

DE BETTER DAY BOKS



OOK VOOR JOU EEN GOEDE DAG

Oplossingsgerichte gespreksvoering
met licht verstandelijk beperkte jongeren

Monique Faber

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Utrecht
Studentnummer: S2165751

Begeleid door: Mw. Drs. V. Zeinstra

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg
2010-2011

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Algemeen idee	5
1.1 Beschrijving van huidige situatie	5
1.2 De verlegenheidsituatie	6
1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen	9
Hoofdstuk 2 Verkenning van de theorie en van de praktijk	10
2.1 Theoretische verkenning	10
2.2 Praktijkverkenning	18
2.3 Concretisering	23
Hoofdstuk 3 Plan van aanpak	25
3.1 Analyse	25
3.2 Doelen	25
3.3 De onderzoeksgroep	26
3.4 De onderzoeksmethodes	26
3.5 Schematische weergave van het onderzoek	29
3.6 Ethische reflectie	30
Hoofdstuk 4 Uitvoering en resultaten	32
4.1 Het ontwikkelen van De Better Day Boks	32
4.2 Het onderzoeken van gedragsverandering	34

Hoofdstuk 5	Conclusies, reflectie en discussie	44
5.1	Conclusies uit het praktijkonderzoek	44
5.2	Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling	47
5.3	Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk	48
5.4	Aanbevelingen met betrekking tot de theorie	48
5.5	Discussie	50
Literatuur		51
Bijlagen		54

Samenvatting

Oplossingsgerichte gespreksvoering leidt tot gedragsverandering!

Zou dat ook gelden voor mijn leerlingen met een verstandelijke beperking?

Deze vraag lag aan de basis van mijn onderzoeksvraag: Hoe kan ik

oplossingsgerichte gesprekken aanpassen voor licht verstandelijk beperkte jongeren met een gedragsprobleem in de leeftijd van 15 tot en met 19 jaar? Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag, heb ik mij verdiept in theorie over oplossingsgericht werken, licht verstandelijk gehandicapten, gedragsproblematiek en een combinatie van deze onderwerpen. Tijdens mijn praktijkverkenning wilde ik de visie op aanpak van licht verstandelijk beperkte jongeren met gedragsproblematiek helder krijgen en de ervaringen van collega's met betrekking tot gespreksvoering in kaart brengen.

Deze kennis heeft mij opgeleverd dat ik een instrument kon ontwikkelen, De Better Day Boks, waarmee ik oplossingsgerichte gesprekken heb gevoerd met mijn leerlingen. De leerlingen oordeelden positief over het instrument. Op de vraag of oplossingsgerichte gespreksvoering leidt tot gedragsverandering bij licht verstandelijk beperkte jongeren, kunt u na het lezen van dit meesterstuk zeker antwoorden.

In het meesterstuk is taalkundig gebruik gemaakt van de mannelijke vorm. Uiteraard kunt u waar hij of hem staat ook zij of haar lezen.

Hoofdstuk 1 Algemeen idee

1.1 Beschrijving van huidige situatie

Op dit moment ben ik werkzaam op een school in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Deze school behoort bij een orthopedagogisch behandelingscentrum voor jongeren tussen de 12 en 21 jaar. De jongeren hebben ernstige gedragsproblemen en een licht verstandelijke beperking (intelligentie quotiënt, IQ, ligt tussen de 55 en 85). De tijd dat de jongeren hier verblijven, kan verschillen van een paar weken tot een aantal jaren.

Op de school zitten 220 leerlingen en er werken 76 medewerkers.

De school is onderverdeeld in een besloten en open school. De besloten school heeft drie klassen met jongeren die de vrijheid van de open school niet of nog niet aankunnen. De open school heeft 16 klassen, waarvan 8 vijfdaagse klassen en 8 stageklassen. In de vijfdaagse klassen zitten jongeren van 12 tot en met 16 jaar en in de stageklassen jongeren van 15 tot en met 19 jaar. Ik ben leerkracht van een stageklas. Doordat de meeste jongeren uit huis zijn geplaatst en te maken hebben met wisselende groepsleiding is een leerkracht vaak een vertrouwenspersoon omdat hij een stabiele factor is in hun steeds veranderende leefomgeving. Veel jongeren op onze school bespreken graag hun ervaringen, problemen of wensen met de leerkracht.

1.2 De verlegenheidsituatie

Bij Fontys Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg wordt, tijdens de opleiding tot gedragsspecialist, onderwezen dat gedrag veranderbaar is door oplossingsgerichte gespreksvoering. Gedreven door enthousiasme en nieuwsgierigheid wil ik onderzoeken hoe deze visie toepasbaar is binnen mijn cluster 4 school (VSO voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen en Moeilijk Lerende Kinderen). Oplossingsgerichte gesprekken zouden een meerwaarde kunnen opleveren voor de aanpak van gedragsproblematiek bij mijn leerlingen.

Op mijn school zitten jongeren met een licht verstandelijke beperking en ernstige gedragsproblematiek. Voor veel leerlingen is deze school de zoveelste in hun leven. Zij hebben weinig succes ervaren zowel op cognitief- als op sociaal gebied. De visie op mijn school is: iedereen verdient een kans. De hoop die en het vertrouwen dat wij naar de jongeren proberen uit te stralen, past bij oplossingsgericht werken.

“Ik blijf geloven dat onze cliënten daadwerkelijk competenties en sterke kanten hebben, hoe ‘moeilijk’, ‘gestoord’, of ‘weigerachtig’ zij soms ook lijken. Het is mijn stellige overtuiging dat meer aandacht voor die kwaliteiten de kans vergroot dat ik die ook zie en er iets mee doe.” (Durrant, 2007, p. 199)

Veel jongeren zien de leerkracht als een vertrouwenspersoon omdat hij een stabiele factor is in hun wereld, wonend in een internaat. Zij geven met regelmaat aan een gesprek te willen met de leerkracht, die graag een luisterend oor biedt en goedbedoelde adviezen geeft. Er bestaat geen protocol binnen de school hoe deze gesprekken gevoerd kunnen worden.

Op mijn school wordt verlangd dat leerkrachten competentiegericht werken (CGW). Oplossingsgericht werken zou een concrete optie kunnen zijn om CGW vorm te geven.

“Een belangrijk aspect van assessment binnen de kortdurende therapie is dan ook het opsporen van sterke punten, competenties, of uitzonderingen.” (Durrant, 2007, p. 48)

In de klassen zijn veel wisselingen. Leerlingen komen en leerlingen gaan. De metafoor die daarvoor gebruikt zou kunnen worden, is de duiventil.

Handelingsplannen worden geschreven voor kortere perioden. Oplossingsgericht werken zou gedrag in korte tijd kunnen verbeteren. Er is onderzoek gedaan naar de werking van Solution Focused Brief Therapy of wel Oplossingsgerichte kortdurende therapie.

“De eerste onderzoeken waren vergelijkbaar met de meeste andere effectiviteitsonderzoeken van behandelingen, dat wil zeggen dat ongeveer 80 tot 85 procent van de cliënten rapporteerde dat ze door middel van therapie hun doel hadden bereikt. Opvallend genoeg ging het in die gevallen om therapieën van minder dan zes tot acht sessies. Recentere onderzoeken wijzen erop dat dit aantal zelfs nog verder gereduceerd kan worden tot een gemiddelde van vier sessies.” (Berg & Steiner, 2004, p. 19)

De leerlingen op mijn school hebben een IQ tussen de 55 en 85 waardoor zij licht verstandelijk gehandicapt (LVG) worden genoemd. Tijdens gesprekken camoufleren de jongeren vaak hun handicap, maar het taalbegrip is beduidend lager dan van gemiddeld scorende mensen. Oplossingsgericht werken is gericht op gespreksvoering waarbij veel gebruik gemaakt wordt van taal. Dit vraagt een bepaald niveau van de leerling of aanpassing van de gespreksleider.

Westra en Bannink (2006a) schrijven over de toepassing van oplossingsgericht werken met cliënten met een verstandelijke beperking en autisme. *“Bij deze doelgroep moet rekening worden gehouden met beperkingen in het verbeeldend vermogen en het taalbegrip.”*

Alle leerlingen hebben gedragsproblemen, weliswaar in verschillende gradaties. Deze gedragsproblemen kunnen zich onder andere uiten in concentratiestoornissen. Oplossingsgericht werken vraagt van de leerling om zich tijdens een gesprek geruime tijd te concentreren of van de gespreksleider om de leerling langere tijd te boeien.

“Omdat de aandachtsspanne van kinderen veel korter is dan die van volwassenen, helpt het om allerlei soorten materialen voor activiteiten beschikbaar te hebben.”

(Berg & Steiner, 2004, p. 76)

Er zijn genoeg aanknopingspunten om te veronderstellen dat oplossingsgerichte gespreksvoering mogelijkheden biedt binnen mijn school. Dit zal waarschijnlijk enige aanpassing vereisen gezien de doelgroep.

1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik oplossingsgerichte gesprekken aanpassen voor licht verstandelijk beperkte jongeren met een gedragsprobleem in de leeftijd van 15 tot en met 19 jaar?

Deelvragen:

- Wat zijn de kenmerken van oplossingsgerichte gesprekken?
- Wat zijn de kenmerken van licht verstandelijk beperkte (LVB) jongeren?
- Wat zijn de mogelijkheden op mijn school om oplossingsgerichte gesprekken te voeren?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zal verdieping nodig zijn in theorie en praktijk.

In de theorie wil ik verduidelijking vinden over:

- oplossingsgericht werken
- de terminologie rond LVB en LVB
- gedragsproblematiek bij LVB jongeren
- mogelijkheden voor oplossingsgericht werken met LVB jongeren met gedragsproblematiek

In de praktijk wil ik onderzoeken:

- de visie van mijn school op de aanpak van gedragsproblemen
- de houding van leerkrachten in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen
- de soort gesprekken die er door leerkrachten met leerlingen gevoerd worden en of men gedragsverandering na deze gesprekken waarneemt
- de bekendheid met oplossingsgerichte gespreksvoering
- de reactie van LVB jongeren op oplossingsgerichte gesprekken zonder aanpassingen

Hoofdstuk 2 Verkenning van de theorie en van de praktijk

2.1 Theoretische verkenning

Voor het onderzoek is het van belang om vanuit de theorie te weten of oplossingsgerichte gespreksvoering past bij LVB jongeren met een gedragsprobleem. Daarvoor is het noodzakelijk om zowel de kenmerken van oplossingsgerichte gespreksvoering als de kenmerken van LVB jongeren met een gedragsprobleem te onderzoeken en naast elkaar te leggen. Ook is het interessant om te weten welke ervaring men op dit gebied al heeft opgedaan. Vanuit deze kennis kan bekeken worden wat past en wat aangepast kan worden voor jongeren op mijn school.

2.1.1 Oplossingsgerichte gesprekken

Om oplossingsgerichte gesprekken te kunnen voeren is het belangrijk de achterliggende gedachte te kennen.

2.1.1.1 Het ontstaan van oplossingsgerichte therapie

De grondleggers van de oplossingsgerichte methodiek zijn Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. Zij waren bezorgd over de resultaten van hun psychotherapie met cliënten. Door te observeren en experimenteren zijn zij gekomen tot de Solution Focused Brief Therapie, SFBT, ook wel de Oplossingsgerichte Kortdurende Therapie. Kleine veranderingen in het leven of gedrag van een cliënt zouden bewerkstelligd kunnen worden door actief te luisteren naar competenties van de cliënt en naar momenten waarop er geen problemen worden ervaren, de zogenaamde uitzonderingen. Zij ontdekten dat deze kleine veranderingen leidden naar grote, blijvende veranderingen. Deze zienswijze leverde voor de cliënt de volgende voordelen op:

- Focussen op competenties en uitzonderingen geeft een positiever zelfbeeld.
- Grote veranderingen inzetten met kleine stappen kost weinig tijd.
- Bewustwording van eigen competenties geeft energie.
- Succeservaring biedt toekomstperspectief.

Wanneer deze therapie wordt vergeleken met probleemgerichte therapie vind ik, in de reader van Fontys hogeschool, de volgende verschillen:

probleemgerichte therapie	oplossingsgerichte therapie
– zoeken naar problemen/oorzaken – betekenis toekennen aan probleemgedrag – cliënt heeft expert nodig – hulpverlener bepaalt het proces en doel – hiërarchische relatie – professionele theorieën en kennis	– zoeken naar oplossingen – betekenis toekennen aan competenties en successen – cliënt is expert – hulpverlener ondersteunt wanneer cliënt de stappen en doel bepaalt – meewerkend partnerschap – ideeën en vaardigheden van cliënt en hulpverlener

2.1.1.2 De basisregels

Bij oplossingsgericht werken gaat het om een alerte luisterhouding en creatieve geest. Geen creativiteit in de zin van allerlei plannen bedenken en ideeën aandragen voor een ander. Het gaat erom dat je creatief bent in het stellen van vragen om de geest van de ander te activeren en in het beslissen welke mogelijkheden worden verkend en uitgediept.

Cauffman en Van Dijk (2009, p. 33) stellen dat er drie regels zijn om de oplossingsgerichte grondhouding aan te sturen:

1. *Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.*
2. *Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.*
3. *Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.*

Bij oplossingsgerichte gesprekken heeft de cliënt de rol van regisseur. Hij bepaalt het antwoord; bepaalt de koers die wordt gevaren en het uiteindelijke doel. De perceptie van de cliënt is belangrijker dan dat de hulpverlener oplossingen beredeneert vanuit

zijn eigen referentiekader. Daarom wordt van de hulpverlener verwacht dat hij een houding zal aannemen van ‘niet weten’.

De houding van ‘niet weten’ zal getraind moeten worden. De Jong en Berg (2004) beschrijven basisvaardigheden die men zich zal moeten eigen maken, om zich te bekwamen in deze houding (bijlage 1).

Volgens de Shazer (1994, in Cauffman & Van Dijk, 2009, p. 29) komt de houding van ‘niet weten’ het best tot zijn recht wanneer de volgende regel wordt toegepast:

“Leading from one step behind”.

2.1.1.3 De werkwijze

Bij oplossingsgericht werken benadrukken we dat cliënten de expert zijn als het gaat om hun eigen leven. Er zijn drie manieren om het proces van het construeren van oplossingen te bevorderen:

1. *We vragen wat zij graag veranderd zouden willen zien in hun leven.*
2. *We bespreken wat er anders zou zijn in hun leven wanneer hun problemen zijn opgelost.*
3. *We vragen cliënten naar hun percepties van uitzonderingen op hun problemen.*

(De Jong & Berg, 2004, p. 37).

Een oplossingsgericht gesprek is te voeren volgens een bepaald protocol. Ook is het mogelijk om één stap uit het protocol te gebruiken als geschikte oplossingsgerichte interventie. Het protocol, zoals hieronder beschreven, is van J.C.M. Verwer (docent Fontys).

1. Mandaat

Onderzoek of de cliënt openstaat voor een gesprek waarbij hij in meer of mindere mate toestemming geeft. De hulpverlener kan gebruik maken van een schema, de flowchart (bijlage 2), dat de mogelijkheid biedt de werkrelatie te specificeren.

2. Rolverheldering

De hulpverlener geeft aan hoe het gesprek gevoerd zal worden waarbij hij veel vragen stelt en de cliënt veel zal antwoorden. Ook wordt verteld dat er een pauze ingelast zal worden om alles op een rijtje te zetten.

3. Probleembeschrijving

Er wordt gevraagd naar concrete details. De hulpverlener probeert, zonder dat dit storend is, de problemen als wensen te beschrijven. (Cliënt: “Hij luistert nooit naar mij!” Hulpverlener: “Je wilt graag dat hij naar jou luistert!”) In deze fase is de hulpverlener al op zoek naar competenties en uitzonderingen.

4. Doelformulering

Ook in deze fase worden wensen geformuleerd waarbij de hulpverlener als extra interventie de ‘wondervraag’ inzet. Voorafgaand aan deze wondervraag wordt de ‘yes-set’ ingezet; vragen waar de cliënt wel ja op moet antwoorden zodat er een welwillend gevoel ontstaat. De wondervraag moedigt de cliënt aan een voorstelling te maken van een moment waarop alle problemen zijn opgelost.

5. Schalen gebruiken

Schaalvragen kunnen gebruikt worden om competenties en uitzonderingen te onderzoeken. Ook kunnen ze worden ingezet om vooruitgang, mate van hoop, energie, vertrouwen in doel en mate van motivatie helder te krijgen.

“Op een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 ‘probleembeschrijving’ inhoudt en 10 ‘de doelformulering’, welk cijfer geef je jezelf dan op dit moment.”

6. Voortbouwen op uitzonderingen

Uitgaande van goede momenten worden veel competenties verondersteld en benoemd en daarbij de nodige complimenten gegeven.

7. Pauze inlassen

De pauze wordt door de hulpverlener gebruikt om de brug voor te bereiden.

8. Brug

Tijdens deze stap is vooral de hulpverlener aan het woord. De brug wordt op de volgende manier opgebouwd:

- een korte samenvatting
- positieve feedback waarin veel directe complimenten over de manier van het gesprekvoeren en het benoemen van de competenties
- afhankelijk van de werkrelatie kan een observatie- of gedragstaak worden voorgesteld

9. Taak

Bij de 'observatie' taak stelt de hulpverlener voor om de komende periode te gaan letten op momenten wanneer het probleem niet voorkomt.

Bij de gedragstaak stelt de hulpverlener voor om een dag te doen alsof het probleem niet voorkomt en zelf te observeren hoe anderen dan reageren.

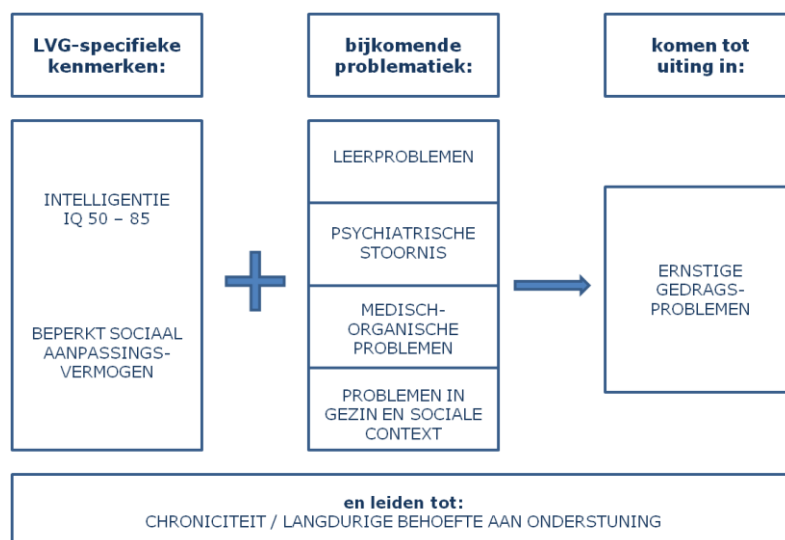
2.1.2 Jongeren met een licht verstandelijke beperking

Een verstandelijke beperking kan bepaald worden door de mate van de intelligentie.

De 'DSM-IV-TR codering voor de mate van lichamelijke beperking (APA, 2004)' komt tot de volgende normering:

Zwakbegaafd	IQ	71 - 84
Licht verstandelijk beperking	IQ	50/55 - 70
Matig verstandelijke beperking	IQ	35/40 - 50/55

Aangezien de uitkomst van een IQ onderzoek afhankelijk is van het testmoment en de omstandigheden wordt kritisch gekeken naar deze normering. De enige die baat lijkt te hebben bij dit schema is de overheid. De scheidingslijn van 70 wordt gebruikt om te bepalen of een verzekerde recht heeft op AWBZ (Algemene Wet Bijzondere Ziektekosten) – gefinancierde zorg of Jeugdzorg. Vanuit de daarop ontstane IQ-discussie presenteerde het Landelijk Kenniscentrum voor LVG in 2000 een model dat de heterogeniteit van de doelgroep LVG jongeren bundelt in kenmerkende factoren:



Schrijft het Landelijk Kenniscentrum over LVG, pleiten Verstegen en Moonen (2010) om te spreken over mensen met een Licht Verstandelijke Beperking. Taalkundig wordt dan benadrukt dat het gaat om mensen met relatief beperkte cognitieve vaardigheden, maar met een zware beperking in hun sociaal functioneren. Dit argument heeft mij doen besluiten mijn doelgroep voor het onderzoek LVB jongeren te noemen.

In het model staat onder bijkomende problematiek 'leerproblemen'. Voor de leerkracht is van belang hoe een kind zich ontwikkelt en wat de sterke en zwakke vaardigheden zijn. Hij zal daarbij op de hoogte moeten zijn van het functioneren van verschillende ontwikkelingsgebieden. Over de cognitie en informatieverwerking is bekend dat LVB kinderen beter presteren in een rustige omgeving. Ook zou, volgens recent onderzoek, hun werkgeheugen een beperkte opslagcapaciteit hebben voor auditieve informatie (2006, Van der Molen e.a., in Ponsioen & Plas, 2008). Het werkgeheugen is de plek waar aangeleerde kennis om cognitieve vaardigheden uit te voeren wordt opgeslagen.

Een LVB kind ondervindt ook problemen bij de taalontwikkeling. Zo spreken Ponsioen en Plas (2008) over een vertraagde spraak- en taalontwikkeling, problemen met taalbegrip, een beperkte woordenschat en onvermogen om eigen gedachten en gevoelens te verwoorden. Ponsioen en Van der Molen (2002, in Ponsioen & Plas, 2008) beweren dat een LVB kind halverwege de basisschool, groep 5/6, leeftijdsniveau 8/9 jaar, didactisch aan het plafond van zijn ontwikkeling zit.

Deze kennis verwacht een bepaalde aanpassing binnen het onderwijs. Veel leerlingen hebben baat bij visuele ondersteuning. Er zijn ook leerlingen die leren door verbale zelfsturing, het hardop meepraten tijdens het uitvoeren van een handeling (Ponsioen & Plas, 2008).

2.1.3 Licht verstandelijk beperkte jongeren met gedragsproblematiek

Jongeren met leerproblemen ontwikkelen met regelmaat gedragsproblemen. Wanneer zij de lesstof niet begrijpen, zal het zelfvertrouwen afnemen. Hierdoor wordt

het zelfbeeld negatief beïnvloed. Leerlingen raken gedemotiveerd en kunnen werkhoudingsproblemen ontwikkelen. De lesstof zal afgestemd moeten worden op de intelligentie van de leerling zodat er minder risico is op overschatting of onderschatting.

“Lees- en andere leerachterstanden roepen frustraties op, leiden tot de vorming van een geringe zelfwaardering en ermee samenhangende ontstemdheid en kunnen aldus indirect een rol spelen bij het ontstaan van gedragsstoornissen.” (De Jong, 2010, p. 30)

Een andere oorzaak van gedragsproblemen bij LVB jongeren is dat zij de sociale context niet goed begrijpen. Ook hebben zij moeite met het op accurate wijze verwoorden van wensen en meningen en kost het reguleren van emoties zoals boosheid extra inspanning.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen gedragsstoornissen en gedragsproblemen.

“Men spreekt van een gedragsstoornis als het probleem niet te verhelpen is en de persoon ermee moet leren omgaan. Een stoornis vindt haar oorsprong vooral in het lichaam en is voornamelijk in aanleg meegegeven.” (Van Lieshout, 2009, p. 7)

Gelukkig kan bij een stoornis, goede ondersteuning en opvoeding er wel voor zorgen dat er minder negatieve effecten zijn.

Een gedragsprobleem kan ontstaan door allerlei factoren zoals omgeving, opvoeding, school of contacten. Een gedragsprobleem beïnvloeden is eenvoudiger dan het beïnvloeden van een gedragsstoornis, maar kost wel de nodige energie. Denkend aan de theorie over oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk, 2009) zou de gedragsstoornis als een ‘beperking’ kunnen worden omschreven en het gedragsprobleem als een ‘probleem’.

Voor een leerkracht is het belangrijk vooral naar de mogelijkheden te kijken bij een probleem. Het gefixeerd zijn op wat ziek, zwak, moeilijk en problematisch is, noemt hoogleraar Van der Wolf (2006, in Van Lieshout, 2009) ‘pathologiedenken’. Het gaat er bij gedragsproblemen om dat je je realiseert dat deze vaak afhankelijk zijn van de situatie, het moment en de relatie. De nadruk moet gelegd worden op beschermende

factoren ook al zullen risicofactoren in min of meerdere mate aanwezig zijn. Beschermende factoren hebben een positieve invloed op de prognose en kunnen verslechtering voorkomen. Ook de competenties van het kind kunnen gebruikt worden om in te zetten bij gedragsverandering.

“Het blijkt namelijk gemakkelijker om iets sterks uit te breiden dan om iets zwaks te veranderen.” (Carr, 2000, in Van Lieshout, 2009, p. 11) LVB leerlingen beschikken ook over krachtbronnen die van belang zijn voor gedragsverandering.

“De aandacht moet gaan naar allerlei omgevingsvariabelen die het gedragsprobleem van het kind in stand houden of versterken. Daarbij moeten we ons meer richten op de krachten, talenten van een kind.” (Van Lieshout, 2009, p. 10)

Van der Wolf (2006, in Van Lieshout, 2009) noemt deze visie ‘Ontzorgen’ en deze sluit aan bij oplossingsgericht werken.

2.1.4 Oplossingsgerichte gesprekken met jongeren met een licht verstandelijke handicap en gedragsproblematiek

Het ‘ontzorgen’ is ook een verschijnsel dat in de zorg voorkomt. Daar is een toenemende emancipatie te zien bij het werken met LVB mensen. Methodieken als ‘Persoonlijke toekomstplanning’, een werkwijze waarbij dromen en wensen in kaart worden gebracht, en ‘Ontdekkend kijken’, waarbij door videoanalyse krachtbronnen van de cliënt zichtbaar worden, worden gebruikt om de cliënt meer inspraak te geven tijdens de begeleiding. Ook oplossingsgericht werken zou passen binnen deze emancipatie waarbij de hulpverlener zijn interventies wel zal moeten aanpassen aan het niveau van de cliënt.

“Om succesvol oplossingsgericht te werken met cliënten met een verstandelijke beperking moet rekening worden gehouden met de beperking van de expertrol van de cliënt. Hierin ligt een uitdaging voor de professional.” (Roeden & Bannink, 2007, p. 34)

Oplossingsgericht werken houdt in gesprekken voeren met de cliënt om door middel van kleine stapjes gedragsverandering te arrangeren. LVB jongeren hebben moeite met taal, een vaardigheid die door de linkerhersenhelft wordt gedomineerd. Oplossingsgerichte gesprekken met verstandelijk beperkte mensen hebben daarom

meer kans op succes wanneer men ook de rechter hersenhelft activeert. De hulpverlener zal middelen moeten toevoegen om de oplossingsgerichte gesprekken te vergemakkelijken. Roeden en Bannink beschrijven in hun boek interventies voor LVB cliënten die zich volgens de neurobiologie afspelen in de rechter hersenhelft. Zij beschrijven het gebruik van drama en rollenspel, handpoppen, dieren, tekeningen, muziek en video ten dienste van oplossingsgerichte gesprekken. Extra materiaal wordt niet alleen gebruikt ter ondersteuning van taal. Het kan ook de spanningsboog vergroten.

De gelezen theorie bevestigt mijn gedachte dat oplossingsgerichte gespreksvoering mogelijk is met de LVB jongeren op mijn school. Ook Westra en Bannink (2006a) ondersteunen deze gedachte:

“Mensen met een verstandelijke beperking zijn dikwijls slachtoffer geweest van misbruik en pesterijen en hebben veelal een verleden van afhankelijkheid van hulpverleners en verzorgers. Oplossingsgericht werken leert hen kijken naar eigen competenties. Dit leidt tot een grotere controle over het eigen leven, meer onafhankelijkheid en meer zelfvertrouwen, belangrijk voor welbevinden en kwaliteit van leven.”

2.2 Praktijkverkenning

Voor het onderzoek is het van belang om vanuit de praktijk op mijn school te leren of oplossingsgerichte gespreksvoering past bij LVB jongeren met een gedragsprobleem en een rol kan spelen bij gedragsverandering. Daarvoor wil ik de kennis en ervaring gebruiken van collega's wanneer het gaat om leerprocessen en gedragsverandering bij deze jongeren. Vanuit deze verkenning kan gekeken worden naar waar oplossingsgerichte gespreksvoering past of aangepast moet worden.

2.2.1 De visie van mijn school op de aanpak van gedragsproblematiek

Door middel van een interview met de manager Zorg en Onderwijs heb ik mij verdiept in de visie van de school.

De wijze waarop wij met onze jongeren werken, komt voort uit onze visie op mensen, leerprocessen bij LVB en gedragsproblematiek. Visie op mensen is essentieel.

Onze visie op mensen:

Op onze school gaan wij uit van de drie basisbehoeften van Stevens (1997): relatie, competentie en autonomie. Stevens zegt hierover: *“Allereerst gaat het om een goede relatie tussen alle bewoners van de school: leerlingen én leraren. Ze luisteren naar elkaar, ondersteunen en vertrouwen elkaar. Met competentie bedoel ik dat leerlingen uitgedaagd worden en dat die uitdaging aansluit bij wat ze al kunnen. Ten slotte moet je leerlingen de ruimte geven autonome keuzes te maken, hun leerpad uit te stippelen en daar verantwoordelijkheid voor te dragen.”*

Al onze onderwijsactiviteiten en overige activiteiten zullen getoetst moeten worden aan de hand van deze basisbehoeften. Geen goede afstemming werkt gedragsproblemen in de hand. Hetzelfde geldt voor de leerprocessen; wanneer er geen rekening wordt gehouden met de leerprocessen, bestaat de kans op overvraging, wat gedragsproblemen kan veroorzaken.

Onze visie op leerprocessen bij LVB jongeren:

- | | |
|------------------|---|
| 1. Tempo en tijd | Er moet meer tijd zijn om nieuwe dingen te leren. En het moet in kleine stapjes worden aangeboden. |
| 2. Taalgebruik | Het taalgebruik moet eenduidig zijn. Concreet en geen spreekwoorden. Grapjes kunnen als je elkaar goed kent. Leerlingen nemen de dingen vaak letterlijk op. |
| 3. Transfer | Wat een leerling in de ene situatie leert of heeft geleerd, kan hij nog niet toepassen in een andere situatie. |
| 4. Lichaamstaal | De leerlingen zijn vaak niet gericht op wat er wordt gezegd, maar hoe het wordt gezegd. |
| 5. Concretiseren | Leren door vertellen, laten zien en voordoen, helpt. Nieuwe informatie op drie manieren uitleggen. Het praatje, het plaatje en het samendoen. |

Onze visie op gedragsproblematiek:

Op onze school zien we de volgende gedragsstoornissen: Pervasieve Development Disorder, Not Otherwise Specified(PDD-NOS), Attention Deficit Hyperactivity Disorder(ADHD), Multiple Complex Development Disorder (MCDD), hechtingsproblematiek, Oppositional Defiant Disorder (ODD), Conduct Disorder (CD) en seksuele problematiek. Deze psychiatrische problematiek staat niet centraal, maar kan wel van invloed zijn op het dagelijks functioneren. Wij propageren een gewenste begeleidingsstijl en leeromgeving:

- De leerkracht moet zich verdiepen in psychopathologie want begrip begint met kennis.
- Nieuw gedrag komt niet of moeilijk tot stand op basis van inzicht. Voor alternatief gedrag hebben de jongeren veel nabijheid, veiligheid en heldere instructies van volwassenen nodig. Hierdoor ontstaat noodzakelijke veiligheid om tot ontwikkeling te komen.
- De leerkracht moet in staat zijn om gedrag te benaderen en te reguleren, los gezien van de persoon. Deze basisattitude is van essentieel belang bij de behandeling. Deze persoonlijke ondersteuning en begeleiding zijn nodig om aan te kunnen sluiten bij de kwetsbaarheid en behoefte aan nabijheid van de leerling.
- Leerkrachten dienen competent te zijn in het afstemmen van hun begeleidingsstijl op de individuele hulpvraag van de leerling. Daarbij wordt de competentiegerichte methodiek gehanteerd, omdat deze leergericht is en positief gedrag stimuleert. Leerlingen ervaren weer perspectief en krijgen grip op hun leven.

2.2.2 Gedragsverandering door gespreksvoering op mijn school

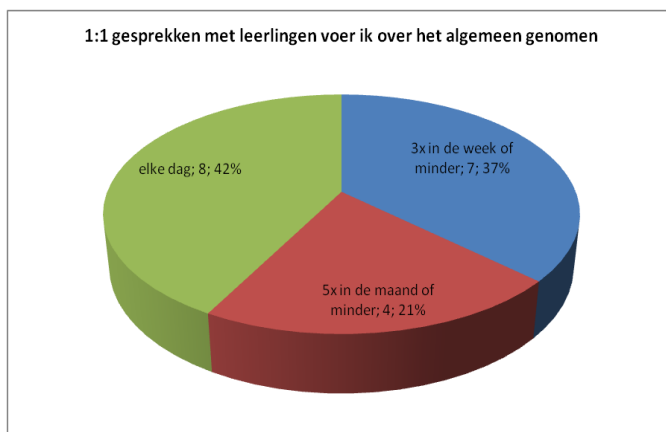
Door middel van een enquête heb ik geprobeerd de huidige manieren van gespreksvoering met leerlingen in kaart te brengen (bijlage 3). Daarvoor heb ik 22 enquêtes persoonlijk aan groepsleerkrachten uitgedeeld en mondeling toegelicht waar de enquête voor gebruikt zou worden. Ik heb er 19 teruggekregen.

Belangrijke antwoorden voor mijn onderzoek zijn:

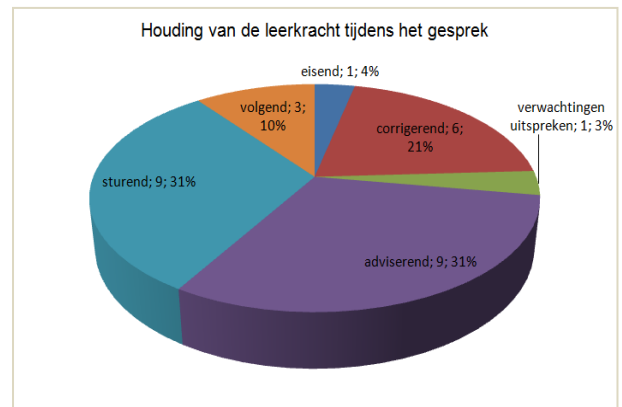
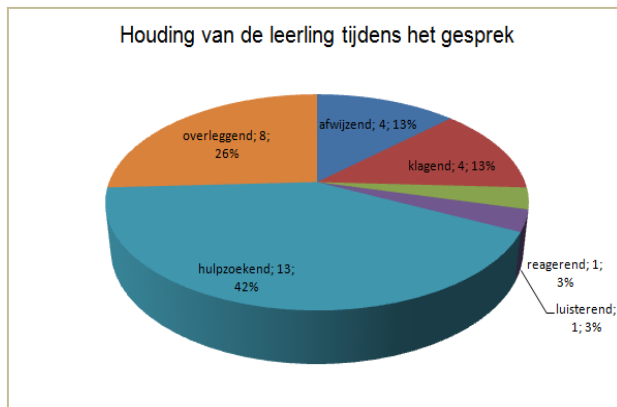
- de frequentie van gesprekken voeren met leerlingen
- de hoeveelheid tijd die aan gesprekken wordt besteed
- de manier waarop leerkracht en leerling het gesprek voeren
- merkbare gedragsverandering na gesprekken
- bekendheid met oplossingsgerichte gespreksvoering en of deze wordt toegepast

De enquête is in totaliteit verwerkt tot kwantitatieve gegevens (bijlage 4) en een deel ervan wordt hieronder beschreven om een beeld te krijgen van de praktijk.

Er worden veel gesprekken gevoerd met leerlingen.



89,5% van de leerkrachten geeft aan dat dit korte gesprekken zijn. Eén leerkracht schrijft dat gesprekjes moeilijk te plannen zijn; het moet altijd even tussendoor. Dit komt omdat andere leerlingen ook hun aandacht opeisen. Een andere leerkracht zegt dat het effect van meer korte gesprekjes groter is dan één lang gesprek. Deze ervaring sluit aan bij 'De wet van Jost'. *“Jost heeft veel onderzoek gedaan naar de kwaliteit van het geheugen en ontdekte dat je beter zevenmaal drie herhalingen kunt doen dan driemaal zeven.”* (Van Lieshout, 2009, p. 38) Een andere reden dat er meer korte gesprekken plaatsvinden, heeft te maken met de concentratie van de leerlingen. 76,2% van de leerkrachten bemerkt een spanningsboog korter dan 15 minuten.



De houdingen van leerlingen tijdens een gesprek zijn herkenbaar vanuit de theorie over oplossingsgericht werken. Ook gesprekken op school worden gevoerd vanuit vrijblijvende, zoekende, consulterende of co-expert relaties (zie bijlage 2). Het valt mij op dat maar 13% van de leerlingen een afwijzende houding laat zien, de zogenaamde voorbijganger. Een verklaring zou gezocht kunnen worden in het feit dat veel leerlingen zelf een gesprek willen, 77% zelfs wekelijks.

In de houding van de leerkracht herken ik op basis van de antwoorden, vanuit de theorie, weinig oplossingsgericht werken. Deze bevinding wordt niet bevestigd door de antwoorden op de vraag in hoeverre men bekend is met oplossingsgerichte gespreksvoering. 57,2% van de collega's geeft aan oplossingsgerichte gesprekken te voeren of elementen daarvan te gebruiken. Bij de bestudering van de enquêteformulieren is mij wel opgevallen dat personen die aangeven oplossingsgerichte gesprekken te voeren een 'niet' oplossingsgerichte houding invullen. Men zou hier kunnen concluderen dat er spraakverwarring heerst rond het begrip 'oplossingsgericht'. Eén collega schrijft ook als extra opmerking: "Ik denk dat ik oplossingsgerichte gesprekken voer, maar weet niet of dat ook volgens de theorie zo is."

Tijdens de gesprekken is er bij de meeste leerkrachten sprake van tweerichtingsverkeer. Zowel de leerkracht als de leerling benoemt wat er goed gaat en de onmogelijkheden en mogelijkheden. Op één leerkracht na ervaart iedereen dat deze gesprekken leiden tot gedragsverandering, maar de mate waarin verschilt per leerkracht.



2.2.3 Oplossingsgerichte gesprekken met jongeren op mijn school

In mijn klas heb ik vijf oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met verschillende leerlingen. Tijdens deze gesprekken heb ik positieve en negatieve bevindingen ervaren die van invloed leken op het succes van het gesprek.

positieve invloed	negatieve invloed	consequentie
– onder vier ogen – moment wordt ervaren als quality time – schaalvraag wordt goed begrepen – directe complimenten zijn duidelijk	– collega's op gang – onrust in klas wanneer ik te lang op de gang sta – lange tijd tussen gesprekjes – korte termijn geheugen – wondervraag te moeilijk – supporters moeilijk te vinden onder familie	– gesprek op de gang – afspraken maken met collega's – korte gesprekjes – wekelijks gesprekje – gesprek vastleggen – structureel momenten inroosteren – wondervraag aanpassen – schaalvraag gebruiken – netwerk van leerling goed uitdiepen om supporters te vinden – veel directe complimenten gebruiken

Alle gegevens die ik verzameld heb doormiddel van het interview, de enquête en observaties hebben, samen met de informatie vanuit de theorie, geleid tot antwoorden in het belang van mijn onderzoeksvraag.

2.3 Concretisering

“Hoe kan ik oplossingsgerichte gesprekken aanpassen voor licht verstandelijk beperkte jongeren met een gedragsprobleem in de leeftijd van 15 tot en met 19 jaar?”

Mijn zoektocht in theorie en praktijk heeft concrete gegevens opgeleverd die bepalend zullen zijn tijdens het maken van keuzes voor aanpassingen.

Vanuit de theorie:

- LVB jongeren hebben mogelijk een beperkte opslagcapaciteit voor auditieve informatie.
- Het taalniveau van LVB jongeren reikt tot ongeveer 8/ 9 jaar en verwacht aanpassing binnen het onderwijs.
- Gedragsstoornissen kunnen gezien worden als een beperking terwijl de aanpak van gedragsproblemen goed beïnvloed kan worden door gebruik te maken van de competenties van de jongere en beschermende factoren.
- Oplossingsgericht werken met LVB jongeren kan succesvol gebeuren. De hulpverlener dient wel rekening te houden met de expertrol.
- De hulpverlener moet middelen toevoegen om oplossingsgerichte gesprekken te vergemakkelijken in verband met de moeite die LVB jongeren hebben met taalgebruik, beeldend vermogen en concentratie.

Vanuit de praktijk:

- Gesprekken onder schooltijd moeten kort duren gezien concentratie, beklijven en klassenmanagement.
- Gesprekken moeten vastgelegd worden om geheugen te ondersteunen.
- Onderwijsactiviteiten en overige activiteiten zullen getoetst moeten worden aan de hand van de basisbehoeften van Stevens (1997): relatie, competentie en autonomie.
- Tijdens leerprocessen bij LVB jongeren zijn de aandachtspunten: tijd en tempo, het taalgebruik, de transfer, de lichaamstaal en het concretiseren.
- De wondervraag moet aangepast worden, maar de schaalvraag is bruikbaar in originele vorm.

De gegevens, verkregen vanuit de theorie en praktijk, bieden veel houvast om de aanpassingen, beschreven in de onderzoeksvraag, uit te gaan werken volgens 'het plan van aanpak'.

Hoofdstuk 3 Plan van aanpak

3.1 Analyse

Gedragsverandering door oplossingsgerichte gespreksvoering is een nog onontgonnen gebied op mijn school. Uit de theorie blijkt dat oplossingsgerichte gesprekken met LVB jongeren kan slagen mits er rekening wordt gehouden met de beperking. Wanneer ik wil onderzoeken of oplossingsgerichte gespreksvoering leidt tot gedragsverandering zal ik aanpassingen moeten bedenken voor LVB jongeren. Deze aanpassingen zullen zich moeten richten op het taalgebruik, het beeldend vermogen, het werkgeheugen en de concentratie. Dit heeft mij doen besluiten om ontwerpgericht onderzoek te gaan verrichten.

3.2 Doelen

Het doel in het onderzoek:

Een instrument ontwikkelen dat ondersteuning kan bieden bij oplossingsgerichte gesprekken met LVB jongeren.

Het doel van het onderzoek:

Gedragsverandering onderzoeken bij jongeren op mijn school na oplossingsgerichte gesprekken met behulp van het te ontwikkelen instrument.

3.3 De onderzoeksgroep

Het instrument dat ik wil ontwikkelen, wil ik gaan testen bij alle leerlingen van mijn eigen klas. Ik kan dan zelf ervaren waar ik tegenaan loop en bijstellen waar nodig.

Mijn klas bestaat op dit moment uit zeven leerlingen:

geslacht	leeftijd	VIQ - TIQ	gedragsstoornis
meisje A	17	69 - 61	ADHD+ODD
meisje B	18	71 - 65	-
meisje C	19	74 - 76	-
meisje D	17	76 - 71	-
meisje E	17	81 - 72	-
jongen F	17	61 - 66	-
jongen G	16	68 - 71	-

3.4 De onderzoeksmethodes

3.4.1 De Better Day Boks

Vanuit de verkenning in theorie en praktijk, waaruit ik geconcludeerd heb dat oplossingsgerichte gesprekken mogelijk zijn met LVB jongeren mits aangepast, is bij mij het idee ontstaan om een instrument te ontwikkelen dat LVB jongeren ondersteuning kan bieden tijdens deze gesprekken. Het instrument noem ik De Better Day Boks.

De insteek van oplossingsgerichte gespreksvoering is dat het 'beter' gaat met de leerling:

- dromen over betere dagen
- bewust worden van betere dagen
- werken naar betere dagen
- vieren van betere dagen

Het te ontwikkelen materiaal wordt opgeruimd in een doos, in het Engels 'a box'.

Met de jongeren in mijn achterhoofd, die elkaar groeten met een boks “Het ga je goed!”, leek mij dit een aanvaardbare reden om het Engelse woord te vernederlandsen.

3.4.2 Mentally Disabled Session Rating Scale

Door middel van de Mentally Disabled Session Rating Scale (MSRS) zal onderzocht worden hoe een oplossingsgericht gesprek met De Better Day Boks wordt ervaren door een LVB jongere. (bijlage 5b)

In Oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten (Roeden & Bannink, 2007) worden Duncan, Miller en Sparks (2004) genoemd als bedenkers van een oplossingsgericht meetinstrument dat expliciet de expertrol van de cliënt activeert. Judith Westra heeft een Nederlandse versie voor dit meetinstrument gemaakt en aangepast voor LVB cliënten. Daarvoor heeft ze de taal vereenvoudigd en de vraagstelling aangepast aan de belevingswereld. Murphy en Duncan (2009) beschrijven in hun boek de werkwijze van het meetinstrument. De MSRS bestaat uit vier schaalvragen die de waarde van een oplossingsgericht gesprek meten zoals deze door de cliënt ervaren wordt. Het is belangrijk dat de lijnen van de vier schaalvragen precies 10 centimeter zijn. Met de liniaal wordt gemeten waar het streepje van de cliënt staat en de uitkomst wordt genoteerd. Daarna worden de vier getallen opgeteld en het antwoord letterlijk gemeten en genoteerd in de tabel (bijlage 5a). Onder de onderste horizontale lijn van de tabel worden de data genoteerd wanneer een gesprek heeft plaatsgevonden. Op deze manier is in één oogopslag te zien hoe de cliënt de gesprekken tijdens elke sessie heeft ervaren. Binnen een therapeutische setting wordt de volgende normering gevolgd:

- SRS score onder de 36 - te weinig vertrouwen in therapeutische relatie
- SRS score boven de 36 - therapeutische relatie is in orde

In Nederland beoordelen mensen 'zuiniger' dan in Amerika, waardoor ook wel een score van 32 wordt aangehouden.

Als leerkracht voel ik mij verantwoordelijk om te werken aan een positieve relatie. Wanneer een leerling, ondanks mijn streven, de SRS onder de 32 scoort, zal ik het onderzoek, na goedkeuring van deze leerling, wel voortzetten. De score in combinatie met andere verzamelde informatie kan leiden tot belangrijke conclusies.



3.4.3 Mentally Disabled Outcome Rating Scale

Door middel van de Mentally Disabled Outcome Rating Scale (MORS) zal onderzocht worden hoe de LVB jongere zijn welbevinden ervaart. (bijlage 5c)

Duncan, Miller en Sparks (2004) hebben ook de ORS ontwikkeld die Judith Westra



heeft aangepast voor LVB cliënten. De MORS bestaat uit vier schaalvragen die het welbevinden van de cliënt vragen en wordt afgenomen aan het begin van elk gesprek. De manier van scoren gebeurt op dezelfde wijze als bij de MSRS. Bij een ORS score onder de 28 bij adolescenten en onder de 33 bij kinderen is behandelen nuttig. Bij een score daarboven kan behandeling een averechts effect hebben omdat de cliënt kan gaan piekeren terwijl hij zijn welbevinden eerder hoog scoorde.

Bij mijn LVB jongeren zijn beide drempelwaarden interessant omdat zij adolescenten zijn waarbij het cognitieve niveau niet hoger is dan dat van een kind. Bij een hoge score wil ik als onderzoeker de gesprekken voortzetten, uiteraard na goedkeuring van de leerling. Ook deze gesprekken kunnen leiden tot belangrijke conclusies.

Er wordt nog gewerkt aan de validering van de MORS en MSRS. Daarom zal ik na afloop van mijn praktijkonderzoek de lijsten geanonimiseerd opsturen naar Judith Westra. De lijsten kunnen geijkt worden in Amerika wanneer er 500 zijn ingevuld. Zo dient mijn onderzoek nog een doel.

3.5 Schematische weergave van het onderzoek

Kijkend naar het doel in het onderzoek, een instrument ontwikkelen dat ondersteuning kan bieden bij oplossingsgerichte gesprekken met LVB jongeren, onderneem ik de volgende stappen:

1. Voor essentiële onderdelen in een oplossingsgericht gesprek ontwerp ik een bladzijde op A4 formaat, die nodig is om bruikbare antwoorden van de leerling op vast te leggen. De antwoorden hebben betrekking op de problemen (wensen), krachtbronnen, uitzonderingen, de wondervraag en de schaalvraag.
2. Vanuit de gedachte dat oplossingsgericht werken motiverend moet zijn, ontwerp ik bladzijden die daar een rol in kunnen spelen.
3. Afhankelijk van het gesprek, wil ik de mogelijkheid hebben om gebruik te maken van een bladzijde die aansluit bij een observatietaak of gedragstaak.
4. Het resultaat van stap 1, 2 en 3 wil ik bundelen tot een geheel.
5. Om te zorgen dat ik consistent ben in de uitvoering met het instrument, wil ik een handleiding schrijven hoe dit instrument gebruikt dient te worden.
6. In de 'boks' verzamel ik de handleiding, het resultaat zoals beschreven bij stap 4 en andere materialen die van belang kunnen zijn tijdens een gesprek.

Rekening houdend met het doel van het onderzoek, gedragsverandering onderzoeken bij mijn jongeren na oplossingsgerichte gesprekken met behulp van De Better Day Boks, neem ik de volgende stappen:

1. Binnen mijn rooster plan ik zes weken lang dagelijks een vast moment waarop ik gesprekken voer. Daarbij is het streven dat iedere leerling wekelijks aan bod komt (bijlage 6a).
2. In een logboek registreer ik na de gesprekken de volgende gegevens op een formulier (bijlage 7):
 - naam leerling
 - datum en tijdstip van gesprek

- stemming van leerling en klas
- besproken bladen van instrument
- score MORS en MSRS
- korte verslaglegging

In dit logboek wil ik, na de genoemde zes weken, op zoek gaan naar bruikbare informatie in het belang van het onderzoek.

3. Ik analyseer per leerling, met behulp van de ingevulde MSRS formulieren en bijbehorende tabel, hoe oplossingsgerichte gesprekken zijn ervaren.
4. Ik analyseer per leerling, met behulp van de ingevulde MORS formulieren en bijbehorende tabel, het welbevinden.
5. Ik ontwerp een evaluatievragenlijst die ingevuld moet worden, na 6 weken onderzoek, door de leerlingen, een vakleerkracht of mentor en door mijzelf. Antwoorden die ik wil krijgen, zullen gericht zijn op de ervaringen rond oplossingsgerichte gesprekken, De Better Day Boks en de eventuele gedragsverandering.

3.6 Ethische reflectie

Het verrichten van praktijkonderzoek vraagt om een ethische reflectie. Daarbij is het van belang om na te gaan of er rekening wordt gehouden met de plichtdimensie, waarbij de onderzoeker zich houdt aan ethische regels die voor onderzoek zijn geformuleerd en met de aspiratiedimensie, waarbij kritisch gekeken wordt naar de morele houding van de onderzoeker. Voor mijn onderzoek kan ik stellen dat mijn beschreven resultaten gebaseerd zullen zijn op transparante en navolgbare gegevens. Mijn onderzoeksgroep en andere betrokkenen zal ik mondeling, op begrijpelijke manier informeren met welk doel ik gesprekken met behulp van De Better Day Boks wil voeren. Daarbij zal ik mijn verantwoordelijkheid nemen ten opzichte van overeengekomen afspraken in het kader van het onderzoek, waaronder ook het anonimiseren van gegevens. Ook zal ik ervoor zorgdragen dat ik mij tijdens mijn onderzoek houd aan de regels behorend bij zorgvuldigheid en volledigheid. Hiervoor verwijs ik naar het artikel van Boerman (2008) over “Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek”. Mijn meesterstuk wil ik, wanneer het interessant is voor anderen, beschikbaar stellen voor publicatie.

Kijkend vanuit de aspiratiedimensie sta ik voor het dilemma of ik als leerkracht het onderzoek kan beïnvloeden. Ik besef dat het lastig is om mijn wens om resultaten te verkrijgen ondergeschikt moet zijn aan het welbevinden van de jongeren. Toch denk ik dat ik dat zal kunnen omdat ik mij bewust ben van mijn dubbelrol. Wetend dat ik gedreven word door compassie met LVB jongeren en een positieve bijdrage wil leveren aan hun vaak moeilijke leven, zal ik tijdens het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met De Better Day Boks mij niet minder betrokken voelen. Mijn houding zal alleen anders zijn; de houding van 'niet weten'.

4. Alle bladzijden zijn geseald en ingebonden in een grote ring. Het resultaat heet 'de Better Day ring'.

4.1.2 De handleiding

5. Om een overzichtelijke en goed doordachte handleiding te krijgen, zijn de volgende onderdelen beschreven voor De Better Day Boks:

- Doel
- Middel
- Materiaal
- De Werkwijze
- Achtergrondinformatie

Na deze algemene informatie (bijlage 8) is iedere bladzijde van de Better Day ring specifiek beschreven aan de hand van dezelfde onderdelen. Voor een voorbeeld verwijs ik naar bijlage 9.

4.1.3 De Better Day Boks

6. In een doos zijn de volgende materialen verzameld:

- De handleiding
- De Better Day ring
- Het werkblad "Ik ken heel veel mensen!"
- Klein boekje met:
 - Foto's van leerlingen
 - Keuzeplaatjes voor wondervraag
 - Keuzeplaatjes met gezichten
- Memoblaadjes
- Memoblaadjes in de vorm van pijlen
- Een pen
- Doosje met 'friemel' materiaal; stresspoppetjes en gekleurde veren

Hoe de ideeën achter de materialen zijn ontstaan, wordt beschreven in bijlage 10.

4.2 Het onderzoeken van gedragsverandering.

Na het ontwikkelen van De Better Day Boks is onderzocht of er na oplossingsgerichte gesprekken met behulp van De Better Day Boks gedragsverandering plaatsvindt bij LVB jongeren. Gebruikmakend van de stappen die beschreven zijn in paragraaf 3.5 om het doel van het onderzoek te bereiken, beschrijf ik de uitvoering en het resultaat.

4.2.1 De organisatie

1. Het rooster maakte ik vanuit de gedachte dat het onderzoek moest plaatsvinden op momenten dat de klas mij het minst nodig zou hebben. Mijn manager gaf fiat om het onderzoek op deze manier uit te voeren. Na twee weken constateerde ik dat het onderzoek voor veel onrust zorgde. Ondanks mijn nabijheid maakten leerlingen gebruik van de situatie door te gaan praten waardoor anderen zich niet konden concentreren. Dat heeft mij doen besluiten het rooster zo te schrijven dat ik zeven keer kort uit de klas zou gaan (bijlage 6b). Deze aanpassing werkte beter.

4.2.2 De uitvoering

2. Mijn plan, zes weken lang oplossingsgerichte gesprekken voeren om te komen tot eventuele gedragsverandering, is tijdens het onderzoek veranderd in acht weken onderzoek waarvan de eerste vier weken zijn gebruikt om tijdens een oplossingsgericht gesprek een SMART doel te formuleren met de leerlingen (bijlage 2, zie 'werkbaar vraag'). De vier weken die daarop volgden, zijn gebruikt om het doel te bereiken dat kon leiden tot een kleine gedragsverandering. De eerste vier weken zijn de logboekformulieren ingevuld, de laatste vier weken zijn observaties genoteerd. Deze registratie heeft algemene resultaten opgeleverd.

4.2.3 Algemene resultaten

- Het gesprek startend met de probleemstelling verliep moeizamer dan beginnend met de krachtbronnen.
- De zin 'Ik wil graag veranderen ...' bleek niet werkbaar.

- In de zin ‘Als alle problemen weg zijn’ miste het woord toveren.
- De eerste 4 weken zijn er 25 gesprekken gevoerd met zeven leerlingen.
- De MSRS wees uit dat bij 19 van deze gesprekken ‘de relatie in orde’ werd beoordeeld.
- De gesprekken liepen beter wanneer ik deze voorbereidde door de Better Day leerling-mapjes van te voren terug te lezen.
- Zes leerlingen pakten het stresspoppetje tijdens het gesprek.
- Na 4 weken hadden zes leerlingen een doel geformuleerd dat omschreven werd als een vaardigheid. Vanuit de oplossingsgerichte gedachte dat dit doel behaald zou gaan worden, werd besproken hoe het gevierd zou gaan worden als de vaardigheid beheerst werd.
- In week 5 werd het kopieerblad ‘Ik ken veel mensen’ ingevuld en met mij besproken en verwerkt op de netwerkkaart. Vijf leerlingen hebben dit serieus gedaan. Vanuit deze activiteit kozen vier van de vijf leerlingen een ouder als supporter. Ik kon maar één ouder telefonisch bereiken. Voor twee leerlingen zou ik contact opnemen met de mentor. Dit lukte niet omdat zij op andere dagen werkzaam waren dan ik.
- Diezelfde week moest ik de leerlingen herinneren aan de vaardigheid die zij wilden leren omdat zij het zelf waren vergeten. Ondanks de herinnering lukte het hen niet de vaardigheid te laten zien. Dit heeft mij doen besluiten de vaardigheid en beloning op een correspondentiekaartje te schrijven en op hun tafel te leggen.
- Doordat het slecht gelukt was supporters te bereiken en ik mij realiseerde dat de gekozen vaardigheden alleen waarneembaar waren voor de leerlingen en mij veranderde ik stap 5 in mijn plan van aanpak. Niet de vakleerkracht of mentor zou gevraagd worden naar gedragsverandering maar klasgenoten. Ik stelde de leerlingen op de hoogte van elkaars voornemen tot gedragsverandering.
- In week 6 heb ik de correspondentiekaartjes klassikaal besproken. Omdat de leerlingen twijfelden aan hun kunnen en ik hen graag wilde motiveren, stelde ik voor om met jokers te werken. De

leerlingen mochten aangeven hoeveel jokers zij nodig dachten te hebben om in te zetten wanneer de vaardigheid vergeten was.

- Week 6 en 7 startte en eindigde ik elk dagdeel met het klassikaal bespreken van de correspondentiekaartjes waardoor er betrokkenheid ontstond bij elkaar.
- In onderstaande tabel staat bij meisje E de vaardigheid cursief gedrukt omdat deze pas in week 8 werd geformuleerd.

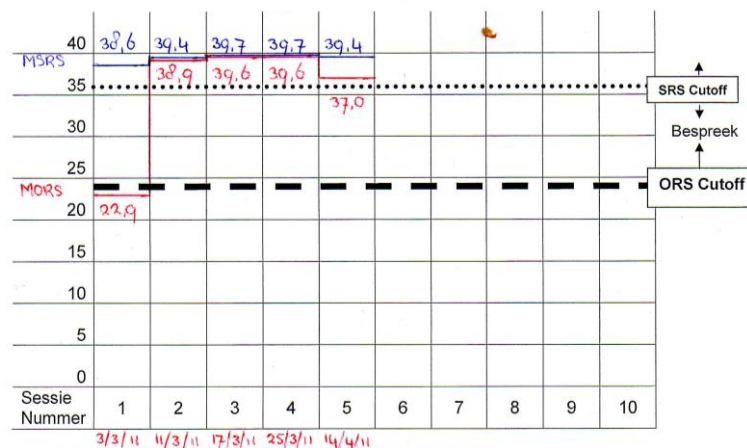
leerling	vaardigheid	joker
meisje A	Ik zeg: “Houd je mond!” in plaats van bek of smoel.	3
meisje B	Ik kan stoppen tijdens een discussie waardoor ook een ander het laatste woord kan hebben. Deze houding helpt mij in de klas te blijven.	0
meisje C	Ik kan mij langer dan een kwartier concentreren.	
meisje D	Ik ga naar de juf als iemand mij boos maakt in plaats van schelden of slaan.	4
meisje E	<i>Ik blijf wakker in de klas.</i>	
jongen F	Ik zeg tegen anderen: “Wil je stil zijn, ik kan mij niet concentreren.”	2
jongen G	Ik blijf aan het werk als de leerkracht uit de klas is.	2

4.2.4 Individuele resultaten

3. & 4. De registratie in het logboek, de observaties en de analyse van de MSRS en MORS hebben geleid tot individuele resultaten.

meisje A

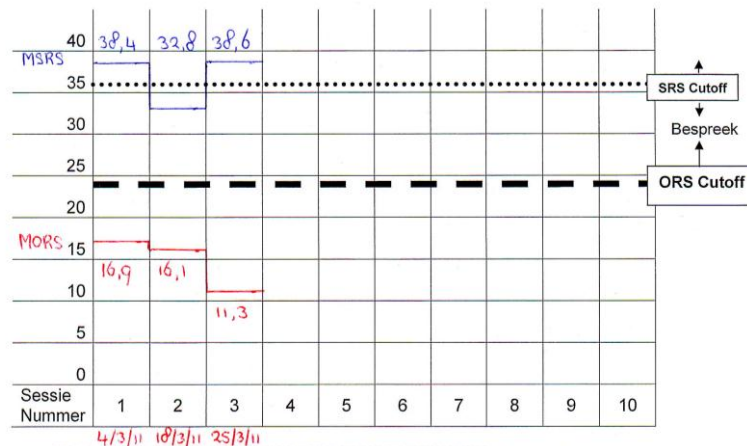
- erg ongeconcentreerd tijdens de gesprekken
- formuleerde na vier gesprekken een doel
- maakte na afloop van elk gesprek haar Better Day mapje netter
- in week 6 één joker nodig omdat zij verviel in oud gedrag
- in week 7 geen joker nodig
- MSRS: relatie in orde
- MORS: bij het eerste gesprek een score die vroeg om behandeling. De andere gesprekken hebben geen averechts effect gehad.



meisje B

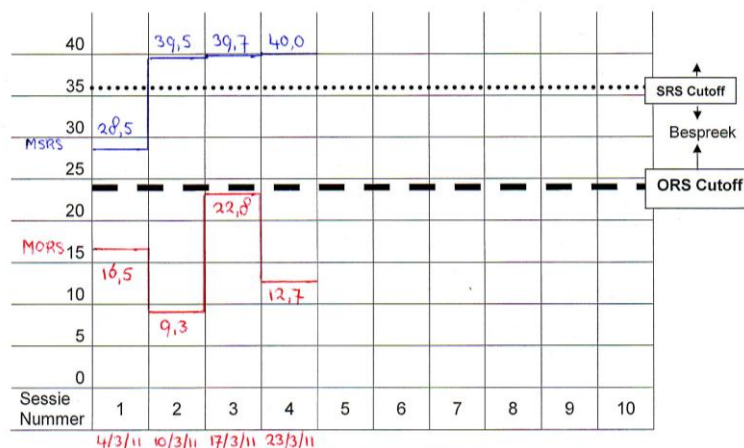
- gesprekken waren toekomstgericht
- formuleerde na drie gesprekken een doel
- maakte na elk gesprek haar Better Day mapje netter
- het werkblad “Ik ken veel mensen!” niet gemaakt omdat ze verdrietig zou worden als ze aan iedereen dacht
- geen joker in verband met één dag in de week op school

- in week 7 liet zij zich wegsturen ondanks dat ik haar herinnerde aan haar vaardigheid “Een goede houding helpt mij in de klas te blijven.”
- MSRS: relatie in orde
- MORS: gesprekken konden nuttig zijn



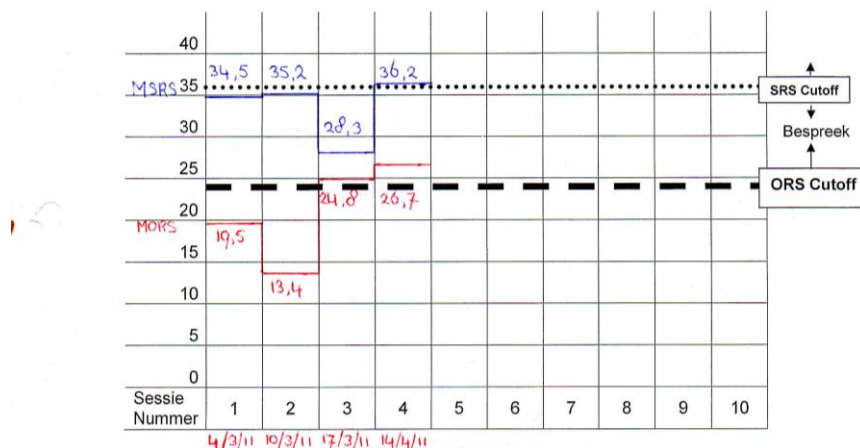
meisje C

- tijdens eerste gesprek de houding van voorbijganger
- veranderde door relatievragen
- tweede gesprek erg gemotiveerd; gaf dag eerder aan niet te willen praten
- had naast oplossingsgerichte gespreksvoering ook duidelijkheid nodig over zaken
- formuleerde na vier gesprekken een doel
- in week 6 en 7 was zij weggelopen
- daardoor het inzetten van jokers niet besproken
- MSRS: tijdens drie van de vier gesprekken relatie in orde
- MORS: gesprekken konden nuttig zijn



meisje D

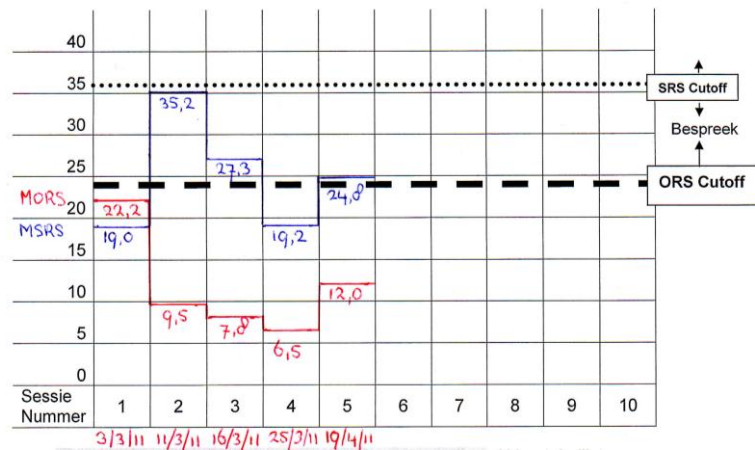
- vertoonde twee soorten gedragingen; sociaal wenselijk en afwijzend, ook in haar antwoorden
- daardoor moeilijk om doel helder te krijgen
- formuleerde na drie gesprekken een doel
- gaf één keer aan geen zin te hebben in een gesprek; 'Ik haat praten'
- reageerde zichtbaar op complimenten; ging glimlachen en gezicht ontspande
- had twee jokers nodig omdat zij de vaardigheid vergat
- MSRS: tijdens drie van de vier gesprekken relatie in orde
- MORS: gesprekken konden nuttig zijn



meisje E

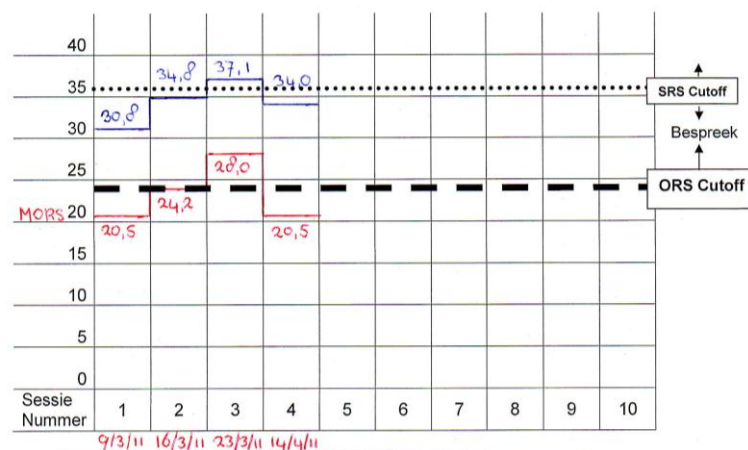
- tijdens gesprekken houding van voorbijganger
- lukte de eerste 4 weken niet om doel te formuleren
- op het werkblad "Ik ken veel mensen!" vulde ze woorden in als niemand en veel
- het bespreken van jokers was overbodig omdat het doel niet duidelijk was
- wilde een doel formuleren toen leerlingen over het 'vieren' spraken
- had uitleg nodig dat de vaardigheid het doel was en niet het vieren
- wilde opnieuw een oplossingsgericht gesprek
- bleef ook tijdens dit gesprek een voorbijganger; alleen anderen konden ervoor zorgen dat zij haar vaardigheid zou kunnen leren

- formuleerde uiteindelijk een vaardigheid omdat deze het voordeel zou opleveren dat zij iets kon vieren
- MSRS: tijdens vier van de vijf gesprekken te weinig vertrouwen in relatie.
- MORS: gesprekken konden nuttig zijn



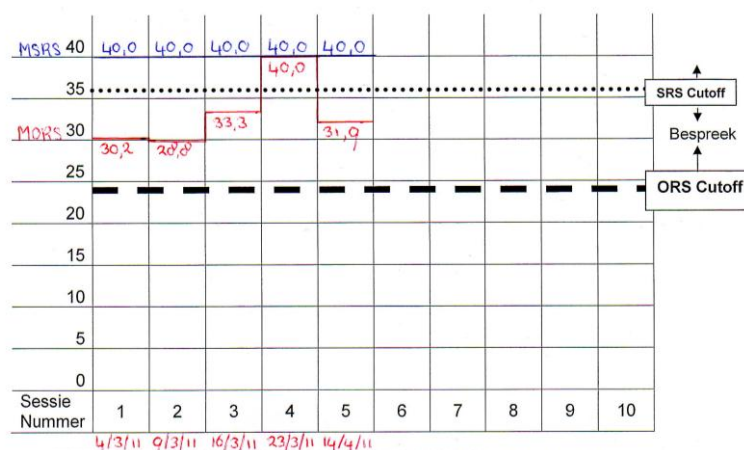
jongen F

- start van gesprekken waren negatief
- zag belang niet in van praten over de toekomst, was van plan weg te lopen
- gesprekken eindigden positief
- genoot zichtbaar van complimenten
- maakte na elk gesprek zijn Better Day mapje netter
- formuleerde na drie gesprekken een doel
- in week 5 weggelopen
- MSRS: tijdens drie van de vier gesprekken relatie in orde
- MORS: gesprekken konden nuttig zijn



jongen G

- zeer gemotiveerd om te verbeteren
- herhaalde op andere momenten bijvoorbeeld krachtbronnen of vaardigheden die besproken waren tijdens een gesprek
- schreef de memo's in zijn Better Day mapje niet over
- verwoordde in week 3 dat ik heel belangrijk voor hem was omdat ik hem serieus nam
- formuleerde na vier gesprekken een doel
- informeerde in week 5 naar nieuw gesprek
- MSRS: relatie in orde
- MORS: score boven drempelwaarde van adolescenten



4.2.5 De evaluatie

5. Tijdens de weken van onderzoek moest ik constateren dat de eventuele gedragsverandering bij leerlingen, alleen door klasgenoten en mij waargenomen kon worden. De leerlingen hadden vooral doelen of vaardigheden geformuleerd gericht op verbetering in klassensituatie. Om te beoordelen of er bij hen gedrag veranderde, ontwierp ik een tabel die ingevuld moest worden door de leerling, klasgenoten en mijzelf. Op het formulier werd ook gevraagd naar hun mening over oplossingsgerichte gesprekken in de klas en De Better Day Boks. De resultaten van het evaluatieformulier (bijlage 11) zijn verwerkt in tabellen.

Is het gelukt om gedrag te veranderen?

De onderstaande tabel geeft weer hoe de andere leerlingen, de leerling zelf en ik over de gedragsverandering hebben geoordeeld.

		niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening	leerling over zichzelf	leerkracht over leerling
A	Ik zeg: "Houd je mond!" in plaats van bek of smoel.		3	2	1	goed gelukt	beetje gelukt
B	Ik kan stoppen tijdens een discussie waardoor ook een ander het laatste woord kan hebben. Deze houding helpt mij in de klas te blijven.		3	2	1	beetje gelukt	niet gelukt
C	Ik kan mij langer dan een kwartier concentreren.		2		4	beetje gelukt	niet gelukt
D	Ik ga naar de juf als iemand mij boos maakt in plaats van schelden of slaan.	1	3	2		beetje gelukt	beetje gelukt
E	Ik blijf wakker in de klas.				6	geen mening	niet gelukt
F	Ik zeg tegen anderen: "Wil je stil zijn, ik kan mij niet concentreren."	3	1	2		beetje gelukt	niet gelukt
G	Ik blijf aan het werk als de leerkracht uit de klas is.			6		goed gelukt	goed gelukt

Wat is je mening over de gesprekken?

De onderstaande tabel geeft de mening weer van de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

	waar	niet waar	geen mening
Het is fijn om een gesprek te voeren met de juf.	7		
Een gesprek van 15 minuten is te kort.	1	5	1
Een gesprek op de gang is fijner dan in de klas.	7		
Praten over wat ik beter kan doen is fijner dan praten over wat ik fout doe.	7		
Na een gesprek weet ik waar ik goed in ben.	6		1
Ik merk dat het beter met mij gaat na een gesprek.	3	1	3
Ik geloof dat ik gedrag kan veranderen door gesprekken.	4		3

Wat is je mening over De Better Day Boks?

De onderstaande tabellen geven de mening weer van de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

	waar	niet waar	geen mening
De Better Day ring ziet er mooi uit.	6	1	
Ik vind een foto in mijn Better Day mapje leuker dan een tekening.	6	1	
Ik vind het makkelijker om over mijzelf te praten als ik de vragen in mijn Better Day mapje zie.	6	1	
Ik kan het gesprek beter onthouden als het wordt opgeschreven en opgeplakt.	6		1
Ik vind het fijn om iets in mijn handen te hebben tijdens het gesprek.	4	2	1

De drie beste bladzijden volgens de leerlingen in de Better Day ring zijn:	
bladzijde	score
krachtbronnen	3
probleemstelling	1
uitzonderingen	3
wondervraag	7
schaalvraag	2
netwerkaart	2
doelstelling korte termijn	1
vieren	2

Het onderzoek heeft mij concrete gegevens opgeleverd om te kunnen gebruiken bij het schrijven van de conclusie.

Hoofdstuk 5 Conclusies, reflectie en discussie

5.1 Conclusies uit het praktijkonderzoek

De Better Day Boks is het antwoord op mijn onderzoeksvraag “Hoe kan ik oplossingsgerichte gesprekken aanpassen voor LVB jongeren met een gedragsprobleem in de leeftijd van 15 tot en met 19 jaar?”. Dit instrument ondersteunt een oplossingsgericht gesprek waarbij rekening is gehouden met de kenmerken van LVB jongeren en oplossingsgerichte gesprekken. Tijdens de uitvoering van het praktijkonderzoek ervaarde ik mankementen bij het instrument die om verbetering vroegen.

5.1.1 Oplossingsgerichte gesprekken met behulp van De Better Day Boks

- De eerste gesprekken startte ik met de probleemstelling. Dit beïnvloedde de gewenste positieve insteek van oplossingsgerichte gesprekken negatief. Dat was merkbaar aan de korte antwoorden van de leerlingen. Startend met de krachtbronnen werkte beter. De volgorde in de Better Day ring is daarom gewijzigd.
- De zin ‘Ik wil graag veranderen’ is veranderd in ‘Ik wil beter worden in’. Deze vraag bleek meer bruikbare antwoorden op te leveren.
- Bij de wondervraag miste het woord toveren en is gewijzigd in ‘Als alle problemen weggetoverd zijn’. De wondervraag werd als enige bladzijde door alle leerlingen genoemd als beste in de ring. Dit past bij de theorie over oplossingsgericht werken; deze vraag suggereert positieve toekomstverwachting. Als gespreksleider leverde deze vraag mij de minst bruikbare antwoorden op om te komen tot het formuleren van een vaardigheid, maar creëerde wel de positieve sfeer. Ik zocht naar mogelijke gedragsveranderingen tijdens de schoolperiode, de leerlingen droomden over een toekomst na hun schooltijd.
- De schaalvraag bleek voor mij beter geschikt. Daarbij stelde ik de vraag: “Als de 0 betekent het moment dat jij op het internaat kwam en de 10 dat je weggaat, waar sta je dan nu? Wat heb je allemaal al geleerd?”

- Volgend op de schaalvraag was de trap heel bruikbaar om het doel SMART te krijgen. Daarbij was het niet mogelijk deze vraag concreet uit te voeren bij de echte trap omdat ik dan te ver van mijn klas was.
- Na het praten over 'de kleine stap', bleek een bladzijde te ontbreken. De vraag boven deze bladzijde is geworden: 'Wat zijn de voordelen voor mij als ik deze kleine stap neem'.
- De gesprekken met behulp van de netwerkkaart leverde goede informatie op maar geen bruikbare supporters. Supporters kunnen beter gezocht worden binnen de school om teleurstellingen te voorkomen.
- De bladzijde 'Vieren' werd tijdens het gesprek al een feest. Het vooruitzicht stemt leerlingen zeer positief.
- Van de bladzijde 'De huldiging' heb ik geen gebruik gemaakt omdat gedragsverandering belonen op schoolniveau een idee is, maar nog niet besproken met collega's.
- De Better Day ring is een prettig hulpmiddel geworden dat tijdens het onderzoek in volgorde gebruikt werd. Dit is niet noodzakelijk. Het instrument heb ik buiten het onderzoek ook gebruikt waarbij ik bladzijden oversloeg of een enkele bladzijde gebruikte als oplossingsgerichte interventie.
- De MSRS en MORS zijn toegevoegd in de handleiding als bruikbaar meetinstrument.
- In de theorie wordt beschreven dat gespreksleiders gebruik maken van een pauze om de informatie te ordenen en de strategie te bepalen. De Better Day leerling-mapjes, met daarin antwoorden uit eerdere gesprekken, bleken zeer bruikbaar om volgende gesprekken goed voor te bereiden. Het leerling-mapje vergemakkelijkte ook het afbreken en oppakken van een gesprek wat soms nodig was om te anticiperen op wat in de klas gebeurde. Het netter maken van het leerling-mapje heeft niet geleid tot meer bewustwording van de te leren vaardigheid.
- Vanuit de mening van de leerlingen kan ik concluderen dat De Better Day Boks voldoet aan hun behoefte.

5.1.2 Oplossingsgerichte gesprekken met LVB jongeren op mijn school

In de theorie wordt als essentieel onderdeel de alerte luisterhouding van de gespreksleider genoemd. In de praktijk bleek het moeilijk om deze vaardigheid goed uit te voeren omdat het gesprek op de gang plaatsvond, terwijl ik ook verantwoordelijk was voor de rust in het klaslokaal. Mijn conclusie luidt dat een leerkracht wel oplossingsgerichte gesprekken kan voeren buiten het lokaal, maar de hoeveelheid gesprekken die ik heb gevoerd ten behoeve van het onderzoek waren te belastend voor de rust in de klas. Er zal een keus gemaakt moeten worden welke leerling op welk moment baat heeft bij een oplossingsgericht gesprek. Een oplossingsgericht gesprek voeren op een moment dat een ander voor de klas staat, biedt meer rust. De visie op mijn school is dat alle onderwijs- en overige activiteiten getoetst moeten worden aan de hand van de basisbehoeften van Stevens (1997). Ik kan concluderen dat oplossingsgerichte gesprekken bijdragen aan een goede relatie, aansluiten bij competenties en uitdagen tot het maken van autonome keuzes.

5.1.3 Oplossingsgerichte gesprekken als middel tot gedragsverandering

In de theorie wordt gesteld dat door middel van een oplossingsgericht gesprek een kleine verandering zou kunnen leiden tot gedragsverandering. Het is gelukt om door middel van oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen een vaardigheid te formuleren. Tijdens de onderzoeksperiode merkte ik dat, ondanks het visueel vastleggen van het gesprek, de leerlingen niet of nauwelijks veranderden. Er bleek meer nodig dan een gesprek alleen. Furman (2003) spreekt in zijn methode Kid's Skills over een totemfiguur die de vaardigheid kan ondersteunen. Deze mogelijkheid vond ik niet passend bij de leeftijd van mijn jongeren. In Mission Possible (Beumer-Peeters, 2010), geschreven voor jongeren, wordt een symbool genoemd om in te zetten als hulpbron. Het best werkbaar zou een concreet geheugensteuntje zijn dat de jongere bij zich kan dragen. Deze mogelijkheid is meer leeftijdsadequaat, maar wordt vergeten door een LVB jongere. Ik heb ervoor gekozen de vaardigheid op een correspondentiekaartje te schrijven, zichtbaar neer te leggen en per dag meerdere keren te benoemen. Dit bleek een goede aanpassing voor LVB jongeren wetende dat zij moeite hebben met het werkgeheugen. Lezend in de tabel over gedragsverandering kan geconcludeerd worden dat iedereen het erover eens was

dat het oplossingsgericht werken maar bij één leerling heeft geleid tot gedragsverandering.

Bij twee leerlingen was mijn mening dat de gedragsverandering een beetje gelukt was. Deze leerlingen hadden jokers nodig omdat ze vervielen in oud gedrag. De jokers waren een goed middel om positief te blijven kijken naar de toekomst, mede omdat de activiteit 'Vieren' zo belangrijk voor hen was. Opvallend in de tabel is dat ik als leerkracht minder positief gestemd ben over de resultaten dan de leerlingen zelf. Ik zou dit negatief uit kunnen leggen door te veronderstellen dat de leerlingen zich hebben laten beïnvloeden door hun wens tot 'vieren' of door aardig te willen zijn voor vrienden. Beter is het om dit te verklaren vanuit de theorie over mentale modellen (Jutten, 2003). Mentale modellen zijn onze 'waarheden', onze innerlijke beelden van hoe de zaken in elkaar steken. Zo heeft iedereen zijn eigen waarheid. Mentale modellen zijn niet goed of fout. Het is alleen goed te weten dat zij ons denken, waaronder conclusies, beïnvloeden. Vanuit deze reflectie ben ik blij dat mijn leerlingen positief denken over de gedragsverandering en de oplossingsgerichte gesprekken als plezierig hebben ervaren.

5.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling

Oplossingsgericht werken was voor mij nieuwe materie, die onderwezen werd tijdens mijn opleiding tot gedragsspecialist. Ik geloofde meteen dat deze wijze van communiceren positieve invloed zou hebben op de gesprekspartner. Door mijn nieuwsgierigheid naar de invloed van oplossingsgericht werken op gedragsproblemen wilde ik mij de oplossingsgerichte gesprekstechnieken graag eigen maken. Dat betekende meer dan goed leren communiceren, ik zou moeten veranderen. Mijn blik moest ik richten op mogelijkheden in plaats van op problemen en mijn handelen zou verbeteren door minder te adviseren en beter te luisteren. Dat een ander meer gemotiveerd zou raken door vanuit een complimenterende relatie, zich bewust te worden van zijn competenties en uitdaging zou vinden in autonomie, werd mij snel duidelijk. Dankzij mijn praktijkonderzoek heb ik mij kunnen specialiseren in oplossingsgerichte gespreksvoering. Deze techniek heeft niet de beoogde gedragsverandering te weeg gebracht bij mijn doelgroep, maar is zeer betekenisvol gebleken om de ander te laten ervaren dat hij waardevol is. Voor mijzelf

als persoon en voor mijn omgeving ben ik er dankbaar voor dat ik deze wijze van communiceren heb leren verbeteren.

5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk

Het praktijkonderzoek heeft mij doen beseffen dat oplossingsgericht werken meerwaarde kan hebben voor mijn school. Het sluit aan bij de visie, denkend aan de basisbehoeften van Stevens (1997). De verkenning in de praktijk heeft mij geleerd dat veel collega's niet bekend zijn met oplossingsgericht werken. Ik wil voorstellen om het komende schooljaar een workshop te geven over oplossingsgericht werken, waarbij ik ook De Better Day Boks zal introduceren. Daarmee zal ik, tegen die tijd, veel ervaring hebben op gedaan.

Vanuit de positieve gedachte dat het oplossingsgericht werken bij één leerling tot gedragsverandering heeft geleid, zou een volgende onderzoeksvraag kunnen zijn: Welke soort leerling laat gedragsverandering zien na oplossingsgerichte gesprekken met behulp van De Better Day Boks?

Op mijn school is geen methode beschikbaar om gedragsproblemen aan te pakken. Oplossingsgericht werken is één manier om gedragsproblemen te beïnvloeden. Deze wijze zal werken bij een deel van de leerlingen. Het is interessant om te onderzoeken welke methoden en manieren nog meer bestaan in het belang van gedragsverandering bij andere leerlingen.

5.4 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie

De theorie over oplossingsgericht werken leert dat kleine veranderingen in het leven of gedrag van een cliënt bewerkstelligd kunnen worden door actief te luisteren naar competenties en naar momenten waarop er geen problemen worden ervaren. Deze kleine veranderingen zouden leiden tot grote, blijvende veranderingen. Roeden en Bannink (2009) onderschrijven deze theorie, maar passen de theorie aan voor LVB cliënten. Oplossingsgericht werken wordt succesvol wanneer de LVB cliënt hulp krijgt bij de expertrol. Daarnaast kan het oplossingsgericht gesprek vereenvoudigd worden door gebruik te maken van middelen die de taal en het beeldend vermogen ondersteunen. Hieruit zou men kunnen concluderen dat oplossingsgerichte gesprekken met LVB cliënten kan leiden tot gedragsverandering. Er is alleen nog

maar weinig onderzoek gedaan naar het effect bij deze doelgroep. Roeden en Bannink noemen twee onderzoeken:

- Stoddart onderzocht in 2001 16 LVB cliënten. De resultaten van de oplossingsgerichte therapiegroep werden vergeleken met een controlegroep. De resultaten en cliënttevredenheid bleken vergelijkbaar, maar bij de eerstgenoemde groep duurde de therapie korter.
- Franklin onderzocht het effect van oplossingsgerichte therapie bij 7 schoolkinderen. Bij vijf kinderen daalde de gedragsproblematiek.

Roeden en Bannink geven suggesties voor toekomstig onderzoek. Daarbij onderstrepen zij vooral het belang van effectonderzoeken, zowel gericht op de therapie-uitkomst als op het therapieproces.

Het praktijkonderzoek heeft mij de kennis opgeleverd dat oplossingsgerichte gesprekken positief ervaren worden door de jongeren. Het rendement tot gedragsverandering bij LVB jongeren is nihil. De oorzaak moet, mijns inziens, niet gezocht worden in het therapieproces, maar in de beperking.

Het werkgeheugen van LVB jongeren zorgt ervoor dat de beoogde gedragsverandering moeilijk plaatsvindt. Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat 'het herinneren aan de vaardigheid door middel van een tastbaar kaartje' meer effect had dan alleen de gesprekken. Ook het dagelijks verwoorden van de vaardigheid bleek van belang en het rekening houden met een langere periode voor het inslijpen van de vaardigheid. Een interessant onderzoek zou zijn of het werkgeheugen van LVB jongeren te verbeteren is. Deze verbetering zal de uitkomst van een oplossingsgerichte therapie positief kunnen beïnvloeden. Blijkt uit het onderzoek dat het werkgeheugen moeilijk te ontwikkelen is dan zal onderzocht moeten worden welke aanpassingen het werkgeheugen kunnen ondersteunen. Want dat LVB jongeren baat hebben bij aanpassingen, heeft dit praktijkonderzoek wel aangetoond.

5.5 Discussie

Ter afsluiting kan ik concluderen dat het praktijkonderzoek antwoorden heeft opgeleverd, maar ook nieuwe vragen.

De Better Day Boks sluit aan bij de behoefte van LVB jongeren in de leeftijd van 15 tot en met 19 jaar. Is deze stelling niet te beperkt? Zijn er niet genoeg redenen te bedenken dat dit instrument ook zijn dienst kan bewijzen bij andere leeftijdscategorieën? Zou De Better Day Boks ook meerwaarde opleveren bij oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen zonder LVB? Kan De Better Day Boks als aanvulling dienen voor Kids' skills, een oplossingsgerichte werkwijze waardoor ik mij heb laten inspireren. Kid's skills houdt, mijns inziens, geen rekening met de korte spanningsboog van kinderen.

Oplossingsgericht werken is niet het antwoord op de aanpak van gedragsproblemen. Kan dit gesteld worden na mijn kleinschalige onderzoek? Was de onderzoeksgroep daar niet te klein voor? Zouden mijn gesprekken meer gedragsverandering hebben opgeleverd wanneer ik mij sec had kunnen richten op de leerling, zonder verantwoordelijkheidsgevoel naar de andere leerlingen toe? Wordt de motivatie van mijn leerlingen beïnvloed doordat zij verblijven in een internaat waar zij afhankelijk zijn van de beslissingen van volwassenen? Wanneer oplossingsgericht werken leidt tot gedragsverandering bij een geringe groep, is het dan de moeite waard deze techniek in te zetten? Het is belangrijk om de mening van de leerlingen, die oplossingsgerichte gesprekken als zeer waardevol hebben ervaren, mee te laten wegen.

Gezien bovengenoemde overwegingen lijkt verder onderzoek wenselijk!

Literatuur

Boeken

- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Berg, I.K. & Steiner, T. (2004). *Het spel van oplossingen*. Amersfoort: Drukkerij Wilco
- Beumer-Peeters, C. (2010). *Mission Possible. Kids' Skills voor jongeren*. Amsterdam: uitgeverij Nelissen
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Furman, B. (2006). *De methode Kids' skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Jong, P. de & Berg, I.K. (2004). *De kracht van oplossingen*. Amsterdam: Harcourt Book Publishers
- Jong, W. de (2010). *Gedrag is meer dan je ziet! Wat iedere leerkracht moet weten over gedragsproblemen en –stoornissen*. Huizen: Uitgeverij Pica

- Jutten, J. (2003). *Natuurlijk leren. Systeemdenken in een lerende school*. Sittard: Consent onderwijsbegeleiding en innovatie
- Kallenberg, T. & Koster, B. & Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/ Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Murphy, J.J. & Duncan, B.L. (2009). *Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen. Praktische handreikingen voor oplossingsgericht werken*. Amersfoort: Drukkerij Wilco
- Ponsioen, A. & Plas, J. (2008). Verstandelijke beperking. In P. Prins & C. Braet (Red.), *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. (p.449-476)Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Roeden, J. & Bannink, F. (2007). *Handboek Oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Artikelen

- Verstegen, D. & Moonen, X. (2010). Van debilitas mentis naar licht verstandelijke beperking. *Onderzoek en Praktijk, jaargang 8, nummer 2*, 8-16
- Westra, J. & Bannink, F.P. (2006a). 'Simpele' oplossingen! Oplossingsgericht werken bij mensen met een lichte verstandelijke beperking, deel 1. *Psychopraxis*, 8, 4, 158-162.

- Westra, J. & Bannink, F.P. (2006b). 'Simpele' oplossingen! Oplossingsgericht werken bij mensen met een lichte verstandelijke beperking, deel 2. *Psychopraxis*, 8, 5, 213-228.

Internetpublicatie

- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Verkregen op 14 maart, 2011, van http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman%2C_R-1-._%282008%29_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf
- Stevens, L. (1997) *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Verkregen op 11 oktober, 2011, van http://josbergk.home.xs4all.nl/pod/stevens_overdenken_en_doen.pdf

Bijlage 1 Basisvaardigheden

De basisvaardigheden die van belang zijn voor de houding van 'niet weten':
(De Jong & Berg, 2004, Hoofdstuk 3)

- Luisteren

De aandacht wordt gevestigd op het referentiekader van de cliënt.

Daardoor zullen problemen niet voorbarig opgelost worden vanuit het gezichtspunt van de hulpverlener.

- Non-verbaal gedrag afstemmen

Cliënten voelen zich begrepen en gerespecteerd wanneer de hulpverlener oogcontact maakt, knikt, een betrokken houding heeft, rustig spreekt en dezelfde taal spreekt.

- Sleutelwoorden van de cliënt echoën

Wanneer een woord niet helemaal duidelijk is, kan het helpen deze te herhalen waardoor de ander het woord automatisch zal verduidelijken.

- Open vragen stellen

Het voordeel van het stellen van open vragen is dat men achter het referentiekader van de cliënt komt waarbij vaak de nadruk ligt op houding, gedachten en gevoelens.

- Samenvatten

Na een gedetailleerd verhaal somt de hulpverlener regelmatig de gedachten, gevoelens en acties op.

- Parafraseren

Parafrases zijn korter dan samenvattingen. Ze geven het gevoel dat er geluisterd wordt en nodigen uit tot verheldering.

- Stiltes gebruiken

Stiltes voelen vaak ongemakkelijk, maar zijn een zeer bruikbare interventie om cliënten gelegenheid te geven om te zoeken naar een antwoord. Stiltes mogen wel 10, 15 of zelfs 20 seconden duren.

- Opmerken van non-verbaal gedrag

Non-verbaal gedrag beluisteren is een vaardigheid waarbij de hulpverlener moet inschatten of het benoemen van gedrag als bijvoorbeeld zuchten, huilen, lachen of naar buiten kijken, een bijdrage levert aan het gesprek.

- Zelfonthulling

Belangrijk bij deze vaardigheid is dat de persoonlijke bijdrage in het belang is van het oplossingsgerichte proces en past bij het referentiekader van de cliënt.

- Proces van opmerken waarbij gelet moet worden op inhoud en betrekkningsniveau

De hulpverlener moet observeren of het verhaal dat verteld wordt hetzelfde is als dat wat de houding uitstraalt.

- Complimenteren

Zodra er tijdens het gesprek competenties zichtbaar worden, geeft de hulpverlener een compliment die uiteraard gebaseerd moet zijn op de werkelijkheid. Er zijn twee soorten complimenten:

- het directe compliment: een positieve reactie op de cliënt
- het indirecte compliment: een positieve reactie verpakt in een vraag (Hoe is het je gelukt om ...?)

- Bevestigen van de percepties van de cliënt

Dit kan door knikken of zeggen dat je het begrijpt.

- Empathie

Op een passende manier reageren op het gevoel van de ander waarbij men zeker niet sentimenteel hoeft te zijn.

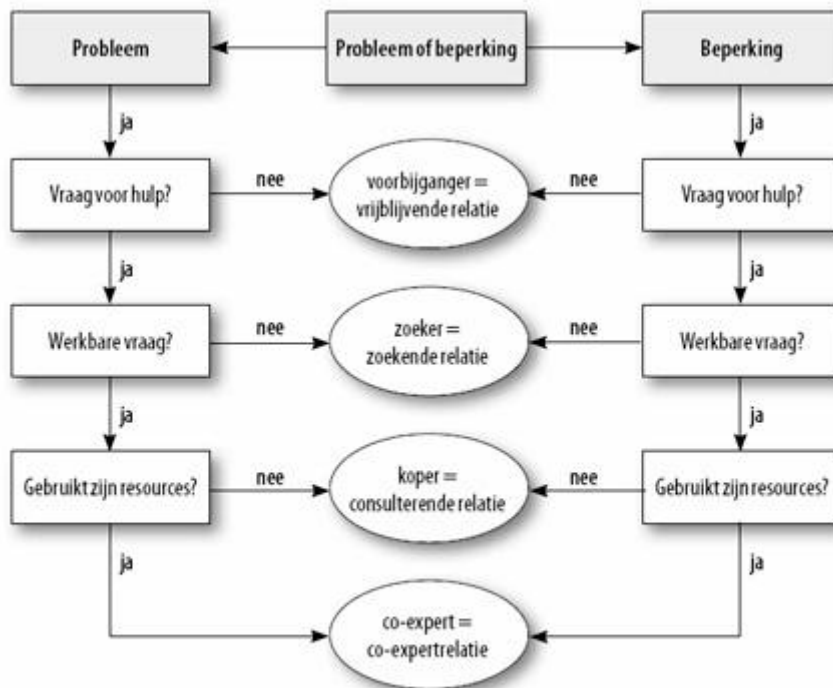
- Focus terugbrengen naar cliënt

Het gesprek moet zo geleid worden dat de cliënt niet praat over de ander die moet veranderen, maar over zichzelf.

- Bevorderen van oplossingsgericht praten

Het is de taak van de hulpverlener om oplossingsgericht praten aan te moedigen en alert te zijn dat er niet wordt teruggekeerd bij het praten over problemen.

Bijlage 2 De flowchart



Tijdens het voeren van een gesprek kan je ervaren dat je met je gesprekspartner niet op één golflengte zit. Je praat langs elkaar heen of voelt zelfs weerstand. De flowchart is een instrument om te onderzoeken op wat voor manier gespreksinterventies kunnen worden afgestemd.

1. Probleem of beperking

Wanneer er bij een vraag een oplossing te vinden is dan heb je te maken met een probleem. Voorbeelden van beperkingen zijn geslacht, huidskleur, IQ, een ongeneeslijke ziekte, een handicap en het gegeven of iemand leeft of niet.

2. Werkbare vraag

Een werkbare vraag wordt *smart(i)* geformuleerd.

- S specifiek
- M meetbaar
- A acceptabel
- R realistisch of realiseerbaar

T tijdsgebonden
I inspirerend

3. Resources

Resources zijn krachtbronnen of competenties.

Afhankelijk van de antwoorden komt men uit bij relatietypes:

- Vrijblijvende relatie

De cliënt staat in deze relatie niet open voor hulp en dat kan zijn om een tweetal redenen:

Iemand anders dan de cliënt zelf vindt dat er een probleem is.

De cliënt vindt dat hij geen hulp nodig heeft bij het probleem.

- Zoekende relatie

In deze relatie heeft de cliënt geen enkel idee wat hij zelf aan het probleem zou kunnen doen. Vaak wordt de oplossing gezocht buiten zichzelf en moeten anderen veranderen. De cliënt is zich niet bewust van eigen krachtbronnen en uitzonderingen.

- Consulterende relatie

Bij deze relatie geeft de cliënt mandaat om te interveniëren en is bereid voor suggesties. Denk hierbij aan de observatie- en gedragstaak.

- Co-expertrelatie

De relatie wordt gekenmerkt door een hoge dosis wederkerigheid.

Bijlage 3 *Enquête ‘Gesprekken voeren’*

1. Ik ben:

- ☐ leerkracht van een vijfdaagse klas
- ☐ leerkracht in een leerwerkteam en heb een eigen klas
- ☐ leerkracht en werk in verschillende klassen
- ☐ leerkracht en werk parttime in een vijfdaagse klas
- ☐ anders namelijk

Mijn klas bestaat uit(aantal) leerlingen

De leerkracht

2. 1:1 gesprekken met leerlingen voer ik over het algemeen genomen

- ☐ elke dag
- ☐ 3x in de week of minder
- ☐ 5x in de maand of minder
- ☐ anders namelijk

3. De tijd die ik binnen mijn klas besteed aan een 1:1 gesprek met een leerling is over het algemeen genomen

- ☐ minder dan 15 minuten per dag
- ☐ tussen de 15 en 30 minuten per dag
- ☐ tussen de 30 en 45 minuten per dag
- ☐ meer dan 45 minuten per dag

4. Tijdens een 1:1 gesprek

- ☐ geef ik aan wat de on/mogelijkheden zijn van de jongere
- ☐ geeft de jongere aan wat zijn/haar on/mogelijkheden zijn
- ☐ geven we allebei aan wat de on/mogelijkheden zijn
- ☐ geven we allebei niet aan wat de on/mogelijkheden zijn
- ☐ anders namelijk

5. Tijdens een gesprek

- ☐ geef ik aan wanneer het goed gaat met de leerling op school
- ☐ geeft de leerling aan wanneer het goed gaat op school
- ☐ geven we allebei aan wanneer het goed gaat op school
- ☐ geven we allebei niet aan wanneer het goed gaat op school
- ☐ anders namelijk

.....

6. Wanneer ik tijdens een gesprek gedragsverandering bespreek, is mijn rol vooral

- ☐ corrigerend
- ☐ adviserend
- ☐ sturend
- ☐ volgend
- ☐ anders namelijk

.....

7. Na een gesprek merk ik verandering in gedrag

- ☐ nee
- ☐ ja, gedragsverandering voor korte duur
- ☐ ja, gedragsverandering voor korte duur maar afhankelijk per leerling
- ☐ ja, gedragsverandering voor korte duur maar afhankelijk per situatie
- ☐ ja, blijvende gedragsverandering
- ☐ ja, blijvende gedragsverandering maar afhankelijk per leerling
- ☐ ja, blijvende gedragsverandering maar afhankelijk per situatie

De leerling

Voor de volgende vragen is het moeilijk een antwoord te geven in algemeenheid.

Zou je achter het antwoord het aantal leerlingen kunnen aangeven?

8. De leerling vraagt een 1:1 gesprek

- | | |
|--|-------|
| ☐ elke dag | |
| ☐ 3x in de week of minder | |
| ☐ 5x in de maand of minder | |
| ☐ anders namelijk | |

9. De leerling kan zich tijdens een 1:1 gesprek concentreren

- ☐ minder dan 15 minuten
- ☐ tussen de 15 en 30 minuten
- ☐ tussen de 30 en 45 minuten
- ☐ langer dan 45 minuten

10. Het gesprek met de leerling is effectief

- ☐ wanneer ik praat en de leerling luistert
- ☐ wanneer de leerling praat en ik luister
- ☐ wanneer we allebei praten en luisteren

11. Het gesprek met de leerling verloopt effectief als

- ☐ er geen gebruik gemaakt wordt van visuele ondersteuning
- ☐ ik gebruik maak van visuele ondersteuning
- ☐ de leerling gebruik maakt van visuele ondersteuning
- ☐ we allebei gebruik maken van visuele ondersteuning

12. Tijdens het gesprek is de houding van de leerling over het algemeen genomen

- ☐ afwijzend
- ☐ klagend
- ☐ hulpzoekend
- ☐ overlegend
- ☐ anders namelijk

Oplossingsgerichte gespreksvoering met leerlingen

13. Bekendheid met oplossingsgericht werken

- ☐ ik ben niet bekend met het gedachtegoed van oplossingsgerichte gespreksvoering
- ☐ ik heb weleens iets gehoord over oplossingsgerichte gespreksvoering
- ☐ ik weet hoe oplossingsgerichte gesprekken gevoerd moeten worden
- ☐ ik gebruik delen van de oplossingsgerichte gespreksvoering
- ☐ ik voer oplossingsgerichte gesprekken

Extra informatie die je kwijt wilt graag op achterzijde.

Hartelijk bedankt voor het invullen!

Bijlage 4 Enquête resultaten

1. ik ben	Aantal	Percentage
leerkracht van een vijfdaagse klas	10	50
leerkracht in een leerwerkteam en heb een eigen klas	6	30
leerkracht en werk in verschillende klassen	1	5
leerkracht en werk parttime in een vijfdaagse klas	2	10
Anders:	1	5

2. 1:1 gesprekken met leerlingen voer ik	Aantal	Percentage
elke dag	8	42,1
3x in de week of minder	7	36,8
5x in de maand of minder	3	15,8
Anders: als het nodig is, 1x in de maand een evaluatie	1	5,3

3. Hoeveel tijd besteed ik aan 1:1 gesprekken per dag	Aantal	Percentage
minder dan 15 minuten per dag	17	89,5
tussen de 15 en 30 minuten per dag	2	10,5
tussen de 30 en 45 minuten per dag	0	0
meer dan 45 minuten per dag	0	0

4. Bij 1:1 gesprekken	Aantal	Percentage
geef ik aan wat de on/mogelijkheden zijn van de jongere	4	19,0
geeft de jongere aan wat zijn/haar on/mogelijkheden zijn	1	4,8
geven we allebei aan wat de on/mogelijkheden zijn	14	66,7
geven we allebei niet aan wat de on/mogelijkheden zijn	0	0
Anders: leerling wil iets kwijt of er moeten afspraken over gedrag gemaakt worden	1	4,8
Anders: persoonlijke zaken	1	4,8

5. Tijdens een gesprek	Aantal	Percentage
geef ik aan wanneer het goed gaat met de leerling op school	2	8,3
geeft de leerling aan wanneer het goed gaat op school	0	0
geven we allebei aan wanneer het goed gaat op school	17	70,8
geven we allebei niet aan wanneer het goed gaat op school	3	12,5
Anders: geeft de leerling aan hoe het gaat op de groep	1	4,2
Anders: geeft de leerling aan wat moeilijk gaat	1	4,2

6. Wanneer ik tijdens een gesprek gedragsverandering bespreek, is mijn rol vooral	Aantal	Percentage
corrigerend	6	20,7
adviserend	9	31,0
sturend	9	31,0
volgend	3	10,3
Anders: verwachtingen uitspreken	1	3,4
Anders: eisend	1	3,4

7. Na een gesprek merk ik verandering in gedrag	Aantal	Percentage
Nee	1	3,8
ja, gedragsverandering voor korte duur	4	15,4
ja, gedragsverandering voor korte duur maar afhankelijk per leerling	7	26,9
ja, gedragsverandering voor korte duur maar afhankelijk per situatie	4	15,4
ja, blijvende gedragsverandering	1	3,8
ja, blijvende gedragsverandering maar afhankelijk per leerling	6	23,1
ja, blijvende gedragsverandering maar afhankelijk per situatie	3	11,5

8. De leerling vraagt een 1:1 gesprek	Aantal	Percentage
elke dag	6	20,7
3x in de week of minder	16	55,2
5x in de maand of minder	6	20,7
Anders: 1x per 2 weken	1	3,4

9. De leerling kan zich tijdens een 1:1 gesprek concentreren	Aantal	Percentage
minder dan 15 minuten	16	76,2
tussen de 15 en 30 minuten	5	23,8
tussen de 30 en 45 minuten	0	0
langer dan 45 minuten	0	0

10. Het gesprek met de leerling is effectief	Aantal	Percentage
wanneer ik praat en de leerling luistert	7	25,0
wanneer de leerling praat en ik luister	3	10,7
wanneer we allebei praten en luisteren	18	64,3

11. Het gesprek met de leerling verloopt effectief als:	Aantal	Percentage
er geen gebruik gemaakt wordt van visuele ondersteuning	7	38,9
ik gebruik maak van visuele ondersteuning	9	50,0
de leerling gebruik maakt van visuele ondersteuning	0	0
we allebei gebruik maken van visuele ondersteuning	2	11,1

12. Tijdens het gesprek is de houding van de leerling over het algemeen genomen	Aantal	Percentage
afwijzend	4	12,9
klagend	4	12,9
hulpzoekend	13	41,9
overlegend	8	25,8
Anders: reagerend	1	3,2
Anders: luisterend	1	3,2

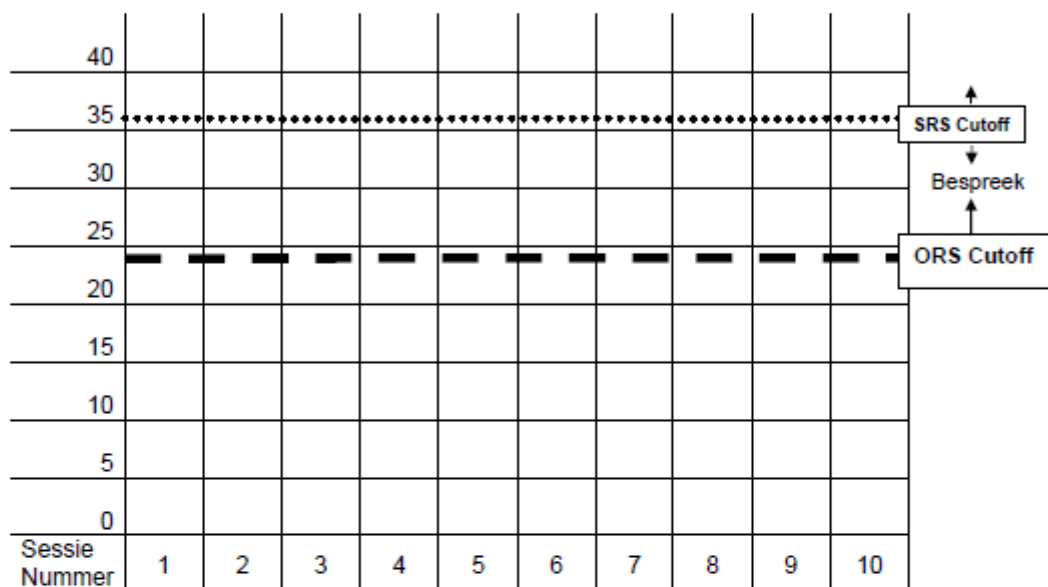
13. Oplossingsgerichte gespreksvoering met leerlingen	Aantal	Percentage
ik ben niet bekend met het gedachtegoed van oplossingsgerichte gespreksvoering	1	4,8
ik heb weleens iets gehoord over oplossingsgerichte gespreksvoering	6	28,6
ik weet hoe oplossingsgerichte gesprekken gevoerd moeten worden	2	9,5
ik gebruik delen van de oplossingsgerichte gespreksvoering	6	28,6
ik voer oplossingsgerichte gesprekken	6	28,6

Bijlage 5a Tabel (MDOOutcomeRatingScale)

CLINICUS LET OP:

PRINT ONDERSTAANDE FORMULIEREN EERST UIT.

OM ZEKER TE ZIJN VAN EEN CORRECTE SCORING MOET HET LIJNTJE PER ITEM 10 CM BREED ZIJN. PAS DE FORMULIEREN AAN TOT AAN DIE VOORWAARDE IS VOLDAAN.



Deze vragenlijsten zijn nog in het experimentele stadium. U kunt de lijsten gebruiken, wanneer u bijdraagt aan het onderzoek naar deze vragenlijsten door uw resultaten en bevindingen te mailen aan psychologenpraktijk@chaya.nl

Stuur uw bevindingen geanonimiseerd, voorzien van de volgende gegevens:

Geslacht cliënt:	
Leeftijd cliënt:	jaar ; maanden
IQ gegevens (totaal, verbaal, per formaal, gebruikte test)	TIQ: VIQ: PIQ:
Aanmeldingsproblematiek:	gebruikte test(en):
DSM-IV diagnose:	As 1: As 2: As 3: As 4: As 5:

Mentally Disabled Session Rating Scale (MSRS) Nederlandse versie

Mijn naam: _____

Mijn leeftijd: ____ jaar

Jongen – Man / Meisje – Vrouw

Datum: _____ Sessie: _____

Hoe vond je het om vandaag hier te zijn? Laat het mij weten. Zet een kruisje op elke lijn. Hoe dichterbij het lachende gezichtje zet, hoe fijner je het vond om vandaag hier te zijn. Hoe dichterbij het verdrietige gezichtje zet, hoe vervelender je het vond om vandaag hier te zijn.

Luisteren

luisterde niet
naar mij.



luisterde naar mij.

Hoe belangrijk

Wat we hebben
gedaan en waar we
over hebben gepraat
was niet belangrijk
voor mij.



Wat we hebben
gedaan en waar we
over hebben gepraat
was belangrijk
voor mij.

Wat we hebben gedaan

Ik vond het niet
goed hoe we
vandaag gewerkt /
geoeffend hebben.



Ik vond het goed
hoe we vandaag
gewerkt / geoeffend
hebben.

Alles bij elkaar

Ik miste vandaag
iets in de therapie.
Ik hoop dat de
volgende keer
anders is.



Ik vond de therapie
fijn vandaag

Institute for the Study of Therapeutic Change

www.talkingcure.com

© 2003, Barry L. Duncan, Scott D. Miller, Jacqueline A. Sparks, & Lynn D. Johnson

Dutch MD version: Judith Westra; psychologenpraktijk@chaya.nl

Licensed for personal use only

Mentally Disabled Outcome Rating Scale (MORS)
Nederlandse versie

Mijn naam: _____

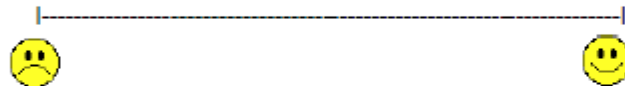
Mijn leeftijd: ____ jaar

Jongen – Man / Meisje – Vrouw

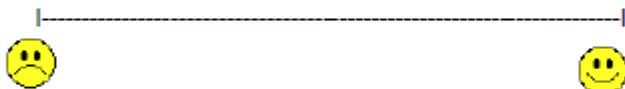
Datum: _____

Hoe gaat het met jou? Hoe gaan de dingen in jouw leven? Laat het mij weten. Zet een kruisje op elke lijn. Hoe dichterbij het lachende gezichtje zet, hoe beter de dingen gaan. Hoe dichterbij het verdrietige gezichtje zet, hoe minder goed de dingen gaan.

Ik
(Hoe gaat het met mij?)



Wonen
(Hoe gaan de dingen in het wonen?)



Werk
(Hoe gaat het met mij op het werk?)



Alles
(Hoe gaat alles bij elkaar?)



Institute for the Study of Therapeutic Change
www.talkingcure.com

© 2003, Barry L. Duncan, Scott D. Miller, & Jacqueline A. Sparks
Dutch MD version: Judith Westra; psychologenpraktijk@chaya.nl

Licensed for personal use only

Bijlage 6a

weekrooster maart 2011

woensdag				donderdag				vrijdag			
Tijd		Vak	Naam	Tijd		Vak	Naam	Tijd		Vak	Naam
van	tot			van	tot			van	tot		
08:30	8.45	mondelinge taalvaardigheid		08:30	9.15	Weerbaarheid		08:30	9.00	Engels	1 //
8.45	9.30	zelfstandig werken		9.15	9.30	mondelinge taalvaardigheid		9.00	10.00	zelfstandig werken	
9.30	10.00	technisch/ stillezen		9.30	10.00	Begr. Lezen: Nieuwsbegrip		9.30	10.30	onderzoek gedrag	
9.15	10.00	onderzoek gedrag		10.00	10.45	ICT: Nieuwsbegrip XL		10.00	10.30	technisch/ stillezen	
10.00	10.45	ICT		10.45	11.00	pauze		10.00	10.45	DVBT	
10.45	11.00	pauze		11.00	11.10	bibliotheek		10.30	10.45	voorbereiding koken	
11.00	12.00	project		11.10	11.40	technisch/ stillezen		10.45	11.00	pauze	
				11.10	11.40	onderzoek gedrag		11.00	12.00	koken	
				11.40	12.00	budgetteren					
				13.15	14.05	zelfstandig werken	2 //	13.15	14.00	leefstijl	
				14.00	14.40	DVBT		14.00	14.30	vrije tijdsbesteding	
				14.05	14.35	Burgerschap		14.00	14.30	onderzoek gedrag	
				14.35	15.30	sport		14.30	14.45	pauze	
								14.45	15.30	vrije tijdsbesteding	

Bijlage 6b

Weekrooster maart 2011

woensdag			
Tijd		Vak	Naam
van	tot		
8:30	8.45	mondelinge taalvaardigheid	
8.45	9.30	zelfstandig werken	
8.50	9.10	gesprek F	
9.30	10.00	technisch/ stillezen	
9.35	9.55	gesprek G	
10.00	10.45	ICT	
10.05	10.25	gesprek E	
10.45	11:00	pauze	
11.00	12.00	project	

donderdag			
Tijd		Vak	Naam
van	tot		
8:30	9.15	Weerbaarheid	
9.15	9.30	mondelinge taalvaardigheid	
9.30	10.00	Begr. Lezen: Nieuwsbegrip	
10.00	10.45	ICT: Nieuwsbegrip XL	
10.05	10.25	gesprek D	
10.45	11.00	pauze	
11.00	11.10	bibliotheek	
11.10	11.40	technisch/ stillezen	
11.15	11.35	gesprek A	
11.40	12.00	budgetteren	
13.15	13.40	Engels	
13.40	14.35	zelfstandig werken	
14.00	14.40	DVB7	
14.00	14.20	gesprek C	
14.35	15:30	sport	
			2 //

vrijdag			
Tijd		Vak	Naam
van	tot		
8:30	9.00	Burgerschap	
9.00	9.30	technisch/ stillezen	
9.05	9.25	gesprek B	
9.30	10.30	zelfstandig werken	
10.00	10.45	DVB7	
10.30	10.45	voorbereiding koken	
10.45	11.00	pauze	
11.00	12.00	koken	
			1 //
13.15	14.00	leefstijl	
14.00	14.30	vrije tijdsbesteding	
14.30	14.40	pauze	
14.40	15.15	vrije tijdsbesteding	
15.15	15.30	schoonmaken	

Bijlage 7

LOGBOEK PRAKTIJKONDERZOEK BETTER DAY BOKS

naam van leerling:
datum van gesprek:
tijdstip van gesprek:
stemming van leerling:
stemming van klas:
besproken blad(en): probleem/ krachtbron/ uitzondering/ schaalvraag/ wondervraag/ doelstelling/ trap/ blazen/ vieren/ netwerkkaart/ huldiging/ observatietaak/ gedragstaak
MORS ik: wonen: werk: alles:
MSRS luisteren: hoe belangrijk: wat we hebben gedaan: alles bij elkaar:
korte verslaglegging:
Overige zaken:

Bijlage 8 Handleiding De Better Day Boks

(verbeterde versie na praktijkonderzoek)

Doel:

Oplossingsgerichte gesprekken kunnen een bijdrage leveren aan de aanpak van gedragsproblemen. De Better Day Boks kan deze gesprekken eenvoudiger maken voor licht verstandelijk beperkte jongeren in een klassensituatie.

Middel:

Een LVB jongere kent problemen rond de taalontwikkeling: De Better Day Boks ondersteunt een gesprek visueel.

Een LVB jongere kent problemen rond het werkgeheugen: De Better Day Boks legt relevante informatie uit een gesprek vast.

Een LVB jongere kent problemen rond de concentratie: De Better Day Boks kan op elk moment afgebroken en opgepakt worden.

Materiaal:

De inhoud van De Better Day Boks:

- een handleiding
- de Better Day ring
- cd met bladzijden van de Better Day ring voor de leerling-mapjes
- het werkblad “Ik ken heel veel mensen!” (op cd en in handleiding)
- klein boekje met:
 1. keuzeplaatjes met gezichten (ook op cd)
 2. keuzeplaatjes voor wondervraag (ook op cd)
- memoblaadjes
- memoblaadjes in de vorm van pijlen
- een pen
- doosje met ‘friemel’ materiaal
- correspondentiekaartjes
- de MORS: een oplossingsgericht meetinstrument dat het welbevinden van de leerling vraagt en wordt afgenomen aan het begin van elk gesprek. (in handleiding)
- de MSRS: een oplossingsgericht meetinstrument dat vraagt hoe de leerling het gesprek heeft ervaren. (in handleiding)

De werkwijze:

Mandaat: Tijdens het eerste gesprek wordt kort aan de leerling gevraagd of hij het leuk/prettig vindt om met de leerkracht te praten over hoe het (nog) beter kan gaan in de toekomst. Leerlingen die hier positief op reageren, hebben de eerste stap gezet op weg naar verandering.

Rolverheldering: Leg uit dat de leerkracht veel vragen stelt, de leerling veel mag antwoorden en de leerkracht veel antwoorden opschrijft. De leerling krijgt de antwoorden weer terug om op te plakken in het persoonlijke leerling-mapje (gemaakt met cd waarmee het ook mogelijk is om foto en/ of keuzeplaatjes in te voegen). Wanneer de leerling nog geen persoonlijk leerling-mapje heeft, kan de Better Day ring gebruikt worden.

De keuze: Wanneer het niet mogelijk is om met een foto van de leerling te werken, bestaat de mogelijkheid om een gezicht te kiezen. In het kleine boekje zitten kaartjes met meisjes- en jongensafbeeldingen. De leerling heeft de regie en bepaalt welk gezicht gekopieerd wordt in het leerling-mapje.

Het doosje met 'friemel' materiaal: Laat zien dat er in de 'Boks' een doosje zit. Vertel dat er leerlingen zijn die het prettig vinden om tijdens het praten iets in hun handen te hebben. Geef de leerling de keus iets uit het doosje te pakken.

De start: De Better Day ring kan in volgorde met de leerling besproken worden waarbij de leerkracht gebruik maakt van de bijbehorende bladzijden in de handleiding. Allereerst zullen de krachtbronnen worden onderzocht. Hierdoor wordt een positieve sfeer gecreëerd die de basis vormt voor het gesprek. Daarna zal de probleemstelling worden uitgediept door het stellen van oplossingsgerichte vragen. Daarbij zullen bruikbare antwoorden, omschreven als wensen, worden genoteerd (Ik kan mij niet concentreren – Ik wil een bepaalde tijd met mijn taak bezig zijn). Ondertussen wordt ook geluisterd naar krachtbronnen en uitzonderingen. De wensen, krachtbronnen en uitzonderingen worden op memoblaadjes geschreven en op de bijbehorende bladzijden in het leerling-mapje of de Better Day ring geplakt. Tijdens het gesprek

geeft de leerkracht veel complimenten en is lovend over de betrokkenheid, gemotiveerdheid, taalgebruik, concentratie, creativiteit enzovoort.

Afbreken: Doordat antwoorden worden vastgelegd en de voortgang van het gesprek wordt geregistreerd, kan elk gesprek afgebroken worden wanneer de situatie daarom vraagt. Dit kan bijvoorbeeld zijn omdat de leerling niet meer geconcentreerd is of omdat andere leerlingen in de klas onrustig worden.

Na het afbreken: De leerling schrijft de memoblaadjes over op de corresponderende bladzijde in het leerling-mapje en maakt er zijn eigen ‘mooie’ bladzijde van. Er zijn ook leerlingen die tevreden zijn met de opgeplakte memoblaadjes op de juiste bladzijde. Dat is ook goed; de leerling heeft de regie en mag niet gedemotiveerd raken.

Oppakken: Aan de hand van het leerling-mapje wordt besproken wat er eerder gezegd is. De leerling krijgt complimenten over de ‘mooie’ verwerking, betrokkenheid, gemotiveerdheid enzovoort. De leerkracht stelt de vraag: "Wat is er anders gegaan na het vorige gesprek?" Opnieuw luistert de leerkracht naar krachtbronnen en uitzonderingen en schrijft deze op de memo's. Daarna wordt de volgende bladzijde uit het leerling-mapje bekeken en besproken volgens corresponderende bladzijde in handleiding.

Verskillende werkvormen tijdens of na het gesprek:

Op leerling-niveau

- Actieve werkvormen kunnen een gesprek ondersteunen.
 - 1. de trap zie 'Ik kan deze kleine stap maken!'
 - 2. bal overgooien zie 'Ik ben goed in'
- Gesprek en verwerking wisselen elkaar af:
Het leerling-mapje wordt gebruikt tijdens het gesprek.
De memo's worden gebruikt bij de 'verwerking' van het gesprek in de klas.

Op klassenniveau

- *Oplossingsgerichte gesprekken kunnen een positieve invloed hebben op het pedagogisch klimaat. De volgende twee activiteiten kunnen daar een bijdrage aan leveren.*
 - 1. *Het dagboek* zie 'Het gaat goed als ik'
 - 2. *De complimentendoos* zie 'Ik ben goed in

Op schoolniveau

- Oplossingsgericht werken door de hele school maakt dat iedere leerling zich gekend voelt ondanks het gedragsprobleem.
 1. De verrassingstaak (geheim met collega en beloning)
 2. De huldiging (zoals een diploma-uitreiking)

Achtergrondinformatie:

Oplossingsgerichte gespreksvoering kan gezien worden als een vorm van cognitieve gedragstherapie. De oplossingsgerichte leerkracht is niet de expert die het weet, maar hij laat zich informeren door de leerling, die zijn eigen doel en oplossingen construeert. Bij gesprekken met LVB jongeren zal de leerkracht de leerling moeten ondersteunen bij de rol van expert. Enkele richtlijnen zijn van belang:

- Ga ervan uit dat de leerling goede redenen heeft zich te gedragen zoals hij doet. (Voor pubers is een veilige vraag: “Jij zal wel een heel goede reden hebben om het zo te doen?”)
- Oordeel niet. Ga uit van onvoorwaardelijke acceptatie.
- Vraag wat de leerling zelf anders zou willen en accepteer het antwoord.

Selekman beschrijft 10 uitgangspunten die belangrijk zijn bij het voeren van oplossingsgericht gesprekken:

1. Weerstand is geen bruikbaar begrip.

Bij weerstand denkt men aan een onwillige jongere. De oplossingsgerichte leerkracht ziet weerstand als bruikbare informatie die de jongere geeft; misschien adviseert hij te veel of sluiten de gebruikte interventies niet aan bij de jongere.

2. Er is altijd sprake van samenwerking.

De samenwerking wordt bevorderd door de aandacht te richten op mogelijkheden in plaats van op beperkingen. De oplossingsgerichte leerkracht zoekt naar dat wat belangrijk is voor de leerling en blijft binnen het referentiekader van de leerling.

3. Verandering is onvermijdelijk.

Veranderen is een continu proces. Het is niet de vraag of maar wanneer er verandering zal optreden. De oplossingsgericht leerkracht is geïnteresseerd in dat wat in de plaats kan komen voor het probleem.

4. Slechts één kleine verandering is nodig.

Kleine veranderingen zitten vaak in 'uitzonderingen' en 'verborgen successen'. De oplossingsgerichte leerkracht heeft oog voor die kleine verschillen, die het grote verschil kunnen maken.

5. De meeste cliënten zijn al in het bezit van de hulpbronnen die zij nodig hebben om te veranderen.

Familie, vrienden en hulpverleners behoren net als competenties en vaardigheden tot de hulpbronnen. De oplossingsgerichte leerkracht heeft deze hulpbronnen nodig bij het werken naar oplossingen.

6. Problemen zijn niet-succesvolle pogingen om moeilijkheden op te lossen.

De oplossingsgerichte leerkracht vermijdt datgene wat eerder niet geholpen heeft maar is geïnteresseerd in dat wat ooit nuttig was.

7. Het is niet nodig om veel over het probleem te weten om het te kunnen oplossen.

De oplossingsgerichte leerkracht richt zich op eerdere successen in plaats van op mislukkingen waardoor de verwachting positief beïnvloed wordt.

8. De cliënt definieert het behandeldoel.

Een leerling is veel meer gemotiveerd tot gedragsverandering wanneer hij invloed heeft op het proces. De oplossingsgerichte leerkracht benadrukt vanuit de houding van 'niet weten' (zie bijlage 1) dat de leerling het best weet wat bij zijn leven en behoeften past.

9. De werkelijkheid wordt door de observator bepaald en de oplossingsgerichte professional neemt deel aan het scheppen van de werkelijkheid van het systeem waar hij werkt.

Veel therapeutische benaderingen behandelen vanuit hun theorie. De oplossingsgerichte leerkracht start vanuit de praktijk van de leerling.

10. Er zijn veel manieren om naar een situatie te kijken, allen even juist.

Oplossingsgericht werken kan een manier zijn om gedragsverandering te arrangeren. Maar er zullen meerdere manieren zijn. Wees creatief in het belang van de jongeren die vaker niet dan wel geaccepteerd worden.

Bijlage 9 Handleiding bladzijde de Better Day ring

(verbeterde versie na praktijkonderzoek)

Ik ben goed in

Doel:

De leerkracht gaat samen met de leerling op zoek naar competenties, talenten en krachten van de leerling.

Middel:

Oplossingsgerichte vragen stellen zoals:

- *Waar ben je goed in?*
- *Wat zal ...(geliefd persoon) zeggen waar je goed in bent?*
- *Hoe is het je gelukt om?*
- *Hoe heb je, tot nu toe, problemen aangepakt?*
- *Wat gaf je de kracht/ moed om het zo te doen?*
- *Hoe lukt het je om ongewenst gedrag te stoppen?*
- *Waarover krijg je vaak complimenten?*

Materiaal:

- *memoblaadjes*
- *pen*
- *het leerling-mapje met de bladzijde “Ik ben goed in*
- *Het doosje met ‘friemel’ materiaal*

De werkwijze:

De leerkracht stelt oplossingsgerichte vragen om krachtbronnen te onderzoeken.

Daarbij schrijft de leerkracht bruikbare antwoorden op en geeft regelmatig een compliment. Voor een leerling die van beweging houdt, kan ook een actieve werkvorm gebruikt worden. De leerkracht en leerling kunnen een bal(lon) overgooien en bij elke worp een compliment noemen. Tijdens het gesprek over de krachtbronnen plakt de leerkracht de memoblaadjes in het leerling-mapje bij de pagina “Ik ben goed in

De leerkracht benoemt tijdens het plakken de krachtbronnen waardoor de leerling zich gewaardeerd voelt door alle complimenten. In de klas krijgt de leerling de



gelegenheid de memoblaadjes over te schrijven, maar dat hoeft niet. De ene leerling zal dit met meer zorg doen dan de andere leerling. Het doel is vastleggen.

Achtergrondinformatie:

Oplossingsgerichte gesprekken starten met het benadrukken van mogelijkheden en competenties. Je denkt vanuit het sterkteperspectief. Bij het (her)ontdekken van krachtbronnen ontwikkelt de leerling vertrouwen om aan oplossingen te werken. Daarbij dient de leerkracht bij LVB jongeren wel een reële inschatting te maken van de mogelijkheden en onmogelijkheden. Ga uit van wat de leerling kan, niet van wat hij wil.

Extra werkvorm: De complimentendoos

In de klas staat een doos waar de leerlingen voor elkaar complimenten in doen die op een geschikt moment worden voorgelezen. De leerkracht zorgt ervoor dat deze werkvorm in goede banen wordt geleid; goede complimenten voor iedereen!

Bijlage 10 De ideeën achter de materialen

- De handleiding: Deze is in eerste instantie geschreven om ervoor te zorgen dat ik mijn onderzoek naar ‘oplossingsgerichte gesprekken met behulp van De Better Day Boks’ consistent zou uitvoeren. In de tweede plaats zou een handleiding het mogelijk maken dat anderen ook met De Better Day Boks zouden kunnen werken.
- De Better Day ring: Het belangrijkste onderdeel uit De Better Day Boks omdat daarop een oplossingsgericht gesprek visueel vastgelegd zou kunnen worden en daardoor de aanpassing zou zijn die rekening hield met het taalgebruik, het beeldend vermogen, het werkgeheugen en de concentratie van een LVB jongere.
- Leerling-mapje: Wanneer er meerdere leerlingen met de Better Day ring zouden werken, was het nodig dat zij daarnaast dezelfde bladen zouden hebben om hun eigen antwoorden in te bewaren/ verwerken.
- Het kopieerblad “Ik ken veel mensen!” zou een rol kunnen spelen bij het uitdiepen van het vaak schaarse netwerk rond LVB jongeren.
- Bij oplossingsgerichte gesprekken heeft de cliënt de regie. Een LVB jongere kan deze regie extra ervaren wanneer hij keuzes mag maken. Het oorspronkelijke idee was dat de leerling een passend gezicht zou kunnen kiezen. Deze keuzeplaatjes zitten in het boekje. Voor mijn leerlingen heb ik portretfoto’s gebruikt om de leerling-mapjes nog persoonlijker te maken. Voor hen blijft de keuze over om het plaatje van Hans Klok, Harry Potter of Zwarte Magica te kiezen bij de wondervraag.
- De memoblaadjes worden gebruikt om bruikbare antwoorden van de leerling op te schrijven en op de Better Day ring te plakken.
- Het doosje met ‘friemel’ materiaal is voor leerlingen die tijdens een gesprek het prettig vinden om iets in de handen te hebben. Ik heb er opgelet dat de materialen niet afleiden of storen.

Bijlage 11 EVALUATIE PRAKTIJKONDERZOEK

1. Is het gelukt om gedrag te veranderen?

A	Ik zeg: "Houd je mond!" in plaats van bek of smoel.	niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening
B	Ik kan stoppen tijdens een discussie waardoor ook een ander het laatste woord kan hebben. Deze houding helpt mij in de klas te blijven.	niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening
C	Ik kan mij langer dan een kwartier concentreren.	niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening
D	Ik ga naar de juf als iemand mij boos maakt in plaats van schelden of slaan.	niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening
E	Ik blijf wakker in de klas.	niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening
F	Ik zeg tegen anderen: "Wil je stil zijn, ik kan mij niet concentreren."	niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening
G	Ik blijf aan het werk als de leerkracht uit de klas is.	niet gelukt	beetje gelukt	goed gelukt	geen mening

2. Wat is je mening over de gesprekken?

Het is fijn om een gesprek te voeren met de juf.	waar	niet waar	geen mening
Een gesprek van 15 minuten is te kort.	waar	niet waar	geen mening
Een gesprek op de gang is fijner dan in de klas.	waar	niet waar	geen mening
Praten over wat ik beter kan doen is fijner dan praten over wat ik fout doe.	waar	niet waar	geen mening
Na een gesprek weet ik waar ik goed in ben.	waar	niet waar	geen mening
Ik merk dat het beter met mij gaat na een gesprek.	waar	niet waar	geen mening
Ik geloof dat ik gedrag kan veranderen door gesprekken.	waar	niet waar	geen mening

3. Wat is je mening over De Better Day Boks?

De Better Day ring ziet er mooi uit.	waar	niet waar	geen mening
Ik vind een foto in mijn Better Day mapje leuker dan een tekening.	waar	niet waar	geen mening
Ik vind het makkelijker om over mijzelf te praten als ik de vragen in mijn Better Day mapje zie.	waar	niet waar	geen mening
Ik kan het gesprek beter onthouden als het wordt opgeschreven en opgeplakt.	waar	niet waar	geen mening
Ik vind het fijn om iets in mijn handen te hebben tijdens het gesprek.	waar	niet waar	geen mening
De drie beste bladzijden in de Better Day ring zijn			