizofrenie gediagnosticeerd.

De diagnoses in het “autisme spectrum” en ADHD worden binnen het in onze tijd heersende medische paradigma gezien als aangeboren, ongeneeslijke stoornissen die het gevolg zijn van een afwijkende hersenstructuur met zeer waarschijnlijk genetische oorzaken.

Vanuit de diagnostiek van ASS of ADHD worden in de handboeken adviezen gegeven voor het omgaan met de cliënt. Opvallend is dat de benaderingen van beide diagnoses behoorlijk wat overeenkomsten vertonen. De nadruk ligt bij beide op het bieden van structuur en duidelijkheid: structuur in dag en tijd, regelmaat, voorspelbaarheid, voorbereiden op veranderingen, helpen bij beginnen met taken en plannen van taken (zie verder 2.5.1).

1.2 Mijn professionele verlegenheid

Bij de gangbare uitgangspunten van diagnostiek en aanpak ervaar ik een zekere “professionele verlegenheid”. Ik ben in staat om structuur en hulp te bieden, maar om verschillende redenen bevredigt deze aanpak mij onvoldoende. In deze paragraaf licht ik deze redenen toe.

1.2.1 Ontwikkelingsgericht perspectief

De eerste reden voor mijn professionele verlegenheid is dat een traject bij REA College als doel heeft dat de cursist (een ‘leerling’ wordt binnen REA College ‘**cursist**’ genoemd) zich ontwikkelt tot werknemer in reguliere arbeid of (in sommige gevallen) tot een deelnemer in regulier beroepsonderwijs. Alles in het traject draait dus om ontwikkeling. In een omgeving waarin we continu gericht zijn op ontwikkeling, heb ik behoefte aan een perspectief, een aanpak die niet (alleen) uitgaat van beperkingen maar vooral uitgaat van ontwikkelingskansen. De gangbare visie op mensen met bovengenoemde diagnoses, de visie die ik ook teruglees in diagnostische rapportages en handelingsplannen die onze cursisten noodzakelijkerwijs met zich meebrengen, levert wat mij betreft vaak op dat de kansen op ontwikkeling uit beeld raken: er is heel veel aandacht voor de beperkingen en de begeleiding is gericht op ‘leren leven met’. Vanuit mijn professioneel kader heb ik behoefte aan een visie en aanpak die enerzijds recht doet aan de duidelijke beperkingen van deze cursisten, maar anderzijds een meer ontwikkelingsgericht perspectief heeft.

1.2.2 Ruimte voor zelfstandigheid

De tweede reden voor mijn professionele verlegenheid is dat REA College - Bartiméus in haar visie en cultuur sterk uitgaat van het gedachtegoed van empowerment (de cliënt als regisseur van zijn eigen traject, zie www.vrijbaan.nl). Zelfstandig werken en leren is een kernpunt in de werkwijze van REA College - Bartiméus, vanuit de visie dat zelfstandigheid leidt tot vergroting van de kansen op structureel betaald werk en dat overstructurering en gedwongen sturing door de docent remmend zijn voor ontwikkeling. Wij willen een beroep doen op zelfstandig werken en hopen te bereiken dat cursisten zelf verantwoordelijk worden voor hun leerproces. De gangbare aanpak voor mensen met autisme en ADHD is juist sterk

gericht op sturing door de opvoeder of professional. Omdat ook het “handelingsgericht werken” (o.a. Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009) deel van onze aanpak is, willen we zeker de behoeften van de cursist serieus nemen, ook de behoefte aan structuur. Omdat deze uitgangspunten soms botsen, is mijn behoefte gegroeid aan een benadering die integratie biedt van deze uitgangspunten.

1.2.3 Contact en affectregulatie

Zoals ik in mijn inleiding al schreef, liggen de meest opvallende problemen bij de cursisten die doelgroep zijn van dit onderzoek, op het gebied van menselijk contact, sociale omgang en communicatie en daarnaast in het omgaan met stress en emoties. Volgens mij heeft juist het eerste gebied zoveel mensen geïntregeerd en gemotiveerd om onderzoek te doen naar ‘autisme’: het gemis van ‘contact’ of – misschien beter – de vreemde manier van contact.

Boven alle andere doelen die onze trajecten kunnen hebben, ben ik gemotiveerd om – mocht het mogelijk zijn – iets te betekenen om deze jongeren te ondersteunen in het contact met anderen en in het omgaan met hun eigen stress en emoties.

Dragend voor deze motivatie is mijn ervaring dat sommige van de cursisten binnen REA College die een diagnose ASS hebben, zich op belangrijke kenmerken van ASS duidelijk lijken te ontwikkelen. In verschillende situaties heb ik wel degelijk wederkerige communicatie en inlevingsvermogen ervaren bij deze cursisten, mits de situatie veilig was. Dragend voor deze motivatie is ook mijn overtuiging dat elk mens, hoe beperkt ook, een diepe behoefte heeft aan verbondenheid, zelfstandigheid en zingeving.

1.3 Wat is er al gebeurd?

Als docenten / opleidingscoaches van REA College, locatie Bartiméus Utrecht hebben wij periodiek een intervisiebijeenkomst met mw. drs. Mieke Gresnigt, die als orthopedagoge verbonden is aan REA College – Bartiméus. In het voorjaar van 2011 liet zij ons naar aanleiding van een casus (m.b.t. een cursist met diagnose ASS) kennismaken met het “Bouwstenenmodel” van mw. drs. Truus Bakker-van Zeil, een model dat vijf fasen van het gehechtheidsproces beschrijft. Met dit model konden wij handvatten formuleren voor de benadering van de betreffende cursist. Samen met bovengenoemde “verlegenheidsredenen” hebben deze ervaringen mijn nieuwsgierigheid gewekt om een onderzoek te doen naar bouwstenen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling bij cursisten bij wie wij genoemde beperkingen ervaren.

In dit onderzoek wil ik het Bouwstenenmodel van Truus Bakker in onze praktijk systematisch gaan toepassen en daarmee toetsen of deze werkwijze effectief kan zijn bij cursisten met problematiek in contact maken en omgaan met emoties. Alvorens een onderzoeksvraag te formuleren, zal ik in hoofdstuk 2 een theoretische verkenning doen rond dit onderwerp.

Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning

De Vlaamse hoogleraar psychotherapie Paul Verhaeghe (2009) zegt dat problemen in het omgaan met emoties (affecten) altijd samengaan met problemen in de identiteitsontwikkeling, en omgekeerd. Deze aanwijzing enerzijds, en de kennismaking met het Bouwstenenmodel (zie hoofdstuk 1) anderzijds, waren voor mij reden voor een uitgebreide theoretische verkenning naar de relaties tussen ontwikkeling van gehechtheid en ontwikkelingsstoornissen.

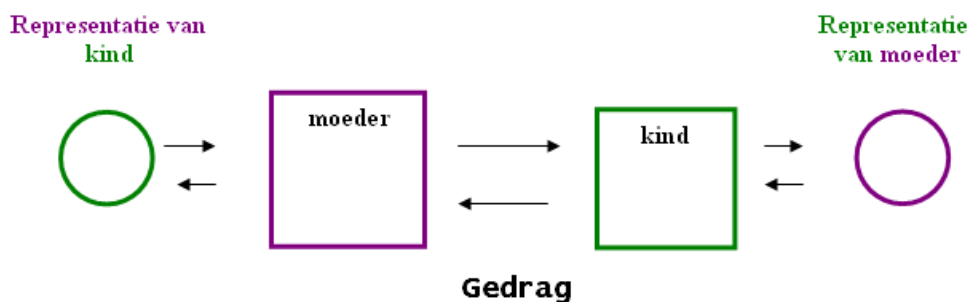
2.1 Gehechtheid, affectregulatie en mentaliseren

Binnen de psychoanalytische ontwikkelingspsychologie zijn gegevens uit gehechtheids-onderzoek, psychoanalyse, 'infantresearch' en neurobiologie gecombineerd (o.a. Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Hieruit is duidelijk geworden dat verstoringen in het proces van gehechtheid ingrijpende gevolgen hebben voor de kern van menselijk leven, met name voor twee met elkaar samenhangende gebieden: affectregulatie en mentaliseren.

De gehechtheidstheorie is in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw ontwikkeld door de Britse kinderpsychiater Bowlby naar aanleiding van observaties van jonge kinderen bij wie de band met de ouders verbroken was. De afgelopen decennia is er, uitgaande van Bowlbys theorie, veel wetenschappelijk onderzoek verricht naar gehechtheid. Gehechtheid wordt door Wijnroks als volgt gedefinieerd:

Gehechtheid is de affectieve band van een kind met een opvoeder die regelmatig met het kind omgaat en aan wie het kind troost ontleent in tijden van angst en spanning. (Wijnroks in Stor, Storsbergen e.a., 2006, p. 9).

Gehechtheid kan gezien worden als voorwaarde om te overleven, fundament van ieders leven en de basis van de ontwikkeling. De deskundigen spreken liever van 'gehechtheid' dan van 'hechting', met name om duidelijk te maken dat het een *wederzijds* proces is tussen de baby en de 'gehechtheidsfiguur' (Deben-Mager, 2005, p. 2). Deben-Mager en anderen gebruiken de term 'gehechtheidsfiguur'; ik geef zelf de voorkeur aan de term 'gehechtheids-persoon'. Gehechtheid ontstaat in een proces van wisselwerking tussen moeder / gehechtheidspersoon en kind:



Afbeelding 1: De wisselwerking tussen de gehechtheidsrepresentaties van moeder en kind (Truus Bakker, niet gepubliceerd).

Marcel Schmeets legt uit hoe belangrijk deze wisselwerking is voor de beginnende sociaal-emotionele ontwikkeling van de baby:

De primaire ervaring van de baby wordt in de psyche van de moeder herkend en beleefd. Deze geeft de ervaring van de baby in de dagelijkse interactie terug aan de baby.[...] Het is een lus van representaties die begint als primaire affectieve toestand van de baby en die via de moeder weer terugkomt bij de baby, nu als secundaire representatie van de affectieve toestand. De ervaring van de baby wordt zo georganiseerd en de baby gaat nu 'weten' wat hij voelt (Verheugt-Pleiter, Schmeets & Zevalkink, 2010, p. 12).

De eerste functie van de moeder / verzorger is dus om de vroege affecten te reguleren. Hoe de ouder dit doet, is cruciaal: het niveau van stresshormonen in het lijf en brein van de baby wordt mede door de ouders bepaald (Walder, 2009, p. 31). Schmeets (2010) zegt hierover: "Regulatie moet enerzijds voorkomen dat de baby overspoeld raakt en moet anderzijds ervoor zorgen dat de baby voldoende nieuwsgierig blijft." Ook leert de baby zo om lust van onlust te onderscheiden (Patrick Meurs in Vliegen, Meurs & Van Lier, 2009).

Natuurlijk kan de moeder niet continu de innerlijke toestand van de baby reflecteren en zullen er veel momenten zijn waarbij moeder en baby niet op elkaar afgestemd zijn. Loes Bandsma (in Roosen, Savenije, Kolman & Beunderman, 2001) stelt dat – mits de baby tijdig herstel ervaart – ook dit bijdraagt aan het ontwikkelingsproces van affectregulatie: "Het proces van het herhaaldelijk ervaren van negatieve affecten afgewisseld door positieve, kunnen het kind leren dat negativiteit verdragen en overwonnen kan worden."

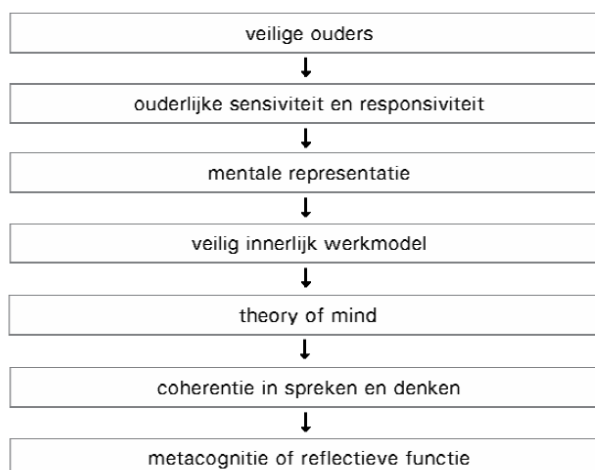
De ouder fungeert dus eerst als externe affectregulator. Vanaf ongeveer zes maanden weet een gezond ontwikkelende baby de basisemoties te uiten en te herkennen bij de verzorgers. Vanuit de gehechtheidsrelatie(s) ontwikkelt het kind geleidelijk het vermogen om zelfstandig negatieve emoties te reguleren (Schmeets & Verheugt-Pleiter, 2005, p. 74).

Affectregulatie blijkt volgens Fonagy e.a. (2002) de voorloper te zijn van het **mentaliseren** c.q. het ontwikkelen van een **theory-of-mind (ToM)**. Op basis van de feedback van objecten enerzijds en de gehechtheidspersoon of –personen en diens affectregulerende rol anderzijds, ontwikkelt het kind mentale voorstellingen (representaties) zoals het onderscheid tussen 'ik' en objecten en tussen 'ik' en de ander:

Oorspronkelijk denkt het kind dat de ander hetzelfde ziet, denkt, hoort enz. Het projecteert het eigen perspectief op de ander. Maar langzamerhand bemerkt het kind dat het eigen perspectief niet samenvalt met dat van de ander. (Zaal, Boerhave en Koster, 2009, p. 10).

Die voorstellingen worden met elkaar in verband gebracht en geïntegreerd in een zgn. 'intern werkmodel' (IWM) van verwachtingen over gedrag van anderen en zichzelf, dat voortdurend wordt bijgesteld (Zaal e.a., 2009, p. 10). Het kind leert niet alleen dat de gehechtheidspersoon reageert op zijn uitingen, maar ook dat zijn eigen affecten een doel hebben (teleologische en intentionele representatie) en weer later dat hij over de eigen gevoelens en gedachten kan nadenken (representationeel). Dit geheel noemen we **mentaliseren** (Zaal e.a., 2009, p. 10). Vanaf het einde van het tweede levensjaar leert het kind ook om via taal betekenis te geven aan de emoties.

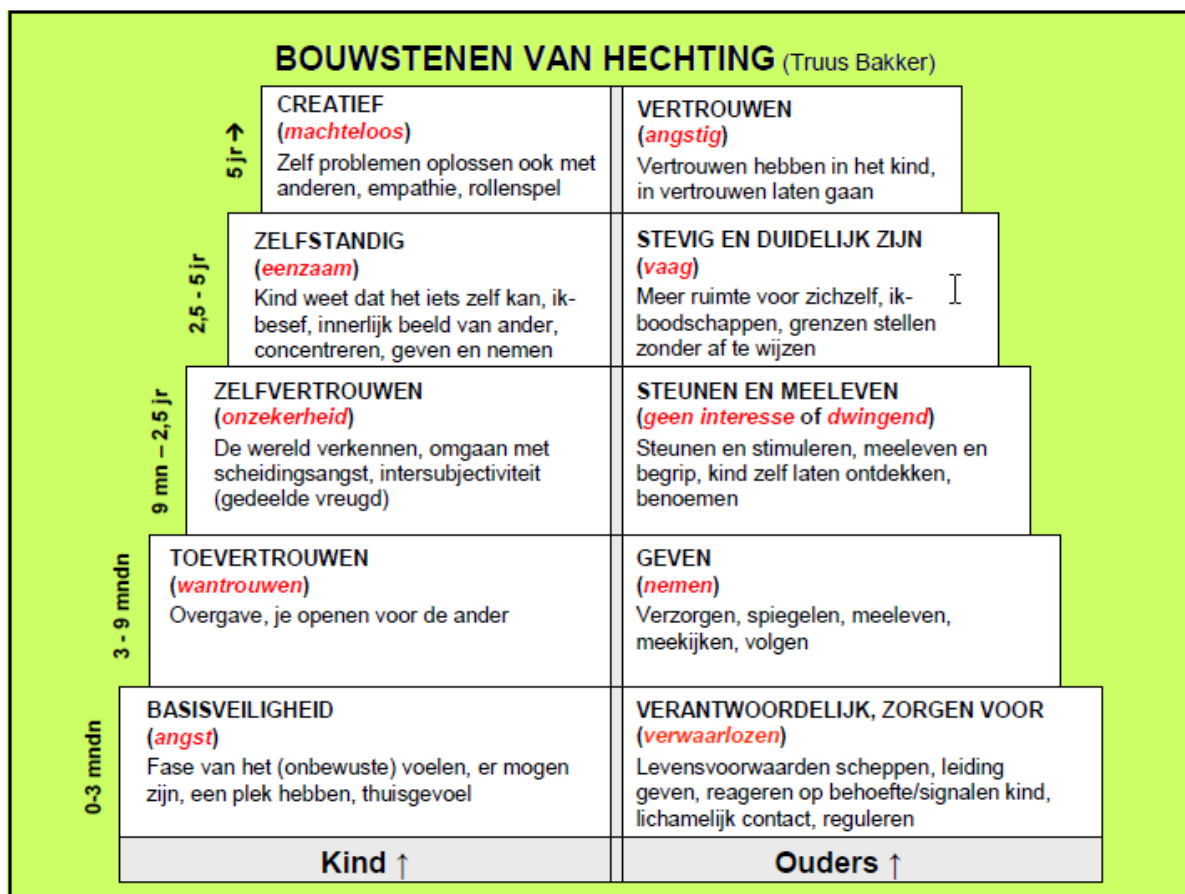
We zouden dus kunnen stellen dat een baby het 'mens-zijn' leert van de ouder/verzorger via de weg van (externe) affectregulatie, het overnemen van mentale representaties, het op basis hiervan ontwikkelen van een innerlijk werkmodel en op basis daarvan een theory-of-mind (mentaliseren). Nicolai (2001) geeft dit proces als volgt weer:



Afbeelding 2: De weg tussen hechting en cognitie (Nicolai, 2001)

2.2 Het Bouwstenenmodel

Op een andere (en bredere) manier wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen de gehechtheidsrelatie weergegeven in het Bouwstenenmodel van orthopedagoge Truus Bakker. In dit model worden vijf bouwstenen (fasen) onderscheiden. Elke bouwsteen staat in het teken van belangrijke thema's in de sociaal-emotionele ontwikkeling:



Afbeelding 3: Het Bouwstenenmodel van Truus Bakker. Doordat de ouder op een goede manier invulling geeft aan de zwartgedrukte taken aan de "Ouders"-kant, ontwikkelt het kind de stappen die aan de "Kind"-kant zwartgedrukt staan. De roodgedrukte begrippen tonen een verstoorde ontwikkeling van de betreffende bouwsteen.

In bijlage 1 is een uitgebreide versie van het Bouwstenenmodel opgenomen. De bouwstenen van Truus Bakker kunnen geïntegreerd worden met de ontwikkeling van affectregulatie - mentale representaties - intern werkmodel - mentaliseren / theory-of-mind. Vooral in de eerste fase is affectregulatie essentieel. In het model van Bakker wordt dit uitgedrukt door oudertaken als "reageren op behoefte", "lichamelijk contact" en "reguleren". De mentale representaties ontwikkelen zich verder in de tweede fase tot een innerlijk werkmodel waarin het onderscheid tussen 'ik' en 'ander' plaats krijgt (zie verder § 2.5.2.2). De "lus van representaties" wordt in het model uitgedrukt door oudertaken als "spiegelen", "meekijken", "volgen". In de derde fase gaat het kind de wereld verkennen en ontwikkelt het via de eenkennigheidsfase (scheidingsangst) ook zelfvertrouwen. Oudertaken als "steunen", "begrip" en "benoemen" horen hierbij. De ontwikkeling van mentaliseren (theory-of-mind) sluit aan bij bouwsteen 4 van het model.

De bouwstenen funderen elkaar. Dat wil zeggen dat een goede ontwikkeling in een eerdere fase een goede basis geeft voor de ontwikkeling van de volgende fase; hetzelfde geldt dan voor verstoringen in die ontwikkeling.

2.3 Gevolgen van verstoringen in het gehechtheidsproces

Als het gaat om 'hechtingsproblemen' wordt gesproken over "onveilige" en "gedesorganiseerde" gehechtheid (bijv. Deben-Mager, 2005). Bradley (2003) en ook De Waal (2006) maken duidelijk hoe verstoringen in het gehechtheidsproces kunnen optreden als de gehechtheidspersoon niet in staat is om voldoende externe affectregulatie te bieden. Het kind leert dan o.a. onvoldoende om zichzelf en de ander te zien als 'intentioneel'. Margit Deben-Mager (2005) schrijft:

Als het kind niet de ervaring heeft gehad van het integrerende spiegelen van zijn affectieve toestand, kan hij er geen representaties van maken, en daardoor later moeite hebben met het onderscheiden van realiteit en fantasie en het onderscheiden van de fysieke van de psychische realiteit, kortom met mentaliseren.

Deben-Mager maakt duidelijk waarom dit leidt tot het blokkeren van het mentaliserend vermogen. Onveilig gehechte kinderen ontwikkelen strategieën waar ze soms rigide aan vasthouden om interactie met anderen mogelijk te maken. Deben-Mager (2005):

Deze strategieën zijn nodig omdat er minder mogelijkheid, minder vaardigheid is om onderscheid te maken tussen de psychische wereld van het zelf en van de ander, in een intieme relatie.

Een groep psychoanalytische wetenschappers onder leiding van Verheugt-Pleiter, Schmeets en Zevalkink (2010) heeft in Nederland vorm gegeven aan de zogenaamde Mentaliseren Bevorderende KinderTherapie (MBKT), gebaseerd op met name het gehechtheidsonderzoek van Fonagy. Zevalkink laat zien dat de kinderen die in aanmerking komen voor de MBKT, veelal kinderen zijn die op basis van DSM-diagnostiek diagnoses in het autistisch spectrum, een diagnose ADHD of een andere DSM-gedragsstoornis (ODD, CD) hebben gekregen.

Scholte (2009) stelt dat in sommige gevallen van een diagnose ASS of ADHD gezinsproblematiek of een life-event een betere of aanvullende verklaring kan geven van het probleemgedrag. Dit zal misschien niet in de meeste gevallen zo zijn, maar toch geeft ook dit een indicatie dat er verbanden zijn tussen verstoorde gehechtheid enerzijds en autisme en ADHD anderzijds, namelijk: **de gedragsbeelden zijn vergelijkbaar**. Er blijken vergelijkbare verstoringen op te treden bij insensitief oudergedrag en bij kindgebonden beperkingen. In de volgende paragraaf bespreek ik hoe deze verbanden kunnen worden gezien bij autisme en ADHD.

2.3.1 Vertraagde / verstoorde gehechtheid bij autisme

Voor autisme (PDD) geldt dat er sterke overeenkomsten te vinden zijn met de gedragsbeelden bij hechtingsproblemen. Francien Dekker zegt hierover:

Zowel een RHS [reactieve hechtingsstoornis] als een PDD leidt tot afwijkend sociaal-emotioneel gedrag, namelijk problemen in de emotieregulatie en een beperkte wederkerigheid. (Dekker, 2010, p. 38)

Daarom heb ik studie gedaan naar wetenschappers die schrijven over autisme en problemen in de ontwikkeling van gehechtheid: psychotherapeut Henk Algra, psychotherapeut Henk Walder (2009), neuroloog/psychiater Charles Nijokiktjen (2005) en biopsychologe Martine Delfos (2001, 2002). Henk Algra stelt in een interview (Sijnke, 2009) dat deze kinderen een afwijkende prikkelverwerking hebben, waardoor ook het gehechtheidsgedrag van de ouder/verzorger niet goed bij het kind binnenkomt. Martine Delfos (2001 en 2002) onderbouwt dat er bij autisme sprake is van een gebrekkige "ik-anderdifferentiatie":

Vanuit een beperkte ik-anderdifferentiatie is het kind zich nauwelijks bewust van het feit dat de ander los van hem- of haarzelf staat en wat het effect is van zijn of haar gedrag op de ander. Hierdoor wordt de ontwikkeling van wederkerigheid in contact belemmerd en komt langzamer op gang dan bij andere kinderen. (Delfos, 2002, p.25)

Volgens Zaal e.a. (2009) ontstaat de ik-anderdifferentiatie vanuit de vroege ervaringen van het kind en is in hoge mate afhankelijk van een passende affectregulatie. Affectregulatie vormt de basis voor mentale representaties waaruit de baby een intern werkmodel opbouwt. De gewaarwordingen dat voorwerpen 'niet-ik' zijn (objectdifferentiatie), dat 'de ander' 'niet-ik' is (ik-anderdifferentiatie) en dat emoties een bedoeling hebben (intentionaliteit), zijn zulke

mentale representaties. De perceptie waarin 'ik' en 'ander' vermengd zijn, is dus de oorspronkelijke perceptie van *elke* baby. Het lijkt aannemelijk dat bij kinderen die ernstigere vormen van autisme ontwikkelen, al in deze eerste fase verstoringen in de ontwikkeling optreden: de externe affectregulatie en het opbouwen van een veilig innerlijk werkmodel verlopen niet goed. Vervolgens is er dan in alle ontwikkelingsstadia sprake van vertraagde ontwikkeling. Ook zal het de ouders (veel) meer moeite kosten om passend gehechtheidsgedrag te blijven bieden.

2.3.2 Verstoorde gehechtheid en ADHD

Er zijn geen overtuigende bewijzen dat ADHD hetzij omgevingsbepaald, hetzij genetisch bepaald is (Verhaeghe, 2009). Overzichtsstudies tonen dat de oorzaken moeten liggen in de interactie tussen genetische en omgevingsfactoren (Verhaeghe, 2009; Zevalkink in Verheugt-Pleiter, 2010, op basis van Gilmore, 2000 en 2002). Ook hier is te onderbouwen dat bepaalde neurologische afwijkingen (m.n. afwijkingen in het inhibitiesysteem) leiden tot problemen in de affectregulatie en het mentaliseren. Dit zou in de babyfase leiden tot een gebrekkige organisatie van prikkels (Zevalkink in Verheugt-Pleiter e.a., 2010). De baby wordt dan gehinderd in het ontvangen van affectregulatie en/of is moeilijker te reguleren, bouwt als gevolg daarvan een minder rijk innerlijk werkmodel op en op basis daarvan een beperkt vermogen tot mentaliseren en een niet optimaal ontwikkeld gehechtheidssysteem. Zo gezien zouden vergelijkbare gedragsbeelden die gekenmerkt worden door beperkte zelfregulatie, beperkt mentaliseren als reactie op vroege stressvolle ervaringen, makkelijk aangezien kunnen worden voor 'ADHD', ook als de problematiek niet in aanleg aanwezig was. Het kan dan gaan om stressvolle ervaringen in de zwangerschap (Bergh & Mennes, 2006), maar ook daarna (Bradley, 2003).

Loes Bandsma (in Roosen e.a., 2001) vermoedt dat de ADHD-problematiek van haar cases in belangrijke mate is ontstaan door de "psycho-biologische attunement" in de eerste twee levensjaren en dat ouders door de kindkenmerken van ADHD ook in een negatieve opvoedkundige en relationele spiraal terecht kunnen komen (veel conflicten en straf).

Van Vroenhoven (2010) deed onderzoek naar volwassenen bij wie de diagnose ADHD op latere leeftijd is gesteld. Uit de resultaten kwam naar voren dat een groot aantal volwassenen met ADHD onveilig gehecht is.

2.3.3 Conclusie

Zowel de gedragsbeelden die gediagnosticeerd worden als ASS als de gedragsbeelden die gediagnosticeerd worden als ADHD kunnen uitgelegd worden als ontstaan vanuit de intrapsychische ontwikkeling in het gehechtheidsproces, meer of minder in interactie met de neurobiologische aanleg. Er is bij beide groepen gedragsbeelden sprake van verstoringen in de sociaal-emotionele ontwikkeling met als basis een beperkte ontwikkeling van affectregulatie en mentaliseren. Bij de ASS-gedragsbeelden lijkt het passender om te spreken van tragere ontwikkeling van gehechtheid (i.p.v. verstoorde gehechtheid) waarbij o.a. innerlijk contact met de eigen emoties en sociaal contact ingrijpende schade oplopen. Bij ADHD-gedragsbeelden zien we in veel gevallen daadwerkelijke verstoringen van gehechtheid, veroorzaakt door moeite om de affecten van de baby te reguleren en later een negatieve relationele spiraal.

Daarom wil ik onderzoeken of het toepassen van het Bouwstenenmodel van Truus Bakker een positieve invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren die volgens de observatielijsten een onvolledige sociaal-emotionele ontwikkeling hebben doorgemaakt.

2.4 Verstoringen in de bouwstenen

In § 2.2 heb ik het Bouwstenenmodel van Truus Bakker geïntroduceerd. Bakker beschrijft ook de gevolgen die optreden als er in de ontwikkeling van één van de bouwstenen een verstoring optreedt. Afhankelijk van de bouwsteen waarin verstoring optreedt, zal het gedrag van het kind kenmerken gaan vertonen die bij die fase horen. Bij verstoringen in de eerste

bouwsteen (basisveiligheid), wordt het kind angstig, ontevreden, gespannen, chaotisch en structuurloos, ontredderd, onrustig, overbeweeglijk of juist apathisch, onverschillig, slap en lusteloos. We herkennen hier de gevolgen van verstoorde externe affectregulatie.

Bij problemen in de tweede bouwsteen (toevertrouwen) sluit het kind zich af en vermijdt contact. Het contact blijft vluchtig, het kind vermijdt oogcontact. Er is geen sprake van overgave, het kind is wantrouwig, past zich niet aan, is afwijzend (vermijdtend) of juist heel klampend (ambivalent). We herkennen hier een onveilig innerlijk werkmodel met mogelijk een beperkte ik-anderdifferentiatie.

Problemen in de derde bouwsteen (zelfvertrouwen) maken een kind onzeker, passief, doelloos en overaanpassend of juist agressief, hebbertig, jaloers en egoïstisch. Dit gedrag hangt samen met een onveilig of chaotisch innerlijk werkmodel en beperkt op gang komen van mentaliseren.

Bij problemen in de vierde bouwsteen (onafhankelijkheid) wordt het kind eenzaam, onzelfstandig, faalangstig, onzeker, ambivalent, afhankelijk of juist koppig en star. Er kan sprake zijn van lage frustratietolerantie, schijnzekerheid, concentratieproblemen, manipuleren en dwangmatige controle.

Problemen in de vijfde bouwsteen leiden tot gevoelens van machteloosheid. Vanuit een hoog ideaalbeeld van zichzelf ontstaat faalangst, overambitieuze en/of sterk manipulerend gedrag. Hier geldt net als bij een gezonde ontwikkeling dat de voorgaande bouwsteen de volgende bouwsteen beïnvloedt. Een verstoorde ontwikkeling van een eerdere bouwsteen blijft dus de ontwikkeling van alle volgende bouwstenen verstoren.

Martine Delfos (2001) noemt zeven ontwikkelingstaken in de sociaal-emotionele ontwikkeling die veel overlap hebben met de Bouwstenen van Bakker. In bijlage 2 heb ik de ontwikkeling van affectregulatie, opbouwen van mentale representaties, intern werkmodel en mentaliseren / ToM en de ontwikkelingstaken van Delfos geïntegreerd met het Bouwstenenmodel van Bakker.

2.5 De aanpak volgens het Bouwstenenmodel

Het Bouwstenenmodel van Bakker biedt handvatten voor een pedagogische aanpak. Bakker geeft de volgende adviezen voor een aanpak per bouwsteen (presentatie T. Bakker, niet gepubliceerd):

- Bouwsteen 1: Aandacht en zorg voor het lichamelijke voelen en basisveiligheid.
- Bouwsteen 2: Stimuleren van de hechting en het toevertrouwen, ouders betrekken met video interactiebegeleiding (VIB).
- Bouwsteen 3: Stimuleren van eigen initiatief en symbolisering.
- Bouwsteen 4: Aandacht voor losmaking, inzicht, grenzen, confrontatie, wederkerigheid, mentaliseren.
- Bouwsteen 5: Stimuleren van de reflectieve functie.

In mijn praktijkonderzoek wil ik deze adviezen uitwerken tot een aanpak die geschikt is voor de jongvolwassen cursisten binnen REA College. Ik wil starten met observaties van gedrag waaruit kan worden opgemaakt welke bouwste(n)en niet voldoende tot ontwikkeling is/zijn gekomen. Vervolgens kiezen we een aanpak die aansluit bij de bouwsteen die onvoldoende tot ontwikkeling is gekomen, uitgaande van wat al wel is ontwikkeld.

In de ontwikkeling van de eerste bouwsteen staan dan voor de docent het reguleren, leidinggeven, voorwaarden scheppen en reageren centraal, met andere woorden: veiligheid en duidelijkheid.

In de ontwikkeling van de tweede bouwsteen gaat het om relatie, helpen, meeleven en het overdragen van veilige mentale representaties door spiegelen, gevoelens en intenties benoemen. De jongere leert de grenzen van "ik" en "de ander" beter kennen en leert zijn eigen affecten beter onderscheiden.

Ook in de derde bouwsteen blijft spiegelen en meeleven in het kader van de ontwikkeling van mentale representatie en gehechtheid (relatie) belangrijk. De jongere leert anderen meer

te vertrouwen en krijgt ruimte om te ontdekken binnen veilige grenzen en een voorspelbare structuur.

In de vierde bouwsteen wordt de talige feedback (complimenteren, begrenzen, ik-boodschappen) belangrijker in de verdere ontwikkeling van de theory-of-mind. De docent geeft uitdagingen en stelt eisen waarbij een veilige (voorspelbare) basis blijft bestaan; grenzen worden duidelijker maar sturing neemt af om de autonomie te stimuleren.

In de vijfde bouwsteen is het de rol van de docent om nog meer los te laten en verantwoordelijkheden te geven. Op basis van mentaliseren ontwikkelt de jongere sociale vaardigheden en vanuit de eigen autonomie zijn creativiteit en eigenheid.

2.5.1 Vergelijk met gangbare aanpak

Als ik de aanpak op basis van het Bouwstenenmodel vergelijk met gangbare benaderingen van ASS- en ADHD-gedragsbeelden, valt het volgende op. In de aanpak bij ASS zien we altijd als basis het structureren en voorspelbaar maken van de omgeving (zie bijv. Roeyers, 2008). Ook in de benadering van kinderen met ADHD is structuur een kernpunt: structuur in dag en tijd, regelmaat, voorspelbaarheid, voorbereiden op veranderingen, helpen bij beginnen met taken en plannen van taken (Haxe, Nijboer en Velderman, 2005). Binnen een benadering die uitgaat van de gehechtheidstheorie, kunnen we het effect van structureren vooral koppelen a) aan de stressreducerende functie die een voorspelbare structuur heeft (affectregulatie) en b) aan de verduidelijking die nodig is als er sprake is van een beperkte ik-anderdifferentiatie en mentaliseren. In het Bouwstenenmodel wordt er vanuit gegaan dat structuur en voorspelbaarheid nodig zijn voor basiselementen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, en dat vanuit die structuur later groei mogelijk is.

Bij ADHD adviseren Haxe e.a. ook “eerst stoppen, dan denken, dan handelen” aan te leren. Hier wordt van het kind verwacht om zelf te reguleren en na te denken, wat maar beperkt mogelijk zal zijn als de tweede of eerste bouwsteen niet voldoende is ontwikkeld. In dat geval zal binnen de aanpak volgens het Bouwstenenmodel in eerste instantie externe affectregulatie nodig zijn in de vorm van enerzijds verwoorden van de gevoelens en anderzijds begrenzing. Ook het inbouwen van ontladingsmomenten hoort bij de affectregulatie.

Diverse auteurs over ASS (bijv. Nijs, Verheij, Vlutters & Gelderblom, 2004) behandelen sociale vaardigheidstrainingen. Wat betreft training in sociale vaardigheden onderschrijf ik de mening van Delfos die stelt dat sociale vaardigheden alleen goed kunnen ontstaan op basis van een vermogen tot mentaliseren. Anders worden dit trucjes (Delfos, 2001). Op basis van het Bouwstenenmodel kunnen we zeggen dat talig-cognitieve interventies alleen werken als er voldoende bewustzijn en onderscheid van emoties en talig-mentaliserend vermogen is ontwikkeld. Als we merken dat in Bouwsteen 3, 2 of 1 verstoringen of vertragingen zijn opgetreden, zal er eerst (o.a.) regulering, spiegeling en meelevende verwoording van emoties nodig zijn. Binnen het Bouwstenenmodel past training in sociale vaardigheden bij cursisten die toekomen aan de ontwikkeling van bouwsteen 4.

Hoofdstuk 3 Plan van aanpak

3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

De toepassing van het Bouwstenenmodel die ik in mijn praktijkonderzoek wil maken is om – uitgaande van observaties van gedrag waaruit kan worden opgemaakt welke bouwste(n)en(n) niet voldoende tot ontwikkeling is/zijn gekomen – een benadering te kiezen met opvoedingstechnieken die passen bij de bouwsteen die nog ontwikkeling behoeft. Ik verwacht daarbij een positieve ontwikkeling van de bouwsteen waarop de aanpak wordt gericht.

Mijn onderzoeksvraag wordt dan:

Blijkt er een gegroeid sociaal-emotioneel functioneren te meten volgens de criteria van het Bouwstenenmodel en/of door betrokkenen te ervaren, als we binnen de setting van REA College, locatie Bartiméus Utrecht gedurende zes weken een op dit Bouwstenenmodel gebaseerde aanpak toepassen op cursisten met een diagnose in het autistisch spectrum of ADHD die – volgens de criteria van dit model – een onvolledige sociaal-emotionele ontwikkeling laten zien?

Deelvragen:

- Hoe scoren de geselecteerde cursisten in een 0-meting (met op het Bouwstenenmodel gebaseerde observatielijsten) op sociaal-emotionele ontwikkeling?
- Als gedurende een korte periode (6 weken) een op het Bouwstenenmodel gebaseerde aanpak binnen de setting van REA College, locatie Bartiméus Utrecht wordt toegepast op de geselecteerde cursisten, welke veranderingen zijn er dan bij de eindmeting met observatielijst?
- Hoe ervaren de docenten en de geselecteerde cursisten het toepassen resp. ontvangen van deze aanpak?
- Hoe kunnen de gemeten resultaten en ervaringen in samenhang worden verklaard?

3.2 Plan van aanpak

Vanwege het toetsende karakter van mijn onderzoeksvraag kies ik voor een evaluatieonderzoek, toegepast op drie cursisten (cases). Volgens Swanborn (1999, blz. 12) is een evaluatieonderzoek een “praktijkgericht onderzoek, bestaande uit [...] het evalueren van de effecten van een interventie in het maatschappelijk leven”. Het onderzoek kan ook worden gezien als een pre-experimenteel ontwerp (‘t Hart, van Dijk, de Goede, Jansen & Teunissen, 1996), namelijk een onderzoek met een voor- en nameting zonder controlegroep.

Het onderzoek zal verlopen volgens het volgende stappenplan:

1. Presentatie in het team van REA College, locatie Bartiméus Utrecht
2. Selecteren van de cases.
3. Communicatie per e-mail aan alle cursisten.
4. 0-meting (2 weken observatie).
5. Bespreking van de resultaten en keuze individuele speerpunten voor begeleidersgedrag.
6. Toepassingsperiode (6 weken).
7. Eindmeting (2 weken observatie en enquête).

3.2.1 Presentatie aan collega's

Op 13 december 2011 presenteer (stap 1) ik aan mijn twee collega's en de trajectbegeleider de hoofdzaken van mijn theoretische verkenning en mijn voornemens ten aanzien van het praktijkonderzoek. Het doel hiervan is informeren en creëren van draagvlak bij mijn collega's om mee te werken in het praktijkonderzoek.

3.2.2 Selecteren van de cases

Het selecteren van de cases (stap 3) gebeurt in het docententeam (3 docenten inclusief ikzelf). Om het onderzoek qua tijd haalbaar te houden, zullen we per docent één cursist selecteren op basis van de mate waarin wij problematiek ervaren in het omgaan met stress en emoties (zelfregulatie) en/of op contactueel gebied met een vermoeden van gebrekkig mentaliseren. Deze selectie is behoorlijk subjectief. Ook is er door de kleine groep een risico op uitval ('t Hart e.a., 1996, p. 214).

3.2.3 Communicatie aan cursisten

Wat betreft het ethische aspect van het onderzoek is het een methodische vraag of ik de cursisten die ik in het onderzoek als “case” neem, persoonlijk hierover moet informeren of toestemming aan hen moet vragen (zie bijv. Harinck, 2007, p. 105). Een andere methodische vraag is of de ouders van deze cursisten geïnformeerd zouden moeten worden. Na overleg met de orthopedagoge heb ik besloten om de ouders niet te informeren, omdat de “cases” 18 jaar of ouder zijn. Ik heb ook besloten de casecursisten niet om persoonlijke toestemming te vragen. ‘Object van onderzoek zijn’ zou voor hen bedreigend kunnen voelen en dit zou de resultaten van het onderzoek negatief kunnen beïnvloeden. In plaats daarvan heb ik besloten om voor het starten van het onderzoek met een e-mail (stap 2) aan alle cursisten te communiceren over het onderzoek (zie bijlage 5). In deze e-mail stond centraal dat het doel van het onderzoek was een meer passende en vriendelijke manier van begeleiden te vinden.

3.2.4 0-meting

Als 0-meting heb ik ervoor gekozen de geselecteerde casecursisten gedurende twee weken door de docent/coach van de casecursist te laten observeren en door de onderzoeker steekproefsgewijs. Het betreft hier participerende observatie (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2007, p. 59).

In de 0-meting (stap 4) en eindmeting (stap 7) heb ik gewerkt met twee observatielijsten. Truus Bakker geeft zowel positieve indicatoren voor een goede ontwikkeling, als negatieve indicatoren voor een verstoorde/onvolledige ontwikkeling. Er is geen gestandaardiseerde vragenlijst voor het Bouwstenenmodel. Ik heb zowel de indicatoren van de normale ontwikkeling van een bouwsteen (Bakker, zie bijlage 1a) als de indicatoren van een verstoorde/onvolledige ontwikkeling (Bakker, zie bijlage 1b) uitgewerkt naar een gestructureerde observatielijst (Harinck, 2007, p. 54) met observatie-items voor gedrag van de cursist (bijlage 3a en 3b). Daarbij heb ik de items geconcretiseerd en aangepast aan hoe het betreffende gedrag zich uit binnen de sociale context van onze onderwijssituatie. Truus Bakker heeft mijn lijsten en onderzoeks-aanpak bekeken en aangegeven dat deze uitwerking kan kloppen voor mijn doelgroep. In de observatielijst heb ik gekozen voor een 5-puntsschaal: de observant kruist aan of hij het gedrag “niet”, “soms”, “regelmatig”, “vaak” of “altijd” ziet bij de geobserveerde cursist (volgens Kallenberg e.a., 2007, bijlage D24, p. 212). De observant heeft op deze manier een consistente en eenvoudige schaal (Harinck, 2007, p.65).

De docent/coach van de casecursist en de onderzoeker vullen eerst de observatievragenlijst in bijlage 3a in. Hieruit volgt een score waarbij niet = 0; soms = 0,25; regelmatig = 0,5; vaak = 0,75 en altijd = 1. Het totaal van de scores per bouwsteen worden opgeteld en gedeeld door het aantal items. Dit resulteert in een percentage. Als dit percentage lager is dan 50%, vermoed ik een onvolledige/verstoorde ontwikkeling. Dit is arbitrair: ook bij een wat hogere score zou je nog kunnen spreken van een niet volledige ontwikkeling.

Vervolgens wordt gecontroleerd of hier inderdaad sprake van is: de docent vult voor de onvolledig ontwikkelde bouwste(en)n(en) de controlelijst(en) in bijlage 3b in. Voor deze controlelijsten heb ik gekozen voor een 2-puntsschaal: “ja” of “nee”; dat wil zeggen: het verstoorde gedrag is wel of niet zichtbaar. Op basis van de resultaten van deze vragenlijsten volgt een voorstel voor het identificeren van de bouwsteen die onvoldoende ontwikkeld is, de zgn. “groeibouwsteen”.

3.2.5 Bespreking van de resultaten

Om de betrouwbaarheid te verhogen (zie 3.3) heb ik ervoor gekozen de resultaten van de observaties en eventuele verschillen te bespreken (stap 5) in het team met de onderzoeker en de orthopedagoge, en op basis van consensus de “groeibouwsteen” definitief vast te stellen.

Het gewenste begeleidersgedrag per bouwsteen volgens Truus Bakker (zie bijlage 2) heb ik uitgewerkt naar gedragscriteria voor de docent (bijlage 4). Ik heb ervoor gekozen om per cursist uit deze lijst gezamenlijk drie tot vijf items te kiezen als ‘speerpunten’ voor de begeleiding van de betreffende cursist gedurende de toepassingsperiode.

3.2.6 Toepassing van de aanpak

Ik heb als toepassingsperiode (stap 6) de periode maart – april 2012 gekozen. Hierin hebben mijn collega's en ik zo consequent mogelijk een begeleiding toegepast volgens de drie tot vijf gekozen speerpunten en bewuste interventies en opvallende observaties genoteerd in een logboek.

3.2.7 Eindmeting en enquête

Als eindmeting (stap 7) heb ik gekozen voor (opnieuw) observaties, een bespreking en een enquête. Op basis van observaties in de laatste weken van de toepassingsperiode hebben de collega's en ik opnieuw de observatielijst “positieve sociaal-emotionele ontwikkeling” (bijlage 3a) ingevuld. Daarnaast hebben wij in een bespreking met onze orthopedagoog ook narratief de opbrengsten van de “bouwstenenaanpak” geïnventariseerd.

Ten slotte heb ik ervoor gekozen om aan de hand van een vragenlijst (bijlage 6) in gesprek te gaan met de casecursisten om na te gaan hoe zij het ontvangen van de aanpak hebben ervaren. Ik heb drie verschillende vragenlijsten (per bouwsteen een vragenlijst) gebruikt. Deze zijn gebaseerd op een gespreksvragenlijst van Truus Bakker. Ik heb gekozen voor een gesprek omdat sommige vragen moeilijk zijn en omdat ik in gesprek zou kunnen doorvragen op de antwoorden.

3.3 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

De metingen in mijn onderzoek zijn gedaan met een zelf ontworpen, niet gestandaardiseerde vragenlijst. De betrouwbaarheid en validatie van deze metingen zijn dan ook niet op voorhand duidelijk.

Wat betreft betrouwbaarheid van een onderzoek verwijst Harinck (2007, p. 63) naar de *herhaalbaarheid* en de *nauwkeurigheid* van de meting. Hoewel de observatie van de casecursisten herhaalbaar is, is het te verwachten dat als de observatie door een andere docent wordt ingevuld, deze tot enigszins andere antwoorden zal komen. Om deze reden heb ik voor de twee cursisten van mijn collega's ook een observatie ingevuld, en hebben we de resultaten van de observaties in teamverband vertaald naar een passende aanpak, om de intersubjectiviteit (triangulatie) te verhogen.

Bij validiteit is het de vraag of de meting meet wat we willen meten (Kallenberg e.a., 2007, p.46). Het was niet uit te sluiten dat andere factoren dan de “Bouwstenen-aanpak” invloed zullen hebben op de ontwikkeling van de casecursisten. 't Hart e.a. (1996, p. 212-213) laten zien dat bijzondere gebeurtenissen (tussentijds extern voorval) en natuurlijke ontwikkeling (rijping of groei) van invloed kunnen zijn. Ook kan “statistische regressie” optreden: we selecteren juist die cursisten van wie we aanvoelen dat zij deze aanpak het meest nodig hebben. Verder is het niet uit te sluiten dat er een self-fulfilling prophecy-effect optreedt bij de eindmeting: we willen graag ontwikkeling en resultaat zien en dat menen we bij de eindmeting dan ook te zien. Om deze reden pas ik enige triangulatie toe door na de toepassingsperiode een vraaggesprek te hebben met de casecursisten (zie 3.2.7), waarbij overigens weer kans is op gewenste antwoorden volgens het “proefleidereffect” ('t Hart e.a., p. 220).

Hoofdstuk 4 Dataverzameling en -analyse

In dit hoofdstuk geef ik per deelvraag de data die het onderzoek heeft opgeleverd. De kwantitatieve gegevens uit de nulmeting heb ik verwerkt in tabellen per cursist waarin per bouwsteen percentages worden getoond (4.1.2). Ik geef een kort, kwalitatief verslag van de bespreking van de nulmeting (4.1.3). De kwantitatieve gegevens uit de eindmeting heb ik opnieuw verwerkt in tabellen per cursist waarin ook de verschillen in percentages tussen nulmeting en eindmeting worden getoond (4.2.2), gevolgd door een korte feitelijke analyse van deze verschillen. De ervaringen van de docenten heb ik kwalitatief beschreven (als citaten). De ervaringen van de casecursisten worden zichtbaar in de antwoorden op de enquêtevragen en deze worden gevolgd door een korte feitelijke analyse. De interpretatie van de data volgt in hoofdstuk 5.

4.1 Selectie, 0-meting en keuze van de aanpak

4.1.1 Selectie van de cases

In overleg met elkaar heb ik in overleg met mijn collega-docenten de drie cursisten geselecteerd. De criteria voor deze selectie waren dat het cursisten moesten zijn met een diagnose in het autistisch spectrum of ADHD bij wie wij problematiek ervaren in het omgaan met stress en emoties (zelfregulatie) en/of op contactueel gebied met een vermoeden van gebrekkig mentaliseren. De geselecteerde cursisten, R., S. en N. voldoen hieraan. Informatie over deze cursisten is opgenomen in bijlage 7.

4.1.2 Kwantitatieve resultaten van de 0-meting

- Hoe scoren deze cursisten in een 0-meting (met op het Bouwstenenmodel gebaseerde observatielijsten) op sociaal-emotionele ontwikkeling?

Wij hebben de 0-meting volgens bijlage 3a toegepast op de drie casecursisten. Cursist N. werd alleen door mijzelf geobserveerd omdat dit praktisch niet anders kon. Deze observaties leverden de volgende scores op:

Cursist	Bouwsteen 1	Bouwsteen 2	Bouwsteen 3	Bouwsteen 4	Bouwsteen 5
R (docent)	0.45	0.23	0.25	0.27	0.08
R (onderzoeker)	0.65	0.35	0.38	0.30	0.17
S (docent)	0.75	0.75	0.47	0.30	0.22
S (onderzoeker)	0.55	0.73	0.49	0.32	0.17
N (docent/onderz)	0.75	0.58	0.49	0.31	0.28

Tabel 1: Scores positieve sociaal-emotionele ontwikkeling per bouwsteen.

In de meeste gevallen is te zien dat de hogere bouwstenen een steeds lagere score krijgen. Dit correspondeert met de theoretische veronderstelling dat de lagere bouwstenen de hogere funderen. Verder zijn er bij R. verschillen te zien tussen de scores van de docent en de onderzoeker. Dit laat zien dat het invullen van de observatielijst subjectief is. In de bespreking werd ook duidelijk dat niet elke stelling volledig eenduidig te interpreteren is.

Bij een score lager dan 0.5 (50%) aanwezig positief gedrag werd voor de betreffende bouwsteen een controlelijst aangeboden met stellingen over verstoord sociaal-emotioneel gedrag. Dit leverde de volgende scores op:

Cursist	Bouwsteen 1	Bouwsteen 2	Bouwsteen 3	Bouwsteen 4	Bouwsteen 5
R (docent)	0.14	0.45	0.40	0.33	0.50
R (onderzoeker)	-	0.65	-	-	-
S (docent)	-	-	-	0.29	0.67
S (onderzoeker)	-	-	0.44	0.62	-
N (docent/onderz)	-	0.32	0.62	-	-

Tabel 2: Scores verstoorde sociaal-emotionele ontwikkeling per bouwsteen. Toelichting: Als een score van >0.5 (50%) verstoord gedrag werd gescoord, zijn de hogere bouwstenen niet gescoord, omdat verondersteld wordt dat de laagste bouwsteen die ernstig verstoord is, eerst aandacht behoeft.

Ook in deze tabel is te zien dat het invullen van de observatielijst subjectief is. Wat opvalt, is dat ik (onderzoeker) bij de beide casecursisten van mijn collega's een hogere score geef op verstoord ontwikkeling dan mijn collega's.

4.1.3 Bespreking en analyse van de 0-meting

Met mijn twee collega-docenten en de orthopedagoge heb ik de resultaten van de observaties besproken. Hieruit volgden per casus de volgende conclusies.

R.

In de observatielijst "positieve sociaal-emotionele ontwikkeling" (tabel 1) komt mijn collega (de opleidingscoach van R.) bij R. op alle bouwstenen tot een score lager dan 0.5. Ik (onderzoeker) kom bij R. op vanaf bouwsteen 2 tot een score lager dan 0.5 (aanwezig positief gedrag). Wat ook opvalt is dat bouwsteen 3 gemiddeld hoger scoort dan 2.

In de controle-observatielijst "verstoord ontwikkeling" (tabel 2) komt mijn collega op geen van de bouwstenen tot een score van boven de 0.5 (50%), maar op bouwsteen 2 wel tot een score van 0.45 (45%) verstoord gedrag, terwijl ik al op bouwsteen 2 tot een score van 0.65 (65%) verstoord gedrag kom. In de bespreking geeft mijn collega aan dat zij op de controle-observatielijst steeds "nee" gekozen als zij het verstoord gedrag tijdens de observatieperiode niet concreet heeft gezien, ook als ze dit gedrag wel eerder bij R. gezien heeft. Dit verklaart (voor een deel) de lage scores op verstoord gedrag en het verschil ten opzichte van de resultaten van de observatielijst "positieve sociaal-emotionele ontwikkeling". In onze bespreking concluderen we dat de lage scores op "positieve sociaal-emotionele ontwikkeling" in bouwsteen 2 voldoende grond geven om er vanuit te gaan dat we in onze begeleiding bij **bouwsteen 2** zullen moeten beginnen, hoewel de ontwikkeling van bouwstenen 3 en 4 niet (veel) lager is dan die van 2. Bij het bekijken van de suggesties voor aanpak (bijlage 4) van bouwsteen 2 komen wij tot de conclusie dat hierin inderdaad veel begeleidingssuggesties staan die passen bij R. Ook concludeert mijn collega dat zij een aantal van deze suggesties al toepast.

Als speerpunten voor de begeleiding van R. tijdens de observatieperiode worden gekozen:

1. Ga regelmatig naar de cursist toe om deze aandacht te geven.
2. Volg dagelijks het handelen van de cursist, kijk mee, moedig de cursist aan.
3. Verwoord emoties, verlangens en gedachten van de cursist.
4. Geef het goede voorbeeld in gedrag.

S.

De resultaten van de observatielijst “positieve sociaal-emotionele ontwikkeling” (tabel 1) van mijn collega (de opleidingscoach van S.) en mij liggen erg dicht bij elkaar (met uitzondering van bouwsteen 5). Vanaf bouwsteen 3 lijkt de ontwikkeling onvolledig.

In de controle-observatielijst “verstoorde ontwikkeling” (tabel 2) zijn onze scores erg verschillend, vooral op bouwsteen 4. Daarom besluiten we de beide ingevulde controle-observatielijsten met elkaar te vergelijken. Bij deze vergelijking blijkt dat als we de lijst opnieuw zouden invullen, wij dichterbij elkaar zouden uitkomen (40 tot 50% verstoorde ontwikkeling op bouwsteen 4) en hierbij ontstaat met inbreng van de andere collega's een beter beeld van S. De percentages en het totale beeld leiden tot de conclusie dat inzet op ontwikkeling van **bouwsteen 4** belangrijk is voor S.

Als speerpunten voor de begeleiding van S. tijdens de observatieperiode worden gekozen:

1. Leg verbinding tussen wensen en emoties van de cursist en zijn gedachten en gedrag.
2. Creëer leersituaties waarin de cursist succesvol kan zijn.
3. Stel reële eisen.
4. Complimenteer de cursist; geef (als dit past) beloningen.

N.

In de observatielijst “positieve sociaal-emotionele ontwikkeling” (tabel 1) kom ik tot een score lager dan 0.5 op bouwsteen 3: 0.49, bouwsteen 4: 0.31, en bouwsteen 5: 0.28.

In de controle-observatielijst “verstoorde ontwikkeling” (tabel 2) kom ik op bouwsteen 4 tot een score van 0.62 (62%) verstoord en op bouwsteen 3 tot een score van 0.32 (32%) verstoord. Bij het bekijken van de suggesties voor aanpak samen met mijn collega's blijkt dat er toch veel suggesties van bouwsteen 3 zijn die in de praktijk al lijken te werken bij N.

We kiezen daarom toch voor **bouwsteen 3** als groeibouwsteen. Als speerpunten voor de begeleiding van N. tijdens de observatieperiode worden in overleg met de collega's gekozen:

1. Spiegel de emoties van de cursist (zelf de emoties uiten die je aanvoelt bij de cursist).
2. Begrens het gedrag en de activiteiten van de cursist.
3. Geef feedback door gevolgen van acties te benoemen.
4. Beloon of complimenteer eigen initiatief en zelfsturing.

4.2 Toepassing, eindmeting en ervaringen

4.2.1 De toepassing van de bouwstenen aanpak

Gedurende zes weken hebben mijn collega's en ik zo veel mogelijk de gekozen speerpunten toegepast in onze begeleiding van de casecursisten. Helaas is cursist S. tijdens de toepassingsperiode heel weinig aanwezig geweest op school. Opvallende interacties zijn door ons genoteerd op logboekvellen. Bijlage 8 toont per cursist samenvattingen en opvallende voorbeelden van interacties uit de logboekvellen. Onze ervaringen tijdens deze periode worden beschreven in 4.2.3.

4.2.2 Eindmeting

- Als gedurende een korte periode (zes weken) een op het Bouwstenenmodel gebaseerde aanpak binnen de setting van REA College locatie Bartiméus Utrecht wordt toegepast op de geselecteerde cursisten, welke veranderingen zijn er dan bij de eindmeting met observatielijst?

Na zes weken hebben mijn collega's en ik opnieuw de observatielijst “positieve sociaal-emotionele ontwikkeling” ingevuld. De resultaten (T1) worden in tabel 3 t/m 5 per cursist uitgezet tegen de resultaten van de 0-meting (T0).

R.	Bouwsteen 1	Bouwsteen 2	Bouwsteen 3	Bouwsteen 4	Bouwsteen 5
T0 (docent)	0.45	0.23	0.25	0.27	0.08
T1 (docent)	0.50	0.28	0.22	0.19	0.06
Vershil T1-T0 (doc.)	+0.05	+0.05	-0.03	-0.08	-0.02
T0 (onderzoeker)	0.65	0.35	0.38	0.30	0.17
T1 (onderzoeker)	0.65	0.45	0.43	0.33	0.14
Vershil T1-T0 (ond.)	0	+0.10	+0.05	+0.03	-0.03
Gem. verschil T1-T0	+0.025	+0.075	+0.01	-0.025	-0.025

Tabel 3: Scores cursist R. nameting positieve sociaal-emotionele ontwikkeling per bouwsteen.

Analyse:

In de gemiddelde verschillen in de scores is bij R. het duidelijkst een toename te zien op bouwsteen 2. Dit is de bouwsteen waarop de begeleiding in de toepassingsperiode gericht was.

Daarnaast valt op dat de docent op de hogere bouwstenen (met name bouwsteen 4) bij de nameting (T1) lager scoort dan bij de nulmeting (T0). Desgevraagd gaf de docent aan dat zij tijdens de nulmeting sommige stellingen lastig te beantwoorden vond. Ook is het mogelijk dat zij bij het letten op de cursist niet alleen oog heeft gehad voor de positieve ontwikkeling (zie 4.2.3), maar ook meer oog heeft gekregen voor de beperkingen van de cursist.

S.	Bouwsteen 1	Bouwsteen 2	Bouwsteen 3	Bouwsteen 4	Bouwsteen 5
T0 (docent)	0.75	0.75	0.42	0.30	0.22
T1 (docent)	0.75	0.75	0.44	0.32	0.22
Vershil T1-T0 (doc.)	0	0	+0.02	+0.02	0
T0 (onderzoeker)	0.55	0.73	0.49	0.37	0.17
T1 (onderzoeker)	0.55	0.73	0.47	0.37	0.19
Vershil T1-T0 (ond.)	0	0	-0.02	0	+0.02
Gem. verschil T1-T0	0	0	0	+0.01	+0.01

Tabel 4: Scores cursist S. nameting positieve sociaal-emotionele ontwikkeling per bouwsteen

Analyse:

Bij cursist S. zien we nauwelijks verschil tussen T1 en T0.

N.	Bouwsteen 1	Bouwsteen 2	Bouwsteen 3	Bouwsteen 4	Bouwsteen 5
T0 (doc./onderz)	0.75	0.58	0.49	0.31	0.28
T1 (doc./onderz.)	0.75	0.58	0.47	0.40	0.25
Verschil T1-T0	0	0	-0.02	+0.09	-0.03

Tabel 5: Scores cursist N. nameting positieve sociaal-emotionele ontwikkeling per bouwsteen.

Analyse:

Bij cursist N. zien we een toename in de score op bouwsteen 4. Dit terwijl de begeleiding in de toepassingsperiode gericht was op bouwsteen 3.

Op bouwstenen 3 en 5 zien we een kleine afname.

4.2.3 Ervaringen van de docenten

- Hoe ervaren de docenten en de geselecteerde cursisten het toepassen resp. ontvangen van deze aanpak?

In een nabespreking heb ik met mijn collega's en de orthopedagoog de ervaringen gedeeld.

De collega die opleidingscoach is van R. verwoordde haar ervaringen als volgt:

Ik vond het toepassen van de "bouwstenenaanpak" heel leuk. Wat ik vooral bij R. heb gedaan is: hem altijd zien en begroeten als hij binnenkomt, hem regelmatig aanspreken, hem gedag zeggen als hij weggaat. Het lijkt of het effect heeft. Ik zie positief verschil in het gedrag van R. Hij lacht vaker. Voorheen groette hij nooit, nu doet hij dit wel. Ook spreekt hij in langere zinnen, zit hij meer rechtop en meer ontspannen.

Ik heb dit ook met hem besproken, maar R. ziet dit zelf niet, hij is zich niet bewust van de verandering. Ook heb ik met hem gesproken over het stilstaan bij zijn gevoel. Hij merkt het vaak niet als situaties te veel van hem vragen of hij merkt dit pas achteraf. Ik zal dus doorgaan met het benoemen van emoties en het bespreken van zijn gedachten en behoeften.

De collega die opleidingscoach is van S. verwoordde zijn ervaringen als volgt:

S. is heel vaak niet op school geweest. Ik ben meer eisen gaan stellen: daarna is hij meer en meer afgehaakt, heeft zich vaak ziek gemeld. Ik denk dat hij merkt dat hij zijn (huis)werk niet afkrijgt en zich dan makkelijk ziek meldt. Dit zegt iets over zijn doorzettingsvermogen. Het was wel reëel om die eisen te stellen, maar misschien hadden we eerder moeten beginnen met kleinere eisen.

Op de dagen dat hij er wel was, heb ik wel geprobeerd de andere speerpunten toe te passen. Ik had wel moeite met het speerpunt "verbinding leggen tussen emoties, gedachten en gedrag". Hoe doe je dat concreet?

Zelf heb ik bij de toepassing van de speerpunten in de begeleiding van N. het volgende ervaren:

Ik ben beter gaan letten op alle non-verbale signalen die N. uitzond. Als hij iets leek te willen vragen, zei ik bijvoorbeeld: "Wil je iets vragen, N.?" Als hij iets anders leek aan te geven, probeerde ik zijn gevoel te benoemen. Dit probeerde ik ook in interacties waarin N. op een non-verbale manier zijn negatieve gevoelens leek te uiten. Vooral in het begin vond ik dit boeiend, maar later vond ik het ook best lastig om te doen, omdat ik lang niet altijd 'goed' zat met mijn interpretatie van zijn gevoel.

Daarnaast heb ik N. duidelijker begrensd in ongewenst gedrag (bijvoorbeeld niet-taakgerichte activiteiten doen). Dat dit vanuit de “bouwstenentheorie” ondersteund werd, bemoedigde mij om dit duidelijker te doen. Consequenties van zijn gedrag benoemen ben ik ook meer gaan doen, hoewel soms vanuit boosheid en dus niet altijd op een rustige manier.

Het complimenteren doe ik wel bij duidelijke prestaties, maar ik vergeet vaak om dit ook te doen bij kleinere dingen, bijvoorbeeld als N. gewoon lekker aan het werk is.

4.2.4 Ervaringen van de cursisten

- Hoe ervaren de docenten en de geselecteerde cursisten het toepassen resp. ontvangen van deze aanpak?

Om de ervaringen van de cursisten te peilen en er achter te komen in hoeverre zij zich zelf bewust zijn geweest van een andere aanpak en eventuele effecten, heb ik met twee van de drie casecursisten een gestructureerd interview gevoerd aan de hand van de vragenlijsten in bijlage 6. Cursist S. was helaas de laatste weken niet meer aanwezig, zodat ik met hem geen interview heb kunnen houden.

Ervaringen van R.	
Heeft meer aandacht ervaren.	Een beetje
Heeft ervaren dat opleidingscoach voortgang goed volgde.	Ja
Heeft aanmoediging van opleidingscoach ervaren.	Ja
Heeft hulp bij emotieregulatie ervaren van opleidingscoach.	Een beetje
Heeft opleidingscoach ervaren als goed voorbeeld.	Weet niet
Heeft meer vertrouwen gekregen in anderen.	Een beetje
Heeft meer vertrouwen gekregen in zichzelf.	Ja
Heeft het gevoel anderen beter aan te voelen.	Nee
Heeft vaker gevoel dat anderen hem begrijpen.	Een beetje
Heeft meer woorden gekregen voor gevoelens.	Nee
Voelt zich belangrijker voor anderen.	Nee
Vindt samenwerken makkelijker.	Nee
Voelt zich meer geaccepteerd .	Een beetje
Voelt zich meer open.	Nee
Interpreteert non-verbale communicatie makkelijker.	Nee

Tabel 9: Resultaten ervaringsinterview cursist R.

Analyse:

Aan de ervaringen van R. zien we dat R. in ieder geval de aandacht en de aanmoediging en een beetje begrip en acceptatie heeft ervaren en dat dit ook tot wat meer vertrouwen (van zichzelf en anderen) heeft geleid. Van belangrijke andere ijkpunten van bouwsteen 2 heeft R. niet het gevoel dat die verder ontwikkeld zijn, terwijl zijn docent wel signaleert dat hij ‘opener’ is geworden en langere zinnen maakt (zie 4.2.3).

Ervaringen van N.	
Heeft ervaren dat opleidingscoach meer aandacht had voor emoties.	Ja
Heeft ervaren dat opleidingscoach duidelijker grenzen heeft gesteld.	Ja
Heeft ervaren dat opleidingscoach duidelijker feedback heeft gegeven.	Een beetje
Heeft ervaren dat opleidingscoach meer complimenten heeft gegeven.	Nee
Durft de laatste tijd meer aandacht of hulp te vragen.	Ja
Komt de laatste tijd meer voor zichzelf op.	Nee
Durft de laatste tijd meer uit te proberen.	Ja
Heeft meer het gevoel dat hij op iemand terug kan vallen.	Ja
Heeft de laatste tijd meer zelfvertrouwen gekregen.	Nee
Kan de laatste tijd zijn gevoel beter uiten.	Nee
Heeft het gevoel dat hij meer gestimuleerd is om dingen uit te proberen.	Ja
Heeft meer het gevoel dat er iemand "meegeniet" of mee baalt.	Een beetje
Heeft de laatste tijd meer zin om anderen te laten zien waar hij plezier in heeft.	Ja

Tabel 10: Resultaten ervaringsinterview cursist N.

Analyse:

Aan de ervaringen van N. zien we dat hij aandacht voor zijn gevoel, stimulans en begrenzing heeft ervaren en dat dit bij hem heeft geleid tot meer durf, vertrouwen om uit te proberen en terug te kunnen vallen en te delen. Bij de "ja"-antwoorden weet N. ook voorbeelden te noemen. Wat betreft complimenten zegt N: "Ik let er niet zoveel op. Ik vind het ook niet zo belangrijk." Wat betreft zelfvertrouwen zegt N. dat hij dit al had.

Hoofdstuk 5 Interpretatie, evaluatie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de laatste deelvraag:

- Hoe kunnen de gemeten resultaten en ervaringen in samenhang worden verklaard?

Daarmee geef ik ook antwoord op de hoofdvraag van mijn onderzoek (5.1.4). Naar aanleiding van mijn interpretatie van de resultaten en ervaringen van dit onderzoek zal ik evalueren in hoeverre het Bouwstenenmodel handvatten oplevert voor de begeleiding van cursisten binnen REA College, locaties Utrecht en Ermelo.

Ten slotte zal ik aanbevelingen doen voor verdere literatuurstudie, onderzoek en methodiekontwikkeling.

5.1 Interpretatie van meetresultaten en ervaringen

Als het gaat om het trekken van conclusies uit de meetresultaten – de verschillen in de meetresultaten tussen T1 en T0 uit 4.2.2 – ben ik voorzichtig. Aangezien het gaat om een zelf ontwikkelde vragenlijst, is niet duidelijk welke verschillen tussen T1 en T0 significant zijn. Verschillen die groter zijn dan 2 tot 3 procentpunten lijken mij significant, maar dat is een aanname die ik vanwege de systematiek niet kan onderbouwen. Onvoldoende eenduidigheid van de stellingen en verbeterd begrip van de stellingen bij de eindmeting kunnen geleid hebben tot kleine verschillen. Ook is niet uit te sluiten dat andere factoren een rol hebben gespeeld bij het tot stand komen van de verschillen in de meetresultaten tussen T1 en T0 (zie 3.3).

De meetresultaten kan ik dan ook alleen interpreteren in samenhang met de ervaringen van docenten (4.2.3) en van de cursisten zelf (4.2.4).

5.1.1 Casus R.

Bij cursist R. zien we een toename van de score op bouwsteen 2 van gemiddeld 7,5 procentpunt. Dit lijkt een significante toename, te meer omdat zowel docent als onderzoeker een toename scoren. De overige verschillen tussen T1 en T0 zijn niet eenduidig te verklaren. De toename op bouwsteen 2 komt overeen met de ervaring van de docente. Zij noemt een aantal zichtbare verschillen in het contact met R. De verschillen die zij noemt, passen bij bouwstenen 2 (begroeten, meer openheid, langere zinnen) en 1 (ontspanning, rechtop zitten). Ook de ervaring van R. zelf wijst op ontwikkeling, hoewel R. zelf minder ontwikkeling ziet dan zijn docente.

Bij R. kan voorzichtig geconcludeerd worden dat er sprake is van enige groei van het sociaal-emotioneel functioneren.

5.1.2 Casus S.

Bij cursist S. zien we nauwelijks verschillen tussen T1 en T0. Het is aannemelijk dat het vele verzuim van S. hierin een grote rol heeft gehad. Ten aanzien van het ondersteunen in emotieregulatie geeft de docent aan dat hij het moeilijk vond om dit concreet te maken. Opvallend is dat het verzuim van S. is toegenomen na het stellen van eisen. Vanuit het Bouwstenenmodel kan dit verklaard worden als een te weinig ontwikkelde frustratietolerantie in samenhang met angst om fouten te maken door een gebrek aan zelfvertrouwen. Dit zou erop wijzen dat bij S. eerst aandacht gegeven moet worden aan bouwsteen 3 in plaats van 4. Of, zoals de docent aangaf, dat er (eerder) kleinere eisen gesteld hadden moeten worden. In ieder geval kan deze casus niet bijdragen aan een bevestigend antwoord op de onderzoeksvraag.

5.1.3 Casus N.

Bij cursist N. zien we een toename in de score op bouwsteen 4 van 9 procentpunten; dit is een toename van maar liefst 30% ten opzichte van mijn eerste observatie. Dit terwijl de begeleiding in de toepassingsperiode gericht was op bouwsteen 3. Op bouwstenen 3 en 5 zien we een kleine afname, maar zo klein dat deze niet significant genoemd kunnen worden. Ik herken dat N. zich enigszins heeft ontwikkeld in het delen van vreugde, teleurstelling en irritatie; dit is overigens een item dat zowel in bouwsteen 3 als 4 zit. Verder herken ik ook enige groei in aandacht verdelen, doorzetten, zelfstandig plannen en concentreren en vermoed ik dat deze groei te maken heeft met de begrenzing, sturing en uitdaging die ik N. heb aangeboden.

In het vraaggesprek geeft N. aan dat hij de aandacht voor zijn gevoel, de stimulans en de begrenzing heeft ervaren en dat dit bij hem heeft geleid tot meer durf, vertrouwen om uit te proberen en terug te kunnen vallen en te delen. Dit zijn hoofdzakelijk "bouwsteen 3"-items.

Opvallend is dat N. aangeeft dat hij zelfvertrouwen heeft (en al had) en dat hij niet zo'n behoefte heeft aan complimenten. Bij nader inzien is misschien de sterkste groei bij N. te verwachten op bouwsteen 4, aangezien de "bouwsteen 4"-problematiek zoals geschetst in 2.4 duidelijk zichtbaar is bij hem: eenzaamheid, weinig beeld van de ander, beperkte frustratietolerantie, concentratieproblemen, zoeken van schijnzekerheid.

Ook zou beargumenteerd kunnen worden dat de ontwikkeling van bouwsteen 3, en dan met name het leren kennen en reguleren van de emoties, een langere groeitijd nodig heeft. Mijn ervaring dat het moeilijk is om zijn emoties te benoemen, sluit daarbij aan.

Concluderend kan ik zeggen dat de aanpak bij N. doeltreffend heeft gewerkt en dat er sprake is van groei van het sociaal-emotioneel functioneren, hoewel in een andere bouwsteen dan verwacht.

5.1.4 Conclusie onderzoeksvraag

Op basis van bovenstaande zal ik nu de hoofdvraag van mijn onderzoek beantwoorden:

- Blijkt er een gegroeid sociaal-emotioneel functioneren te meten volgens de criteria van het Bouwstenenmodel en/of door betrokkenen te ervaren, als we binnen de setting van REA College, locatie Bartiméus Utrecht gedurende zes weken een op dit Bouwstenenmodel gebaseerde aanpak toepassen op cursisten met een diagnose in het autistisch spectrum of ADHD die – volgens de criteria van dit model – een onvolledige sociaal-emotionele ontwikkeling laten zien?

Deze vraag kan voorzichtig bevestigend worden beantwoord. Bij de twee casecursisten (R. en N.) op wie gedurende zes weken de Bouwstenenbenadering is toegepast, is een kleine groei in het sociaal-emotioneel functioneren gemeten, ervaren door de docent/coach en ervaren door de cursist zelf. Ook kan ik concluderen dat onderscheid in de ontwikkeling op de verschillende bouwstenen in de praktijk moeilijker is dan het model stelt.

De significantie en validiteit van de gemeten toename en de betrouwbaarheid van de onderzoeksmethode kunnen worden betwijfeld, zoals hierboven duidelijk gemaakt is. Wat betreft de significantie van de gemeten toename moet ik concluderen dat een toepassingsperiode van zes weken onvoldoende was om duidelijkere resultaten te zien dan nu gemeten en ervaren.

5.2 Evaluatie van model en methode

Het doel van dit onderzoek was om van het Bouwstenenmodel van Truus Bakker in onze praktijk een systematische aanpak af te leiden en te toetsen of deze aanpak effectief kan zijn bij cursisten met problematiek in contact en omgaan met emoties. Wat heeft dit opgeleverd?

5.2.1 Evaluatie van het werken met het Bouwstenenmodel

Terugkijkend vind ik wat dit doel betreft de positieve ervaringen van mijn collega's, de casecursisten en mijzelf in het toepassen van het Bouwstenenmodel waardevoller dan sec de gemeten resultaten: het systematisch werken met het Bouwstenenmodel heeft ons inderdaad meer handvatten gegeven voor zowel het kijken naar gedrag, het inschatten van de 'ontwikkelingstaken' (Delfos, 2001) van de cursist, alsook het vormgeven aan een aanpak die gericht is op sociaal-emotionele ontwikkeling. Of dat ook in de toekomst moet gebeuren door middel van de in dit praktijkonderzoek gekozen methode, is een tweede.

5.2.2 Evaluatie van de methode

Over de onderzoeksmethode valt het nodige op te merken. We zagen grote verschillen tussen docent en onderzoeker bij het invullen van de observatielijsten, en vooral bij de controlelijsten die bedoeld waren om te controleren of er sprake was van verstoord gedrag. De betrouwbaarheid van de 3a-vragenlijst is daarom twijfelachtig en de betrouwbaarheid van de 3b-vragenlijst is ronduit slecht te noemen. Naast de subjectieve factor die altijd aanwezig is bij het observeren en beoordelen van gedrag, hebben de collega's aangegeven dat niet elke stelling volledig eenduidig te interpreteren is (zie 4.1.3 en 4.2.2).

Een constatering die vóór de 3a-vragenlijst pleit is dat in de meeste gevallen te zien is dat de hogere bouwstenen een steeds lagere score krijgen. Dit correspondeert met de theoretische veronderstelling dat de lagere bouwstenen de hogere funderen.

Het gezamenlijk bespreken van de scores was heel waardevol. Om in consensus de "groeibouwsteen" en de "speerpunten" vast te stellen, is zeker een element om vast te houden. Ten slotte kan ik concluderen dat de "speerpunten voor begeleiding" duidelijker geformuleerd zouden moeten worden: de docent van S. vroeg zich bij één van de speerpunten af: hoe doe ik dat?

Deze evaluaties leiden in de volgende paragraaf tot aanbevelingen voor verdere methodiek-ontwikkeling.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf denk ik na over de vraag: "hoe verder?" Ik doe dit in aanbevelingen voor literatuurstudie, voor onderzoek en voor methodiekontwikkeling.

5.3.1 Aanbevelingen voor nadere studie en onderzoek

In 2.3.3 concludeerde ik dat de gedragsbeelden die gediagnosticeerd worden als ASS en ADHD kunnen worden uitgelegd als ontstaan vanuit de intrapsychische ontwikkeling in het gehechtheidsproces in interactie met de neurobiologische aanleg. Hetzelfde kan gezegd worden van allerlei andere gedragsbeelden in de psychopathologie. Het gaat hier om een 'andere manier van kijken' naar psychopathologie dan gebruikelijk: een manier van kijken die aanleg, processen van affectregulatie, mentaliseren en sociaal-emotionele ontwikkeling en gedragsproblematiek probeert te integreren. Kort geleden kreeg ik het boek "Affectregulation and the development of psychopathology" van Susan J. Bradley (2003). Bradley geeft in dit boek een zeer gedocumenteerde onderbouwing van deze 'andere manier van kijken'. Ik wil dan ook iedereen die interesse heeft in psychopathologie aanbevelen om dit boek te lezen.

5.3.2 Aanbeveling voor nader onderzoek

De onderzoeksmogelijkheden binnen dit praktijkonderzoek en binnen mijn eigen praktijksituatie waren beperkt. Voor significante sociaal-emotionele groei is langdurigere aandacht nodig dan zes weken. Ook op de onderzoekstechniek valt het nodige aan te merken. Wat mij betreft verdient het Bouwstenenmodel nader wetenschappelijk onderzoek waarin de bruikbaarheid van het model beter aangetoond kan worden. Dit onderzoek zou in elk geval observatielijsten moeten ontwikkelen die meer betrouwbaar zijn of wellicht gebruik moeten maken van reeds bestaande, gevalideerde observatielijsten voor sociaal-emotionele

ontwikkeling. Vraagstelling voor dit onderzoek zou kunnen zijn of een specifieke inzet van begeleiding op de laagste onvolledig ontwikkelde bouwsteen een sterkere sociaal-emotionele ontwikkeling bewerkt dan andere vormen van begeleiding.

5.3.3 Aanbevelingen voor methodiekontwikkeling

Het is mij in dit onderzoek als eerste te doen geweest om mijn eigen werkpraktijk. Mijn collega's binnen REA College, locaties Utrecht en Ermelo zijn enthousiast over het werken met het Bouwstenenmodel en willen ermee verder. Ik heb ideeën om de observatie-items nauwkeuriger te beschrijven en directer te koppelen aan ontwikkelingstaken en speerpunten van begeleiding. Observatie en interpretatie van gedrag blijft echter subjectief. Ik vind het belangrijker om aan de hand van observatie van één of meer docenten in gesprek te komen en in consensus de speerpunten van begeleiding vast te stellen. Het Bouwstenenmodel kan daarbij handvatten geven, maar de observatie zou ook gedaan kunnen worden met bijvoorbeeld de vragenlijst van de competentiemethodiek van SEO-Denken Voelen Doen. Daarbij zouden we dan ook de meer narratieve uitsprakenmethodiek van SEO-DVD kunnen gebruiken om het *verhaal* (de beleving) van de docent en de cursist in dit gesprek te betrekken.

5.3.4 Tot slot

In hoofdstuk 1 gaf ik aan dat de visie op empowerment die binnen REA College aangehangen wordt, in mijn beleving soms botst met de gangbare aanpak die nadruk legt op structuur en duidelijkheid. Het Bouwstenenmodel biedt hier volgens mij inderdaad meer nuance: de mate waarin zelfstandigheid en zelfsturing (empowerment) mogelijk zijn en dus als doel van de begeleiding gekozen kunnen worden, is afhankelijk van de totale sociaal-emotionele ontwikkeling van de cursist. Soms is eerst wat anders nodig – sturen, veiligheid bieden, spiegelen, steunen – en zal het groeien van zelfstandigheid nog veel tijd vragen. Wat misschien weer nieuwe vragen oproept...

Hoofdstuk 6 Reflectie

Volgens Kolb's indeling van leerstijlen ben ik een denker. Ik houd van het spitten in theoretische modellen om herkenning te zoeken van wat ik in de praktijk tegenkom. Ik heb daarom veel plezier beleefd in dit praktijkonderzoek en met name de theoretische verkenning. Ik ben er ook echt 'wijzer' van geworden. Niet alleen in die zin dat ik meer kennis heb opgedaan: ik ben ook bescheidener geworden in mijn mening over 'gedragsstoornissen' en ben gaan inzien dat er nog heel veel kennis is die ik niet kan bevatten en integreren. En ik hoop dat het ook zijn sporen heeft nagelaten in de manier waarop ik in relatie(s) tot mijn cursisten sta.

Ik ben dit praktijkonderzoek begonnen met de drijfveer om te werken vanuit een theoretisch kader dat een alternatief bood voor de gangbare "DSM"-benadering die kenmerkend is voor veel boeken en programma's over kinderen/jongeren met gedragsproblemen: het herleiden van gedragsbeelden tot stoornissen met de veronderstelling van een neurobiologische oorzaak. In plaats daarvan zocht ik een kader dat minder vanuit de stoornis denkt, maar meer vanuit ontwikkeling en daardoor met een meer ontwikkelingsgericht perspectief (zie hoofdstuk 1). Ik vond dat in het "Bouwstenenmodel", aangevuld met recente wetenschappelijke inzichten over affectregulatie en mentaliseren. Gaandeweg is mijn mening genuanceerder geworden. Zou ik in het begin van het project hebben kunnen zeggen: "Misschien hebben de meeste van onze cursisten met een ASS- of ADHD-diagnose eigenlijk een hechtingsstoornis"; nu zou ik zeggen: "De gedragsproblemen die we tegenkomen, kunnen we zien als gevolgen van een beperkte of vertraagde sociaal-emotionele ontwikkeling die deels binnen de gehechtheidsrelatie tot stand komt; vaak zijn neurobiologische afwijkingen een basisoorzaak, hoewel er ook andere factoren meespelen".

Ook met dit model kom ik tot de ontdekking dat het wel helpt, maar dat uiteindelijk de werkelijkheid (gelukkig) veel gecompliceerder en rijker is dan het model. En toch dat het uiteindelijk ook weer heel eenvoudig is: het gaat om relatie. En daarin ben ik met mijn eigen hechtingsstrategieën en mijn eigen beperkingen in affectregulatie, het enige materiaal dat ik heb. Dat materiaal is in het afgelopen jaar verder bijgeschaafd. Mijn competenties zijn daarin niet met sprongen vooruit gegaan (zoals het competentiegericht idealisme soms wil doen geloven). Ook dat is een kwestie van bouwen. Met voor mij als belangrijkste bouwsteen om mij voorlopig op te blijven richten: het leren herkennen en benoemen van mijn eigen emoties en behoeften en die van de ander.

Literatuur

- Bergh, B.R.H. & Mennes, M. (2006). Het verband tussen angst bij de moeder in de prenatale periode en zelfregulatie bij adolescenten. *Tijdschrift Kind en adolescent*, jaargang 27 (2006), nr. 1, p. 31-43.
- Bradley, S.J. (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York / London: The Guilford Press.
- Deben-Mager, M. (2005). Gehechtheid en mentaliseren. *Psychoanalytische perspectieven*, 2005, 23, 1.
- Dekker-van der Sande, F. & Janssen, C. (2010). *Signaleren van verstoord gehechtheidsgedrag*. Den Haag: Uitgeverij LEMMA.
- Delfos, M. (2001). *Een vreemde wereld*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Delfos, M. (2002). Het socioschema als verklaringsmodel. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, nummer 2 - augustus 2002, p. 25. Zie ook <http://www.mdelfos.nl/2002-wta-socioschema.pdf>
- DSM-IV-TR (2008). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association. Nederlandse vertaling. Amsterdam: Harcourt Assessment.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hart, H. 't, Dijk, J. van, Goede, M. de, Jansen, W. & Teunissen, J., (1996). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Haxe, M., Nijboer K., Velderman H. (2005). *Kinderen met ernstige problemen*. p. 19 en p. 25. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Nicolaï, N. (2001). Hechting en psychopathologie: een literatuuroverzicht. *Tijdschrift voor psychiatrie*, 43(5), 333-342.
- Nijs, P.F.A. de, Verheij, F., Vlutters, J.L. & Gelderblom, I.L. (2004). *Ontwikkeling langs de levenslijnen*. Apeldoorn: Uitgeverij Maklu.
- Njiokiktjen C. (2005). Taalstoornissen en autisme. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 2005, nummer 4, p. 48-56.
- Pameijer, van Beukering & de Lange (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven / Voorburg: Acco.
- Roeyers, H. (2008). *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven / Voorburg: Acco.
- Roosen, C.J.A., Savenije, A., Kolman, A. & Beunderman, R. (2001). *Over een grens (uit de serie: Psychotherapie met adolescenten)*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Schmeets, M.G.J., Verheugt-Pleiter, J. (2005). *Affectregulatie bij kinderen, een psychoanalytische benadering*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Scholte, F. (2011). Moderne misvattingen over autisme spectrum stoornissen (ASS). *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, jaargang 50, nr. 4 (april 2011), p. 191-206.
- Sijnke, J. (2009). Hechting en autisme: Een bijzondere band. Verschenen in AS, Maandblad voor de activiteitensector. Te lezen op www.spottraining.nl.
- Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Verhaeghe, P. (2009). Het einde van de psychotherapie. Amsterdam/Antwerpen: Uitg. De Bezige Bij. Samenvatting verschenen in *Tijdschrift voor Psychotherapie* jaargang 35, nummer 4 (2009) p. 280-295.
- Verheugt-Pleiter, J.E., Schmeets, M.G.J., Zevalkink, J. (2010). *Mentaliseren in de kindertherapie, Leidraad voor de praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Vliegen, N., Meurs P. & Van Lier, L. (2009). *Geduldig gereedschap. De relatie als drager van het psychodynamische proces*. Antwerpen: Acco.

- Vroenhoven, S. van (2010). Autonomie en gehechtheid nader onderzocht bij laat gediagnosticeerde volwassenen met ADHD. Tilburg: Departement Psychologie en Geestelijke gezondheid, Universiteit van Tilburg. ANR: 215485
- Waal, J. de (2006). Gehechtheid en neurobiologie. In: A. Thoomes-Vreugdenhil (red.), *Behandeling van hechtingsproblemen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Walder, H. (2009). Hechting en diagnose ASS bij echtparen. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 2009, nummer 1, p. 28.
- Wijnroks, L. (2006). Hechting bij kinderen. In: P. Stor, H. Storsbergen e.a. (2006). *Onveilig gehecht of een hechtingsstoornis, het onderkennen van hechtingsproblematiek bij mensen met een verstandelijke beperking*. Utrecht: LEMMA.
- Zaal, Boerhave & Koster (2009). Hechting Basisveiligheid Basisvertrouwen, Begeleiding en behandeling, *Een handreiking voor begeleiders en behandelaars*. [http://www.emgplatform.nl/docs/publicaties Zaal boekje hechting 2010-04 .pdf](http://www.emgplatform.nl/docs/publicaties/Zaal%20boekje%20hechting%202010-04.pdf)

Bijlagen

Bijlage 1 Bouwstenenmodel, oorspronkelijke versie

1a Positieve factoren bij het opbouwen van veilige hechting

Fase I

Belangrijke ander:

aanwezigheid
betrokkenheid
verantwoordelijkheid
voorspelbaarheid
leiding geven
veiligheid bieden
doseren
verwachtingen afstemmen op realiteit
goed zorgen
Kern: verantwoordelijkheid

Kind:

je bouwt een gevoel op dat je er helemaal mag zijn
basisveiligheid
een gevoel, dat je iets teweeg kan brengen
gevoel, dat de ander adequaat reageert op je signalen
gevoel, dat er op je eigen mogelijkheden wordt afgestemd, waardoor er een gevoel kan ontstaan, dat de buitenwereld benieuwd is naar alles wat je bent en kunt
Kern: Kind ervaart veiligheid, ik mag er zijn

Fase II

Belangrijke ander:

bemoederen
contact maken
goed afstemmen
empathie
troosten
nabijheid
inspelen op
respectvol
veilig
beschikbaar
aanwezigheid
helpen
goede voorbeeld
verwoorden
Kern: bemoederen

Kind:

je wordt uitgedaagd om iets te beleven; zintuigen worden gestimuleerd
je bouwt een soort "innerlijk gevoel van veiligheid" op, waar je op kunt terugvallen bij alle risico's, die je later zult nemen en die nodig is bij al het leren van nieuwe dingen
er is "iemand", die je troost als dingen mislopen
je bouwt vertrouwen op dat de wereld leuk en spannend kan zijn, waardoor je eerder geneigd zult zijn om je in nieuwe situaties te begeven
je bouwt een gevoel op, dat je belangrijk bent en dat de ander geïnteresseerd is in alles wat je doet

je bouwt een gevoel op, dat de wereld, de eisen en verwachtingen afgestemd zijn op jouw mogelijkheden en behoeften
je beleeft volwassenen als steunend, meelevend, als mensen, die vertrouwen in je hebben
je kunt je spiegelen, je kunt iets nadoen
je kunt je openstellen, luisteren
je leert, dat je op je gemak kunt voelen bij een ander mens
je leert ontvangen
Kern: Kind kan zich toevertrouwen, de ander vertrouwen

Fase III

Belangrijke ander:

steunen, goedkeuren
stimuleren
ruimte geven
beschikbare afstand
eigen initiatief belonen
vertrouwen hebben in
respectvol
bevestigen
reële verwachtingen
kunnen mee genieten
meeleven en begrip
spiegelen, verwoorden
blij met resultaat
niet idealiseren : reële feedback
aandacht
geduld
flexibel
trial and error toestaan
Kern: steunen

Kind:

je kunt de wereld ontdekken in een veilige ruimte
je kunt je vreugde delen over succes en je verdriet over tegenslag
je wordt gestimuleerd om dingen te proberen, zonder dat iets moet slagen, louter om het plezier
je kunt en durft hulp te vragen
zelfvertrouwen
fouten durven maken
geduldig
avontuurlijk
je leert met frustraties omgaan
Kern: Kind bouwt zelfvertrouwen op.

Fase IV

Belangrijke ander:

duidelijkheid
reële eisen
onderhandelen
niet te veel helpen
met rust laten
tevreden met resultaat
complimenteren
vertrouwen geven
uitdaging geven

begrenzen
belonen
van dueel naar triangulair
onafhankelijk

Kern: Belangrijke ander is zelfbewust, onafhankelijk, relatie wordt triangulair.

Kind:

zelfstandig
goede concentratie
overzicht, inzicht
doorzettingsvermogen, het niet opgeven
trots, voldaan
uitdagingen aangaan
voor jezelf opkomen
frustratietolerantie
plezier in het oplossen van problemen
weten waar je aan toe bent
niet meer (alleen) op de belangrijke ander gericht hoeven zijn
aandacht aan iets anders mogen geven

Kern: Kind wordt zelfstandig

Fase V

Belangrijke ander:

in vertrouwen laten gaan
loslaten (kern)

Kind:

vertrouwen hebben in de eigen kracht.
creatief in het zoeken en vinden oplossingen
vrij en onafhankelijk
verantwoordelijkheid

Kern: Kind uit eigen creativiteit

1b Negatieve factoren bij het ontstaan van onveilige hechting en faalangst

Fase I

Ouder	Kind
afwezig	ontmoediging van eigen initiatief
onvoorspelbaar	cognitie wordt vertraagd
onverschillig	minder lust aan eigen prestaties
onrust	zich terugtrekken, geen belangstelling
mishandeling	angst, apathie, moedeloosheid
tekorten	geen exploratiemogelijkheden
onveilig	apathie of basisangst
overspoelen	zich terug trekken
te veel verwachten	niet goed genoeg zijn

Fase II

Ouder	Kind
weinig contact	minder stimulans om ervaring op te doen
overspoelen	passiviteit
niet inspelen op	geremd in eigen activiteit
geen empathie	ontmoedigd raken bij teleurstelling
	geen stressvermindering
afstandelijk	weinig zintuiglijke prikkels
dwingend	angstig, stress, overaanpassing
krenkend	schaamtegevoelens om zich te laten zien
bedreigend	zich afsluiten, niet luisteren, stress
afwezig	geen gevoel, dat er iemand is om je te steunen
niet afstemmen	geen vertrouwen in eigen behoeften
onveilig	zich niet aanpassen, wantrouwen
onvoorspelbaar	niet kunnen anticiperen, ontmoedigd, stress
"onzichtbaar"	geen modeling
niet beschikbaar	op zichzelf niet op de buitenwereld gericht

Fase III

Ouder	kind
niet steunen	weinig stimulans om verder te exploreren
te dichtbij	geen initiatief meer
te ver weg	geen delen met, geen vreugde, eenzaam
dwingend	onzekerheid
wantrouwend	onzeker of overschatting
krenkend	het opgeven, onzeker
dominant	overaanpassing of dwarsheid
autoritair	passiviteit, moedeloos
niet beschikbaar	vertraging van het zelfvertrouwen
te hoge eisen	te moeilijke dingen moeten doen, ontmoedigd
depressief	geen vreugde kunnen delen over het plezier van wat lukt
niet bevestigen	onzeker over eigen resultaat
niet spiegelen	eigen prestatie niet kunnen toetsen
teleurgesteld	gevoel van incompetentie
idealiseren	onzekerheid over de eigen realiteit
geen aandacht	doelloosheid, eenzaamheid
ongeduld	onzekerheid
starheid	geen nieuwe dingen meer proberen
afkappen	machteloosheid

inperken
afkeuren
"laisser faire"

te weinig exploratiekansen
ontmoedigd
kans op gevaarlijke situatie, te groot risico, negatieve
ervaringen

Fase IV

Ouder

autoritair
hoge eisen
geen eisen
geen ruimte
te helpend
onzeker
verwennen
te meegaand
niet met rust laten
onduidelijk
nooit goed genoeg
belemmeren
geen uitdaging
afhankelijk

krenken
straffen

Kind

verzet, koppigheid, starheid
schijnzekerheid
gevoel van nutteloosheid, niet belangrijk
geen zelfstandigheid
geen kans om eigen krachten te ontdekken
geen uitdaging om eigen krachten te ontdekken
geen frustratietolerantie
onzekerheid of almachtsgevoel
ontmoedigd, geen zelfvertrouwen
onzeker
ontevreden met zichzelf, faalangst
machteloosheid
de wereld is saai, verveling, geen ervaring
geen ruimte voor eigen prioriteiten, te veel
verantwoordelijkheid
schaamte
verzet

Fase V

Ouder

onderdrukken
geen vertrouwen
hoge verwachtingen
niet loslaten

Kind

machteloos
hulpeloos of faalangstig, of (over)ambitieuus
te hoog ideaalbeeld
geen ruimte om eigen mogelijkheden te ontdekken

Bijlage 2 Bouwstenenmodel – uitgewerkt

Bouwsteen 1 (bij een normale ontwikkeling leeftijd 0-3 maanden)

Opvoeder

Kern: *Verantwoordelijkheid, zorgen*

levensvoorwaarden bieden
lichamelijk contact
aanwezigheid, beschikbaarheid
beschermen
vaste plekken en objecten bieden
voorspelbaar ritme bieden
aanvoelen en reguleren
met rust laten
betrokkenheid, aandacht
reageren op signalen/behoefte
leiding geven
goed zorgen, veiligheid bieden
voorspelbaar reageren
doseren
verwachtingen afstemmen op realiteit

Bouwsteen 2 (bij een normale ontwikkeling leeftijd 3-9 maanden)

Opvoeder

Kern: *Geven, bemoederen*

(fysieke) nabijheid
aanwezigheid, beschikbaarheid
volgen, meekijken, aanmoedigen
prettig huidcontact

Kind

→ ***Basisveiligheid***

→ voldaan gevoel, "ik mag er zijn"
→ lichaamsbeleving, "ik mag er zijn", ik vs. niet-ik → voorwerp vs. mens
→ thuisgevoel, onderscheid voorwerp versus mens
→ veiligheid ervaren
→ objecten en ruimte ontdekken, ik versus niet-ik → voorwerp versus mens
→ beginnend besef van tijd en regelmaat
→ voelen, onderscheid tussen lust en onlust
→ tot rust kunnen komen, ik versus niet-ik
→ gevoel iets teweeg te kunnen brengen, afhankelijkheid
→ gevoel dat er adequaat gereageerd wordt op je signalen (affectregulatie)
→ gevoel dat er adequaat gereageerd wordt op je signalen (affectregulatie)
→ gevoel dat er adequaat gereageerd wordt op je signalen (affectregulatie)
→ gevoel dat er op je eigen mogelijkheden wordt afgestemd
→ gevoel dat er op je eigen mogelijkheden wordt afgestemd

Kind

→ ***Toevertrouwen, hechten***

→ aanpassen
→ aanpassen, openheid, saamhorigheid, joint attention
→ competentie, positief gevoel over uitdagingen, saamhorigheid
→ ontwikkeling zintuiglijke prikkelverwerking, gevoel belangrijk te zijn

oogcontact en geluidjes maken
 expressieve mimiek, lichaamstaal
 respectvolle aandacht
 meeleven, empathie
 verwoorden, spiegelen
 troosten, dragen
 behoeften vervullen, inspelen op
 helpen
 goed afstemmen
 betrouwbaarheid
 goed voorbeeld geven
 begrenzen, actief ingrijpen

→ openheid, vertrouwelijkheid, voorwerp versus mens, brabbelen
 → voorwerp versus mens, spiegelen, nadoen, (oog)contact maken
 → openheid, vertrouwelijkheid, afhankelijkheid
 → affectregulatie: basisaffecten herkennen
 → regulatie, intentionaliteit, brabbelen (beginnende taal), luisteren
 → vertrouwen op troost, afhankelijkheid, aanvaarden
 → vertrouwen op behoeftebevrediging, afhankelijkheid, ontvangen
 → vertrouwen op steun
 → veilig innerlijk werkmodel opbouwen
 → overgave, gehechtheid
 → begin gewetensontwikkeling
 → begin gewetensontwikkeling, veiligheid ervaren

Bouwsteen 3 (bij een normale ontwikkeling leeftijd 9 mnd - 2,5 jaar)

Opvoeder

Kern: Steunen, meeleven

voorspelbaar, duidelijk maar wel flexibel reageren
 scheidingsangst reguleren
 spiegelen
 actief luisteren, verwoorden van gevoelens
 meeleven en begrip
 plezier delen, blij zijn met resultaat
 aanwezig op beschikbare afstand
 (afnemende) sturing
 begrenzen
 ruimte geven, 'trial and error' toestaan
 volgen
 bevestigen, vertrouwen uitspreken

Kind

→ **Zelfvertrouwen**
 → veilige basis, veilige haven
 → veilig innerlijk werkmodel opbouwen
 → affectregulatie → intentionaliteit → intersubjectiviteit
 → intentionaliteit, beginnende taal
 → verdriet delen (intersubjectiviteit)
 → vreugde delen (intersubjectiviteit)
 → exploratie, emotionele onafhankelijkheid, naar zich toe halen
 → inzicht oorzaak-gevolg (peilen - toetsen) en vertrouwd versus vreemd
 → gewetensontwikkeling, weten waar je aan toe bent
 → exploratie, nieuwsgierigheid, inzicht oorzaak-gevolg, plannen maken
 → durf, aandacht vragen
 → zelfvertrouwen, durf, competentie

reële verwachtingen en feedback (niet idealiseren)
 steunen, goedkeuren
 eigen initiatief belonen
 stimuleren, versterken autonomie
 alleen laten, bij vertrouwde anderen laten
 gevolgen van acties benoemen
 geduld tonen
 betrouwbaarheid

→ fouten durven maken
 → hulp vragen
 → exploratie, zelfvertrouwen, competentie
 → zelfvertrouwen, autonomie, omgaan met (scheidings)angst
 → omgaan met scheidingsangst, inzicht vertrouwd versus vreemd
 → inzicht oorzaak-gevolg, beginnende taal
 → beginnende frustratietolerantie, geduld
 → gehechtheidssysteem ontwikkelen

Bouwsteen 4 (bij een normale ontwikkeling leeftijd 2,5 - 5 jaar)

Opvoeder

Kern: *Stevig en duidelijk zijn*

ik-boodschappen
 gesprekjes
 duidelijkheid
 begrenzen zonder af te wijzen
 begrenzen in contact met vreemden
 uitdaging geven
 reële eisen stellen
 niet te veel helpen
 met rust laten
 vertrouwen geven
 geduld
 tevreden zijn met resultaat
 complimenteren, belonen
 onderhandelen
 van dueel naar triangulair
 ruimte laten

Kind

Zelfstandigheid, onafhankelijkheid

→ ik-besef en innerlijk beeld van de ander: theory-of-mind
 → taal, begrijpen, fantasie
 → weten waar je aan toe bent
 → weten waar je aan toe bent, gewetensontwikkeling
 → onderscheid goede en foute vreemden
 → uitdaging aangaan, plezier in het oplossen van problemen
 → uitdaging aangaan, gevoel van competentie, geven en nemen
 → doorzettingsvermogen, het niet opgeven
 → concentratie
 → frustratietolerantie
 → frustratietolerantie
 → trots, voldaan zijn
 → doorzettingsvermogen, concentratie
 → voor jezelf opkomen, theory-of-mind, geven en nemen
 → niet meer (alleen) op de belangrijke ander gericht hoeven zijn
 → zelfstandigheid, overzicht, inzicht, gevoel van vrijheid, fantasie

loslaten

→ aandacht aan iets anders mogen geven, fantasie

Bouwsteen 5 (bij een normale ontwikkeling leeftijd vanaf 5 jaar)

Opvoeder

Kern: Vertrouwen

in vertrouwen laten gaan

loslaten

loslaten

verantwoordelijkheden geven

vaardigheden benoemen

triangulaire reflectie

Kind

→ ***Creativiteit, individualiteit***

→ vertrouwen hebben in de eigen kracht, competentie

→ creativiteit, oplossend vermogen

→ vrijheid, onafhankelijkheid, eigen keuzes maken, initiatief

→ verantwoordelijkheid

→ vaardigheden ontwikkelen

→ empathie, sociale omgang, rollenspel

Bijlage 3 Observatielijsten Bouwstenenmodel

3a Observatie-items positieve sociaal-emotionele ontwikkeling

<u>Bouwsteen 5</u>	<u>Nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Regelmatig</u>	<u>Vaak</u>	<u>Altijd</u>
Durft nieuwe uitdagingen aan te gaan (bijv. nieuw gedrag uitproberen, nieuwe moeilijkere lesstof, stage). Toont eigen creativiteit en kan deze doelgericht inzetten. Neemt verantwoordelijkheid voor het eigen gedrag. Toont (verantwoorde) eigen keuzes te kunnen maken. Geeft zijn/haar eigen mening op een onafhankelijke manier, rekening houdend met gevoelens van anderen. Toont medeleven met de ervaring van een ander. Experimenteert met gedrag en rollen of heeft authentiek zijn eigenheid gevonden. Toont zelfvertrouwen. Kent de eigen sterke en zwakke kanten en heeft een positief zelfbeeld.					
<u>Bouwsteen 4</u>	<u>Nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Regelmatig</u>	<u>Vaak</u>	<u>Altijd</u>
Biedt hulp aan anderen. Toont interesse voor de ervaring van een ander. Toetst of hij de bedoeling / verwachting van de ander begrijpt. Verdeelt zijn aandacht over meerdere personen. Reguleert zelfstandig zijn/haar emoties (uit emoties acceptabel en komt zelf tot rust zonder in zichzelf te keren). Toont om te kunnen gaan met eigen fouten (zelfreflectie en -bijsturing). Leert / werkt zelfstandig. Toont doorzettingsvermogen in het leren en het doen van de opdrachten. Toont tevredenheid / vreugde / trots over de eigen prestaties. Gaat zonder woede of hevige stress om met tegenslagen. Maakt zelfstandig een studieplanning. Toont nieuwsgierigheid in het vakgebied of de lesstof. Concentreert zich in overeenstemming met zijn intelligentie op het leren / de opdrachten.					

Houdt overzicht over de eigen planning en voortgang.
 Toont inzicht in de lesstof / opdrachten (mits deze past bij niveau en interesse).
 Toont plezier in het oplossen van problemen.
 Laat merken te weten wat er van hem/haar verwacht wordt.
 Schat situaties, noden en verwachtingen goed in.
 Toont eigen fantasie en creativiteit.
 Onderhandelt met anderen bij verschillende belangen.
 Komt op voor de eigen wensen / verlangens / belangen (assertief, niet agressief).

Bouwsteen 3

Maakt verbaal en non-verbaal contact in overeenstemming met totale intelligentie.
 Kan zich inzetten in het belang van een ander.
 Haalt een ander naar zich toe.
 Begrijpt de bedoeling / verwachting van de ander.
 Verwoordt / deelt bewust zijn gevoelens.
 Deelt zijn vreugde over succes of zijn teleurstelling/verdriet over tegenslag.
 Reguleert (eventueel met hulp) zijn/haar emoties.
 Vraagt hulp aan de docent.
 Vraagt hulp aan andere cursisten.
 Toont terecht vertrouwen in eigen kunnen.
 Wacht totdat degene van wie hij hulp / aandacht verwacht tijd voor hem/haar heeft.
 Maakt (eventueel met hulp) een studieplanning.
 Blijft verworven vaardigheden gebruiken.
 Toont eigen initiatief ten aanzien van het eigen leerproces.
 Volgt aanwijzingen / instructies van de docent t.a.v. Het gedrag op.
 Laat zijn/haar gedrag begrenzen door de docent.
 Kan omgaan met veranderingen.

Nooit

Soms

Regelmatig

Vaak

Altijd

Bouwsteen 2

Maakt verbaal contact met de docent.
Maakt verbaal contact met andere cursisten.
Maakt oogcontact met de docent.
Maakt oogcontact met andere cursisten.
Luistert naar een ander.
Uit zijn gevoelens naar anderen.
Kijkt en luistert naar instructies.
Doet een getoonde handeling voldoende nauwkeurig na.
Past zijn handelen aan aan de situatie.
Aanvaardt hulp van de docent.

Nooit

Soms

Regelmatig

Vaak

Altijd

Bouwsteen 1

Is voldoende ontspannen om te kunnen functioneren (leren, opdrachten maken)
Kan zich soms voldaan / tevreden voelen.
Kan zich afhankelijk opstellen van een ander.
Toont enig initiatief, doet eenvoudige dingen uit zichzelf (bijv. Op zijn plek gaan zitten).
Laat met lichaamstaal zien hoe zich voelt of waaraan behoefte heeft.

Nooit

Soms

Regelmatig

Vaak

Altijd

3b Observatie-items verstoorde sociaal-emotionele ontwikkeling

Als bouwsteen 1 onvoldoende ontwikkeld lijkt o.b.v. observatielijst 3a.	JA	NEE
Vertoont zoveel stress of angst dat niet of nauwelijks toekomt aan opdrachten.		
Vertoont zoveel onrust of overbeweeglijkheid dat niet of nauwelijks toekomt aan opdrachten.		
Is zo chaotisch en structuurloos dat niet of nauwelijks toekomt aan opdrachten.		
Is zo apatisch en lusteloos dat niet of nauwelijks toekomt aan leren, opdrachten maken.		
Vertoont een beperkte of afwijkende motoriek (niet het gevolg van fysieke beperkingen).		
Trekt zich voortdurend terug en toont geen belangstelling voor zaken om hem/haar heen.		
Vertoont voortdurend moedeloosheid en/of ontevredenheid.		

Als bouwsteen 2 onvoldoende ontwikkeld lijkt o.b.v. observatielijst 3a.	JA	NEE
Reageert vaak niet adequaat op non-verbale communicatie van anderen (bijv. de docent).		
Reageert vaak niet adequaat op verbale communicatie van anderen (bijv. de docent).		
Sluit zich meestal af voor (verbale en non-verbale) communicatie.		
Vermijdt contact, kijkt weg, contact is hooguit vluchtig.		
Luistert meestal niet.		
Vertoont weinig motivatie voor wat dan ook.		
Is meestal passief, geremd in eigen activiteit.		
Gedrag verandert negatief bij teleurstellingen.		
Vertoont vaak angst, stress.		
Past zich overmatig aan aan zijn omgeving.		
Past zich niet/nauwelijks aan aan zijn omgeving.		
Vermijdt situaties waarin de aandacht op hem/haar gericht is.		
Doet niet of nauwelijks beroep op steun.		
Vertoont geen vertrouwen in eigen behoeften.		
Vertoont wantrouwen naar anderen.		
Wijst anderen zeer snel af.		
Kan niet anticiperen op veranderingen.		
Toont zich snel ontmoedigd.		
Is op zichzelf en niet op de buitenwereld gericht.		
Geeft zich niet over of klampt zich juist vast aan de ander.		

Als bouwsteen 3 onvoldoende ontwikkeld lijkt o.b.v. observatielijst 3a.	JA	NEE
Vertoont weinig motivatie om zich verder te ontwikkelen		
Vertoont weinig initiatief		
Deelt zijn vreugde niet of nauwelijks.		
Komt meestal onzeker over.		
Overschat zichzelf.		
Geeft snel op, is snel ontmoedigd		
Vertoont vaak dwars gedrag		
Is regelmatig passief of moedeloos		
Toont weinig zelfvertrouwen		
Vindt snel dat wat gevraagd wordt te moeilijk is		

Uit zich onzeker over eigen resultaat		
Kan eigen prestatie niet toetsen		
Spreekt over zichzelf in relatie tot ideaalbeelden		
Heeft geen doelen of alleen heel vage doelen.		
Probeert geen nieuwe dingen uit		
Wordt snel agressief (uit machteloosheid)		
Zoekt gevaarlijke of spannende situaties op.		
Vertoont hebbertig gedrag		
Blijft voortdurend vragen om meer (hulp, aandacht, comfort, etc)		
Reageert emotioneel als niet (direct) aan zijn/haar vraag wordt voldaan.		
Toont zich jaloers		
Gaat volledig zijn/haar eigen gang		
Handelt niet volgens opdrachten en adviezen.		
Klampt zich vast aan de ander		
Vertoont egoïstisch gedrag		

Als bouwsteen 4 onvoldoende ontwikkeld lijkt o.b.v. observatielijst 3a.	JA	NEE
--	-----------	------------

Toont verzet tegen opdrachten of wensen van anderen		
Is vaak koppig, star		
Steunt op schijnzekerheden (bijv. rationele argumentaties)		
Voelt zich vaak nutteloos, niet belangrijk		
Toont geen zelfstandigheid, is afhankelijk		
Kent de eigen krachten (kwaliteiten) niet		
Toont zich snel gefrustreerd, toont geen frustratietolerantie		
Toont zich vaak onzeker.		
Doet of alles kan.		
Is snel ontmoedigd		
Vertoont weinig zelfvertrouwen		
Is voortdurend ontevreden met zichzelf		
Ziet vaak op tegen taken / opdrachten.		
Vertoont controlegedrag (uit machteloosheid)		
Voert machtsstrijd of manipuleert (uit machteloosheid)		
Vindt de wereld saai, verveelt zich snel, zoekt prikkelende ervaringen		
Neemt geen ruimte voor eigen prioriteiten		
Neemt te veel verantwoordelijkheid		
Vertoont schaamte (blozen, wegstijven).		
Heeft concentratieproblemen		
Gaat niet volledig voor wat hij wil, is ambivalent.		

Als bouwsteen 5 onvoldoende ontwikkeld lijkt o.b.v. observatielijst 3a.	JA	NEE
--	-----------	------------

Neemt weinig ruimte om eigen mogelijkheden te ontdekken		
Heeft weinig ambities.		
Heeft een te hoog ideaalbeeld van zichzelf en/of de wereld		
Wil veel alleen doen, aanvaardt moeilijk hulp.		
Manipuleert, strijdt of toont boosheid (uit machteloosheid)		
Is vaak overambitieuus.		

Bijlage 4 Criteria voor begeleidingsgedrag

Bouwsteen 1

Bied de cursist de voorwaarden en hulpmiddelen om te kunnen functioneren.
Maak op een passende manier lichamelijk contact met de cursist (schouderklop, arm aanraken).
Wees beschikbaar als de cursist binnenkomt; wacht de cursist op en begroet hem/haar.
Wees tijdens lestijden aanwezig en beschikbaar voor de cursist.
Bescherm indien nodig de cursist tegen negatieve (re)acties van anderen.
Bied een vaste werkplek en leermiddelen.
Bied een voorspelbaar rooster en dagritme.
Geef non-verbaal en verbaal ontvangstbevestiging op alle initiatieven van de cliënt.
Voel emoties van de cursist aan en reguleer deze (stel de cursist gerust, troost eventueel).
Breng op een vriendelijke manier neutraal onder woorden wat de cursist hier en nu doet, voelt, wil of denkt.
Laat de cursist met rust als de cursist dit wil.
Toon betrokkenheid en aandacht aan de cursist.
Maak de cursist met een dag- of weekplanning duidelijk wat van hem/haar verwacht wordt.
Geef sturing aan het gewenst gedrag door positief voorzeggen en voorstellen doen.
Waar mogelijk eerst het initiatief van een cliënt ontvangen en dan pas sturing geven aan het gedrag.
Bied voldoende duidelijke kaders, zodat de cursist zich veilig voelt.
Handel nadrukkelijk en expliciet op een voor de cursist voorspelbare, herkenbare manier.
Doseer de werkbelasting.
Stem je verwachtingen af op de energie en het ontwikkelingsniveau van de cursist.
Maak verbaal en non-verbaal contact met de cursist.

Bouwsteen 2

Zorg voor voldoende activiteiten die uitsluitend een beroep doen op plezier beleven of eigen interesse.
Wees tijdens lestijden aanwezig en beschikbaar voor de cursist.
Reageer altijd op signalen van de cursist.
Ga regelmatig naar de cursist toe om deze aandacht te geven.
Probeer de duur van de interacties te verlengen (cirkel: vraag – wachten op reactie – volgen – samen doen).
Volg dagelijks het handelen van de cursist, kijk mee, moedig de cursist aan.
Toon respectvolle aandacht voor de bezigheid van de cursist.
Breng structuur aan in de bezigheden van de cursist.
Maak op een passende manier lichamelijk contact met de cursist (schouderklop, arm aanraken).
Maak oogcontact met de cursist.
Gebruik duidelijke lichaamstaal bij communicatie.
Verwoord emoties, verlangens en gedachten van de cursist.
Spiegel de emoties van de cursist (zelf de emotie uiten die je aanvoelt bij de cursist).
Uit gedoseerd het meeleven met de cursist, toon empathie.
Benoem de emotie van de cursist en help om weer tot rust te komen.
Bied troost of geruststelling als de cursist verdrietig, boos of gespannen is.
Vervul belangrijke behoeften van de cursist, speel in op wat de cursist nodig heeft (bijv. rust).
Help de cursist als het zelf niet kan.
Zoek samen met de cursist naar oplossingen.
Stem zijn/haar verwachtingen af op de energie en het ontwikkelingsniveau van de cursist.
Handel betrouwbaar, herkenbaar.
Geef het goede voorbeeld in gedrag.

Begrens het gedrag van de cursist; geef duidelijke grenzen aan op een positieve manier.
Maak impliciete regels zoveel mogelijk expliciet en concreet.
Grijp actief in als de cursist ongewenst handelt.
Houd een positieve benadering vast als de cursist negatief gedrag vertoont.
Ga geen discussie aan, vraag niet naar het waarom van gedrag.
Confronteer (ook achteraf) de cursist niet met het eigen gedrag. Houd het bij het 'hier en nu'.
Neem zelf verantwoordelijkheid voor wat er niet goed ging. Benoem dit rustig en zakelijk.

Bouwsteen 3

Leer de cursist onderscheid te maken in intensiteit van emoties: een beetje verdrietig versus vreselijk verdrietig.
Reageer voorspelbaar en duidelijk, maar wel flexibel.
Leer de cursist omgaan met "niet geholpen worden".
Spiegel de emoties van de cursist (zelf de emotie uiten die je aanvoelt bij de cursist).
Verwoord emoties, verlangens en gedachten van de cursist.
Luister actief (met non-verbale ondersteuning) naar de cursist.
Leef met de cursist mee, toon en verwoord begrip.
Deel plezier over succes, toon blij te zijn met resultaat.
Wees aanwezig op beschikbare afstand.
Stuur, maar laat steeds meer aan de cursist zelf over.
Begrens het gedrag en de activiteiten van de cursist.
Geef de cursist ruimte voor 'trial and error'.
Bied steun om 'goede' ervaringen vast te houden en met 'slechte' ervaringen om te gaan.
Volg de voortgang van de cursist.
Bevestig de cursist in zijn/haar mogelijkheden, spreek vertrouwen en goedkeuring uit.
Stelt reële verwachtingen.
Geef feedback door gevolgen van acties te benoemen.
Steun de cursist bij lastige ervaringen / problemen.
Beloon of complimenteer eigen initiatief en zelfsturing.
Stimuleer de cursist in activiteiten, versterk de autonomie van de cursist.
Laat de cursist taken alleen doen.
Laat de cursist taken met hulp van anderen doen.
Toon geduld met de cursist als de verwachtingen (nog) niet waarmaakt.
Handel betrouwbaar.
Geef de cliënt veilige keuzes.
Bereid eventuele stage / uitstroom zorgvuldig voor, benoem eventuele spanning en onzekerheid.
Houd rekening met (on)zichtbare loyaliteit van de cursist naar de ouder/familie toe.

Bouwsteen 4

Spreek de cursist aan op wat kan (en op dat moment aankan).
Doe een beroep op aanwezige en ontwikkelende competenties.
Leg verbinding tussen wensen en emoties van de cursist en zijn gedachten en gedrag.
Daag de cursist uit om de eigen ideeën en verlangens in taal te verwoorden.
Creëer leersituaties waarin de cursist succesvol kan zijn.
Breng de competenties (talenten en kwaliteiten) van de cursist uitgebreid in beeld.
Coach de cursist om portfolio op te bouwen en competenties te ontwikkelen.
Geef duidelijkheid t.a.v. verwachtingen (curriculum) en gewenst en ongewenst (leer)gedrag.
Begrens het gedrag zonder de persoon af te wijzen.
Vertel bij boosheid/irritatie concreet waar je boos of geïrriteerd over bent.
Toon zelfbeheersing in je reactie op storend gedrag.
Geef feedback (positief en negatief) op het gedrag door middel van ik-boodschappen.
Bespreek het onderwerp "sociale contacten" en "sociale omgang" met de cursist.
Geef uitdagend werk en uitdagende doelstellingen.
Stel reële eisen.

Help alleen indien nodig; daag de cursist uit om zelf oplossingen te vinden.
Laat de cursist met rust om zelfstandig te werken.
Spreek het vertrouwen uit.
Toon geduld met de cursist als de verwachtingen (nog) niet waarmaakt.
Toon tevredenheid als de cursist resultaat haalt.
Complimenteer de cursist; geef (als dit past) beloningen.
Onderhandel met de cursist als die voor zijn eigen belangen/wensen opkomt.
Organiseer groepsopdrachten en stage voor/met de cursist.
Bereid eventuele stage / uitstroom zorgvuldig voor, benoem eventuele spanning en onzekerheid.
Laat de cursist ruimte voor zijn eigen aanpak.
Laat het proces van de cursist los.

Bouwsteen 5

Benoem vaardigheden, competenties en bespreek verdere ontwikkeling hiervan (POP).
Bevraag de cursist op reflexie op zichzelf en anderen (collega's, klanten, medecursisten, docent).
Doe een beroep op sociale competenties en empathie van de cursist.
Spreek de creativiteit van de cursist aan.
Daag de cursist uit zelf creatieve oplossingen te vinden.
Stimuleer de cursist om de eigen weg te zoeken/gaan.
Ondersteun de cursist om zelf zijn ideeën te verwoorden en uit te werken (bespreken, bevragen).
Daag de cursist uit zelf wegen te vinden om zijn wensen/verlangens te vervullen.
Laat de cursist eigen keuzes maken.
Stimuleer de cursist om zijn eigen kijk op de wereld verder te ontwikkelen.
Confronteer zo nodig met gebieden waar ideeën, gevoelens en verlangens niet/minder verbonden zijn.
Spreek vertrouwen uit dat de cursist zelfstandig zijn weg kan vinden.
Geef volwassen verantwoordelijkheden.
Organiseer uitstroom samen met de cursist.

Bijlage 5 E-mail aan cursisten

Beste cursisten,

Graag wil ik jullie op de hoogte stellen van het volgende.

In het kader van mijn opleiding Gedragsspecialist zal ik in de periode februari tot en met april 2012 een praktijkonderzoek uitvoeren binnen REA College locatie Utrecht. Jouk en Christiaan zullen mij daarbij helpen.

Waar gaat het onderzoek over?

Natuurlijk zijn wij er altijd al op gericht om zo goed mogelijk met onze cursisten om te gaan. Met dit praktijkonderzoek willen we een nog iets beter passende manier van omgaan met cursisten bereiken door te werken met een nieuwe begeleidingsmethode.

Wat houdt het onderzoek in?

Concreet houdt het onderzoek in dat wij (de opleidingscoaches) de komende twee weken een paar cursisten wat meer dan anders zullen observeren. Ook dit is niet zo heel anders dan normaal, want we houden jullie natuurlijk altijd al in de gaten!

In de periode maart – april zullen we dan bij een paar cursisten een manier van omgaan uitproberen die past bij onze observaties en bij de methode die we willen onderzoeken.

Eind april zullen we dan opnieuw twee weken observeren.

Wat merk je ervan?

Ik denk dat je er niet zo veel van merkt, behalve dat ik af en toe in het lokaal van Jouk of Christiaan zit om te observeren. En misschien merk je dat onze aanpak nog wat beter bij jou aansluit (dat hopen we natuurlijk!). Degenen bij wie we de nieuwe methode uitproberen, zullen eind april een enquête krijgen waarmee we willen onderzoeken wat je van de methode gemerkt hebt.

Wat gebeurt er met de resultaten?

De resultaten van het onderzoek zullen geanonimiseerd worden opgenomen in een onderzoeksrapportage. Dit betekent dat er geen namen in de rapportage komen te staan, maar dat ik wel de gegevens zal gebruiken die uit de observaties en de enquête komen.

Als we in de toekomst deze begeleidingsmethode als vast onderdeel van onze begeleiding zullen kiezen, zullen we dat vermelden in de informatiegids.

Mocht je vragen hebben, mail mij dan even terug.

Groeten,
Otto Jager

Bijlage 6 Enquêtes voor casecursisten

Enquête bouwsteen 2

1. Heb je ervaren dat je de laatste tijd meer aandacht hebt gekregen dan in het begin van deze opleiding?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
2. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach goed gevolgd heeft wat je op school hebt gedaan?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
3. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach je aangemoedigd heeft in je werk?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
4. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach jou geholpen heeft om je emoties, verlangens en gedachten te verwoorden?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
5. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach het goede voorbeeld heeft gegeven in professioneel gedrag?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
5. Heb je de laatste tijd meer vertrouwen gekregen in anderen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
6. Heb je de laatste tijd meer vertrouwen gekregen in jezelf?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
7. Heb je het gevoel dat je de laatste tijd anderen beter aan kan voelen ?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
8. Heb je de laatste tijd vaker het gevoel dat anderen jou begrijpen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
9. Heb je de laatste tijd meer woorden gekregen voor je gevoelens?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
10. Heb je de laatste tijd meer het gevoel dat je belangrijk bent voor anderen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
11. Vind je het de laatste tijd makkelijker om samen met anderen dingen te doen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
12. Voel je je de laatste tijd meer geaccepteerd zoals je bent?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
13. Ben je de laatste tijd opener geworden naar anderen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
14. Ben je de laatste tijd beter geworden in het aflezen van gezichtsuitdrukkingen, houdingen en gebaren?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje

Enquête bouwsteen 3

1. Heb je de laatste tijd ervaren dat jouw opleidingscoach aandacht meer heeft gehad voor de emoties die jij laat zien?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
2. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach de laatste tijd duidelijker grenzen stelt aan jouw gedrag en aan wat jij doet?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
3. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach jou de laatste tijd duidelijker feedback heeft gegeven door gevolgen van jouw acties te benoemen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
4. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach jou de laatste tijd meer complimenten heeft gegeven als jij zelf initiatief neemt of dingen zelfstandig doet?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
5. Durf je de laatste tijd meer aandacht of hulp te vragen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
6. Kom je de laatste tijd meer voor jezelf op?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
7. Durf je de laatste tijd meer uit te proberen (ben je minder bang om fouten te maken)?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
8. Heb je de laatste tijd meer het gevoel dat je op iemand (bijvoorbeeld je opleidingscoach) terug kan vallen als er iets is wat je niet goed weet?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
9. Heb je de laatste tijd meer zelfvertrouwen gekregen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
10. Kun je de laatste tijd beter je gevoel te uiten?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
11. Heb je de laatste tijd op school meer het gevoel dat je ruimte en stimulans gekregen hebt om dingen uit te proberen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
12. Heb je de laatste tijd meer het gevoel dat er iemand "meegeniet" als jij geniet en mee baalt als jij baalt (etc)?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
13. Heb je de laatste tijd meer zin om anderen te laten zien waar jij plezier in hebt?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje

Enquête bouwsteen 4

1. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach de laatste tijd meer aandacht heeft gehad voor jouw wensen, emoties en gedachten?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
2. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach de laatste tijd heeft geprobeerd om jou leersituaties te bieden waarin jij goede resultaten kon halen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
3. Heb je ervaren dat jouw opleidingscoach jou de laatste tijd meer complimenten heeft gegeven?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
4. Kun je de laatste tijd makkelijker alleen zijn?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
5. Vind je het de laatste tijd makkelijker (dan vroeger) om persoonlijke dingen te vertellen aan iemand die jij vertrouwt?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
6. Durf je de laatste tijd makkelijker “nee” te zeggen tegen mensen die belangrijk voor je zijn (bijvoorbeeld je opleidingscoach, je ouders)?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
7. Vind je het de laatste tijd minder vervelend om een conflict (ruzie) met iemand te hebben?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
8. Kun je de laatste tijd makkelijker jouw gevoelens herkennen en onder woorden brengen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
9. Durf je de laatste tijd makkelijker te uiten wat je voelt?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
10. Aan wie durf je te laten merken, dat je boos op hem bent?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
11. Kun jij je de laatste tijd makkelijker concentreren?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
12. Begrijp je de laatste tijd andere mensen beter?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
13. Weet je de laatste tijd vaker waar je aan toe bent / wat je moet doen?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
14. Heb je de laatste tijd meer doorzettingsvermogen, meer zin om uitdagingen aan te gaan?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje
15. Ben je de laatste tijd vaker tevreden met resultaten van je werk?
☐ Ja ☐ Nee ☐ Een beetje

Bijlage 7 Informatie over casecursisten

R.

Geboortejaar: 1993

R. heeft in 2005 de diagnose PDD-NOS gekregen. R. heeft in 2007 een hersentumor gehad en is hieraan geopereerd. Is op school veel gepest en is zich steeds meer terug gaan trekken. Herkent bij zichzelf een sociale fobie en heeft hiervoor therapie gehad. Heeft een disharmonisch intelligentieprofiel ten nadelen van zijn talige ontwikkeling. Heeft moeite met initiatief nemen tot contact.

S.

Geboortejaar: 1993

S. is ernstig slechthorend als gevolg van een hersenletsel door meningitis op 2-jarige leeftijd. Hierdoor ook zeer geringe communicatieve redzaamheid. Zijn informatieverwerking is vertraagd. S. heeft daarnaast in 2011 de diagnose PDD NOS gekregen (UMC Utrecht). S. heeft een disharmonisch intelligentieprofiel ten nadelen van zijn talige ontwikkeling. Naar de expressieve taalproblemen is er sprake van een beperking in de afstemming en wederkerigheid in het contact. Nauwelijks omgang met leeftijdsgenoten, weinig inlevingsvermogen in combinatie met veel onderliggende gevoelens van frustratie en woede. S. is veel moe.

N.

Geboortejaar: 1993

Bij onderzoek in 2001 door kinderpsycholoog van ROI Annie M.G. Schmidt is vastgesteld dat er voldoende aanwijzingen zijn voor ADHD. Hierna heeft N. via de kinderarts Ritalin gehad, maar had te veel last van bijwerkingen en de medicatie had te weinig effect. N. heeft in juni 2010 een aantal gesprekken gehad bij een psychiater. N. heeft EMDR-behandeling gehad wegens agressieve gedachten en is dankzij deze behandeling helemaal van deze gedachten afgekomen. De psychiater heeft aangegeven dat N. een STPS (schizotypische persoonlijkheidsstoornis) zou kunnen hebben, maar dit is niet officieel gediagnosticeerd. N. reageert soms vreemd in communicatie en op nieuwe situaties en vertoont impulsief gedrag.

Bijlage 8 Logboeken per casecursist

Speerpunten R.	Wat deed je?	Wat zag je bij de cursist?
Ga regelmatig naar de cursist toe om deze aandacht te geven.	Bij zijn binnenkomst goede morgen wensen, al bij de deur. 's Middags bij het weggaan 'dag' zeggen. Regelmatig een praatje of een grapje maken.	Uiteindelijk zegt hij uit zichzelf 'goedemorgen' of iets bij het weggaan. Een keer toen hij wegging en ik dit niet dreigde op te merken, zei hij: "ik ga weg." Een andere keer vergat hij dag te zeggen maar kwam hij terug uit de gang om dit alsnog te doen.
Volg dagelijks het handelen van de cursist, kijk mee, moedig de cursist aan.	Een paar keer dag met hem meekijken naar zijn werk, compliment geven, aanmoedigen.	Ik heb het idee dat R. iets opener word. Zijn zinnen worden ook langer
Verwoord emoties, verlangens en gedachten van de cursist.	Vragen naar zijn gevoel en geprobeerd om te zeggen hoe ik dacht dat hij zich voelde.	R. antwoordt met 'weet ik niet' of 'mwah...'
Geef het goede voorbeeld in gedrag.	Ik heb vooral het voorbeeld gegeven in begroeten en contact maken.	Wordt opgepikt en iets mee gedaan.

Speerpunten S.	Wat deed je?	Wat zag je bij de cursist?
Leg verbinding tussen wensen en emoties van de cursist en zijn gedachten en gedrag.	In gesprek de wensen en behoeften naast elkaar gezet.	S. vertoonde weinig emotie en leek niet veel te doen met de informatie.
Creëer leersituaties waarin de cursist succesvol kan zijn.	Ik ging naast S. zitten en gaf uitleg. Vervolgens liet ik hem een opdracht maken.	S. gaf aan dat hij de opdrachten leuk vond en hij straalde enthousiasme uit. Hij ging rechtop zitten en probeerde andere functies uit.
Stel reële eisen.	Ik heb meer eisen gesteld aan de hoeveelheid werk, bijvoorbeeld huiswerk voor LLB.	S. is meer en meer afgehaakt, heeft zich vaak ziek gemeld.
Complimenteer de cursist; geef (als dit past) beloningen.	Ik complimenteerde regelmatig zijn creativiteit en resultaat van een opdracht (Photoshop).	Hij kijkt rond en heeft een brede glimlach. Volgens mij was hij trots. Hij ontvangt het compliment en bedankt.

Speerpunten N.	Wat deed je?	Wat zag je bij de cursist?
Spiegel de emoties van de cursist (zelf de emoties uiten die je aanvoelt bij de cursist).	Ik heb verschillende gevoelens verwoord en een enkele keer gespiegeld als N. zelf een emotie liet zien.	Soms geen duidelijke reactie, een keer uitleg dat hij anders denkt dan ik verwoord. Bij spiegelen een lach en "ja, inderdaad".
Begrens het gedrag en de activiteiten van de cursist.	Ik heb N. veel begrensd. Hem gevraagd naar resultaten, herinnert aan regels, begrensd in computergebruik.	N. laat zich begrenzen, doet wat hem gezegd wordt, maar vaak maar tijdelijk. Over de grote linie werkt hij inmiddels wel geconcentreerder en zelfstandiger.
Geef feedback door gevolgen van acties te benoemen.	Ik heb hem o.a. feedback gegeven op zijn gebrek aan overzicht en de relatie gelegd met het toekomstig werk.	N. begrijpt het probleem is bereid om mee te werken aan verbetering.
Beloon of complimenteer eigen initiatief en zelfsturing.	Ik heb N. verschillende complimenten gegeven, bijv. voor kleine prestaties in het leerproces.	N. vertoont soms een lach bij een compliment, soms is er geen duidelijke reactie te merken.