



VOORUITGAAN MET VOORUITZICHT

Verbeeldend spel als hulpmiddel voor jongeren in de
identiteitsontwikkeling

AFSTUDEERONDERZOEK

Amersfoort, 7 juni 2016

Consulent: Huub Notermans

Beoordelaars: Han Kurstjens en

Liesbeth Menken

SLB docent: Anneke Baerends

Luuk Smulders

Creatieve therapie drama

Vooruitgaan met VooruitZicht

*Verbeeldend spel als hulpmiddel voor
jongeren in de identiteitsontwikkeling*

Luuk Smulders

7 juni 2016

Samenvatting

Voor u ligt het onderzoek waarop de module VooruitZicht is gebaseerd. Het onderzoek geeft u inzicht in de verschillende keuzes die de onderzoeker heeft gemaakt om tot een goede module te komen die jongeren zou moeten helpen de identiteitsontwikkeling beter te begrijpen.

De hoofdvraag van het onderzoek luidt: “Op welke wijze moet het prototype van de dramatherapeutische interventie 'VooruitZicht' worden aangepast om via verbeelding te kunnen werken aan de identiteitsontwikkeling bij jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar.”

De deelvragen die voortkomen uit de hoofdvraag, zoals hierboven geformuleerd, zijn: “Is de interventie voor elke jongere met autisme in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar geïndiceerd?”

“Hoe kan er gefaseerd via verbeelding aan de identiteitsontwikkeling bij jongeren met autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar gewerkt worden?”

“Welke dramatherapeutische interventies zijn in welke fase voor jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar geschikt?”

“Welke therapeutische attitude is in welke fase geïndiceerd gedurende het werken vanuit de verbeelding met jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar?”

De onderzoeker beantwoordt bovenstaande hoofd- en deelvragen door middel van verschillende literatuur en eigen observaties en door de bevindingen van de jongeren die deel hebben genomen aan dit onderzoek te toetsen.

Het onderzoek geeft een duidelijk beeld van de therapeutische houding en de dramatische interventies die voor de uitvoering van de module van belang zijn. Daarnaast geeft de onderzoeker aan waarom dramatherapie en verbeeldend spel aansluiten bij jongeren met een autistische stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar die problemen in de identiteitsontwikkeling ervaren.

De conclusie van het onderzoek is dat verbeeldend spel autistische jongeren handvatten biedt om meer inzicht te krijgen in de eigen ontwikkeling.

Summary

In this study, which is based on the module of VooruitZicht, you will find information on the identity development of teenagers with autism in the ages of twelve up to and including sixteen.

The main question of the research is: “How should the prototype of the drama therapeutic intervention VooruitZicht be modified to work with imagination play to help teenagers with autism, in the ages of twelve up to and including sixteen, to understand the feelings and changes of the identity development.”

The sub-questions that can be derived from the main question as formulated above are:

“Is the drama therapeutic intervention indicated for any teenager with autism in the ages of twelve up to and including sixteen?”

“How could a drama therapist work with imagination play and the identity development with teenagers in the ages of twelve up to and including sixteen?”

“What drama therapeutic interventions can be worked with in what phase, for teenagers with autism in the ages of twelve up to and including sixteen?”

“What drama therapeutic attitude is indicated in what phase when working with imagination and teenagers with autism in the ages of twelve up to and including sixteen?”

The researcher will answer the main and sub-questions in this study. He will use various literature, his own observations and the findings of the teenagers who took part in the research.

The study will give a clear view of the therapeutic attitude and the dramatic interventions which are necessary to use this module. The researcher will also tell something about the role of drama therapy.

The conclusion of this study is that imagination play will help teenagers with autism to have a better understanding of their puberty.

Voorwoord

Luuk Smulders is een vierdejaarsstudent dramatherapie die vooral geïnteresseerd raakte door de werking van spel op kinderen. Beleving in het spel vindt hij belangrijk, waardoor dat hij goed aansluiting vindt bij de belevingswereld van kinderen.

Ook in het vierde leerjaar deed hij ervaring op en kwam hij erachter dat jongeren de identiteitsontwikkeling als veel moeilijker ervaren dan voor kort gedacht werd. Hij ging kijken hoe hij zijn lessen omgangskunde beter zou kunnen vormgeven zodat ze beter zouden aansluiten bij de problemen die jongeren in de identiteitsontwikkeling ervaren.

Al snel ondervond hij dat alleen met omgangskunde dit doel niet kon worden bereikt. De lesinhoud was te oppervlakkig. Hij besloot vervolgens te onderzoeken of dramatherapie een middel was dat jongeren met autisme in de identiteitsontwikkeling zou kunnen helpen.

Zijn ervaringen binnen deze zoektocht en meer achtergrondinformatie die de door hem ontwikkelde module VooruitZicht ondersteunt, vindt u in dit onderzoeksverslag.

Inhoudsopgave

Inleiding	7
1. De inhoudelijke oriëntatie	
1.1. De kracht van verbeelding	9
1.2. De identiteitsontwikkeling en autisme	10
2. De onderzoekskwestie	
2.1. Achtergrondinformatie bij autisme	11
2.2. De kracht achter dramatherapie	12
2.3. Naar de beroepspraktijk	13
2.4. Het prototype	14
3. De onderzoeksmethoden	
3.1. De dataverzamelingstechnieken	15
3.2. Dataverzamelingsmethoden	16
4. De resultaten	
4.1. Deelvraag een	17
4.2. Deelvraag twee	19
4.2.1. Het Socioschema	20
4.2.2. Het doel	23
4.3. Deelvraag drie	25
4.3.1. Drama als interventie	25
4.3.2. De Eigenwijsjes	26
4.3.3. De afscheidsgroet	26
4.3.4. In gesprek gaan	27
4.4. Deelvraag vier	27
4.5. De resultaten van de persoonlijke ervaringen van de jongeren	31
5. De conclusie	
5.1. Terugblik op het praktijkgericht onderzoek	34
5.1.1 Bevindingen groep A	34
5.1.2. Bevindingen groep B	34
5.1.3. Bevindingen groep C	35
5.2. De hoofdvraag van het onderzoek	36
Aanbevelingen	41
Literatuurlijst	43
Bijlage 1: HBO gedragscode	45
Bijlage 2: Het prototype	46
Bijlage 3: De verslaglegging van de therapie	52
Bijlage 4: De afgenomen enquêtes	68

Inleiding

Nadat Luuk Smulders in zowel het tweede als het derde leerjaar stage had gelopen met kinderen en jongeren en een liefde had ontwikkeld voor het speciale kind, besloot hij om de minor docent in het beroepsonderwijs te gaan volgen.

In het derde leerjaar had hij al ondervonden dat verbeeldend spel bij kinderen met autisme behoorlijk veel ingangen gaf tot het doorwerken van achterliggende problemen. In het vierde leerjaar stond hij zelf als docent voor een groep. Luuk gaf omgangskunde en in dat vak haalde hij veel sociale aspecten aan. Zo ook het aspect seksualiteit. Omdat hij zelf voor de GGD werkzaam is, wist hij al precies wat hij de jongeren moest vertellen. Toch schrok hij ontzettend van de vragen die de jongeren hem stelden. Het waren vragen waarvan hij verwachtte dat de jongeren daar zelf al een antwoord op hadden gevonden. Er zaten zelfs vragen tussen die hem erg aangrepen. Weten we dan als professionals zo weinig over het verloop van de identiteitsontwikkeling bij jongeren met een autisme spectrum stoornis?

“Hoe vraag je een meisje of je seks mag hebben met haar?” vroeg een leerling hem heel serieus. Hij schrok van de vraag, terwijl hij deze vraag ergens wel had kunnen verwachten. Autistische leerlingen hebben nu eenmaal moeite met het aangaan en onderhouden van sociale contacten (Wing, 1996).

Wat opvallend was, was dat Luuk na overleg met zijn praktijkbegeleider niet wijzer was geworden. Er zijn genoeg manieren waarop je leerlingen in het speciaal onderwijs voorlichting kunt geven. Het geven van voorlichting aan leerlingen wil echter niet zeggen dat leerlingen de verkregen informatie ook kunnen integreren. Veelal zal een autistisch kind zich van de verkregen informatie een beeld vormen en of dat beeld goed is, weten we niet, omdat we geen respons krijgen van de leerlingen.

Op grond van zijn succeservaringen binnen verbeeldend spel in het derde leerjaar besloot hij om verbeelding in zijn lessen op te nemen. Met een stok in zijn handen stond hij voor de groep. Hij maakte met de stok verschillende bewegingen en zag langzaam meer oogjes kijken naar de stok en minder oogjes kijken naar het bord waar ik naar wees. “Oké, je krijgt nu een briefje van mij en je schrijft op wat je je inbeeldde bij wat ik met de stok aan het doen was,” zei hij tegen de leerlingen. De leerlingen keken geschrokken. Toen hij de briefjes had opgehaald, gaf hij even kort uitleg en ging weer verder met de les. De handelingen met de stok hadden bij bijna elke leerling een andere lading. Zo schreef de een Star Wars op en de ander brandweerslang. Opvallend was dat er wel overlap was met de werkelijkheid. De persoon die brandweerslang had opgeschreven zat bij de jeugdbrandweer.

Wanneer zou dramatherapie dan geïndiceerd zijn? Samen met zijn praktijkbegeleider besprak Luuk de huidige ontwikkelingssituaties van de verschillende leerlingen. Er zijn leerlingen die vooral moeite hebben met de sociale interactie en/of moeite hebben met afwijzingen. Als je superverliefd bent op iemand en je wordt door die persoon afgewezen, dan moet je dat een plek kunnen geven. De vraag is of een autistisch kind dat ook kan. Een andere leerling worstelt met zijn gevoelens: hij weet niet of hij homoseksueel of heteroseksueel is. Weer een andere leerling wil er niet aan geloven dat hij groter wordt. Hij had vaak te kleine kleding aan. Volgens de ouders van de leerling zou het elke ochtend ruzie zijn omdat de leerling geen nieuwe kleren aan wil. Weer een andere leerling trekt opkomend schaamhaar uit zijn huid. Kortom, het zijn allemaal jongeren met autisme die verschillende problemen binnen de identiteitsontwikkeling ervaren.

Aan de hand van zijn ervaring in de praktijk heeft hij een module opgesteld die toepasbaar is op jongeren met een autistische stoornis die moeite hebben met de identiteitsontwikkeling. De module die hij heeft opgesteld bestaat, in overleg met zijn consulent Huub Notermans, uit zes sessies. In deze zes sessies biedt hij vanuit de verbeelding binnen dramatherapie de jongeren handvatten aan zodat zij beter leren omgaan met de identiteitsontwikkeling waarin zij zich op dat moment bevinden.

De module die hij in eerste instantie heeft ontwikkeld is geschikt voor jongeren in de identiteitsontwikkeling in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar. Het uiteindelijke product dient een module te worden die bruikbaar is voor dramatherapeuten in het werkveld. De focus ligt op het onderzoek, omdat vanuit het onderzoek een product tot stand dient te komen.

In dit onderzoek zult u dus hoofdzakelijk lezen hoe het product tot stand is gekomen. De onderzoeker zal verantwoorden waarom het product van meerwaarde is voor de praktijk van dramatherapie. De onderzoeker zal eerst beschrijven hoe hij onderzoek heeft gedaan en zal daarna de resultaten en de conclusie voorleggen.

Om u niet langer in spanning te houden kan er alvast gesteld worden dat dramatherapie in de identiteitsontwikkeling werkt. Dat is zo klaar als een klontje, want alle jongeren willen we immers voorbereiden op een mooie toekomst.

1. De inhoudelijke oriëntatie

1.1. De kracht van verbeelding

F. Janssen-Vos (2004) geeft in haar boek weer dat verbeelding in spel erg belangrijk is.

“Kinderen kunnen door middel van verbeelding, in hun gedachten, verbanden leggen. Door alleen al een pop in het water te leggen kunnen kinderen een verhaal bedenken dat daarbij aansluit.” (Janssen-Vos, 2004). I. Byttebier schrijft in zijn boek het volgende over verbeelding:

Verbeelding is het vermogen om een voorstelling in de geest te maken van iets dat op dit moment niet fysiek waarneembaar is. Dat vermogen wordt ook wel beelddenken genoemd. Het gaat daarbij niet alleen om visuele beelden, maar evengoed over geluiden, geuren, smaken, tastzin, alsook abstracte begrippen als ideeën en concepten (Byttebier, 2011)

De website van GGZ Holland-Rijnland zegt over de verbeelding van kinderen met autisme het volgende: “Iemand met autisme vindt het moeilijk om een goede voorstelling te maken van iets dat nu niet aanwezig is.” Jongeren met autisme vinden het moeilijk om zich iets in te beelden en kunnen moeilijk oorzaak-gevolg redeneren.

Berk, Mann & Ogan, (2006) beschrijven de vroege kindertijd als het hoogseizoen van het verbeeldend spel. Zij zeggen dat verbeelding de basis is voor de manier waarop een kind denkt, zijn emoties uit en zich gedraagt.

Is verbeelding echter ook geïndiceerd voor jongeren met autisme? Veel jongeren met een autistische stoornis kunnen niet tot verbeeldend spel komen (Vermeulen, 2007). Dat leidt tot een tekort in de wederkerigheid/tekort in de sociale interactie van het autistische kind. Veel Engelse auteurs schrijven dat er altijd verbeelding is. Volgens Jones (2000) is er verbeelding zodra men in het spel stapt. Vygotsky (1967) zegt het volgende over de manier waarop een kind communiceert: "The medium is the message. In other words, it is the medium that carries the profound meanings." Hiermee doelt hij op de manier van communicatie tussen mensen vanuit het medium drama. Een kind kan vanuit de verbeelding spreken of iets door verbeelding duidelijk willen maken (Vygotsky, 1967, p. 3).

Verbeeldend spel wordt vooral gekoppeld aan de kinderjaren. Toch is uit eigen praktijkonderzoek gebleken dat ook jongeren zich nog veel inbeelden. Maar in welke mate kan dit inbeeldingsvermogen een bijdrage leveren aan de identiteitsontwikkeling? Wat beeldt een kind dat zich in de puberteit bevindt zich zoal in? Hoe gaat dat bij pubers met een autistische stoornis? Allemaal vragen waarop we nauwelijks antwoord krijgen omdat veel theoretici zich hoofdzakelijk richten op de ontwikkeling van kinderen.

De Identiteitsontwikkeling gaat volgens verschillende theoretici via sociale en emotionele processen. Jongeren met autisme hebben moeite met sociale en emotionele processen, wat als belemmering in de ontwikkeling wordt ervaren (Vermeulen, 2007). Er is echter een overlap met verbeelding in dramatherapie. Verbeeldend spel zou namelijk bij kinderen met autisme de sociale en emotionele processen positief beïnvloeden. Deze sociale en emotionele processen komen kinderen met autisme juist tekort, waardoor ze moeite hebben om een identiteit te vormen (Hassing-Geertsema, 2015). Jennings (1995) schrijft dat dramatherapie een goed middel is om de identiteit te ontwikkelen omdat de werkomgeving veilig is en je jezelf kunt verplaatsen in een rol. Je stapt uit het echte leven.

Rigler (2015) schrijft dat aangeleerde sociale vaardigheden in de jongere jaren voor een lange tijd hetzelfde blijven. In de puberteit veranderen de relaties met bepaalde personen, waardoor de structuur in deze interactie met anderen verandert. Deze veranderingen zijn voor kinderen met autisme moeilijk. Volgens haar hebben de tienerjaren voor kinderen met autisme de meeste impact op de ontwikkeling van het zelfbeeld. Om de ontwikkeling van het zelfbeeld te stimuleren zijn er verschillende methoden. Een van deze methoden is het gebruik van eigenwijsjes. Deze coachingkaartjes leren kinderen en jongeren positief te denken. Als je in staat bent positief te denken, dan leg je volgens van Beers (2002) de basis voor een goed zelfbeeld.

1.2. De identiteitsontwikkeling en autisme

Jongeren met een autistische stoornis zitten vaak met veel vragen. Uit onderzoek van het kenniscentrum voor seksualiteit (Rutgers, 2016) blijkt dat slechts 33 procent van de jongeren ooit voorlichting heeft gekregen over lichamelijke veranderingen in de puberteit. 30 procent van de ondervraagden geeft zelfs aan nog nooit met iemand over de lichamelijke veranderingen die optreden gedurende de identiteitsontwikkeling te hebben gesproken.

Op basis van de bestaande onderzoeken blijkt seksualiteit ook deel uit te maken van de ontwikkeling van mensen met autisme (De Winter, 2013). Veel jongeren gaan opzoek naar een partner en zijn geïnteresseerd in seksueel contact. Jongeren met autisme hebben volgens De Winter evenveel seksueel contact als mensen zonder stoornis. Jongeren met autisme hebben minder ervaring met relaties en partnergericht seksueel gedrag. Dit lijkt verklaarbaar door de sociale beperkingen die deel zijn van de autistische stoornis. Op dat gebied is er dan ook nog veel te winnen en kan dramatherapie een bijzondere bijdrage leveren.

Koekhoven (2015) geeft aan dat lichamelijke veranderingen bij jongeren met autisme beangstigend kunnen zijn. Het eigen lichaam verandert en leerlingen met autisme vinden veranderingen moeilijk te integreren. Zij stelt dat goede begeleiding noodzakelijk is. Verder geeft ze aan dat jongeren elkaar nodig hebben in de identiteitsontwikkeling. Is groepsdramatherapie dan geïndiceerd?

Kijkend naar wat er in de praktijk gebeurt, is het zo dat dramatherapie een middel is dat kan worden ingezet om mensen gedachten en gevoelens te laten ervaren. Uit verschillende sessies die de onderzoeker gegeven heeft, blijkt dat jongeren de behoefte hebben om hun gevoelens op een fysieke manier te uiten en minder de behoefte hebben om in gesprek te treden. Met deze achterliggende gedachte is dramatherapie derhalve geïndiceerd, omdat het jongeren vanuit de beleving stimuleert om met de onderliggende problematiek aan de slag te gaan.

De vraag is natuurlijk in welke mate dramatherapie en verbeeldend spel jongeren handvatten kunnen bieden gedurende de identiteitsontwikkeling. Kan dramatherapie jongeren ondersteunen in de zoektocht naar het eigen ik? Is dramatherapie daar niet te confronterend voor of is in gesprek gaan met jongeren over de identiteitsontwikkeling veel confronterender en is dramatherapie daarom juist een geschikt middel om jongeren handvatten te bieden?

2. De onderzoekskwestie

2.1. Achtergrondinformatie bij autisme

Volgens de DSM is er sprake van autisme als een kind of volwassene tekortkomingen toont op sociaal en communicatief gebied en beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag en interesses laat zien. Deze stereotiepe patronen zijn aanwezig vanaf de vroege kindertijd en beïnvloeden alle aspecten van de ontwikkeling (American Psychiatric Association, 2000). De DSM stelt verder dat de sociale beperkingen van kinderen en volwassenen met een autisme spectrum stoornis voor een belangrijk deel bestaan uit tekortkomingen in de emotionele vaardigheden. Kanner (1943) definieert autisme als een aangeboren onvermogen tot emotioneel contact met anderen.

Jongeren komen in deze tijd veel vaker en eerder in aanraking met seksualiteit dan vroeger (Driessche, 2016). Dat is natuurlijk niet zo vreemd. Kijk maar naar de ontwikkelingen van de afgelopen jaren. Jongeren hebben een smartphone, iPad of laptop binnen handbereik. Ze lopen daardoor de kans al zeer vroeg in aanraking te komen met seksualiteit. Zoek maar eens zoiets onschuldigs op als poes, wat toch ook heel andere resultaten kan geven dan het poesje waar het kind of de jongere naar op zoek was. Maar is het dan zo dat wanneer onze kinderen om informatie over seksualiteit vragen we hen maar door moeten verwijzen naar het internet? Waarschijnlijk geeft het internet een heel eenzijdig beeld van wat seksualiteit en verliefdheid is. Maar jongeren met een autistische stoornis kunnen, aldus Wing (1996), moeilijk verbanden leggen. Hebben zij dan wel door dat de manier van toenadering in een filmpje op het internet heel anders is dan in het dagelijkse leven?

Natuurlijk is seksualiteit ook een deel van de ontwikkeling van mensen met autisme (De Winter, 2013). Jongeren met autisme hebben volgens De Winter evenveel seksueel contact als mensen zonder stoornis. Jongeren met autisme hebben minder ervaring met relaties en partnergericht seksueel gedrag. Dit komt omdat jongeren met autisme een tekort hebben in de sociale wederkerigheid. Daarmee wordt bedoeld op het feit dat mensen met een autistische stoornis veelal aangeleerde patronen hebben die gedurende de identiteitsontwikkeling veranderen (Rigler, 2015). Veranderingen zijn voor kinderen met een autistische stoornis moeilijk te integreren. Volgens Wing (1996) komt dit doordat mensen met een autistische stoornis fragmentarisch denken. In de hersenen dienen deze fragmenten tot een geheel te worden gevormd.

Wing (1996) schrijft dat door chaos in het hoofd van mensen met autisme veranderingen voor hen een zware belasting zijn. De meesten hebben voortdurend structuur nodig, die ze zelf moeilijk kunnen aanbrengen. Volgens Wing (1996) uiten afwijkingen in de verbeelding zich al vroeg in de spelontwikkeling; er zit weinig variatie in het spel en mensen met een autistische stoornis kunnen zich nauwelijks iets voorstellen wat er niet is. Verbeelding is wat mensen gebruiken om een betekenis toe te kennen aan een symbool. Mensen zonder autisme kunnen symbolen op allerlei manieren toepassen en vanuit deze basis die toepassingen ook weer in nieuwe situaties gebruiken zonder alles opnieuw te moeten leren. Voor mensen met autisme geldt dit meestal niet. Het gebruik van de betekenis van een symbool in een situatie helpt hen niet voor het gebruik van hetzelfde symbool in een andere situatie. Kort samengevat, doordat kinderen met autisme fragmentarisch denken vragen zij om structuur om deze kleine fragmenten tot een logisch

verhaal te kunnen maken. Als de therapeut vervolgens vraagt aan een kind met autisme om zich een bepaalde situatie in te beelden, dan gaat dit moeilijk omdat zij opnieuw moeten beginnen met het waarnemen van alle individuele kenmerken van het beeld en deze weer moeten toepassen in het grote geheel/het verhaal.

Wing (1996) geeft in haar theorie duidelijk aan waar de tekortkomingen liggen van mensen met een autistische stoornis. Wanneer men de theorie van Wing (1996) toepast op de identiteitsontwikkeling, zal men erachter komen dat jongeren met een autistische stoornis moeite hebben met het vormen van nieuwe contacten, waar in de identiteitsontwikkelingsfase wel om gevraagd gaat worden (De Bil en De Bil, 2010). Jongeren gaan in de puberteit meer om met vrienden en minder met familie. Ze trekken zich ook veel meer aan van wat vrienden zeggen dan van wat de leraar of ouders hun vertellen. Vanaf het twaalfde levensjaar doen jongeren stapsgewijs seksuele ervaring op. Dan dienen ze echter wel contact te durven zoeken met andere mensen met wie ze seksuele ervaring op willen doen. Voor autistische jongeren is dit nog niet zo vanzelfsprekend, omdat zij een tekort hebben in de sociale wederkerigheid. Zij weten niet hoe ze iemand kunnen benaderen en hoe ze hun gevoelens moeten uiten (De Winter, 2013).

2.2. De kracht achter dramatherapie

Dramatherapie kan jongeren helpen om gezamenlijk in groepsverband met andere jongeren, onder begeleiding van een dramatherapeut, in contact te treden en kan handvatten bieden zodat jongeren in de toekomst grondiger contact kunnen maken met leeftijdsgenoten.

Dramatherapie zou jongeren een beter inzicht kunnen geven in de manier waarop zij tot ontwikkeling komen gedurende de identiteitsontwikkeling. Fink (1988) spreekt in zijn theorie over een emotiedriehoek die bestaat uit voelen, doen en denken. Als dramatherapeut heb je de kracht om de jongeren als gids (Landy, 2009), langs zowel voelen, doen als denken te leiden. Door eerst de jongeren bij zichzelf na te laten gaan wat zij voelen en wat zij als een belemmering ervaren in de identiteitsontwikkeling kun je de achterliggende problematiek bereiken en gaan doorwerken in het spel. Uiteindelijk laat je de jongeren denken over wat zij in spel hebben uitgevoerd en koppel je dit als dramatherapeut terug aan de jongeren, zodat zij ook duidelijk zicht hebben op hun ontwikkeling.

“The medium is the message. In other words, it is the medium that carries the profound meanings” (Vygotsky, 1967, p. 3). Dit citaat van Vygotsky (1967) geeft weer dat in dramatherapie de jongeren vrijuit de achterliggende betekenis tot uiting kunnen laten komen.

Jongeren gaan op een creatieve wijze met zichzelf aan de slag. Daardoor staat er altijd iets tussen de jongeren en de therapeut in, namelijk het medium. Volgens De Bil en De Bil (2010) bewegen jongeren zich gemakkelijk in een veilige situatie. Gelukkig biedt het medium drama jongeren deze veilige situatie.

Dramatherapie kan jongeren helpen inzicht te krijgen in de eigen identiteitsontwikkeling. Wing (1996) stelt dat jongeren vaak dit eigen inzicht niet hebben en veel om structuur vragen. De dramatherapeut kan de jongeren hierbij ondersteunen. Volgens De Winter (2013) speelt seksualiteit ook bij jongeren met autisme een rol, maar vinden zij het moeilijk om op de juiste manier contact te leggen met anderen. Contact maken in het medium drama zou deze jongeren dan ook handvatten kunnen bieden zodat zij ook buiten het

medium in contact met anderen durven te treden.

2.3. Naar de beroepspraktijk

Tegenwoordig zijn mensen een stuk opener naar elkaar over seksualiteit en het eigen lichaam dan vroeger. Ook de acceptatie van anderen en van homoseksualiteit speelt daarbij een belangrijke rol. Toch is het zo dat er over jongeren met autisme in de identiteitsontwikkeling nog niet veel is geschreven, tot groot verdriet van De Winter (2013).

In de vorige paragraaf heeft u al kunnen lezen dat dramatherapie voor jongeren een bijdrage kan leveren op het gebied van contact maken, het creëren van een beter zelfbeeld en het geven van een beter inzicht in de eigen lichamelijke en geestelijke veranderingen. De dialoog aangaan is niet altijd het middel dat helpt, omdat het confronterend kan zijn. Fink (1988) geeft namelijk in zijn emotionele driehoek een goede beschrijving van de manier waarop de dramatherapeut met jongeren in contact kan treden. Jamin (2009 p. 48-49) geeft de volgende beschrijving over de manier waarop men contact kan maken in het spel: "De dubbelzinnige verhouding met de werkelijkheid vormt de kern van het spel: de invloed van de realiteit is verminderd maar niet opgeheven."

Dat wellicht nog niet veel dramatherapeuten met autistische jongeren specifiek aan de identiteitsontwikkeling werken komt wellicht omdat er nog niet veel is geschreven over dit thema. Door een module te ontwikkelen die dramatherapeuten houvast biedt, zullen er meer jongeren hulp krijgen op het gebied van de identiteitsontwikkeling, die door velen als ingewikkeld kan worden ervaren.

E. is een jongen van veertien jaar oud. Tijdens de gymles ontdekte de gymleraar dat E. veel wondjes rondom zijn geslachtsdeel had. Hij gaf dit door aan de groepsleerkracht en deze besloot om met E. te gaan praten. E. wilde niet vertellen waarom hij deze wondjes had. Hij vond het zijn eigen probleem en zette zich meteen af tegen de groepsleerkracht. Volgens De Bil en De Bil (2010) zijn dit herkenbare symptomen voor een kind in de puberteit. Toch maakte de groepsleerkracht er een melding van bij de orthopedagoge van de school. Deze verwees E. vervolgens door naar de dramatherapeut. E. wist niet waarom hij naar de dramatherapie kwam en E. zette zich meteen tegen de dramatherapeut af. Na een moeizame eerste sessie besloot ik, als dramatherapeut in dit verhaal, het er niet bij te laten zitten. De dramatherapeut begon de tweede sessie met een verhaal over zichzelf. Hij speelde dat verhaal en E. mocht kijken, active witnessing (Jones, 2007). Na afloop van het verhaal heeft de dramatherapeut vijf minuten alleen op de grond gezeten, kijkend naar de reactie van E. E. gaf geen reactie, hij keek weg. Toch besloot hij om na vijf minuten te zeggen: "Zielig." Het bleef weer een tijdje stil en toen zei hij: "Maar wel knap dat je nu tegen iedereen durft te vertellen hoe je je voelt." De dramatherapeut gaf geen bevestiging maar wachtte af. "Nu wil ik mijn verhaal laten zien," zei hij. De dramatherapeut zei nog steeds niets, maar wisselde van plek met E. Toen E. in de ruimte op de grond zat, begon hij uit te beelden dat hij zijn haren, okselharen en schaamhaar uittrok. Na ongeveer een minuut uitgebeeld te hebben, begon hij te huilen en schreeuwde dat hij niet groter wilde worden, dat hij deze therapie haat en dat hij wilde spelen en niet wilde leren. Als dank voor de openheid van E. gingen we spelen wat hij wilde. Samen hebben we vervolgens vaderschap en moederschap gespeeld. Ik was de hond en hij was de baas. Er was geen doel. Het was om zijn dapperheid te belonen.

Bovenstaand praktijkvoorbeeld speelt zich af in een individuele setting. Toch stellen verschillende onderzoekers, onder wie De Haas (2012), dat jongeren in groepsverband bij

elkaar kunnen spieken.

2.4. Het prototype

Om jongeren in de identiteitsontwikkeling de juiste handvatten te bieden die hen helpen in de ontwikkeling en hun zelfbeeld positiever maken, zal een module een bijdrage kunnen leveren aan de beroepspraktijk. Ik wil dan echter wel een goed werkende module opstellen die niet alleen gebaseerd is op literatuuronderzoek, maar eveneens ontwikkeld is vanuit de praktijk.

Actieonderzoek is om deze reden het beste passend bij de manier waarop dit onderzoek zal worden uitgevoerd. Actieonderzoek wil de werkelijkheid in actie samen met de betrokkenen veranderen. Het verkrijgen van kennis om in het vervolg beter te kunnen handelen staat bij actieonderzoek centraal (Migchelbrink, 2007).

De volgende hoofdvraag zou er uiteindelijk voor moeten zorgen dat het vooraf opgestelde prototype zal uitgroeien tot de in de praktijk bruikbare module:

Op welke wijze moet het prototype van de dramatherapeutische interventie 'VooruitZicht' worden aangepast om via verbeelding te kunnen werken aan de identiteitsontwikkeling bij jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar.

De deelvragen die voortkomen uit de hoofdvraag, zoals hierboven geformuleerd, zijn:

- Is de interventie voor elke jongere met autisme in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar geïndiceerd?
- Hoe kan er gefaseerd via verbeelding aan de identiteitsontwikkeling bij jongeren met autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar gewerkt worden?
- Welke dramatherapeutische interventies zijn in welke fase geschikt voor jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar?
- Welke therapeutische attitude is in welke fase geïndiceerd gedurende het werken vanuit de verbeelding met jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar?

De doelstelling, zoals eerder beschreven, kan in de volgende zin worden weergegeven: “Het opstellen van een module voor dramatherapeuten die jongeren met een autistische stoornis handvatten biedt gedurende de identiteitsontwikkeling.”

3. De onderzoeksmethoden

3.1. De dataverzamelingstechnieken

Om de onderzoeksvraag zo goed mogelijk te beantwoorden maakt de onderzoeker gebruik van verschillende dataverzamelingstechnieken. De onderzoeker heeft een kwalitatief onderzoek afgenomen om de hoofdvraag te beantwoorden. De wijze waarop gegevens worden verzameld sluit, aldus Migchelbrink (2007), het beste aan op deze onderzoeksbenadering. Voor de gegevensverzameling wordt in dit onderzoek voornamelijk gebruik gemaakt van participerende observaties, the Helpful Aspects of Therapy Form en gestructureerde enquêtes.

Smeijsters (2005) schrijft in zijn boek 'Praktijkonderzoek in Vaktherapie' dat bij een kwalitatief gericht onderzoek de focus op trustworthiness ligt. Bij een kwalitatief onderzoek moet deze trustworthiness blijken uit de nauwkeurigheid en zorgvuldigheid van de werkwijze van het onderzoek. Smeijsters (2005) noemt daarbij de volgende kwaliteitscriteria:

- Credibility: de resultaten moeten voor de respondenten geloofwaardig zijn;
- Dependability: de resultaten moeten zo compleet mogelijk zijn;
- Confirmability: buitenstaanders moeten kunnen volgen hoe de resultaten tot stand zijn gekomen;
- Transferability: de resultaten moeten zo uitgewerkt zijn dat het mogelijk is te beoordelen waarin een nieuwe context verschilt en overeenkomt;
- Authenticity: de respondenten hebben een faire kans gehad hun visie in te brengen.

De onderzoeker neemt bovenstaande criteria die door Smeijsters (2005) zijn gesteld in acht en laat deze meewegen tijdens de uitvoering van het onderzoek.

Smeijsters (2005) heeft het over verschillende technieken ter bevordering van de kwaliteit. De volgende technieken worden door de onderzoeker in dit onderzoek gebruikt:

- Repeated analysis: voorafgaand aan het onderzoek wordt er een A, B en C groep opgesteld. De onderzoeker begint met uitvoering van zijn prototype in de A groep. Hij kijkt na uitvoering aan de hand van zijn bevindingen wat er veranderd moet worden, voert deze aanpassingen door en start vervolgens met de B groep;
- Member checking: de opdrachtgevers hebben inzicht in wat de onderzoeker binnen de instelling verricht. De cliënten worden op de hoogte gehouden van de voortgang van het onderzoek;
- Peer debriefing: de methoden van dataverzameling, data-analyse en tussentijdse resultaten worden voorgelegd aan andere onafhankelijke experts;
- Triangulatie: tijdens het onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende bronnen zoals literatuuronderzoek, participerende observaties en interviews door middel van gestructureerde enquêtes (Migchiëlbrink, 2007). De onderzoeker heeft namelijk voorafgaand aan de therapie al vragen geformuleerd waarop hij van de cliënten antwoorden verwacht. De vragen zijn voor iedereen hetzelfde. De onderzoeker heeft hiervoor gekozen omdat hij veel ervaring heeft opgedaan met de doelgroep en veel vanuit de verbeelding te werk is gegaan. Aan het einde van elke therapiesessie houdt de onderzoeker altijd een nabespreking. Mochten er na het invullen van de enquête nog onduidelijkheden zijn, dan kan de onderzoeker ervoor kiezen de desbetreffende cliënt een individueel interview af te nemen ter verheldering van de enquête.

De onderzoeker zal gebruik maken van participerende observaties omdat hij lijfelijk aanwezig is gedurende de groepsdramatherapie en hij gegevens verzamelt aan de hand van de werkvormen die hij de jongeren in de praktijk aanbiedt. De onderzoeker heeft onderzoek gedaan binnen twee verschillende speciale scholen in Helmond. De doelgroep waaraan de onderzoeker therapie gaf waren jongeren met een autistische stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar. De groep bestond uit vijf jongeren per groepsoort. Samen bestonden groep A, B en C uit vijftien jongeren.

3.2. Dataverzamelingsmethoden

De manier waarop de onderzoeker het kwalitatief onderzoek aangaat is door gebruik te maken van een actieonderzoek. Migchelbrink (2007) noemt de volgende twee doelen die worden nagestreefd gedurende een actieonderzoek namelijk kennisvermeerdering en verbetering of verandering van sociale situaties.

Het actieonderzoek moet ervoor zorgen dat er een product ontwikkeld wordt. De onderzoeker kan dan ook stellen dat er aan de hand van actieonderzoek een ontwikkelonderzoek tot stand komt.

Verder maakt de onderzoeker gebruik van het Qualitative Change Process. Het algemene doel van dit proces is volgens Elliott, Slatick en Urman (2001) om van de cliënt te weten te komen wat er verandert tijdens de therapie en hoe deze veranderingen in werking zijn getreden. De methode die in dit onderzoek hoofdzakelijk wordt gebruikt is het Change Interview en de Helpful Aspects of Therapy Form (HAT). De HAT wordt na elke therapiesessie afgenomen en de onderzoeker vraagt hierin welke gebeurtenis in een sessie het meest geholpen heeft.

De onderzoeksmethoden die in dit onderzoek worden toegepast sluiten aan op de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd en worden ondersteund door de verschillende onderzoekstechnieken die in de hieraan voorafgaande paragraaf zijn beschreven.

4. De resultaten

4.1. Deelvraag een

“Is de interventie voor elke jongere met autisme in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar geïndiceerd?”

Volgens Jones (2000) is er verbeelding zodra men in het spel stapt. Volgens F. Janssen-Vos (2004) ontwikkelen kinderen hun verbeelding aan de hand van datgene wat er om hen heen gebeurt. Zo zijn kinderen op jonge leeftijd nog bang voor spoken, voor monsters onder het bed en geloven ze dat poppen levende wezens zijn. Naarmate kinderen ouder worden, rond de leeftijd van zeven jaar, zal dit verdwijnen (Piaget, 1918). Kinderen blijven volgens haar datgene wat om hen heen gebeurt uiten in spel. Dat doen jongeren eveneens. Er is altijd contact met de werkelijkheid. Notermans beaamt dit (2012): “Via het veranderen van en spelen met verschillende perspectieven kunnen de ervaringsbeelden, mits er een duidelijke relatie met de werkelijkheid blijft, ontwikkelen en uitbreiden.”

Volgens L. Wing (1996) lopen kinderen met gedragsproblemen vaak achter in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook De Winter (2013) zegt dat veel problemen uit de identiteitsontwikkeling bij jongeren met een autistische stoornis voortkomen uit een verstoring in de sociale wederkerigheid. Jongeren met een autistische stoornis kunnen angsten hebben op het gebied van lichamelijke en geestelijke ontwikkeling. Dingen veranderen en als een autistisch persoon ergens moeite mee heeft, dan zijn het veranderingen (Koekhoven, 2015).

Kijkend naar de verschillende groepen die de onderzoeker in therapie heeft gehad, kan hij de bovenstaande theorieën onderschrijven. De vijftien jongeren die hebben deelgenomen aan het project ervoeren allemaal angsten binnen de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling. De een wat meer dan de ander. In de verschillende groepen waren de verschillen tussen de soorten autisme behoorlijk groot. Roan heeft de diagnose PDD-NOS. Sam heeft de diagnose klassiek autisme. Sam had veel meer begeleiding nodig tijdens de oefeningen dan Roan. Sam blokkeerde vaker dan Roan. Opvallend is dat op de vragenlijsten Roan telkens antwoord weet te geven. Roan ziet achter veel oefeningen het doel en wist bij voorbaat al waarom hij naar de dramatherapie kwam. Sam vond het blijkbaar moeilijk om op zichzelf te reflecteren. Hij kon (bijna) nooit verband leggen tussen wat hij in de opdracht had uitgevoerd en wat hij zelf voelde. Ook in de eindevaluatie wist Sam niet te vertellen wat hij had geleerd, terwijl Roan dat wel kon. Sam raadde wel deze vorm van therapie aan anderen aan en wist ook te zeggen dat hij had geleerd van de therapie. Hij kon alleen niet beschrijven wat hij had geleerd, terwijl Roan dat wel kon. Bij groep B was dit precies hetzelfde. Luuk is gediagnostiseerd met PDD-NOS. Eline met klassiek autisme. Eline wilde elke week hetzelfde spelen, terwijl Luuk telkens nieuwe dingen bedacht en tot uitvoering liet komen. Luuk leek ook meer te durven. Zo sprong Luuk gewoon de speelvloer op, terwijl Eline eerst lange tijd gekeken moest hebben. Ook hier was het zeer opvallend dat Eline aangeeft geleerd te hebben van de therapie, maar niet kon beschrijven wat ze had geleerd. Hieruit kan ik constateren dat er een verschil is tussen de soorten diagnoses die er zijn gesteld.

Pierre is gediagnostiseerd met de stoornis van Asperger. Opvallend is dat hij heel gemakkelijk tot spel kwam en ook gemakkelijk wist te wisselen van rol. Wat Pierre in het dagelijks leven meemaakte kwam vaak terug in zijn spel. Tim heeft de diagnose MCDD gekregen. Hij heeft in zijn enquête ingevuld dat hij meer zelfvertrouwen heeft ontwikkeld en dat hij meer heeft geleerd over de puberteit. In de sessies vond ik Tim erg zwak. Hij kon moeilijk mee met de overige leerlingen en hij moest vaak eerst kijken voordat hij tot spel

kwam. Wanneer Tim in het spel zat, kwam hij er moeilijk uit. Tim was erg snel boos, ook al had de boosheid geen achterliggende betekenis. Wat Tims ontwikkeling betreft, is te stellen dat hij wellicht het meest heeft geleerd. Dit zou kunnen komen doordat een kind met MCDD moeite heeft om zich te verplaatsen in anderen. Verder heeft een kind met MCDD moeite met het verschil tussen fantasie en werkelijkheid. Hierdoor zou Tim vaak kunnen blijven hangen in zijn fantasie. Tim heeft in spel laten zien dat hij vooral veel moeite heeft gehad met het tot spel komen en minder moeite met het loslaten. Aan dit onderzoek hebben geen jongeren met de stoornis van Rett en de desintegratieve stoornis deelgenomen.

Op grond van de bovenstaande informatie neem ik aan dat het spelen vanuit de verbeelding voor jongeren in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar met een stoornis binnen het autistisch spectrum ten allen tijden geïndiceerd is. Het is goed om vanuit de verbeelding te spelen, omdat kinderen zich via deze weg de situaties uit het dagelijks leven eigen kunnen maken en een plekje kunnen geven (F. Janssen-Vos, 2004). Vygotsky (1967) zegt het volgende over de manier waarop een kind communiceert: "The medium is the message. In other words, it is the medium that carries the profound meanings." Hiermee doelt hij op de manier van communicatie tussen mensen. Een kind kan vanuit de verbeelding spreken of iets door verbeelding duidelijk willen maken (Vygotsky, 1967).

Verbeeldend spel geeft ook de mogelijkheid om rekening te leren houden met anderen en met regels. Dat maakt spel belangrijk voor de sociale ontwikkeling. Bovendien zorgt het ervoor dat jongeren verschillende ervaringen opdoen, doordat zij situaties naspelen en opnieuw beleven. Verbeeldend spel is daarom een middel voor de jongeren om het gevoel beter te leren herkennen en situaties beter te begrijpen, wat zorgt voor een stimulans in de emotionele ontwikkeling, die deze jongeren juist heel erg nodig hebben (Hellendoorn, 2005).

Nu we weten dat dramatherapie helpt, kunnen we dan ook zeggen dat ze geïndiceerd is voor jongeren die geen affiniteit met drama hebben?

Damen (2009) verrichtte onderzoek naar de ontwikkeling van een indicatieschaal en vertelde daarbij het volgende.

Dramatherapie richt zich met name op emotionele problemen en expressie. De belangrijkste indicatie voor dramatherapie bleek het zich niet kunnen of durven manifesteren. De belangrijkste thema's: verbinden van denken, voelen en handelen, expressie, grenzen en controle, impulscontrole, geen eigen mening kunnen geven, verstoord zelfbeeld, zich manifesteren, overmatige of overschreeuwde expressie, te ingehouden expressie en emotioneel repertoire.

Als de persoon problemen heeft met betrekking tot het zelfbeeld is volgens Windemuller (1998) dramatherapie geïndiceerd. Vooral het hebben van problemen met betrekking tot het zelfbeeld speelt volgens De Winter (2013) bij autistische jongeren in de identiteitsontwikkeling een grote rol. Het oefenen met sociale vaardigheden om de sociale interactie met anderen te verbeteren is binnen het medium drama heel gemakkelijk.

Windemuller (1998) beschrijft ook een aantal contra-indicaties voor het werken met dramatherapie. Iemand zou geen affiniteit met het medium kunnen hebben. Deze affiniteit kun je als therapeut niet opdringen, waardoor het medium ongeschikt is. Toch denk ik dat de module die de onderzoeker heeft ontwikkeld aan de hand van het onderzoek geschikt is voor alle jongeren, ook voor jongeren die wat moeilijker tot spel komen of die minder affiniteit met drama hebben. Verder veronderstelt Windemuller (1998) dat sommige jongeren onvoldoende scheiding kunnen aanbrengen tussen fantasie en werkelijkheid. Dit

geldt volgens Windemuller (1998) vooral voor psychotische patiënten. Toch is in de praktijk te zien dat jongeren met de diagnose Asperger, PDD-NOS en klassiek autisme goed mee kunnen in het spel en de beleving. Jongeren met MCDD lijken wat meer moeite te hebben, omdat zij een groter gebrek hebben aan inlevingsvermogen.

In de theorie van Windemuller (1998) beschrijft hij een aantal contra-indicaties. Toch blijkt in de praktijksituatie van het onderzoek dat Tim goed mee kan met de aangeboden werkvormen. Hij doet dit echter wel op zijn eigen manier. De therapeut dient zich dus te allen tijde aan te passen aan de jongeren en/of cliënten met wie hij of zij werkt en zich bewust te zijn van de verschillende achterliggende problematiek. Het scheiden van jongeren op basis van de gestelde diagnose lijkt, op grond van dit onderzoek, niet nodig wanneer de therapeut de rol als groepsleider op zich neemt. Naar aanleiding van het onderzoek kan wel worden vastgesteld dat zes keer een uur dramatherapie aan de korte kant is. Er zijn weinig mogelijkheden tot verdieping. Vijf jongeren in een groep was genoeg. Te veel jongeren in een groep zou namelijk kunnen leiden tot nog minder aandacht per jongere en dan zal het doel van de module worden voorbijgestreefd.

4.2. Deelvraag twee

“Hoe kan er gefaseerd via verbeelding aan de identiteitsontwikkeling bij jongeren met autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar gewerkt worden?”

Natuurlijk zijn de verschillende fasen bij deze dramatherapeutische module belangrijk. Vooral de kennismakingsfase is van belang. Als dramatherapeut ga je het met jongeren over de identiteitsontwikkeling hebben. Kun je het nog onveiliger maken? Geen enkele puber praat volgens De Bil en De Bil (2010) graag over zijn of haar gevoelens. Althans, niet met zijn of haar ouders, maar wellicht wel met zijn of haar vrienden. Vrienden hebben een andere band met de jongeren dan ouders. Het doel van de therapeut is in de kennismakingsfase de jongeren kennis te laten maken met het medium, elkaar en de therapeut. De therapeut heeft in het onderzoek de jongeren vooral samen met elkaar, maar toch ook individueel laten spelen. Dat klinkt ingewikkeld, maar dat is het niet. Volgens de Roos van Leary (1957) roept samengedrag ook samengedrag op. Door samen werkvormen te gaan doen zal er een veilig gevoel kunnen ontstaan. De Haas (2008) stelt dat jongeren veilig moeten kunnen spieken. Autistische jongeren spelen vaak alleen (Piaget, 1918). Door de jongeren in de eerste bijeenkomst kennis met elkaar te laten maken en samen aan het werk te zetten, creëert de therapeut een veilige situatie. De therapeut heeft in dit onderzoek vaak aangegeven dat alles goed is en dat je binnen dramatherapie geen fouten kunt maken. Sommige jongeren vinden dit fijn. Andere jongeren vinden dit lastig, omdat ze niet direct een opdracht krijgen.

Omdat de module uit slechts zes sessies bestaat, dient er snel overgegaan te worden naar de verdieping. Hierin was het fijn dat de jongeren die therapie hebben gekregen in dit onderzoek elkaar al een half jaar kenden. Niemand was dus helemaal nieuw. Ook kenden alle jongeren de therapeut. Niet alle jongeren kenden de therapeut persoonlijk, maar hadden hem tijdens schoolactiviteiten wel eens ontmoet. Hierdoor was er de mogelijkheid om snel veiligheid te creëren.

In principe is de module in deze volgorde opgebouwd:

Schema 1.

Bijeenkomst 1	Kennismakingsfase	Eerste fase van Emunah (2009): dramatisch spel
Bijeenkomst 2	Kennismakingsfase	Eerste fase van Emunah: dramatisch spel en overlap met de tweede fase van Emunah: thematisch spel
Bijeenkomst 3	Doorwerkingsfase	Tweede fase van Emunah: thematisch spel *
Bijeenkomst 4	Doorwerkingsfase	Tweede fase van Emunah: hematisch spel *
Bijeenkomst 5	Doorwerkingsfase	Tweede fase van Emunah: thematisch spel
Bijeenkomst 6	Afsluitingsfase	Vijfde fase van Emunah: dramaritueel

* Tijdens de derde en vierde bijeenkomst worden er af en toe bruggetjes gemaakt naar de derde fase van Emunah (2009): rollenspel. Toch wordt deze in het bovenstaande schema niet genoemd omdat er niet zozeer naar een relatie in het dagelijks leven wordt gezocht. De beleving in spel staat centraal. Toch blijkt uit de praktijksituatie dat er jongeren zijn die situaties uit de realiteit inbrengen, omdat de spelwereld en de realiteit erg dicht bij elkaar kunnen liggen. Landy (2009) geeft aan dat elke rol die een cliënt speelt uniek is in de term, functie en stijl. Rollenspel hoeft volgens hem geen fantasie of verbeelding te zijn, maar kan voortkomen uit de veranderende leefomstandigheden van de cliënt of speler. De therapeut remde de jongeren nooit af. De kracht van de therapie bestaat vooral uit het aanbieden van handvatten die de jongeren ontdekken in het spel.

In de eerste fase van Emunah (2009) staat het zoeken naar manieren waarop je de jongeren tot spel kunt laten komen centraal. Je dient er als dramatherapeut voor te zorgen dat de jongeren zelfvertrouwen krijgen en daardoor vrij durven exploreren binnen de bijeenkomst. Autistische jongeren houden van een gestructureerde opbouw. Door de eerste twee keer op een bepaalde plek te beginnen creëer je een zekere veiligheid. Deze veiligheid is dan bij hen geïntegreerd. Na twee bijeenkomsten zul je zien dat de jongeren automatisch naar de plek toe gaan waar de therapie steeds begon. Zij hebben het schema dat je hun telkens geeft eigen gemaakt en weten te integreren.

4.2.1. Het socioschema

In schema vier, dat gebaseerd is op het socioschema (Delfos 2001), staan verschillende fasen van behandeling beschreven. In principe wordt er gedurende de dramatherapie hoofdzakelijk ingegaan op het functioneren van het lichaam. Wat verandert er allemaal in het lichaam? Waarom verandert het? Daarbij wordt in de module gebruik gemaakt van het zelfbeeld, besef van de ruimte, besef van de tijd, sociaal inzicht, empathie, de theory-of-mind, zelfreflectie en het sociaal functioneren. Zelfreflectie is voor autistische jongeren in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar echter dermate moeilijk onder woorden te brengen dat zelfreflectie op het handelen meer ontstaat vanuit vragen die de therapeut aan de jongeren stelt. Zo stelde de therapeut in het onderzoek vaak vragen als: "Wat heb je zojuist uitgebeeld of laten zien?" "Houdt wat je hebt laten zien verband met iets wat je in het dagelijks leven hebt ondervonden?" "Heeft de oefening die we zojuist hebben gedaan tot nieuwe inzichten geleid?" "Wat heb je vandaag over jezelf geleerd?" Je dient hierbij 'over jezelf' te vermelden, omdat de jongeren in de A,B en C groep vooral antwoorden dat ze veel hadden geleerd van de opdrachten en niet dat ze zelf dingen hadden geleerd naar aanleiding van de opdrachten. Het gebruik van de juiste woordkeuze is van belang.

Schema 2, het Socioschema (Delfos 2001)

HET SOCIOSCHEMA	
Het 'ik' geplaatst in de wereld	
In fysieke zin	In psychologische zin
lichaamsschema grenzen van het lichaam functioneren van het lichaam	ik-anderdifferentiatie zelfbeeld besef van ruimte besef van tijd sociaal inzicht empathie theory-of-mind zelfreflectie sociaal functioneren

In de observatiefase staat besef van ruimte, besef van tijd, emotieherkenning en differentiatie mens en voorwerp centraal. Delfos (2001) stelde een schema op waarin zij aangaf wat een jongere met een autistische stoornis zou moeten kunnen of zou moeten kunnen ontwikkelen. Schema drie zou bovenstaande tekst enigszins kunnen verhelderen. De module die door de onderzoeker is ontwikkeld maakt gebruik van dit schema, omdat het kleine haalbare doelen geeft die de therapeut in de observatie-/kennismakingsfase kan toetsen. Aan de hand van deze punten kan de dramatherapeut zien wat er nog bij de jongeren te ontwikkelen valt. Neem Eline uit groep B. Zij is een meisje dat heel erg veel moeite had met tijdsdruk. Ze wist niet wat ze moest pakken en voor haar gevoel had ze nog zo veel tijd dat ze eerst alles in de ruimte wilde gaan bekijken. Ze ging letterlijk op zoek naar bruikbaar materiaal. Toen de therapeut haar liet weten dat er nog maar vijf minuten waren, ontstond er stress bij Eline. Hoe moest zij in vijf minuten een veilige ruimte inrichten? Ondanks dat de andere jongeren weinig tot geen moeite hadden met tijdsdruk en men kan spreken van tijdsbesef, gaf de therapeut toch telkens aan hoeveel minuten er nog resteerden. Naarmate de tijd vorderde, wist Eline de tijd die zij voor de opdracht kreeg steeds beter in te delen. Tijdens de vijfde bijeenkomst was ze zelfs als eerste klaar. Ze werd niet meer overvallen door tijdsverloop. Eline kon de opdracht volbrengen. Eline hield rekening met anderen en werd niet meer boos op de therapeut wanneer hij begon af te tellen en ze wist de tijd zo in te delen dat zij eerder klaar was. Zonder dat ze het zelf wist, heeft ze zich ontwikkeld op het gebied van tijdsbesef. Ook op sociaal gebied wist Eline zich te ontwikkelen. In het begin wist ze moeilijk in contact te treden met anderen. Ze nodigde anderen niet eens uit om met haar te spelen. Naarmate de therapiesessies verstreken, kreeg ze meer zicht op samenspel. Als je als persoon telkens kijkt naar anderen die plezier hebben, dan zul je zelf ook dit plezier willen ervaren en je geroepen voelen om deel te nemen, *Active witnessing* (Jones, 2007). Eline wist contact te maken in het spel. Daar lag haar leerdoel op dat moment, terwijl de therapeut ondertussen Pierre aan het helpen was om te leren hoe hij gemakkelijk vrienden zou kunnen maken. Dit deed de therapeut niet door Pierre uit te leggen hoe hij vrienden moest maken, maar door in het spel in contact te

treden met Pierre, zodat hij zelf toenadering zou zoeken met een van de medespelers en zou vragen of hij ook bij het clubje zou mogen horen.

Schema 3 (Delfos, 2001)

ik-anderdifferentiatie > besef ik > besef niet-ik > besef ander
> mogelijkheid tot zich verplaatsen in een ander
> sociale kennis > sociaal inzicht > sociale vaardigheden
> mogelijkheid tot wederzijdsheid in contact
> kunnen spelen met anderen
> rekening kunnen houden met een ander
> vrienden kunnen maken
> hulp kunnen mobiliseren
> besef van tijd
> niet overvallen worden door tijdsverloop
> opdrachten kunnen volbrengen
> rekening kunnen houden met anderen
> kunnen plannen
> besef van ruimte
> kunnen oriënteren in een ruimte
> niet overal tegenaan lopen

In schema vier kunt u zien hoe de verschillende behandelfasen in deze therapiesessie worden ingezet en welke onderdelen van de spelontwikkeling, bouwstenen van het socioschema, ontwikkelingsdoelen en socialecompetentiepeilers worden toegepast.

Schema 4, ontwikkelingschema

Fasen-behandeling	Onderdelen spelontwikkeling	Bouwstenen socioschema	Ontwikkelingsdoelen	Socialecompetentiepeilers
Observatie-fase	Ik en de ander <i>imitatiespel</i> <i>doenalsofspel</i>	Besef ruimte Besef tijd Emotie-herkenning Differentiatie mens-voorwerp.	Wie ben ik in relatie tot de ander	Attitude en inzicht ten opzichte van zelf en de ander
Trainings-fase	Ik en de anderen <i>Dramatisch spel</i>	TOM Empathisch vermogen	Het ontdekken van perspectiefverschillen Samenwerken	Attitude en inzicht en vaardigheden ten opzichte van jezelf en de ander
	Wij <i>Drama</i>	Sociale vaardigheden	Ontdekken van sociale relaties tussen jezelf en anderen Wat zijn de regels?	

4.2.2. Het doel

Het doel van de module is het bieden van handvatten aan jongeren met een autistische stoornis die problemen ervaren in de identiteitsontwikkeling.

De volgende subdoelen zijn op basis van het socioschema van Delfos (2001) tot stand gekomen.

Schema 5, subdoelen

Categorie	Subdoel in de categorie
Problemen met emotionele stabiliteit	Zich emotioneel stabiel voelen
Problemen met delen van gevoelens, behoeften en verlangens	Zichzelf eerlijk, betrouwbaar en meer te vertrouwen vinden in het contact met anderen
Problemen met relaties en met leeftijdgenoten	Zich niet continu vergelijken met de ontwikkeling van leeftijdgenoten
	Gemakkelijk in contact durven treden met leeftijdgenoten

	Nieuwe vriendschappen met leeftijdsgenoten aan durven gaan
Zelfwaardering	Zichzelf meer respecteren, trotser op zichzelf zijn en meer tevreden zijn met wie je bent
	Tevreden zijn over het eigen lichaam

De bovenstaande doelen worden niet direct aan de jongeren voorgelegd. Ook hoeven zij niet allemaal bereikt te worden, omdat daar binnen zes sessies geen tijd voor is. Binnen het onderzoek heeft de onderzoeker gekeken naar de individuele behoeften van de jongeren. Hierdoor kan het zo zijn dat de ene jongere veel meer bezig is met zelfwaardering gedurende de zes sessies dan de andere.

Neem Eline, die vooraf aan de therapie erg ontevreden was over haar eigen lichaam en over zichzelf als persoon. Toen ze keer op keer een eigenwijsje trok met een lichamelijke boodschap, werd ze zelfs boos. “Ik ben niet mooi!” riep ze door het therapielokaal. Toch liet ze naarmate de therapie vorderde steeds meer blijken dat ze tevreden was over haar eigen lichaam, hoewel dit in het begin niet het geval was. Eline is vooral bezig geweest met de categorie *zelfwaardering*.

Luuk had vooral problemen met het delen van gevoelens. Het verschil met Eline is dat Luuk zelf zijn probleem hiermee durft uit te spreken. Hij zei bij voorbaat al dat hij vaak over zichzelf heen laat lopen en daar van af wil. Luuk richtte zich vooral op de categorie *problemen met delen van gevoelens, behoeften en verlangens*.

Tim heeft veelal moeite gehad met zijn emotionele stabiliteit. Hij heeft de diagnose MCDD en kan zich daardoor moeilijk verplaatsen in anderen. In dit onderzoek is al eerder een voorbeeld van Tim aangehaald waarin werd verteld dat hij moeite had met het tot spel komen en het verplaatsen in een rol. Toch wist hij te leren door te kijken en het innerlijke conflict aan te gaan. Tim is heel hard aan het werk geweest binnen de categorie *problemen met emotionele stabiliteit*.

Sam heeft moeite om contact te maken met leeftijdsgenoten. In de therapie is dit voor de onderzoeker duidelijk zichtbaar geworden doordat Sam telkens alleen ging spelen. Toch wilde de onderzoeker, in de rol van therapeut, Sam niet helpen bij het contact maken met zijn leeftijdsgenoten. In de derde sessie begon Sam contact te zoeken met de rest van de jongeren. In de vijfde sessie ontstond er zelfs samenspel en ging Sam, samen met Jop en Roan, in een tent liggen, waarin de jongeren best dicht tegen elkaar aan lagen. Sam wist door te werken aan de categorie *problemen met relaties en met leeftijdsgenoten* zichzelf handvatten te geven om het contact met de andere jongeren binnen de groep aan te gaan. In het begin kon de onderzoeker Sam beschrijven als een stille jongen, die zijn emoties met zijn lichaam liet spreken. Naarmate de therapie vorderde, werd Sam steeds spraakzamer en, zoals een echte puber, brutaler.

De module is gebaseerd op een groep van ongeveer vijf jongeren. Deze jongeren kunnen zich binnen de door de onderzoeker op theorie gebaseerde module individueel bewegen. De onderzoeker gaat ervan uit dat dit een van de belangrijke dingen is die de uiteindelijke module zo sterk maakt.

4.3. Deelvraag drie

“Welke dramatherapeutische interventies zijn in welke fase geschikt voor jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar?”

Verbeelding zorgt voor sociale interactie. Uit onderzoek van Notermans (2012) blijkt dat deelaspecten van het zelfbeeld en de zelfwaardering met een dramainterventie positief te beïnvloeden zijn. Door in dramatherapie te werken vanuit de verbeelding kun je veranderingen in de interactie met anderen teweegbrengen. Deze veranderingen kunnen jongeren helpen om de veranderingen die in en rondom het eigen lichaam plaatsvinden gedurende de identiteitsontwikkeling te begrijpen en te integreren.

Wing (1996) veronderstelt dat jongeren met autisme vanwege het fragmentarisch denken veel meer structuur vragen dan kinderen zonder deze stoornis. Het is belangrijk om autistische jongeren veiligheid en structuur te bieden. Als therapeut moet je daar een bepaalde afweging in maken. Je kunt namelijk niet blijven structureren, omdat de jongeren dan zelf te veel gekaderd worden en moeilijk tot expressie kunnen komen.

De onderzoeker vangt de jongeren volgens een vast ritueel op en sluit de bijeenkomst ook weer op een vaste manier af. Hierbij maakt de therapeut gebruik van een afscheidsgroet. Een afscheidsgroet zou de groepsband en groepsveiligheid moeten bevorderen (De Haas, 2012). Verder maakt de therapeut in het onderzoek gebruik van eigenwijsjes, ontworpen door Van Beers en Westerkamp (2002), ter ontwikkeling van het zelfbeeld. “Het gestructureerde binnen dramatherapie kan ontspanning en plezier geven omdat het de veiligheid biedt om vrij en consequenteloos met gedrag te experimenteren.” (Koot, 2013)

Volgens Carr (1999) is het belangrijk om vertrouwen bij jongeren te wekken. Door het vertrouwen van jongeren te wekken kan de therapeut meer bereiken. “Een persoon kan leren vertrouwen en zich ontwikkelen door een benadering waarin hij/zij geaccepteerd wordt en ondersteund wordt en tegelijk weet binnen welke grenzen hij/zij zich kan bewegen.” (Carr, 1999)

Veiligheid is binnen dramatherapie erg belangrijk. Ook al werkt de therapeut trainingsgericht, dan nog dient hij/zij rekening te houden met de mogelijkheden van de jongeren en hen niet te snel naar het doel leidenden. Om dit te voorkomen wil de onderzoeker de module niet te leidend laten zijn. De jongeren moeten de ruimte krijgen de juiste handvatten te vinden die passen bij de persoonlijke misacceptatie ten behoeve van de identiteitsontwikkeling.

4.3.1. Drama als interventie

De belangrijkste interventie tijdens dit onderzoek is het medium drama en met name verbeeldend spel. De beleving staat in deze therapievorm centraal. Het is dus niet zo dat intrinsieke problemen worden doorwerkt. Verbeeldend spel is volgens Notermans (2012) een middel om de sociale interactie tussen jongeren te bevorderen, omdat de jongeren vanuit de eigen verbeelding, die heel persoonlijk is, spelen.

In paragraaf 4.2.1 heeft u gelezen over het socioschema dat wordt gebruikt ter bevordering van de dramatherapie. Dit socioschema zorgt ervoor dat er bepaalde doelen binnen de dramatherapie gehaald kunnen worden. De dramatherapeutische werkvormen zullen gebaseerd zijn op het verbeeldend spel. De doelen die worden gebruikt gedurende de uitvoering van de therapie zijn gebaseerd op het socioschema van Delfos (2001) en op de

module 'Ontmoeten in spel' van Notermans (2012).

4.3.2. De Eigenwijsjes

Een van de rituelen die de dramatherapeut in het onderzoek ter ontwikkeling van een module voor het ondersteunen van jongeren met een autistische stoornis in de identiteitsontwikkeling gebruikt zijn de eigenwijskaartjes (Van Beers & Westerkamp, 2002). Deze kaartjes dragen volgens Van Beers en Westerkamp (2002) bij aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld.

Aan het einde van elke therapiesessie zorgt de therapeut dat hij de mogelijkheid heeft om met de jongeren samen een eigenwijskaartje te bespreken. In het begin laat de therapeut de jongeren een willekeurig kaartje trekken en zorgt hij ervoor dat de jongeren deze kaartjes eerst in gedachten lezen en nagaan wat ze met het kaartje zouden kunnen doen of wat ze tot nog toe al eens met het onderwerp op het kaartje gedaan hebben.

In het begin vonden de jongeren van groep A het nogal lastig om de inhoud van de kaartjes te koppelen aan hun eigen leven. Toch lukte dit naarmate de therapie vorderde steeds beter. De jongeren wisten situaties uit het dagelijks leven toe te passen op de eigenwijskaartjes. Daarom besloot de therapeut om de kaartjes na de derde bijeenkomst niet meer te bespreken, maar de jongeren zelf de verantwoording te geven voor de inhoud van de kaartjes.

Bij groep B was er in het begin ook afkeer tegen de eigenwijskaartjes. Sommige kaartjes kunnen heel persoonlijke boodschappen bevatten. Eline werd zelfs boos dat ze zo vaak hetzelfde soort kaartje had. Toch liet de therapeut de jongeren telkens zelf de kaartjes kiezen, zodat ze de therapeut niets kwalijk zouden kunnen nemen.

Ook groep C had af en toe afkeer tegen de eigenwijsjes. Over het algemeen vonden alle groepen het in het begin lastig de eigenwijsjes op het eigen dagelijks leven te betrekken, waarschijnlijk omdat de teksten op de kaartjes best persoonlijk kunnen zijn. Toch blijken de kaartjes niet te confronterend, want buiten wat woorden is er niemand van de vijftien jongeren geweest die de kaartjes heeft weggelegd of heeft aangegeven geen kaartje te willen. Ook bij groep B en C heeft de therapeut na verloop van tijd de eigenwijskaartjes niet meer besproken.

Het gebruik van de eigenwijskaartjes werd voor de jongeren een ritueel. Voordat we de enquêtes gingen invullen en voordat we de eindgroet deden, kwamen de jongeren bijeen om het eigenwijskaartje in ontvangst te nemen. Wellicht was er, doordat er structuur was, geen blokkade bij een van de jongeren opgetreden, tijdens het gebruik van de eigenwijskaartjes, ook al was de inhoud van de kaartjes op sommige momenten behoorlijk persoonlijk.

4.3.3. De afscheidsgroet

De afscheidsgroet werd onderdeel van de therapie, omdat De Haas (2008) stelt dat een afscheidsgroet de band tussen de groepsgenoten versterkt. Hij schrijft ook dat het krijgen van iets tastbaars de jongeren nog vaak doet terugdenken aan het therapieproces dat zij hebben doorgemaakt. De jongeren die deelnamen aan dit project kregen een snoepje in een doosje, dat ze helemaal konden uitvouwen en dat stond voor de loopbaan die ze nog tegemoet gaan, en een medaille als prijs voor het overwinnen van de kindertijd en het maken van de stap richting volwassenheid.

4.3.4. In gesprek gaan

Na elke therapiesessie werd kort besproken wat de ervaringen van de jongeren waren, voordat de jongeren een enquête over de therapiesessie gingen invullen. De tussentijdse enquêtes waren niet zo van belang. Uit de gesprekken met de jongeren en uit de eindevaluatieenquête kon de onderzoeker meer informatie halen. Waarschijnlijk kwam dit doordat de meeste jongeren moeite hadden om op zichzelf en hun handelen te reflecteren. De therapeut stelde daardoor gerichte vragen aan de jongeren. Deze vragen konden zij vervolgens beantwoorden. Hieronder ziet u enkele van deze gerichte vragen.

- “Wat heb je zojuist uitgebeeld of laten zien?”
- “Houdt wat je hebt laten zien verband met iets wat je in het dagelijks leven hebt ondervonden?”
- “Heeft de oefening die we zojuist hebben gedaan tot nieuwe inzichten geleid?”
- “Wat heb je vandaag over jezelf geleerd?”
- “Hoe kwam je op het idee om X te spelen?”
- “Waarom duurde het zo lang voordat je mee ging spelen?”
- “Hoe denk je dat het komt dat je last van tijdsdruk had?”
- “Durfde je contact te maken met je medespelers?”
- “Speelde je liever alleen of liever samen met je groepsgenoten?”

Van de meeste jongeren kun je niet verwachten dat zij uitgebreide antwoorden geven op de bovenstaande vragen.

In de kennismakingsfase wordt ook per opdracht door de therapeut kort even nabesproken. Zo geeft het handelen van de jongeren de therapeut meer inzicht en kan hij doelgerichter met de jongeren te werk gaan. Tijdens de doorwerkingsfase, die trainingsgericht is, wordt het handelen nauwelijks besproken, maar wordt er veel meer vanuit de beleving gewerkt. De jongeren dienen zich dan vanuit de eigen verbeelding te ontwikkelen, wat ervoor moet zorgen dat er nieuwe innerlijke schema's worden gemaakt.

4.4. Deelvraag vier

“Welke therapeutische attitude is in welke fase geïndiceerd gedurende het werken vanuit de verbeelding met jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar?”

De dramatherapie heeft het doel jongeren te ondersteunen bij de identiteitsontwikkeling en de ontwikkeling van interpersoonlijke vaardigheden die daarbij komen kijken. Een groepstherapie is daarvoor noodzakelijk. “De dramatische werkvormen in een groepstherapie zijn gericht op sociale interactie en plaatsen de deelnemers in een directe ervaring met groepsgenoten. De patronen in denken en handelen worden in het contact verkend, uitgewisseld en uitgebreid.” (Notermans, 2012)

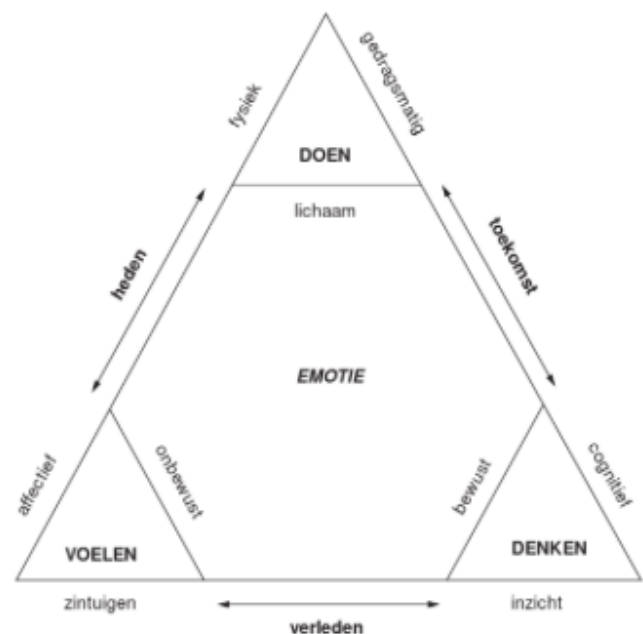
De dramatherapeut heeft een belangrijke taak binnen de identiteitsontwikkeling van de jongeren. Hij of zij heeft immers zelf ook de identiteitsontwikkeling doorgemaakt en de therapeut kan daardoor ook vertellen hoe hij of zij de identiteitsontwikkeling heeft ervaren en op die manier de jongeren vanuit het medium drama extra handvatten bieden.

De oplossingsgerichte werkwijze is een methode die veel wordt toegepast in de hulpverlening. De methode is ontwikkeld in de Verenigde Staten en richt zich op het activeren van de oplossingsbekwaamheid van het individu (Smeijsters, 2008). De therapeut stimuleert de jongeren om oplossingen te ontdekken.

In het boek 'Het geheim van een betere therapeut' (2011) beschrijft Duncan wat de werkzame veranderingsfactoren zijn binnen een therapeutische relatie. Hierbij richt de oplossingsgerichte therapie zich vooral op de cliëntgebonden factoren. Het creëren van een goede samenwerkingsrelatie met de jongere en het versterken van de hulpbronnen en krachten van een jongere zijn de belangrijkste factoren waarmee gewerkt wordt.

Het gericht toepassen van een dramatechniek, wat in dit onderzoek verbeeldend spel is geweest, binnen een oplossingsgericht therapeutisch proces kan voor sommige jongeren van meerwaarde zijn om de eigen sterke kanten te ontdekken. Doordat de jongeren de sterke kanten van zichzelf leren ontdekken, worden zij zelfverzekender, wat ervoor zal zorgen dat jongeren sneller de interactie met anderen durven aan te gaan, wat er weer voor zorgt dat de identiteitsontwikkeling minder moeilijk verloopt.

De dramatherapeut van dit onderzoek nodigt de jongeren uit om in de verbeelding te treden. De therapeut steekt bij de driehoek van Fink (1988) in op het plekje van de affectieve benadering, wat weer terug te koppelen is naar de theorie van Landy (2009). Eerst laat de therapeut de jongeren voelen door in de verbeelding te treden. Daarbij maakt de therapeut gebruik van processen in het onderbewuste, van de zintuigen, de fantasie en de verbeelding. De therapeut eindigt bij de cognitie en koppelt wat hij gezien heeft terug naar de jongeren en stelt hun, daar waar nodig, vragen ter verheldering van het proces.



Afbeelding 1. De emotiedriehoek (Fink, 1988)

Smeijsters (2008) heeft verschillende creatief therapeutische werkwijzen in het handboek voor creatieve therapie opgenomen. Jongeren met een autistische stoornis vragen om structuur. De werkwijzen als categorieën van doelstellingen die Smeijsters in zijn boek beschrijft, zijn psychologisch van aard. Toch gaat het volgens hem bij deze creatief therapeutische werkwijzen om vormen van behandeling die zich in de uitvoering duidelijk onderscheiden van de behandelingsvormen in de therapieën.

De re-educatieve creatieve therapie richt zich op het doorwerken van problemen van de jongeren. Hiertoe hoort, aldus Smeijsters (2008), het via gestructureerde en trainingsgerichte activiteiten veranderen van het probleemgedrag. Aan de andere kant bevinden zich de eventuele psychische conflicten. Bij de re-educatieve werkwijze staan directe oorzaken van het beleven in het hier en nu en het eigen gedrag centraal. Smeijsters noemt de volgende doelstellingen die zouden kunnen worden gehaald door het gebruik van de re-educatieve creatieve therapie:

- uiten en reguleren van emoties;
- vergroten van de frustratietolerantie;
- afremmen van impulsief gedrag;
- verbeteren van de realiteitsoriëntatie;
- verbeteren van de sociale interactie en de interpersoonlijke vaardigheden;

- grenzen leren trekken;
- uitbreiden van het gedragsrepertoire;
- verwerken van het zelfvertrouwen;
- wijzigen en uitbreiden van het zelfvertrouwen;
- verminderen van de faalangst.

Bovenstaande creatief therapeutische werkwijze is geschikt om als therapeut toe te passen.

In het onderstaande schema staat per bijeenkomst de attitude van de therapeut beschreven.

Schema 6, therapeutische attitude

Over het algemeen is de module trainingsgericht		
Bijeenkomstnummer	Attitude van de therapeut	Werkwijze
Eerste bijeenkomst	Observeert maar is leidend	De therapeut neemt de rol als groepsleider op zich, maar laat de jongeren wel werken aan de eigen tekorten binnen het medium
<i>Kennismakingsfase</i>	Zorgt dat er veiligheid binnen de groep wordt gecreëerd	
Tweede bijeenkomst	Observeert maar is leidend	
<i>Kennismakingsfase</i>		
Derde bijeenkomst	Trainingsgericht	
<i>Doorwerkingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
Vierde bijeenkomst	Trainingsgericht	
<i>Doorwerkingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
Vijfde bijeenkomst	Trainingsgericht	
<i>Doorwerkingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
Zesde bijeenkomst	Afrondingsfase	De therapeut steekt in vanuit de re-educatieve werkwijze van Smeijsters (2008)
<i>Afsluitingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
	De therapeut maakt gebruik van de verschillende dramarituelen volgens de	

	vijfde fase van Emunah (2009)	
--	----------------------------------	--

De onderzoeker heeft in de eerste twee bijeenkomsten in de rol van dramatherapeut de jongeren als groepsleider, gids (Landy, 2009) langs verschillende werkvormen binnen de verbeelding geleid. In de derde, vierde en vijfde bijeenkomst laat hij de jongeren wat meer binnen het medium exploreren en ontstaat er meer spel dan wanneer er alleen werkvormen worden aangeboden.

In het onderzoek waren er, zowel in groep A, B als C jongeren die moeilijk tot het spel kwamen. Jop had in eerste instantie heel veel moeite om in het spel te stappen. Terwijl de therapeut met de andere jongeren in het spel was, stond Jop langs de kant te schreeuwen dat hij niks wist. Toen de therapeut Jop vanuit zijn rol benaderde, nam Jop een starre houding aan en gaf nog eens aan dat hij niks wist. Kort daarna werd hij op dezelfde manier door Mike benaderd. Toen draaide Jop bij en stapte in het spel. Als dramatherapeut dien je niet zo snel op te geven, maar ook niet de focus van de groep op een individu te leggen. Neem een voorbeeld aan de werkvorm Developmental Transformations. Probeer als therapeut continu aansluiting te zoeken bij de jongeren. Spiegel als therapeut het gedrag van hen. Hoe staan ze bijvoorbeeld in de kring? Probeer ook fysiek contact te zoeken. Wanneer jij de jongeren spiegelt, neem je de rol van puber aan. Zorg er dan als therapeut voor dat je de rol steeds meer vergroot, zodat je de jongeren stimuleert om mee te gaan doen (Johnson, 2009).

In de derde, vierde en vijfde bijeenkomst ben je als therapeut een belangrijke schakel binnen de groep waarmee je werkt. Je zorgt ervoor dat het spel niet vastloopt en sluit continu aan op wat de jongeren je geven. Soms dien je tegen de jongeren in te gaan, zodat ze juist leren van jou.

In het onderzoek was Pierre een persoon die ontzettend snel van rol kon wisselen. Hij kon zich telkens aanpassen aan de verschillende spelsituaties. Toen de therapeut van rol veranderde, wist Pierre zich daar meteen aan aan te passen. Luuk stond ook bij de therapeut, maar kon geen aansluiting vinden in het verhaal. Daardoor ging hij onder de stoelen liggen. Hij had even een moment nodig waarin hij de spelsituatie kon observeren en nieuwe schema's kon aanmaken. Toen ging de therapeut ook onder de stoel liggen. "Zeg, ben jij ook zo bang voor die man?" Luuk antwoordde: "Ja, een beetje, maar ik heb even rust nodig." De therapeut antwoordde dat hij ook rust nodig had en bleef ook onder de stoelen liggen. Na een tijdje lag, op Eline na, elke jongere onder de stoel. De therapeut nodigde Eline uit om ook onder een stoel te komen liggen, maar dat vond ze maar stom. Daarop reageerde de therapeut dat het inderdaad maar stom was. Hij klom onder de stoelen vandaan en ging bij Eline staan. Daarna volgde er meer. Zo bleven er continu interactie en spel ontstaan binnen de groep. De therapeut had hierin een belangrijke rol. Zonder dat de jongeren het direct in de gaten hadden stuurde hij het spel.

Toen de therapeut naar Jesse toe liep om hem te kopiëren, wist hij Jesse te betrekken in het spel. Daarna liep de therapeut, samen met Jesse naar Tim toe, om aansluiting te zoeken bij het spel van Tim. "Ik speel liever alleen," zei hij. "Ik speel ook liever alleen, dus ga jij maar lekker weg," antwoordde de therapeut. Tim reageerde niet. Hier kon de therapeut veronderstellen dat Tim niet meeging in de spelimpuls van de therapeut. Daardoor moest de therapeut op een andere manier Tim in het spel weten te betrekken.

Door eerst met Jesse te spelen en later weer Tim te benaderen wist hij uiteindelijk toch in de belevingswereld van Tim te treden. De therapeut heeft continu afstemming gezocht.

Door als therapeut continu contact te maken binnen het spel, laat je de jongeren werken aan het eigen internaliserende probleem. Jongeren komen over het algemeen moeilijker tot spel dan kinderen. Hierdoor moet je ze telkens blijven stimuleren. Zitten en kijken werkt, na enkele pogingen met groep A, niet. Dit zorgt namelijk voor conflicten in het spel waar de jongeren moeilijk uitkomen of zorgt ervoor dat de jongeren continu in het spel vastlopen en er geen spel ontstaat.

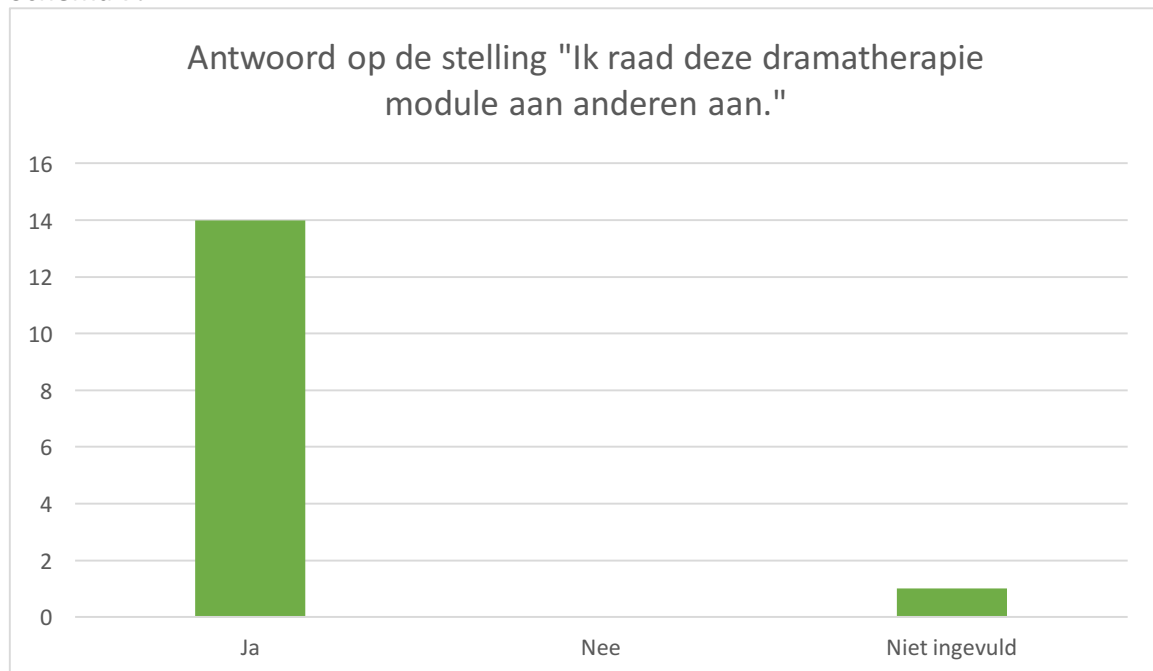
Een dramatherapeut neemt de rol van groepsleider op zich, zorgt voor veiligheid en dient als schakel tussen de jongeren in het spel. Een goede dramatherapeut laat de jongeren vrij spelen en daarmee indirect werken aan de identiteitsontwikkeling. De dramatherapeut zorgt voor een passend begin- en eindritueel en zorgt ervoor dat elke therapiesessie kort wordt nabesproken. Uit het onderzoek blijkt dat jongeren moeilijk tot zelfreflectie komen en dat sturing van de therapeut noodzakelijk is om de ontwikkeling te bevorderen.

De jongeren die deelnamen aan het onderzoek hebben op geen enkele wijze kritiek geuit op de houding van de therapeut. Roan heeft echter wel een keer aangegeven dat hij het fijn vond als de therapeut eerder ingreep.

4.5. De resultaten naar aanleiding van de persoonlijke ervaringen van de jongeren

Hieronder ziet u een overzicht van de uitslag van de enquêtes die bij de jongeren zijn afgenomen. Van de in totaal vijftien ondervraagde jongeren hebben bijna alle jongeren de therapiereeks als succesvol ervaren.

Schema 7.



Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat veertien van de vijftien ondervraagde jongeren (93%) deze vorm van dramatherapie aan anderen aan zou raden.

Schema 8.



Uit de gegevens blijkt dat 100% van de ondervraagde jongeren deze vorm van therapie bij zichzelf vindt passen.

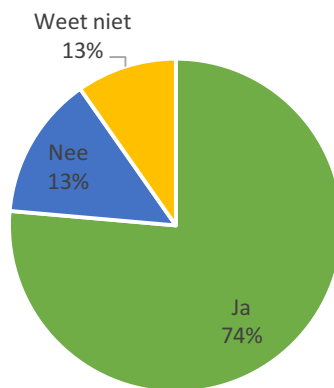
Schema 9.



Uit de gegevens blijkt dat dertien jongeren (87%) hebben aangegeven dat de therapie hen inzicht heeft gegeven in hun ontwikkeling. Twee jongeren (13%) geven aan dat de therapie hen geen inzicht heeft gegeven in hun ontwikkeling.

Schema 10.

Antwoord op de stelling "Ik werd in de dramatherapie gestimuleerd om met persoonlijke doelen aan de slag te gaan."



Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat 76% van de ondervraagden werd gestimuleerd om met persoonlijke doelen aan de slag te gaan. 13% gaf aan dat ze niet gestimuleerd zijn om met persoonlijke doelen aan de slag te gaan en 13% heeft aangegeven het niet te weten.

5. De conclusie

5.1. Terugblik op het praktijkgericht onderzoek

Voordat de jongeren deel konden nemen aan het onderzoek moest er een prototype worden ontworpen vanuit de literatuur. Dit prototype werd uitgevoerd in de praktijk. In de praktijk werd het prototype onder drie verschillende groepen getest, groep A, B en C. Het prototype, dat zich in de bijlage bevindt, is ontstaan aan de hand van een grondig vooronderzoek. Kernpunten waren hierbij dat de werkvormen die werden gebruikt gericht waren op jongeren met autisme in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar en dat verbeeldend spel het uitgangspunt was.

5.1.1. Bevindingen groep A

Groep A kreeg het onderzoek als eerste voorgelegd. De eerste bijeenkomst verliep goed. De jongeren konden contact met elkaar maken en leken plezier te ervaren gedurende de therapie. De therapeut die het onderzoek afnam, werd in de eerste bijeenkomst al geconfronteerd met een enorm tijdstekort. Buiten het uur dat de therapeut met de jongeren had gewerkt, waren er nog zeker tien minuten nodig om de enquêtes met de jongeren af te nemen.

De tweede bijeenkomst van groep A was veel te cognitief. De jongeren werden vooral uitgenodigd om te praten over de eigen gevoelens aan de hand van projectietechnieken. Ook werd er te weinig ingegaan op de belevingswereld van de jongeren. Er was weinig tot geen fysiek spel en jongeren moesten veel luisteren. Dit zorgde voor onrust.

De derde bijeenkomst stond in het teken van groepsimprovisatiespel. Tijdens deze bijeenkomst was de houding van de therapeut niet duidelijk. De jongeren zouden meer gestimuleerd kunnen worden om tot spel te komen doordat de therapeut meer als een leider fungeert binnen de groep.

In de vierde bijeenkomst stond vooral het oplossen van onrealistische situaties centraal. Zo moesten de jongeren vanuit de eigen verbeelding een vervoersmiddel bouwen. Dit ging over het algemeen goed, totdat de jongeren spelsituaties kregen. Ze leken moeite te hebben met het oplossen van een situatie op een onrealistische manier. Wanneer een situatie als moeilijk werd beschouwd, gingen de jongeren zich ongeïnteresseerd gedragen. Naar de opbouw van deze bijeenkomst moet nog eens goed gekeken worden. Wellicht zou het omdraaien van de oefeningen al meer structuur kunnen bieden.

De vijfde bijeenkomst stond vooral in het teken van de seksuele identiteit. De jongeren gaven terug dat het eerst uittekenen en opschrijven van gedachten prettig was. Verder gebeurde er volgens hen te weinig in deze therapie, waardoor de therapie wat eentonig werd.

De zesde bijeenkomst stond in het teken van afsluiting. De jongeren kregen de ruimte om zelf iets in het spel in te brengen.

5.1.2. Bevindingen groep B

Groep B kreeg een aangepaste versie op het prototype voorgeschoteld. Toch hield de onderzoeker hier en daar wat dingen gelijk. Zo zijn er in de tweede bijeenkomst slechts in de opbouw wat aanpassingen meegenomen. Er zijn geen aanpassingen gemaakt in het spelaanbod. De therapeut heeft bij groep B een heel andere houding aangenomen dan bij

groep A het geval was. De therapeut participeerde veel meer in het spel en bood zichzelf regelmatig aan als voorbeeld of als tegenspeler.

De grootste veranderingen ten opzichte van groep A lagen in de tweede, vierde en zesde bijeenkomst. In de tweede bijeenkomst werden de jongeren weer uitgenodigd om een voorwerp aan elkaar te verkopen. Dit keer beperkte de therapeut zich echter niet tot een klein aantal voorwerpen, maar liet hij de jongeren vrij kiezen. Daarna kregen ze de opdracht om beeld te houden met voorwerpen. Hierin was alles toegestaan. Ook bij deze opdracht werd er door de therapeut geen beperking gesteld aan het aantal voorwerpen. Op die manier zouden de jongeren vrijer kunnen bewegen binnen de dramatherapie. De tweede bijeenkomst sloot nu bij deze groep goed aan en er waren weinig complicaties, waardoor deze sessie toch uitvoerbaar voor de jongeren bleef. Voor bijvoorbeeld Max was de tweede bijeenkomst nog veel te cognitief. Hij kon moeilijk zijn gedachten onder woorden brengen. Met het oog op het feit dat er meerdere autistische jongeren zouden kunnen zijn die de gedachten meer tot uiting zouden kunnen laten komen in het spel, besloot ik toch om aanpassingen te doen in de tweede bijeenkomst.

De vierde bijeenkomst stond bij deze groep nog veel meer centraal als bijeenkomst die voortborduurde op wat er zich in de derde bijeenkomst had voorgedaan. Toen de jongeren eenmaal het plezier in het spel hadden ontdekt, ontstonden er ook regelmatig raakvlakken met de werkelijkheid. Hierdoor is de vervoersopdracht komen te vervallen.

Het groepsgevoel was bij groep B veel groter dan bij groep A. Hierdoor heeft de therapeut in de zesde sessie ruimte gemaakt om het afscheid een plekje te geven. Afscheid nemen is namelijk iets wat je, naarmate je ouder wordt, steeds vaker in je leven zult tegenkomen. De jongeren kregen de kans om de gevoelens die ze hadden bij het afscheid uit te beelden. Hierdoor vond ik de zesde bijeenkomst veel persoonlijker geworden dan die van groep A en dan het vooraf opgestelde prototype.

De onderzoeker ontdekte dat meer tijd gedurende de derde en vierde bijeenkomst noodzakelijk is. Deze bijeenkomsten werden van 60 naar 90 minuten verlengd.

5.1.3. Bevindingen groep C

Groep C kreeg al een prototype voorgeschoteld dat veel dichter bij de uiteindelijke module ligt. In de eerste bijeenkomst is weinig veranderd ten opzichte van het prototype, alleen het inspringspel is naar de tweede bijeenkomst gegaan. De tweede bijeenkomst vond de onderzoeker te cognitief. Hierdoor voegde de onderzoeker het inspringspel uit de eerste bijeenkomst toe aan de tweede bijeenkomst. Op die manier werd er meer vanuit de beleving gewerkt en minder vanuit de cognitie. De houding van de therapeut was daardoor nog wat meer observerend en nog niet meteen ontwikkelingsgericht. De projectietechniekenoefening bleef echter wel bestaan. We kunnen dan ook spreken van een overgang van observatiefase naar doorwerkingsfase gedurende deze oefening in de tweede bijeenkomst.

In groep C merkte de therapeut dat hij veel meer een deel was van de groep dan bij de vorige twee groepen het geval was. De therapeut was een gids (Landy, 2009) die de jongeren moest leiden door het spel. De jongeren uit groep C kwamen namelijk niet altijd even makkelijk tot spel. Door geen spelvlak te kaderen, kon de therapeut vrij spelen binnen de ruimte. Voorheen kaderde de therapeut, om structuur te bieden, de ruimte af met een spelvak.

Nieuw in de vierde bijeenkomst was het hormoonspel. Er was al een korte

introductie van dit spel in groep B, maar nu werd er met veel meer overtuiging vanuit de verschillende rollen gespeeld.

Omdat de vijfde bijeenkomst als erg vlak werd ervaren, voegde de onderzoeker hier een tegenspeelspel aan toe. Hierdoor konden de jongeren meer inzicht krijgen in de manier waarop zij andere mensen benaderen. Na het tegenspeelspel kwam het spel over de puberteit weer terug. In de vijfde sessie is een uur speeltijd nog steeds ontzettend krap, maar haalbaar omdat ik bij groep C minder nabesprak.

Omdat het groepsgevoel gedurende de therapie steeds meer werd bevorderd, was ook hier het uitbeelden van gevoelens rondom het naderende afscheid van belang. Ook heeft deze groep uitgebeeld wat ze hebben geleerd van de therapiereeks. Op die manier blijft de zesde therapiesessie dramatisch en speels, vanuit ieders persoonlijke beleving.

5.2. De hoofdvraag van het onderzoek

Dit onderzoek beantwoordt de volgende hoofdvraag: *Op welke wijze moet het prototype van de dramatherapeutische interventie 'VooruitZicht' worden aangepast om via verbeelding te kunnen werken aan de identiteitsontwikkeling bij jongeren met een autisme spectrum stoornis in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar.*

Het blijkt zo te zijn dat jongeren met autisme volgens De Bil en De Bil (2010) moeite hebben met het erkennen van gevoel/emoties. De Winter (2013) voegt daar nog eens aan toe dat jongeren met een autistische stoornis een tekort hebben in de wederkerigheid. Hierdoor is het voor hen moeilijk om sociale contacten met anderen aan te gaan. In de periode waarin op lichamelijk, geestelijk en sociaal gebied het meeste verandert, dienen jongeren met autisme handvatten te hebben om meer begrip voor de eigen ontwikkeling te krijgen.

Behandeldoelen waaraan, door te werken vanuit de verbeelding, gewerkt kan worden zijn volgens Notermans (2010):

- het leren ontdekken van de verschillende emoties;
- empathie en distantie; het zich kunnen verplaatsen in de gevoelens van een ander/vanuit een ander perspectief kunnen kijken;
- leren contact te maken met anderen;
- leren oorzaak-gevolg te redeneren;
- meer leren op het gebied van het zelfbeeld;
- het spelen van rollen die in de werkelijkheid te bedreigend zijn.

Dit sluit volledig aan bij jongeren die problemen ervaren binnen de identiteitsontwikkeling. Verbeeldend spel geeft ook de mogelijkheid om rekening te leren houden met anderen en met regels. Dat maakt spel belangrijk voor de sociale ontwikkeling. Bovendien zorgt het ervoor dat jongeren verschillende ervaringen opdoen, doordat zij situaties naspelen en opnieuw beleven. Verbeeldend spel is dan ook een middel voor de jongeren om het gevoel beter te leren herkennen en situaties beter te begrijpen. Dit zorgt voor een stimulans in de emotionele ontwikkeling, die deze jongeren juist heel erg hard nodig hebben. (Hellendoorn, 2005)

Van de vijftien jongeren die hebben deelgenomen aan het onderzoek vonden zeven het moeilijk om in de verbeelding te treden. De onderzoeker kan echter constateren dat de jongeren wanneer zij door de therapeut tot spel worden uitgenodigd gemakkelijk tot spel durven en kunnen komen. De houding van de therapeut is gedurende deze module dan ook erg belangrijk. In schema 7 wordt de attitude van de therapeut op een overzichtelijke wijze

gepresenteerd. Wanneer de therapeut gebruik maakt van deze tabel, wanneer hij de module tot uitvoering laat komen, zal hij of zij meer bereiken bij de jongeren omdat hij of zij dan deel uitmaakt van het groepsgevoel en trainingsgericht te werk gaat. Zorg er te allen tijden voor dat je als therapeut geen invulling geeft aan bepaalde belevingen. Het is belangrijk dat de jongeren zelf het spel ervaren.

Schema 11, herapeutische attitude

Over het algemeen is de module trainingsgericht		
Bijeenkomstnummer	Attitude van de therapeut	Werkwijze
Eerste bijeenkomst	Observeert maar is leidend	De therapeut neemt de rol als groepsleider op zich, maar laat de jongeren wel werken aan de eigen tekorten binnen het medium.
<i>Kennismakingsfase</i>	Zorgt dat er veiligheid binnen de groep wordt gecreëerd	
Tweede bijeenkomst	Observeert maar is leidend	
<i>Kennismakingsfase</i>		
Derde bijeenkomst	Trainingsgericht	
<i>Doorwerkingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
Vierde bijeenkomst	Trainingsgericht	
<i>Doorwerkingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
Vijfde bijeenkomst	Trainingsgericht	
<i>Doorwerkingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
Zesde bijeenkomst	Afrondingsfase	De therapeut steekt in vanuit de re-educatieve werkwijze van Smeijsters (2008)
<i>Afsluitingsfase</i>	De therapeut neemt deel aan het groepsproces	
	De therapeut maakt gebruik van de verschillende dramarituelen volgens de vijfde fase van Emunah (2009)	

Nu we kunnen stellen dat verbeeldend spel binnen dramatherapie werkt en dat het merendeel van de jongeren de therapie als inzichtgevend ervaart. Kunnen we wel stellen dat het prototype, dat is opgebouwd aan de hand van de bevindingen in de inhoudelijke oriëntatie, op wat kleine praktische punten na correspondeert met de maatschappelijke behoeften.

In de onderstaande tabel worden de veranderingen kort weergegeven.

Schema 12. Bijeenkomst	Prototype	Uiteindelijke module
De eerste sessie	Tijdens de eerste sessie staat veiligheid centraal. Er wordt een veilige plek met de jongeren ingericht.	Het inspringspel dat in de eerste module staat vermeld, wordt verplaatst naar de tweede bijeenkomst. De module laat de jongeren eerst kennismaken met elkaar en laat de jongeren samen in de ruimte exploreren. In deze oefening wordt er gespeeld met de ik-ander-differentiatie van Delfos
De tweede sessie	De tweede bijeenkomst was nogal cognitief. Er werd minder uitgegaan van de beleving van de jongeren, terwijl dit juist het uitgangspunt van de gehele therapiereeks is. Hierdoor is de tweede bijeenkomst aangepast.	Aan de tweede bijeenkomst werd een inspringspel toegevoegd, hierdoor wordt er fysiek vanuit de eigen verbeelding gespeeld. Dat wat in je opkomt, op dat moment, laat je tot uiting komen.
De derde sessie	De jongeren worden uitgenodigd om tot spel te komen. De groepsimprovisatie is een lange en grote oefening.	De groepsimprovisatie wordt opgedeeld in twee kortere groepsimprovisaties, zodat de jongeren de mogelijkheid wordt geboden om kort wat te vertellen over de rol die ze hebben gespeeld en ze worden uitgenodigd om gaandeweg het spel van rol te wisselen. Dit omdat volgens Wing (1996) veel autistische jongeren gedurende het spel niet van rol kunnen wisselen omdat ze in korte tijd geen nieuw schema kunnen maken.

		De bijeenkomst wordt van 60 naar 90 minuten verlengd.
De vierde sessie	Al spelend een situatie onrealistisch oplossen. De samenwerkingsoefening waarin jongeren samen een vervoersmiddel dienen te bouwen.	De onrealistische oefening blijft bestaan omdat de jongeren dan zelf rekening dienen te houden met de anderen en met de regels. Het spel dient onrealistisch te blijven, wat ervoor zorgt dat de jongeren heel goed met de vooraf gestelde regel aan de slag moeten gaan. Het hormoonspel wordt aan deze bijeenkomst toegevoegd zodat er meer geëxperimenteerd wordt met de (seksuele) identiteitsontwikkeling, op het vlak waar jongeren niet snel over zullen praten. De vierde sessie wordt van 60 naar 90 minuten verlengd.
De vijfde sessie	De vijfde sessie werd zowel door de jongeren als door de therapeut ervaren als een therapiesessie waarin veel gebeurt, maar waarin geen andere opdrachten worden aangeboden.	De therapeut begint met het tegenspelen van de jongeren. Op die manier leren de jongeren om contact te maken met verschillende type mensen. Elk mens is anders en vraagt om een andere benadering. Hoe gaan autistische jongeren daarmee om? Kun jij je aanpassen aan een andere persoon? Deze vragen komen tot uiting in de eerste werkvorm. De tekenoefening die in het prototype werd voorgesteld wordt nu in een kortere versie voorgeschoteld.
De zesde sessie	De jongeren kregen de ruimte om zelf de laatste therapiesessie vorm te geven. Ter afsluiting diende de jongeren een cadeautje uit een onzichtbaar potje te halen en aan de therapeut mee te geven. De jongeren kregen zelf ook een tastbaar voorwerp mee naar huis.	Niet alleen de therapeut dient een cadeautje te krijgen, maar ook de jongeren moeten elkaar een cadeautje geven ter afsluiting van de therapie. Er wordt veel meer stilgestaan bij het nemen van afscheid. Welke gevoelens komen bij afscheid naar boven? Erken je deze gevoelens?

		Kun je deze gevoelens uitbeelden? De bijeenkomst wordt afgesloten door elkaar te laten zien wat je van de bijeenkomst hebt geleerd. Ook nu krijgen de jongeren van de therapeut een tastbaar voorwerp ter herinnering aan de therapie (Haas, 2008).
--	--	--

Uit het onderzoek, dat is afgenomen in drie verschillende groepen bij vijftien verschillende jongeren in de leeftijd van twaalf tot en met zestien jaar, is naar voren gekomen dat deze manier van dramatherapie het overgrote deel inzicht heeft gegeven in de ontwikkeling en heeft gestimuleerd om met persoonlijke aspecten aan de slag te gaan. De meerderheid vond de de dramatherapie bij zichzelf passen en zou de module aan anderen aanraden.

We kunnen jongeren met een autistische stoornis die problemen in de identiteitsontwikkeling ervaren op een gemakkelijke manier handvatten bieden zodat zij een beter zicht hebben op de eigen ontwikkeling.

Voor de uiteindelijke module verwijs ik u graag naar de aan dit onderzoek los toegevoegde module 'VooruitZicht'.

Aanbevelingen

Dit onderzoek is ter ondersteuning van de module VooruitZicht. Het schetst hoe de module tot stand is gekomen en welke stappen belangrijk zijn geweest om tot een goede module te komen. Het onderzoek is gebaseerd op literatuuronderzoek, op de ervaringen van de jongeren uit de drie verschillende onderzoeken en op de observaties van de therapeut/onderzoeker.

De module wordt u door de onderzoeker aanbevolen omdat deze gericht is op de problemen die jongeren met een autistische stoornis ervaren binnen de identiteitsontwikkeling. Het onderzoek waaruit de module voort is gekomen is vooral gericht op de problemen binnen de sociale wederkerigheid die autistische jongeren in de identiteitsontwikkeling ervaren. Het onderzoek richt zich in mindere mate op de omgeving. Wellicht zou dit in de toekomst nog verder onderzocht kunnen worden. Wat is het effect op de omgeving nu de jongeren meer handvatten voor zichzelf hebben ontwikkeld en positiever kijken naar de eigen ontwikkeling? Merken behalve de jongeren zelf ook de ouders dat er veranderingen zijn opgetreden?

Verschillende theoretici, zoals Wing (1996) en De Winter (2013) beschrijven het probleem waarmee jongeren met een autistische stoornis worden geconfronteerd. Dit probleem is volgens hen een disfunctie in de sociale wederkerigheid, waardoor jongeren met autisme moeilijk contact kunnen maken met anderen. De Winter (2013) spreekt zelfs over aangeleerde structuren die gedurende de puberteit verdwijnen omdat er op psychisch, sociaal en emotioneel en lichamelijk vlak veel verandert. Het is daarom ontzettend belangrijk dat we onze jongeren de juiste begeleiding bieden. De module die aan de hand van dit onderzoek is ontworpen, wordt u ten zeerste aanbevolen. Dertien van de vijftien jongeren die deel hebben genomen aan het onderzoek zeggen dat de therapie inzicht heeft gegeven in hun ontwikkeling. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de module aansluit bij de belevingswereld van jongeren en dat het hen laat kijken naar de eigen ontwikkeling.

Theoretici zoals Notermans (2012) en De Haas (2008) schrijven dat een groepstherapie een grotere bijdrage levert aan de sociale wederkerigheid. Toch zijn er nog wat vragen onbeantwoord gebleven na afronding van dit onderzoek. Wellicht zal men daar wanneer het onderzoek ten uitvoer wordt gebracht, meer ervaring in opdoen. Alle drie de groepen waren even groot. Bij de ene groep was vijf jongeren in een groep prima. Bij de andere groep waren het er net te veel en was daardoor doorwerking niet mogelijk. Zou het effect van de module hoger zijn als er minder jongeren in een groep zouden zitten?

Al met al heeft het prototype bij groep A al hoge ogen gegoooid. Door het prototype aan de hand van dit onderzoek aan te passen is het nog beter toepasbaar en beter toegespitst op de belevingswereld van de jongeren.

Kijkend naar de onderzoeksresultaten kunnen we wel stellen dat de module aansluit op de belevingswereld van de jongeren. Zowel theoretici als alle vijftien ondervraagde jongeren geven aan dat zij de therapievorm bij zichzelf vonden passen. Wat weerhoudt u er dan nog van om dit onderzoek in uw eigen praktijk of eigen instelling uit te voeren?

Uit de onderzoeksresultaten is zeker gebleken dat dramatherapie een manier is om met jongeren aan de identiteitsontwikkeling te werken en hun handvatten te bieden om beter naar de eigen ontwikkeling te kijken. Ik zou u dan ook allen deze module aanbevelen om jongeren met autisme die zich in de identiteitsontwikkeling bevinden en die in zekere

mate problemen ervaren binnen de identiteitsontwikkeling, handvatten aan te reiken zodat voor hen de puberteit wat draaglijker wordt. Hierbij wordt u wel geadviseerd ook te kijken naar de ontwikkelingen van de jongeren buiten de therapie om en na te gaan of de in de therapie verkregen handvatten door de jongeren worden toegepast in de maatschappij.

Literatuurlijst

Berk, L. Mann, T. & Ogan, A. 2006. *Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation*. Oxford University Press, New York. p. 2-24.

Beers, van L. & Westerkamp B. 2002. *Eigenwijsjes: ontdek je innerlijke kracht*. Dubbelzes uitgeverij, Duivendrecht. Coaching kaartjes.

Bil, de & Bil, de. 2010. *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. Uitgeverij Nelissen, Amsterdam. p. 34-36, 120-128, 170-173.

Byttebier, I. 2011. *Creativiteit, Hoe? Zo! Lannoo*, Tielt. p. 122-124.

Carr, A. 1999. *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. Routledge, New York. p. 27-38.

Duncan, B. 2011. *Het geheim van een betere therapeut: cliëntgestuurd, resultaatbewust*. Pearson Benelux BV, Amsterdam. p. 44-56.

Fink, M. & Siobhan, O. (z.j.) 'Het benaderen van emotie in psychotherapie en theater: implicaties voor dramatherapie'. *Tijdschrift voor creatieve therapie*. p. 35-45.

Janssen-Vos, F. 2004. *Spel en ontwikkeling*. Van Gorcum, Assen. p. 23-34, 46-85.

Johnson, D. & Emunah R. 2009. *Current approaches in drama therapy*. Charles C Thomas Publishers, Springfield p. 37-87.

Jones, P. 2007. *Drama as therapy: Theory, practice and research*. Brunner-Routledge, New York. p. 117-119.

Koot, R. 2013. *Spelen in de wereld van autisme*. Uit: *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*. p. 1-3.

Landy, R. 1993. *Persona and performance: The meaning of role in drama, therapy, and everyday life*. The Guilford Press, New York. p. 45-55.

Migchelbrink, F. 2007. *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Uitgeverij SWP, Amsterdam p. 21-27, 53-58, 133-144.

Nederlandse Vereniging voor Psychiatrie (2014). *Beknopt overzicht van de criteria DSM-5*. Boom uitgevers, Amsterdam. p. 105-117.

Notermans H. 2012. *Ontmoeten in spel: Een dramatherapeutische interventie voor adolescenten met internaliserend probleemgedrag*. KenVak Publishers, Heerlen. p. 19-27.

Smeijsters, H. 2008. *Handboek creatieve therapie*. Uitgeverij Coutinho, Bussum. p. 56-65.

Smeijsters, H. 2005. *Praktijkonderzoek in Vaktherapie*. Uitgeverij Coutinho, Bussum. p. 54-55.

Vygotsky, L.S. 1967. *Play and its role in the mental development of the child*. Sovjet-Unie (z.u.). p. 3-6.

Willemars, G. 2016. *Reader praktijkgericht onderzoek*. Hogeschool Utrecht Amersfoort.

Willermars, G. 2016. *Studiehandleiding praktijkgericht onderzoek*. Hogeschool Utrecht Amersfoort.

Wing, L. 2003. *The autistic spectrum: new updated edition*. Londen: Little Brown, Londen. p. 83-96.

Winter, de J. 2013. *Autism and normative sexual development: a narrative review*. Journal of Clinical Nursing.

Geraadpleegd via het internet:

Koekhoven, J. 2015. *Autisme en Puberteit: kinderen op eigen kracht in evenwicht*.

Geraadpleegd op 18-04-2016 via: <http://symptomen-autisme.nl/autisme-en-pubertijd/>

Rutgers. 2016. *Kinderen krijgen te weinig les over seksualiteit*. Geraadpleegd op 18-04-2016 via: <http://www.rtlnieuws.nl/nieuws/binnenland/kinderen-krijgen-te-weinig-les-over-seksualiteit>

Driessche, van S. 2016. *Voorlichting in tijden van internetporno*. Geraadpleegd op 20-04-2016 via: <http://www.ad.nl/ad/nl/38261/Nieuws/article/detail/4285370/2016/04/19/Voorlichting-in-tijden-van-internetporno.dhtml>

Bijlage 1: HBO gedragscode

De gedragscode voor praktijkgericht onderzoek bestaat uit vijf regels (Migchelbrink, 2013).

1. Onderzoekers aan het HBO dienen het professionele en maatschappelijke belang.

Het onderzoek dat ik binnen de twee verschillende scholen heb gedaan is gericht op de identiteitsontwikkeling van jongeren met een autistische stoornis. Over de identiteitsontwikkeling bij jongeren met autisme is nog maar weinig geschreven. Hierdoor draag ik bij aan de kennisontwikkeling van de beroepspraktijk. Verder blijkt uit verschillende onderzoeken dat jongeren met autisme meer moeite hebben met de identiteitsontwikkeling dan anderen. Door een module te schrijven die dramatherapeuten helpt om deze jongeren beter te begeleiden, richt ik mij op relevante thema's en problemen uit de beroepspraktijk.

2. Onderzoekers aan het HBO zijn respectvol.

Ik ben een toekomstig dramatherapeut. Ik denk dat je als dramatherapeut, of welk ander sociaal beroep dan ook, de vertrouwensband met je cliënten dient te waarborgen. Voorafgaand aan dit onderzoek heb ik de jongeren aangegeven dat zij deel uitmaken van een onderzoek. Ik heb ouders brieven gestuurd, scholen gevraagd naar de mogelijkheden en jongeren en ouders gevraagd of er foto's mochten worden gemaakt en gebruikt. Niet alle jongeren of ouders vonden dit fijn. Om deze reden zijn er niet van alle jongeren foto's gemaakt. Als therapeut respecteer ik dat jongeren niet op de foto willen. Tijdens dit onderzoek heb ik goed op de privacy van de jongeren gelet.

3. Onderzoekers aan het HBO zijn zorgvuldig.

In het onderzoek kijk ik vanuit verschillende punten. Zo heb ik interviews afgenomen, heb ik, ter ondersteuning, bijhorende theorieën gezocht en heb ik onderzoek gedaan in de praktijk. Hierdoor is het onderzoek niet alleen gebaseerd op theoretische uitgangspunten. Ik maak bij het zoeken naar theorie gebruik van de beschikbare kennis. Verder rapporteer ik na elke bijeenkomst wat er zich heeft voorgedaan/wat ik heb gezien en ontdekt. Na elke sessie heb ik mondeling overleg met de opdrachtgever gehad. Hierdoor is het onderzoek betrouwbaar.

4. Onderzoekers aan het HBO zijn integer.

Doordat ik feedback durf te ontvangen, ben ik aanspreekbaar op mijn gedrag tijdens het uitvoeren van het onderzoek, zowel wat betreft mijn handelen in de praktijk als de module die ik tot stand breng. Ik kijk kritisch naar wat er in de praktijk al is geschreven. Er is weinig op het gebied van dramatherapie geschreven, waardoor ik een breed bewegingsvlak heb.

5. Onderzoekers aan het HBO verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Ik heb verantwoord waarom ik dit onderwerp heb gekozen. Ik heb ik de praktijk namelijk veel ervaring opgedaan met kinderen met een autistische stoornis en merkte dat er behoefte is aan een module ter ondersteuning van de identiteitsontwikkeling. Ik ga zorgvuldig om met wat ik onderzocht heb en ik verantwoord mijn handelen en de manier waarop de module tot stand is gekomen. Op deze manier krijgen buitenstaanders inzicht in de manier waarop de module tot stand is gekomen.

Bijlage 2: Het prototype

Prototype onderzoek

Voorlopige hoofdvraag: *Via welke stappen kunnen kinderen met autisme, door het werken met verbeelding binnen dramatherapie, ondersteund worden bij de identiteitsontwikkeling?*

Tijdens deze behandeling neem ik de rol van veranderingsexpert op mij (Migchelbrink, 2007). Als projectleider van het handelingstraject houd ik mij bezig met het realiseren van het handelen en de verandering van het actieonderzoek.

Happé (1994) stelt dat een goede theorie aan de volgende criteria moet voldoen:

- A.** Ze moet concrete voorspellingen doen die getoetst kunnen worden.
 - B.** Ze moet het bestaande bewijsmateriaal overstijgen en verder gaan dan alleen beschrijven.
 - C.** Ze moet specifiek zijn en toch passen in wat we in het algemeen weten.
- Voor autisme betekent dit volgens haar dat een goede theorie over autisme moet voldoen aan het volgende:
- 1.** Ze moet manieren genereren om de theorie te toetsen.
 - 2.** Er moet een causale verklaring geboden worden.
 - 3.** Ze moet het specifieke patroon van vaardigheden en gebreken verklaren.
 - 4.** Ze moet passen in wat we over de normale ontwikkeling weten.

Attitude van de therapeut

Smeijsters (2008) spreekt over Re-educatieve creatieve therapie. Vanuit deze methode wil ik de sessies leiden. De re-educatieve werkwijze richt zich op het beïnvloeden en doorwerken van problemen. Wijzigingen en het uitbreiden van het zelfbeeld en verbeteren van de sociale interactie en de interpersoonlijke vaardigheden zijn hierbij de kernbegrippen.

Bijeenkomst 1

Veiligheid is belangrijk. Tijdens de eerste bijeenkomst wil ik de leerlingen kennis laten maken met elkaar, met drama en met mij. Delfos (2001) heeft een socioschema gemaakt voor kinderen met een autistische stoornis. Het schema geeft goed inzicht in de tekortkomingen van kinderen met een autistische stoornis.

HET SOCIOSHEMA	
Het 'ik' geplaatst in de wereld	
In fysieke zin	In psychologische zin
lichaamsschema grenzen van het lichaam functioneren van het lichaam	ik-anderdifferentiatie zelfbeeld besef van ruimte besef van tijd sociaal inzicht empathie theory-of-mind zelfreflectie sociaal functioneren

ik-anderdifferentiatie > besef ik > besef niet-ik > besef ander
> mogelijkheid tot zich verplaatsen in een ander
> sociale kennis > sociaal inzicht > sociale vaardigheden > mogelijkheid tot wederzijdsheid in contact > kunnen spelen met anderen > rekening kunnen houden met een ander > vrienden kunnen maken > hulp kunnen mobiliseren
> besef van tijd > niet overvallen worden door tijdsverloop > opdrachten kunnen volbrengen > rekening kunnen houden met anderen > kunnen plannen
> besef van ruimte > kunnen oriënteren in een ruimte > niet overal tegenaan lopen

De sessie duurt 60 minuten. De leerlingen hebben een afbeelding meegenomen. Aan de hand van deze afbeelding vertellen de leerlingen iets over zichzelf.

09.50 uur	Klaarmaken van de therapieruimte. Stoelen aan de kant zodat de focus al meteen op het lichaam wordt gelegd en de
-----------	--

	leerlingen min of meer worden gedwongen om actief deel te nemen.
10.00 uur	Ontvangen van de leerlingen in de therapieruimte. Daarna gaan we allemaal in een kring staan We kunnen elkaar allemaal aankijken, wat een gevoel van veiligheid met zich mee zou moeten brengen.
1 ^e spel	Voorstelronde De leerlingen stellen zichzelf voor door het gebruik van de afbeelding die ze mee hebben genomen. Waarom heb je deze afbeelding gekozen? Wat zegt de afbeelding over jou als persoon?
2 ^e spel In deze oefening speel ik met de ik-anderdifferentiatie van Delfos. Op die manier ga ik ervan uit te kunnen zien wat de mogelijkheden van de leerlingen zijn.	Nadat de leerlingen kennis hebben gemaakt gaan we de ruimte ontdekken. Ik vraag de leerlingen om rustig, bij zichzelf blijvend, door de ruimte te lopen. Als de leerlingen een tijdje aan het lopen zijn, doorbreek ik de stilte en vraag ik of zij een plek in de ruimte kunnen zoeken en deze in gedachten kunnen nemen. Nu vraag ik de leerlingen om te stoppen en even stil te gaan staan. Als ik in mijn handen klap, gaan zij naar de plek in de ruimte die zij in gedachten hadden. Als ze daar zijn aangekomen, bespreken we even waarom de leerlingen voor deze plekken hebben gekozen. Hierna vraag ik ze weer om naar het midden toe te komen. We gaan weer rondlopen en ik vertel de leerlingen dat wanneer ik in mijn handen klap, zij binnen tien seconden op een veilige plek in de ruimte moeten staan. Na afloop bespreek ik kort de bevindingen van de leerlingen.
3 ^e spel Dramatisch spel	Inspringspel Er zijn telkens drie personen in spel. Drie anderen staan aan de kant. Zodra je over de lijn stapt, klap je in je handen. Op dat moment bevroren de spelers en vervang je een van de spelers. Vervolgens gaat het spel weer verder, alleen nu in een andere situatie. De medespelers weten niet waar ze zijn omdat de nieuwe speler de omgeving bepaalt en de ander een rol toekent. <i>Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen?</i> Publiek leert te kijken naar hoe leerlingen omgaan met een conflict in spel (Jones) (active witnessing)
Afsluiting Dramaritueel (Emunah)	Samen in de kring staan 1. De leerlingen mogen om de beurt een eigenwijsjecomplimentenkaart trekken. Deze kaart bevordert het zelfvertrouwen van kinderen. De Bil en De Bil (2010) zeggen dat een positief zelfbeeld tijdens de identiteitsontwikkeling belangrijk is. 2. Een speciale afscheidsgroet bedenken die we wekelijks toepassen.

	Een afscheidsgroet zou de groepsband en groepsveiligheid moeten bevorderen. <i>De Haas (2012)</i>
--	---

Bijeenkomst 2

Tijdens de tweede bijeenkomst komt de focus meer op 'ik en de anderen' te liggen.

Welkom heten van de leerlingen Dramaritueel (Emunah)	De leerlingen komen net als de vorige keer weer in een kring staan. Ik maak even een rondje of de leerlingen wat hebben gedaan met het complimentenkaartje van de vorige bijeenkomst.
1 ^e spel	De leerlingen mogen een voorwerp uitzoeken. Om de beurt proberen zij het voorwerp aan het publiek te verkopen. Het voorwerp mag alleen niet iets zijn wat echt is. De leerlingen moeten zich dan ook iets anders inbeelden.
2 ^e spel	De leerlingen kiezen verschillende attributen uit die voor hen een betekenis hebben tijdens de puberteit. Er is geen minimum en er is ook geen maximum. De leerlingen mogen de voorwerpen ook neerzetten zoals ze zelf willen. Als iedereen klaar is, gaan we samen naar de voorwerpen van de andere leerlingen kijken. De leerlingen krijgen ongeveer 10 à 15 minuten om attributen te zoeken die passen bij hun eigen puberteit. Op die manier leren ze ook om te gaan met de tijdsdruk. (Delfos)
Afsluiting Dramaritueel (Emunah)	Samen in de kring staan 1. De leerlingen mogen om de beurt een eigenwijsje complimentenkaart trekken. Deze kaart bevordert het zelfvertrouwen van kinderen. 2. Een speciale afscheidsgroet bedenken die we wekelijks toepassen. Een afscheidsgroet zou de groepsband en groepsveiligheid moeten bevorderen. <i>De Haas (2012)</i>

Bijeenkomst 3

Tijdens de derde bijeenkomst wil ik graag de dramarituelen die Emunah in haar fasen vermeldt nastreven. Daarnaast zijn de eerste fasen van Emunah in mijn onderzoek het belangrijkste, omdat het blijft gaan over verbeelding (fantasiespel) en in de derde en vierde fase van Emunah dit spel wordt doorwerkt en fantasie in deze sessies juist geen plaats mag maken voor actualiteit.

Jones (2007) zegt dat spel met de werkelijkheid en de fantasie verbonden is. Jamin (2009, p. 48-49) geeft de volgende beschrijving van spel: "De dubbelzinnige verhouding met de werkelijkheid vormt de kern van het spel: de invloed van de realiteit is verminderd maar niet opgeheven." In de derde bijeenkomst wil ik de leerlingen uitnodigen om tot spel te komen vanuit de improvisatie. Daarbij dien ik wel de focus te houden dat er een relatie is tussen de

spelwereld en de niet-spelwereld.

Ik kies daarom voor het volgende scenario (Notermans, 2010): “Groepsimprovisatie op basis van thema’s die door de cliënten zelf worden ingebracht. De therapeut participeert in rol en kan hiermee het proces bewaken of een individuele cliënt ondersteunen.” Als therapeut maak ik een lijntje met de verbeelding, zodat de leerlingen spelen vanuit de verbeelding. Er wordt geen gebruik gemaakt van materialen, zodat de leerlingen gebruik moeten maken van het eigen lichaam en de medespelers en daardoor zichzelf niet afzonderen van de groep. Ik eindig standaard met een eigenwijsje ter ontwikkeling van het zelfbeeld.

Lorna Wing (1996) schrijft dat door chaos in het hoofd van kinderen met autisme veranderingen voor hen een zware belasting zijn. De meesten hebben voortdurend structuur nodig, die ze zelf moeilijk kunnen aanbrengen. Volgens Wing (1996) uiten afwijkingen in de verbeelding zich al vroeg in de spelontwikkeling; er zit weinig variatie in en kinderen kunnen zich nauwelijks iets voorstellen wat er niet is.

Verbeelding is wat mensen gebruiken om een betekenis toe te kennen aan een symbool.

Mensen zonder autisme kunnen symbolen op allerlei manieren toepassen en vanuit deze basis die toepassingen ook weer in nieuwe situaties gebruiken, zonder alles opnieuw te moeten leren. Voor mensen met autisme geldt dit meestal niet. Het gebruik van de betekenis van een symbool in een situatie helpt hen niet voor het gebruik van hetzelfde symbool in een andere situatie. Kort samengevat, doordat kinderen met autisme fragmentarisch denken vragen zij om structuur om deze kleine fragmenten tot een logisch verhaal te kunnen maken. Als de therapeut vervolgens vraagt aan een kind met autisme om zich een bepaalde situatie in te beelden, dan gaat dit moeilijk omdat het kind opnieuw moet beginnen met het waarnemen van alle individuele kenmerken van het beeld en deze weer moet toepassen in het grote geheel/het verhaal.

In deze sessie staat het maken van eigen verhalen vanuit de eigen verbeelding centraal.

Bijeenkomst 4

De leerlingen worden in groepjes opgedeeld en krijgen problemen voorgelegd. Samen bedenken ze, al spelend, een oplossing. Hoe onrealistischer, hoe beter het is. Hierbij wil ik kijken of de leerlingen met autisme kunnen omgaan met veranderingen. De DSM-5 stelt namelijk dat leerlingen met ASS hier moeite mee hebben, Notermans (2012), Verbeeldend spel geeft de mogelijkheid om rekening te houden met anderen en met regels.

Mensen met autisme kunnen zich moeilijk een bepaalde situatie inbeelden. Volgens Wing (1996) gaat dit moeilijk omdat zij opnieuw moeten beginnen met het waarnemen van alle individuele kenmerken van het beeld en deze weer moeten toepassen in het grote geheel/het verhaal. In de vierde bijeenkomst staat het doorwerken van wat is losgekomen tijdens de derde bijeenkomst centraal.

Scheff (2002) zegt dat leerlingen met autisme moeite hebben om mee te gaan in het spel van een ander, omdat ze niet goed om kunnen gaan met veranderingen waar zij geen grip op hebben. Om deze reden wil ik in de vierde bijeenkomst de veranderingen in het spel centraal laten staan. Deze veranderingen komen namelijk ook voor in het lichaam bij kinderen in de identiteitsontwikkeling. Door de veranderingen die uit interactie ontstaan toe te laten, zal ik een kind leren om veranderingen te accepteren. Het accepteren van veranderingen is een belangrijk doel, omdat er veel verandert binnen de identiteitsontwikkeling.

Bijeenkomst 5

In de vijfde bijeenkomst zal ik voornamelijk sociale contacten, vriendschappen en seksuele identiteit centraal stellen. In de puberteit verandert er veel. Je krijgt andere contacten en je gaat vorm geven aan een seksuele identiteit. (De Bil en De Bil, 2010) Wat belangrijk is in mijn onderzoek zijn de veranderingen. Theoretici zoals Wing (1996) geven aan dat personen met ASS moeite hebben met veranderingen. Kinderen die zich in de identiteitsontwikkeling bevinden zijn volop in ontwikkeling. Michelle Rigler (2015) schrijft dat aangeleerde sociale vaardigheden in de jongere jaren voor lange tijd hetzelfde blijven. In de puberteit veranderen de relaties met bepaalde personen waardoor de structuur in de interactie met anderen verandert. Deze veranderingen zijn voor kinderen met autisme moeilijk. Volgens haar hebben de tienerjaren voor kinderen met autisme de meeste impact op de ontwikkeling van het zelfbeeld. Hierdoor stel ik de ontwikkeling van een positief zelfbeeld in deze sessie centraal en maak ik een koppeling naar de afgelopen sessies waarin we eigenwijsjes hebben gekregen.

Bijeenkomst 6

In de laatste bijeenkomst wil ik dat het dramaritueel van Emunah centraal staat. Zo wil ik alle leerlingen laten uitbeelden wat zij hebben geleerd tot nog toe. Verbeeldend spel is een middel om gevoel beter te leren herkennen en situaties beter te begrijpen, wat zorgt voor een stimulans in de emotionele ontwikkeling (Hellendoorn, 2005). Ik blik samen met de leerlingen terug op wat zij hebben geleerd en kijk naar de behoefte die er nog bij de leerlingen aanwezig is. De zesde sessie stel ik daarom op dat moment bij zodat iedereen met een fijn gevoel terugkijkt op een mooi proces. De Haas (2012) vindt het belangrijk dat mensen aan het einde van een intensief groepstraject iets tastbaars mee naar huis krijgen, zodat zij vaak aan de therapie en het leerproces kunnen terugdenken. Gaandeweg de therapie zal ik kijken naar een tastbaar voorwerp dat de leerlingen houvast zal bieden in de maatschappij nadat zij de therapie hebben afgerond.

Bijlage 3: De verslaglegging van de therapie

Verslaglegging groep A.

Samenstelling groep:

Sam: 14 jaar, Klassiek autisme

Roan: 14 jaar, Stoornis van Asperger

Jop: 14 jaar, Stoornis van Asperger

Mike: 13 jaar, Klassiek autisme

Marcel: 13 jaar, PDD-NOS

Eerste bijeenkomst

Jop, ziek.

Tijdens de eerste bijeenkomst stond kennismaking met elkaar, de ruimte en de materialen centraal. De leerlingen hebben zich allemaal aan mijn voorgesteld. Mike wilde als eerste iets over zichzelf vertellen. Hij begon erg voorzichtig. Marcel vulde telkens wat aan omdat ze elkaar goed kennen. Toch merkte ik dat Mike dit storend vond. Hij draaide vaak met zijn ogen. Toen ik Mike vroeg te benoemen wat hij voelde, gaf hij aan dat hij het niet zo prettig vond dat Marcel telkens voor hem dingen invulde. Mike maakte geen oogcontact met Marcel, hij sprak tegen mij. Sam was de eerste die wat meer over zichzelf vertelde. Hij gaf aan dat hij autisme heeft en hij zei dat hij daardoor ook denkt dat hij hier zit. Nadat Sam veel over zichzelf had verteld, wilden de anderen ook meer over hun diagnose vertellen.

Na een kort gesprek te hebben gevoerd zijn we gaan lopen door de ruimte. Toen ze van mij een veilige plek in de ruimte moesten gaan kiezen, had er niemand twijfels. Marcel, Mike en Roan doken de berging in, terwijl Sam juist in een hoekje in de ruimte ging staan. Roan wilde graag in een omgeving zijn waar van alles te doen en te ontdekken is. Mike houdt heel erg van gezelligheid en daarom koos hij voor een knus plekje tussen veel attributen. Sam houdt van een prikkelarme en overzichtelijke ruimte. Om die reden koos hij, als enige, een plek in de speelruimte. Marcel kwam niet zo overtuigend op mij over. Hij was vooral met Mike bezig.

Nu vroeg ik de leerlingen om een veilige plek in te richten. Ik benoemde geen tijd. Ze mochten alle voorwerpen pakken die nodig waren. De opdracht was dus heel vrij. Sam pakte een mat en legde deze in een hoek neer. Hij nam wat pionnen en plaatste deze om zijn mat heen. Hij ging in zijn veilige ruimte zitten en sloot zijn ogen. Het leek erop alsof hij even helemaal tot zichzelf kwam. Ondertussen zag ik Mike wat rondlopen. Het leek erop dat hij niet zo goed wist wat hij moest doen. Telkens pakte hij een nieuw materiaal, probeerde er iets mee en vervolgens legde hij het weer terug. Voor het eerst was Marcel niet bezig met Mike en was hij voor zichzelf een veilige plek aan het inrichten. Marcel maakte een lange muur van matten, kleden en bankjes waarachter hij ging zitten. Roan maakte een hut van banken, blokken en matten. Hij maakte zelfs een dak, dat volgens hem voor de regen was. Mike begon pas te bouwen toen ik aangaf dat we nog 1 minuut hadden om de veilige ruimtes af te ronden. Uiteindelijk pakte hij een ton en ging hij in de ton zitten.

Nu vroeg ik de leerlingen even in stilte tot zichzelf te komen. Na een minuutje of twee kregen de leerlingen de opdracht om binnen twee minuten (net zolang als zij zojuist stil waren) een nieuwe veilige plek, op een andere plek in de ruimte, met nieuwe materialen in te richten. Sam begon rond te lopen door de ruimte. Ik zag dat hij niet zo goed wist waar hij nu moest beginnen. Mike, die eerder veel moeite met de oefening had, wist nu een muur te bouwen van een aantal matten. Dit ging voor hem vrij snel. Ook Roan wist van een aantal

pilaren een nieuwe veilige omgeving te maken. Marcel bouwde dit keer een hut met een dak, maar de constructie was grotendeels gelijk aan die van zijn vorige bouwwerk. Sam bleef wat ijsberend rondlopen. Toen pakte hij een mat, legde deze tegen de muur en nam wat voorwerpen die hij om zijn mat heen legde. De pionnen waren vervangen door voorwerpen. Sam gebruikte precies dezelfde mat en bouwde zijn nieuwe veilige plek circa 1 meter vanaf de hoek waar hij eerder een veilige plek had.

In de nabespreking gaf Mike aan de tweede opdracht fijner te hebben gevonden. Sam vond de eerste opdracht prettiger. Hij vertelde al een bepaald idee te hebben en daar moest hij nu van afzien. Dat vond hij moeilijk. Roan en Marcel merkten geen verschil.

Aan het einde van de bijeenkomst mochten de leerlingen een kaartje kiezen. Op dit kaartje stond een positieve spreuk.

Marcel trok de spreuk: "Ik ben vrij."

Mike: "Ik mag fouten maken."

Sam: "Ik zeg duidelijk wat ik bedoel."

Roan: "Ik ben wijs."

En ikzelf had de spreuk: "Ik kom voor mezelf op."

We zouden op onze spreuken gaan letten en in de volgende bijeenkomst aangeven of we van onze spreuk gebruik hebben gemaakt. Na een passende afscheidsgroet bedacht te hebben zijn de leerlingen weer weggegaan.

2^e bijeenkomst

Tijdens de tweede bijeenkomst lag de focus meer op 'ik en de anderen'. In de eerste bijeenkomst was ik duidelijk de observant. In de tweede bijeenkomst was ik meer een deel van de groep.

We zijn begonnen met Jop. Hij was de eerste bijeenkomst ziek en hij heeft daarom nog wat over zichzelf verteld. Jop wist niet zo goed wat hij moest vertellen. Hij kwam heel verlegen op mij over.

Ik bevroeg de leerlingen naar de spreuken. Ze zeiden allemaal iets gedaan te hebben met de spreuken.

Roan had niet meer zoveel geld voor de kermis. Hij was wijs om dan ook maar aan één attractie geld uit te geven, ook al wilde hij overal wel graag in.

Mike heeft fouten durven maken. Mike moet veel helpen in het huishouden. Soms vindt hij het moeilijk om aan zijn moeder uit te leggen dat iets hem niet lukt omdat hij het niet kan. Hij gaf aan dit keer zijn moeder om hulp te hebben gevraagd.

Marcel heeft zich vrij gevoeld. Vrijdag had hij met Mike afgesproken en door het extra lange paasweekend voelde hij zich vrij.

Sam vond het moeilijk om duidelijk te zijn. Hij vraagt niet vaak om opheldering, ook al wil hij wel graag duidelijkheid. Toch heeft hij zijn moeder dit keer duidelijk gevraagd wat ze nu precies bedoelde. Hij gaf wel aan dat hij het heel moeilijk vond om zijn moeder om duidelijkheid te vragen.

De leerlingen mochten van mij een voorwerp pakken. Nadat ze de voorwerpen hadden gekozen, vertelde ik dat het voorwerp wat anders moest zijn dan dat wat het werkelijk was. Marcel had moeite met de opdracht. Hij tikte mij aan en fluisterde in mijn oor: "Ik weet niet wat ik hiermee moet." Ik keek naar de microfoon die hij had gekozen en fluisterde terug: "Misschien kun je je iets inbeelden als je straks op de speelvloer staat." Hij keek mij een beetje benauwd aan.

Roan wilde graag als eerste. Zijn camera werd een laser waarmee je dieven op afstand kon houden.

Mike had een fotocamera. Deze fotocamera was een vrouwenkijker geworden. Je kon door de kleren van mensen heen kijken als je de kijker voor je ogen hield.

Roan reageerde heel erg op Mike. Hij had er zogenaamd miljoenen voor over. Toen Mike niet op hem inging, begon hij wat te schreeuwen. "Hallooooo, ik wil dat ding kopen!" riep hij. Ik zag dat Mike er last van had en vroeg Mike of hij wat wilde zeggen. Hij zei van niet. Dus ik hielp hem. "Roan, ik heb last van je geschreeuw. Mike is nog aan het woord en ik wil graag weten wat hij nog meer te vertellen heeft." Roan ging rustig zitten. Toen Mike verder ging met zijn verhaal sprong Roan weer op: "Ja, kom op joh, ik wil dat ding kopen." Tot Jop opeens zei: "Roan, ik wil horen wat Mike zegt, hou even je kop." Ik zag dat Roan schrok van de opmerking van Jop en hij ging weer zitten.

Jop had een telefoon met een megagrote antenne. Deze telefoon werd een neus en rugkrabber. Sam wilde hem absoluut niet kopen. Hij vond het maar een onhygiënisch ding. Marcel verkocht een uitklapbare knuppel. Voor mijn gevoel leek het een beetje op het idee van Roan. Kon Marcel zich niets inbeelden? Vorige week hield hij ook al veel vast aan hetzelfde patroon.

Sam had een telefoon aan een kabel. Deze werd een afstandsbediening. De kabel was er zodat je de afstandsbediening nooit kwijt zou kunnen raken.

De leerlingen kozen nu een attribuut dat voor hen centraal stond binnen de puberteit. De meeste leerlingen kozen maar één attribuut. Mike koos er twee. Marcel stond weer heel dicht bij Mike, terwijl de overige leerlingen op verschillende plekken in de ruimte hun voorwerpen hadden uitgesteld. Mike wilde graag beginnen. Hij nam ons mee naar zijn beeld, dat bestond uit een aantal telefoons. Hij is heel veel bezig met zijn telefoon, WhatsApp en andere social media.

Marcel wilde na Mike. Hij kopieerde exact wat Mike had verteld. Heel toevallig had hij ook een telefoon neergelegd en ook hij zei dat hij veel bezig is met social media.

Roan had een filmcamera gepakt. Hij was zelf ook onderdeel van het beeld. Roan vertelde dat hij graag verhalen schrijft en dat hij deze ooit wil gaan verfilmen.

Jop had wat voorwerpen bij elkaar gelegd. Het waren veel harde dingen, maar hij vertelde er niks bij. "Ik wist eigenlijk niks, dus ik heb maar wat gemaakt," zei hij.

Sam nam ons al snel mee naar zijn attribuut. Hij had een microfoon gepakt en was zelf ook onderdeel van het standbeeld. "Toen ik laatst in de stad liep, zei mijn vader ineens dat mijn stem zwaarder was geworden," zei hij. Ik vroeg hoe hij naar het standbeeld keek. "Ik vind het niet zo leuk. Er veranderen dingen en ik vind het moeilijk om met deze veranderingen om te gaan," zei hij.

We sloten de bijeenkomst af met nieuwe kaartjes. De kaartjes bevatten de volgende spreuken:

Marcel: "Ik hou van mezelf." De groep lachte heel hard. Totdat Jop zei: "Ik hou ook van mezelf hoor, anders kun je denk ik niet van iemand anders houden."

Mike: "Ik neem de tijd die ik nodig heb."

Roan: "Ik gun het jou." Roan gaf aan wel moeite te hebben met deze spreuk. "Ik gun een ander niet altijd alles, dus ik zal het wel moeilijk gaan krijgen."

Sam: "Ik ga met jou om zoals ik wil dat jij met mij omgaat."

Jop: "Ik kies mijn eigen weg."

We sloten de bijeenkomst af met een groet.

3^e bijeenkomst

Tijdens de derde bijeenkomst heb ik de leerlingen groepsimprovisatie op basis van eigen ingebrachte thema's centraal voorgesteld.

De leerlingen werden door mij uitgenodigd om in spel te treden. Zij mochten zelf een thema ingeven.

Mike gaf al snel een thema aan. Het ging over superhelden en het breken van records. In dat thema werd hij tegengespeeld door Roan en Marcel.

Al snel ontstond er irritatie tussen de leerlingen omdat Roan en Marcel niet meedingen met de spelimpulsen van Mike. Aan het einde van het spel gaf Mike aan dat bepaalde dingen niet zo goed waren gegaan. Hij vond het vervelend dat Marcel en Roan hem telkens in de rede vielen en niet meedingen met dat wat hij wilde. Toen ik vroeg om afronding van het stuk, liep Mike boos weg. "Wat een shitzooi," riep hij en hij liep naar de gang. Ik vroeg hem weer binnen te komen om het verhaal uit te spreken. Mike vertelde wat hem dwars zat en Marcel en Roan gaven aan hoe zij het hadden opgevat. Voor zowel Mike als Roan en Marcel was het moeilijk om te gaan met de spelimpulsen van een ander.

Sam is heel erg in zichzelf gekeerd. Hij is erg toegankelijk. Ik denk dat hij liever op de spelimpulsen van iemand anders meegaat, omdat dit veilig voor hem is.

Jop gaat niet mee met de spelimpulsen van de anderen. Hij probeert het alleen wel. Ik zag hem tijdens het spel zichtbaar zijn best doen om met de spelimpuls van de anderen mee te gaan. Het spel viel helemaal stil en Jop was zichtbaar aan het denken. Toen besloot hij toch om niet mee te gaan met de spelimpulsen van zijn tegenspeler en zelf het spel voort te zetten.

Sam lijkt telkens toe te geven in het spel. Hij is niet dominant en speelt gewoon mee met wat de ander van hem vraagt.

De leerlingen kregen de volgende eigenwijsjes:

Marcel: "Ik luister naar mezelf."

Mike: "Ik doe het met plezier."

Roan: "Ik zorg goed voor mezelf."

Sam: "Ik kom voor mezelf op."

Jop: "Ik ben tevreden."

4^e bijeenkomst

De vierde bijeenkomst gaat verder waar we tijdens de derde bijeenkomst zijn gebleven.

Alleen wilde ik in deze bijeenkomst meer kijken hoe leerlingen met autisme omgaan met veranderingen.

Mike was boos, hij kwam erg boos binnen. Ik heb geprobeerd met hem te praten, maar hij gaf aan er in de groep niet over te willen spreken. Ik heb Mike dan ook maar even gelaten. Later trok Mike bij en deed hij enthousiast mee.

De leerlingen kregen een kaartje met een bepaalde situatie erop. Deze situatie moesten ze op een onrealistische manier oplossen. Jop en Sam hadden erg veel moeite om de situaties op een onrealistische manier op te lossen. Sam had een brand geblust met een fles water. Toen zei Mike dat dit te realistisch was. Daarop reageerde Sam: "Oh, dan gaan we de brand wel blussen met een badkuip." Hij kruiste zijn benen en stond niet meer zo stevig als voorheen. Daardoor kreeg ik het idee dat hij moeite had met deze opdracht.

Jop kreeg een spelimpuls van Mike, maar reageerde hier niet op. Hij bleef volgens zijn eigen idee spelen. Jop had in het spel thee geknoeid. Deze thee wilde Mike opruimen door een stuk uit de vloer te zagen. Jop liep naar de keuken en pakte een doekje. Hij poetste de vlek

weg en legde het doekje weer terug in de keuken. “Zo, klaar,” zei hij.

Roan, Mike en Marcel wisten op veel verschillende onrealistische manieren aan te geven hoe ze de situatie zouden oplossen. Alle drie de jongens gingen mee met de spelimpulsen die zij aangereikt kregen.

Tijdens de tweede opdracht moesten de leerlingen samen spelen. Ze moesten een decor bouwen en er vervolgens zelf in spelen. De eerste keer kregen de leerlingen de opdracht om een luchtballon te bouwen. Er ontstond een hevige discussie tussen de leerlingen. Ze hadden allemaal heel andere dingen in hun gedachten. Mike liep op een gegeven moment weg. Toen ik hem later vroeg waarom, zei hij het volgende: “Het werd mij even te druk. Ik kreeg te veel prikkels.” Toen Mike weer de kracht vond om mee te gaan doen, viel Marcel uit. Marcel was het niet eens met het idee van Roan. Hij vond dat de luchtballon te klein was en hij kon er niet in. Na een tijdje langs de kant gezeten te hebben ging hij toch weer met de overige leerlingen samenwerken.

Wat opvallend was is dat de stoelen (het enige wat zij mochten gebruiken) zo werden neergezet dat er zowel een mand als een luchtballon werd uitgebeeld. Toen ik de leerlingen vroeg waarom zij daarvoor hadden gekozen, antwoordde Sam: “Als autist zijn de details heel erg belangrijk.”

Marcel zei het volgende: “Als je vraagt om een luchtballon te bouwen, dan moet er ook een ballon bij, anders is het geen luchtballon.” De overige leerlingen knikten instemmend.

De leerlingen hebben de volgende eigenwijsjes getrokken:

Jop: “Ik ben mijn eigen beste vriend.”

Roan: “Ik durf het, ook al vind ik mijzelf verlegen.”

Mike: “Ik laat mijn probleem los.”

Marcel: “Ik heb respect voor anderen.”

Sam: “Ik doe alles met aandacht.”

5e bijeenkomst

Als therapeut heb ik met de jongeren de puberteit visueel gemaakt. Dit deed ik door een groot tekenvel op de grond te leggen en hen daarop allemaal verschillende dingen te laten tekenen waarin zij in de afgelopen tijd stagneerden. De leerlingen reageerden meteen enthousiast en gingen aan de slag.

In de nabespreking gaven zij echter wel aan dat het soms wat lastig is geweest om de gehele les met hetzelfde bezig te zijn. Het tekenvel ondersteunde de vele gedachten over het onderwerp, waardoor het overzichtelijk werd.

6e bijeenkomst

In de laatste bijeenkomst mochten de jongeren zelf beslissen wat ze wilde spelen. In het begin ging dit goed. Gaandeweg ontstonden er wat opstootjes. Deze oefening is daardoor niet voor herhaling vatbaar omdat er te weinig structuur aan de jongeren aangeboden werd.

Ter afsluiting van de therapie deelde we onzichtbare cadeautjes aan elkaar uit. Dit vonden de jongeren leuk om te doen. In het vervolg kan deze oefening dan ook wel wat groter gemaakt worden.

Verslaglegging Groep B

Samenstelling:

Luuk, 14 jaar, PDD-NOS

Max, 15 jaar, Klassiek autisme

Rafaël, 15 jaar, Stoornis van Asperger

Pierre, 14 jaar, Stoornis van Asperger

Eline, 14 jaar, Klassiek autisme

Eerste bijeenkomst

Nadat ik de leerlingen wat uitleg had gegeven over het project VooruitZicht, liet ik hen wat over zichzelf vertellen. Pierre zat naast mij en ik vroeg hem om te beginnen. Hij vond dit zichtbaar lastig. Hij keek wat rond en liet een lange stilte vallen. Toen begon hij zijn voor- en achternaam en leeftijd op te noemen. Daarna viel er weer een stilte en keek Pierre weer wat om zich heen. Toen zei hij na enkele seconden: “Ja, wat moet ik nog meer vertellen?” Ik heb Pierre wat vragen gesteld en hij heeft deze vervolgens beantwoord.

Na Pierre kwam Eline. Eline kon wat makkelijker over zichzelf vertellen, maar maakte geen oogcontact. Ze kon het overigens niet laten om telkens haar verhaal aan te vullen. Als een van de andere leerlingen aangaf dat hij of zij ergens last van had, dan kwam Eline er tussendoor en gaf aan daar ook last van te hebben.

Na Eline volgde Luuk. Luuk kon snel en duidelijk over zichzelf vertellen. Hij liep alleen vast toen een van de andere leerlingen aan hem vroeg waarom hij op De Hilt zat. Hij antwoordde dat hij op zijn vorige school was uitgevallen en zei niets over zijn autisme, ook al deed de rest van de groep dat wel.

Rafaël vertelde, buiten zijn leeftijd om, vrij serieus over zijn relatie met zijn vader, die hij de laatste tijd als ingewikkeld beschouwde. Ik zag hem even wit wegtrekken en hij sloeg zijn hand voor zijn ogen. Ik vroeg Rafaël of alles goed met hem ging, waar hij “ja” op antwoordde. Om die reden heb ik er, vooralsnog, geen aandacht aan besteed.

Als laatste stelde Max zich voor. Max keek naar het plafond en maakte geen oogcontact. Als eerste noemde hij zijn naam en leeftijd op. “Ja, over de puberteit weet ik niet zo veel te vertellen Ik vind dat altijd zo raar. Hoe kun je nu iets vertellen over de puberteit?” vroeg hij. Rafaël somde wat dingen voor hem op. “Wil je weten wat er gebeurt tijdens de puberteit? Je krijgt pukkels, haren onder je oksels en daarbeneden en je stem verandert.” Ondertussen onderbrak Max Rafaël: “Ja, het is al goed.”

Hieruit maakte ik op dat Max moeite had om te praten over zichzelf in de puberteit.

Nadat we ons aan elkaar hadden voorgesteld, begon ik met de eerste oefening. Tijdens de eerste oefening moesten de leerlingen door de ruimte lopen en even tot zichzelf komen. Als ik in mijn handen klapte, stonden zij stil en kregen zij de eerste opdracht. Er was lichtelijk verzet tegen de opdracht omdat ik weinig details had verteld. Luuk had wat vragen en Eline vroeg nog wat dingen. De vragen van beide leerlingen waren ongeveer hetzelfde. Ze wilden namelijk graag weten wat de opdracht was als ik in mijn handen zou klappen. Ik wilde dat zij eerst rond zouden gaan lopen en daarna zou ik pas uitleg geven.

De leerlingen liepen, elk op een eigen manier, door de ruimte heen. Ik zag ze wel allemaal de ruimte ontdekken. Max speurde het plafond af en Pierre bleef in het midden rondlopen. Toen ik in mijn handen klapte, gaf ik de leerlingen de opdracht om, al rondlopend, een voor hen fijne plek uit te zoeken.

Max koos een plek met zijn rug tegen de muur. Hij beschreef deze als veilig omdat je niet om

je heen hoeft te kijken, maar alleen voor je.

Eline koos een plek die hoog was, op wat kussens die in de ruimte lagen, omdat ze dan alles kon overzien en omdat ze van vogels houdt. Hieruit leidde ik af dat zij zich iets bij haar fijne plek inbeelde.

Luuk koos een plek vlakbij mij, wat ik zeer opvallend vond, omdat ik Luuk verder nog niet kende. Hij gaf aan dat hij graag onder de mensen is.

Rafaël koos een plek in een hoek, omdat hij dan een goed overzicht had.

Pierre koos een plek in het midden van de ruimte, omdat het volgens hem daar goed voelde. Opvallend was dat Pierre ook tijdens het rondlopen telkens in het midden bleef.

Vervolgens heb ik hen de veilige plek laten uitbouwen met kleding en attributen. Er was veel interactie tussen de leerlingen. Ze wilden graag aan elkaar de gemaakte veilige plekken laten zien.

Max was op dezelfde plek gebleven. Hij had wat matten naast zich gezet zodat hij alleen nog vanuit één hoek bekeken kon worden.

Eline had wat matten op de grond gelegd en had daar een hoop veren en slingers op gelegd. Ze beschreef haar ruimte als een groot vogelnest. Als ze hoog in de lucht was, dan kon ze iedereen overzien en dat was volgens haar heel veilig.

Luuk had op dezelfde plek in de ruimte een hut gebouwd van allemaal stoelen. Hij had wat kleine voorwerpen gekozen en kon in zijn hut achter de stoelleuning gaan zitten. Zo zat hij verscholen, maar ook hoog.

Rafaël had zich al heel wat ingebeeld. Hij zei dat hij een groot fort had gebouwd. Hij had twee stokpaarden bij zijn hut gezet. Deze konden volgens hem vliegen en hij had een hoofddeksel opgezet.

Pierre had in het midden een ronde hut gebouwd. Zo kon hij volgens hem van alle kanten kijken of er vijanden aankwamen en kon hij zich verschuilen achter de stoelen die hij had gebruikt.

Nu wilde ik dat de leerlingen in twee minuten een andere hut gingen bouwen van de materialen van iemand anders op een andere plek in de ruimte. De leerlingen gingen meteen aan de slag. Eline zag ik wat verdwaald rondlopen. Toen ik omriep dat we nog maar een halve minuut de tijd hadden, haalde Eline een vogel uit de oude hut van Rafaël en plaatste deze naast zich. Zelf ging ze op een stoel zitten. "Ik hou gewoon heel erg van vogels. Zo hebben de vogels overzicht voor mij," antwoordde ze.

Luuk had een vrij open ruimte. Hij had een hoop kleding aangetrokken, een bril opgezet en was boven op een mat gaan zitten achter een stuur. Hij zei dat hij zich in een raceauto bevond en dat hij zich daar veilig kon voelen. De wagen was helemaal afgesloten volgens hem. Hij beeldde zich dus van alles in, want in werkelijkheid zat hij alleen op een mat.

We hebben de bijeenkomst afgesloten met een eigenwijsje. De leerlingen trokken de volgende kaartjes en vertelden daar kort iets over.

Rafaël: "Ik heb respect voor anderen", wat Rafaël volgens hem altijd al had.

Luuk: "Ik kies mijn eigen weg." Dit was volgens Luuk nog een behoorlijke uitdaging, omdat hij vaak met anderen meegaat tijdens een samenwerking.

Eline: "Ik ben mooi van binnen en van buiten." Eline werd wat boos op het kaartje. Ze vond zichzelf niet zo mooi van buiten. Luuk schoot haar te hulp door wat meer uitleg te geven over het kaartje.

Max: "Ik trek het geluk naar mij toe." Max gaf aan deze week te gaan zoeken naar dingen die

hem gelukkig maken.

Pierre: "Ik ben verantwoordelijk voor wat ik doe." Dit was volgens Pierre best lastig, omdat hij niet altijd even goed stilstond bij wat hij deed.

Na dit rondje hebben we de bijeenkomst positief afgesloten.

Tweede bijeenkomst

We begonnen de sessie met een terugkoppeling naar de vorige bijeenkomst. Ik vroeg de leerlingen naar hun ervaringen en naar de eigenwijsjes. Alle leerlingen gaven aan dat ze het leuk en fijn hadden gevonden. Luuk beaamde dit heel enthousiast.

Nu vroeg ik de leerlingen of zij nog wisten wat voor soort kaartje ze de vorige keer hadden getrokken. Luuk wilde als eerste wat vertellen. Hij had zijn eigen weg gekozen en noemde een voorbeeld met zijn moeder. Rafael gaf aan respect voor anderen te hebben gehad, maar soms wel moeite te hebben met zijn broertje, die hem af en toe sloeg. Hij bracht alleen respect op voor anderen als zij dat ook voor hem hadden, zei hij. Luuk beaamde dit meteen. Ook Pierre en Eline knikten. Max gaf aan dat hij het hier niet mee eens was en wel voor iedereen respect had zoals hij of zij was. Knap van Max dat hij dit zo wist te benoemen, omdat hij regelmatig zijn gedachten niet onder woorden kan brengen.

Eline had moeite met de bespreking van haar kaartje. Zij mompelde wat over haar vader, die een rotopmerking tegen haar had gemaakt, maar verder wilde ze er niet veel meer over kwijt. Pierre was tot het inzicht gekomen dat hij niet vaak heel verantwoordelijk is. Hij noemde daarbij een voorbeeld over zijn huiswerk. "Ik stel heel vaak dingen uit," zei hij. Max vond dat hij afgelopen week het geluk naar zich toe had gehaald. Hij kon niet onder woorden brengen wat hij precies had gedaan.

Tijdens de eerste opdracht moesten de leerlingen een voorwerp verkopen. Eline had moeite met het kiezen van een voorwerp, omdat ze niet wist wat ze met het voorwerp moest gaan doen. Na wat rondlopen kwam zij de kast uit met een ijspegel. Max had moeite met het verkopen van zijn vlag. Hij noemde het de vlag van Napoleon. Ik zag hem heel erg denken en dwalen. Ik zag dat het hem veel energie kostte. Hij trok zijn handen samen en had een heel gespannen lichaam. Vanaf dat moment gooide hij de vlag aan de kant. "Ik kom er niet uit," riep hij. Ik gaf aan dat dit geen probleem was en Max kwam naast mij zitten. Luuk verkocht een popcornbak die een laarzendrager voor schone laarzen werd. Eline verkocht de ijspegel als een speciale steen die je de wereld liet regeren. Pierre verkocht een game-controller als een all-in-one product en Rafael verkocht zijn paard als de originele eerste staf van Sinterklaas.

Als laatste mochten de leerlingen een attribuut pakken dat ze bij hen vonden passen en dit als een soort beeld neerleggen. Opvallend was dat ze zichzelf allemaal als onderdeel van het beeld zagen. Eline vroeg of ik verschillende veren om haar heen kon hangen. Later beeldde ze een tropische vogel uit, die ze graag had willen zijn. Luuk had verschillende voorwerpen genomen, zoals een verkeersbord, omdat hij veel moet fietsen. Een fleurig jasje en een banjo, omdat hij van zonnige landen houdt en hij had een rollator gepakt omdat hij zichzelf zag als opa Donders. Pierre had een baard en een berenpak gepakt. Hij had de baard gepakt omdat hij graag heel oud wilde worden. Waarom hij het berenvel pakte werd mij niet duidelijk: eerst omdat hij van warme knuffels hield, daarna omdat hij graag een beer had willen zijn. Pierre had verschillende bekertjes, een bak popcorn en een game-controller gepakt. De controller had hij gepakt omdat hij, volgens hemzelf, een echte gamer is. De popcornbak en de bekertjes had hij gepakt omdat hij zichzelf een snoepkont vindt en hij veel van eten en drinken houdt. Max had een zwemband vast. Het deed hem denken aan vroeger toen hij nog

op zwemmen zat. Hij hield veel van zwemmen, gaf hij aan, maar hij was er wel op uitgekeken geraakt.

Toen we op het einde de sessie nabespraken en ik de eigenwijsjes uitdeelde, werd het wat drukker. De leerlingen waren enthousiast en wilden hun ervaringen blijven uitwisselen. Ik merkte aan de houding van Luuk dat hij er genoeg van had. Hij wees verhalen van anderen snel af en keek mij aan met een bepaalde blik. Kon hij zijn grenzen niet aangeven?

Na enige tijd vroeg ik de leerlingen om de kaartjes die zij zojuist hadden getrokken voor te lezen.

Max: "Ik kies hoe ik zelf reageer op een situatie." Hij gaf aan dat hij soms op sommige situaties boos reageert en dat hij dan achteraf denkt dat hij verkeerd heeft gereageerd. Hij weet niet goed hoe hij dit aan moet pakken, maar gaat er deze week mee aan de slag.

Eline: "Ik ben trots op mezelf." Eline werd boos toen ik haar vroeg om uitleg te geven over dit kaartje. Ze vond het een stom kaartje, dat niet bij haar paste. Ze gaf aan dat ze nooit trots op zichzelf is.

Rafaël: "Ik doe het met plezier." Rafaël was vooral bezig met andere dingen die met plezier te maken hebben, zoals seksualiteit. Hij ging proberen om dagelijkse dingen met plezier te doen.

Luuk: "Ik twijfel dus ik wacht." Dit kaartje was volgens Luuk heel makkelijk. Als hij twijfelde, dan wachtte hij sowieso, totdat hij precies wist wat hij wilde.

Pierre: "Ik mag boos zijn." Pierre gaf aan dat hij snel boos kan worden en dat hij daar soms geen grip op heeft. Ik gaf aan dat hij boos mag zijn, maar wel met mate.

Derde bijeenkomst

Tijdens deze bijeenkomst was Rafaël ziek.

Ik begon de bijeenkomst met een korte evaluatie en de vraag of de leerlingen nog wat hadden gedaan met de eigenwijsjes die ze hadden gekregen. Eline zei dat ze haar eigenwijsje was vergeten. Luuk had een eigenwijsje dat aangaf dat hij moest wachten wanneer hij twijfelde. Hij had aangegeven dat dit erg goed bij hem paste en dat hij er de afgelopen week goed op heeft gelet. Hij denkt dat het voor hem goed is om af en toe even te wachten wanneer hij over bepaalde zaken twijfelt. Pierre had het kaartje "Ik mag boos zijn". Hij gaf aan dat hij de afgelopen week juist minder boos was dan de weken daarvoor. Toen ik vroeg of dit kwam doordat hij er misschien bewust mee bezig was geweest, wist hij geen antwoord te geven. Max had het kaartje "Ik kies hoe ik zelf reageer op een situatie". Max gaf aan dat hij ermee had gewerkt, maar wist, net als in de vorige sessie, geen voorbeeld te geven.

Na een korte evaluatie zijn we begonnen met een voor de leerlingen moeilijke oefening. Ik wilde de leerlingen uitnodigen om in spel te komen. Luuk wilde heel graag opa Donders weer spelen. Hij vroeg of hij daar een setje kleding bij mocht gaan zoeken. Ik zei dat dit goed was, maar op voorwaarde dat er maximaal drie stukken kleding werden gepakt. Eline had zichtbaar moeite met deze opdracht. Ze dwaalde wat langs de kledingrekken. Op een gegeven moment komt ze naar mij toe en fluistert in mijn oor: "Ik weet niet wat ik moet pakken." Ik zei dat ze drie voorwerpen mocht pakken die zij mooi vond. "Maar ik weet niet wat we met die voorwerpen gaan doen," antwoordde ze. Ik haalde mijn schouders op en deed een stapje naar achteren. Ik wilde dat Eline zelf een keuze zou gaan maken. Max kopieerde wat Luuk deed. Luuk had een jasje aangetrokken en een koptelefoon opgezet. Max had precies hetzelfde jasje aangetrokken en ook een koptelefoon opgezet. Luuk vond dit zo te zien niet zo erg en kwam met een oplossing. "Weet je, als jij nu ook een gitaar pakt

dan zijn we gitaristen.” Pierre is tot twee keer toe komen vragen of het misschien ook mogelijk was dat hij meer dan drie kledingstukken nam. Allebei de keren gaf ik aan dat dit niet mocht. Pierre koos uiteindelijk voor een zwemband, een ketting en een bril. Luuk en Max hadden ondertussen allebei een gitaar gepakt. Eline had nog helemaal niks. Ik besloot om er tijdsdruk achter te zetten. In één minuut tijd wist Eline de veren te pakken die ze ook in de eerste en tweede bijeenkomst om had gedaan. Nu voegde ze daar nog een rood jasje aan toe.

In de opdracht moesten de leerlingen allemaal één voorwerp als decorstuk in de ruimte plaatsen. Ik zag aan de houding van de leerlingen dat ze niet zo goed wisten welke voorwerpen er in de ruimte als decor moesten fungeren. Luuk en Max hadden de gitaren tegen de muur aan gezet. Pierre had zijn zwemband opgehangen en Eline had wat veren opgehangen. Ik gaf aan dat slechts één persoon mocht beginnen en dat er in het spel pas duidelijk werd waar we waren en wat er ging gebeuren. Max stond heel dapper op, maar krabbelde al snel terug. Hij wist niets. Luuk schoot hem te hulp. Hij stapte in en begon een gesprek. Eline volgde daarna snel, maar mengde zich niet in het gesprek van Luuk en Max. Pierre stapte in en probeerde één spel te vormen door met beide leerlingen in gesprek te gaan. In het spel was Pierre de enige die contact wist te maken met alle spelers en die telkens van rol wisselde. Na een minuut of tien wisten Luuk en Max niet meer wat ze moesten doen. Pierre gaf hun toen nog vele spelimpulsen, maar de jongens namen deze niet aan. Ook Eline was nu klaar met haar spel, dat ze helemaal alleen had gespeeld, terwijl ze af en toe contact had met Pierre.

Nadat ik het spel had stopgezet, vroeg ik wie het moeilijk vond om op deze manier in spel te treden. Luuk, Max en Eline staken hun hand op. Luuk voegde daaraan toe dat hij het vooral lastig vond dat hij niet precies wist wat hij moest doen. De opdracht was voor hem veel te vrij.

Tijdens het tweede spel nodigde ik de leerlingen nog eens uit. Deze keer had ik, samen met hen, een locatie uitgekozen. We waren in een snackbar. In het tweede spel speelde ik ook mee. Pierre zocht continu contact met mij. Luuks aandeel in het spel was deze keer veel groter. Daardoor wist Max niet zo goed wat hij moest doen. Eline ging ergens in een hoekje kijken. Wat opvallend was is dat zij later alsnog in het spel stapte. Ze zocht toen vooral contact met Pierre, waardoor de rol van Max nog steeds niet echt tot uiting kwam. Naarmate het spel vorderde kwamen Eline, Pierre en Luuk beter in de rol. Ze haalden ook steeds meer voorwerpen in het spel die uit hun eigen verbeelding kwamen. Luuk en Pierre wisselden regelmatig van rol, ook al hadden ze niet de juiste kledingstukken/attributen. Ze speelden alsof ze die wel hadden.

We hebben de sessie afgesloten met een eigenwijsje.

Eline: "Ik ben precies goed zoals ik ben."

Pierre: "Ik mag om hulp vragen."

Luuk: "Ik heb respect voor anderen."

Max: "Ik ben veilig."

Vierde bijeenkomst

In de vierde bijeenkomst hebben we weer een spelsituatie gespeeld. Sommige leerlingen komen moeilijk tot spel of spelen vaak dezelfde rol. Ik wilde de leerlingen nu uitdagen een andere rol te spelen. Zouden zij afstand kunnen doen van de rollen die ze vaak spelen? Luuk zou dan geen opa Donders meer mogen spelen, Eline geen Dino en Max moest een rol

aannemen die hij vond passen bij zijn eigen ontwikkeling. Pierre en Rafael hebben in principe niet zoveel moeite met rolwisselingen. Zij switchen gemakkelijk tussen rollen, ook al hebben ze daar geen voorwerp bij.

Ik wilde dat de leerlingen deze keer geen voorwerpen gebruikten en speelden wat het eerste in hen opkwam.

Luuk wist zichzelf te transformeren tot een jongen die aan kroketten verslaafd is. In de nabespreking was dit, naar eigen zeggen, een rol die goed bij hem paste omdat hij zelf ook helemaal verliefd is op kroketten en friet.

Rafael was een jongen die veel at, wat opvallend was, omdat Rafael zelf best stevig is. In de nabespreking gaf Rafael aan dat hij de rol heel erg bij zijn zelfbeeld vond passen. Rafael vindt zichzelf te dik en wil graag afvallen, maar kan, naar eigen zeggen, moeilijk afvallen omdat zijn vader, die ook gediagnostiseerd is met een autistische stoornis, dit Rafael niet toestaat.

Max speelde een fysieke rol. Ik heb niet zo goed grip gekregen op wat hij precies speelde, maar in de nabespreking gaf hij aan dat het voortkwam uit zijn wil tot spreken. Hiermee bedoelde hij dat hij vaak moeite heeft om dingen onder woorden te brengen die hij fysiek wel kan uitbeelden. Dit heb ik vaak gezien in de nabesprekingen of in de oefeningen waarin Max moest praten. Hij kan zijn gedachten niet verwoorden, maar wel uitbeelden.

Pierre kan heel goed wisselen van rol. Hij speelt dan ook verschillende rollen tijdens een bijeenkomst. Voor mijn gevoel is Pierre al een stap verder dan de anderen.

Eline voelt zich blijkbaar heel erg op haar gemak wanneer ze een dier speelt. Tot nu toe heb ik haar alleen nog maar in verschillende dierenrollen gezien. Eline komt ook niet tot het spelen van een andere rol. In de nabespreking gaf ze wel aan dat de band met haar vader niet zo heel goed is en dat ze daardoor vaak boos is. Als Dino kan ze even weg van hier, zegt ze zelf.

Tijdens deze doorwerking ben ik al veel meer over de leerlingen te weten gekomen en heb ik ondervonden op welk vlak er nog meer op de problemen van de leerlingen ingezoomd kan worden.

Tijdens de volgende opdracht moesten de leerlingen een situatie oplossen op een onlogische manier. Luuk en Max deden dit met gemak. Elke situatie werd op een zeer onmogelijke wijze opgelost. Opvallend was dat Eline, Rafael en Pierre veel moeite hadden met deze opdracht. Luuk en Max vonden de opdracht zichtbaar leuk. In de tijd dat Pierre, Rafael en Eline één situatie hadden uitgespeeld, hadden Luuk en Max er vier uitgespeeld. Omdat ik benieuwd was hoe Pierre met iemand anders zou spelen, vroeg ik of zij even van speler wilden wisselen. Pierre kan goed improviseren. Luuk had het kaartje niet aan Pierre laten zien en Pierre speelde toch mee met het verhaal van Luuk. Als ik Max vroeg om te spelen met Rafael, nam Rafael de leiding en ontstond er een mooi spel. Eline kwam ook niet met een van de andere jongens tot spel. Ze wilde per se het spel spelen dat ik in mijn voorbeeld had gebruikt. Dit was echter puur fantasie en er was daarom helemaal geen kaartje waarop het voorbeeld stond dat Eline wilde spelen.

Vijfde bijeenkomst

Als therapeut heb ik met de jongeren de puberteit visueel gemaakt. Dit deed ik door een groot tekenvel op de grond te leggen en hen daarop allemaal verschillende dingen te laten tekenen waarin zij in de afgelopen tijd stagneerden. De leerlingen reageerden meteen enthousiast en gingen aan de slag.

Luuk tekende twee mensen die hand in hand stonden. Rafael tekende eten en Eline

tekende een meisje dat, doordat ze zo boos was, veranderde in een monster. Pierre tekende iets waarvan ik niet goed snapte wat het voor moest stellen. Max wist niets op papier te zetten. De opdracht was dat de leerlingen in een groepje van twee of drie personen gingen uitspelen wat ze zojuist hadden getekend. Luuk en Pierre gingen samen aan de slag en Eline, Max en Rafael ook.

Het groepje van Luuk en Pierre wist beide situaties te combineren. Luuk speelde het meisje en Pierre de jongen die een relatie hadden. Na enige tijd belandden ze op een geheime plek waar ze in korte tijd heel groot werden en elkaar niet meer herkenden. Het verhaal van deze leerlingen klonk erg realistisch en doordacht. Wellicht zag Pierre de puberteit als een periode waarin je mensen kwijt kunt raken. Mooi dat hij dit zo in spel wist te uiten en Luuk daarin meekreeg.

Het andere groepje had een toneelstuk dat weinig samenhang had/. Ze speelden los van elkaar en maakten onderling weinig contact. Max en Rafael wisten nog wel eens contact met elkaar te leggen, maar Eline wist duidelijk niet wat ze moest doen. Ik zag ook dat Eline boos werd: "Ja, de jongens spelen helemaal niet met mij mee." Toen ik vroeg of ze dan misschien niet beter met de jongens mee kon spelen, antwoordde ze: "Nee, wat de jongens doen hoort niet bij mijn ontwikkeling." Eline speelde dus nog steeds haar eigen spel en had zichtbaar moeite met het aanpassen aan de anderen.

Bij de overige leerlingen zie ik een ontwikkeling. De meeste leerlingen hebben zichtbaar meer geleerd wat de sociale vaardigheden betreft. Max kan veel gedachten nog niet onder woorden brengen. Dit is bij dramatherapie niet zo erg, omdat ik heb gezien dat hij wel in spel zijn gedachten kan uiten.

Zesde bijeenkomst

De laatste therapiesessie begonnen we door de emotie te uiten die we voelden vanwege het naderende afscheid. De meeste leerlingen uitten verdriet. Pierre niet, hij uitte blijdschap. Hij gaf aan dat hij gedurende deze therapie veel had geleerd en daar blij mee was. Hij vond het ook jammer dat de therapie afgelopen was, maar wilde wel graag laten zien dat hij dingen geleerd had.

Tijdens de afsluitende sessie gaven alle leerlingen aan dat zij geleerd hadden over de ontwikkeling van het lichaam en de manier waarop je contact kunt zoeken met anderen. Ook vonden de leerlingen de therapie bij zichzelf passen. Luuk merkte op dat hij altijd heeft gedacht dat therapeuten saai zijn, wat ik opvatte als een compliment.

Bevindingen groep C

Samenstelling:

Jesse, 16 jaar, Klassiek autisme

Tess, 16 jaar, Klassiek autisme

Pieter, 15 jaar, Stoornis van Asperger

Tim, 15 jaar, MCDD

Jiske, 15 jaar, Klassiek autisme

Bij groep C heb ik gekozen om vooral mondeling vragen te stellen omdat ik merkte dat uit de enquêtes van groep A en B weinig kwam. Het invullen van de enquêtes kostte veel tijd en ik wilde graag weten of de module behandeld kon worden in de tijd die ervoor staat. De eerste en de laatste enquête heb ik wel behouden omdat ik vanuit groep A en B voldoende

informatie ontving.

De eerste sessie

Bij zowel groep A, B als C hebben de leerlingen moeite met het voorstellen. De meeste leerlingen geven aan dat ze het moeilijk vinden om over zichzelf te praten. Een enkeling geeft aan dat hij/zij het moeilijk vindt om de ander aan te kijken. Slechts twee van de vijftien behandelde leerlingen heeft aangegeven geen moeite te hebben met het presenteren/voorstellen van zichzelf.

De eerste bijeenkomst wordt door veel leerlingen met open armen ontvangen. De bijeenkomsten bevatten vooral veel creatieve speelse elementen en dat sluit goed aan bij de belevingswereld van de jongeren.

Tijdens de oefening waarin de leerlingen een eigen veilige plek mochten gaan bouwen gebruikte Tess veel zachte attributen zoals knuffels en kleden. Jiske gebruikte juist veel harde attributen zoals blokken. De jongens kozen allemaal voor een hoek, terwijl de meiden dat niet deden.

Tim en Pieter gaven in de nabespreking aan moeite te hebben met het wisselen van hut. Dit zag ik ook in de oefening terugkomen. Tim stagneerde toen hij in een korte tijd moest wisselen van hut. Hij kon niet aangeven of hij stagneerde vanwege de tijdsdruk.

De leerlingen in deze groep reageren erg goed op elkaar. Ze kijken goed naar elkaar, maar zijn allemaal wat afwachtend.

De meeste leerlingen vinden het moeilijk om het getrokken eigenwijsje voor te lezen. Jesse wilde zijn eigenwijsje helemaal niet voorlezen. Hij wilde een nieuw, anders zou hij weggaan. Op het kaartje stond: "Iedereen verdient respect." Toen ik er met Jesse en de groep over in gesprek ging, zei Jesse dat hij ruzie met de docente had gehad en hij geen respect voor haar had. Ik vroeg of Jesse zelf graag respect verdiende. Toen antwoordde hij van wel. Ik gaf aan dat hij het kaartje dus heel hard kon gebruiken omdat hij dit ook naar de docente moest leren uiten. Toch wist hij niet zo goed hoe hij moest reageren en hij keek wat boos weg. Uiteindelijk heeft hij het kaartje toch gehouden.

De afscheidsgroet die ze hebben bedacht was heel vriendelijk. Het was zwaaien naar elkaar.

De tweede sessie

Ik vond de tweede sessie iets te cognitief. Daarom heb ik ervoor gekozen om eerst een inspringspel te doen en gewoon samen te gaan spelen. De oefening gaat als volgt. Wanneer er een persoon over de lijn stapt, klapt deze in zijn of haar handen.

Op dat moment bevriezen de spelers en vervangen een van de andere spelers. Er mogen dus telkens maar drie personen in het spel staan. Vervolgens gaat het spel weer verder, alleen nu in een andere situatie. De medespelers weten niet waar ze zijn omdat de nieuwe speler de omgeving bepaalt en de anderen automatisch een andere rol moeten aannemen.

Tess, Jiske en Pieter konden heel goed reageren op de veranderingen in het spel. Tim en Jesse hadden daar meer moeite mee. Toen Tim samen met Jesse in het spel was, wilde Tim na een lange tijd de spelsituatie veranderen. Jesse ging alleen niet mee in het spel. Dat was jammer, omdat ik Tim daardoor niet meer wist te stimuleren om nog een keer in te springen en een ander spel aan te kondigen. Het kijken naar elkaar is voor sommige leerlingen moeilijk. Ze willen continu reageren. Dat is lastig voor de spelers.

De wat cognitievere oefening met projectietechnieken ging veel beter dan bij groep A en B. De oefening werd veel persoonlijker uitgevoerd en de leerlingen maakten ook echt persoonlijke hoekjes. Tim stagneerde helaas weer toen ik aangaf dat er nog maar twee

minuten resteerden. Hij stopte toen met de opdracht, omdat hij, naar eigen zeggen, nog lang niet klaar was. Uiteindelijk heeft hij wel verteld waarom hij voor deze voorwerpen had gekozen en heeft hij uitgebeeld wat er nog miste. Dit vond ik een bijzondere stap vooruit. Jiske had wat moeite met de voorwerpen. Ze vond deze niet passen bij haar ontwikkeling. Veel voorwerpen waren veel te kinderachtig. Terwijl ze zelf helemaal niet kinderachtig is. Deze keer ging het praten over de eigenwijsjes beter. Ik vroeg de leerlingen of ze wat met het vorige eigenwijsje hadden gedaan. De meeste leerlingen hebben er wat mee gedaan en dat vind ik positief. Dit keer liet ik de leerlingen weer een kaartje trekken en hen beschrijven wat ze met de kaartjes zouden kunnen doen of uitleggen of het kaartje bij hem of haar paste. We hebben weer afgesloten met de gezamenlijke groet.

De derde sessie

Jesse was boos en hij wilde mij voor aanvang van de therapie even spreken. “Luuk, ik ben verliefd, denk ik.” Hij kwam wat onzeker op mij over, aangezien hij niet stevig stond en hij veel moeite had met zijn woordkeuze. Ik besloot om eerst in te gaan op de verliefdheid. Ik probeerde uit te beelden hoe je je voelt als je verliefd bent. Jesse herkende wat hij had gezien, waaruit ik afleidde dat hij echt vlinders in zijn buik had. Toen zei ik dat we in de therapiesessies nog aandacht zouden besteden aan de manier waarop je met anderen in contact kunt treden.

In deze sessie nodigde ik de jongeren weer uit om tot spel te komen vanuit de improvisatie. Ik begon door visueel te maken wat het speelvlak is. Dit heb ik gedaan door schilderstape op de grond te plakken. Ik merkte dat het hard werken is om als therapeut de jongeren tot spel te krijgen. De jongeren bleven allemaal zitten en keken mij aan toen ik op het toneel mijn baard aan het scheren was. Het was voor mij al meteen duidelijk dat ik nergens stoelen in het lokaal moest plaatsen, omdat dit de jongeren weer moeilijk tot spelen liet komen. Het kaderen van een ruimte is niet zo succesvol, omdat ik als therapeut buiten het kader de jongeren niet tot spel kan aanzetten. Het is dus belangrijk dat ik kader, maar ook dat ik op allerlei manieren de jongeren wel kan blijven uitnodigen tot spel.

Na een tijdje besloot Tess om mee te komen spelen. Toen leek het ijs te breken. Tess beeldde haar ontwikkeling uit. Eerst lag ze op de grond en langzaam groeide ze uit tot een volwassene. Ik probeerde haar daarin te helpen, maar vaak liet ze dat niet toe. Voor Jesse, Pieter en Jiske was dit een uitnodiging om ook in spel te komen, maar ook zij speelden allemaal een eigen spel. Tim vond het blijkbaar nog te onveilig. Hij bleef kijken. Wellicht is dat voor hem een kracht. Daardoor bleef ik hem niet stimuleren om ook in het speelvlak te komen.

Nadat we allemaal los van elkaar hadden gespeeld, begon ik de groep wat bij elkaar te halen. Maar ik besloot om toch vooral in een rol te blijven. Ineens kreeg ik veel jeuk. “Hebben jullie ook zo'n jeuk? Jeetje, wat heb ik een jeuk,” zei ik. Op die manier wist ik de jongeren in mijn spel te betrekken en gaf ik hun ruimte om toch op een eigen manier jeuk te hebben. Tim vond de manieren waarop we jeuk konden hebben zo grappig dat hij ook gestimuleerd werd om tot spel te komen. Er ontstond samenspel, dat zich steeds verder uit wist te breiden. Na een minuut of tien merkte ik wel dat de koek op was. De jongeren gingen niet meer mee in het spel van de anderen. Als therapeut speelde ik daarop in: ik gaf Tess de gelegenheid om haar rol weer van zich af te laten gaan en vervolgens ging ik met de jongeren in een kring zitten.

Ik begon met wat vragen ten behoeve van het onderzoek. Ik was nieuwsgierig naar dat wat

de jongeren moeilijk vonden en of zij moeite hadden om terug te komen in de werkelijkheid. Tess had moeite met het terugkomen in de werkelijkheid. Ze wist niet waarom ze hier moeite mee had.

Jesse vond het lastig om als eerste in spel te komen. Hij vond het fijn dat iemand anders eerst ging. Hij vond het niet moeilijk om weer terug te stappen in de werkelijkheid.

Pieter vond het moeilijk om met anderen samen te spelen. Hij vond de oefening waarin we ineens allemaal jeuk kregen heel leuk.

Jiske had graag weer iets gebouwd in plaats van toneel gespeeld, omdat we de vorige keer vooral voorwerpen hadden gebruikt en nu niet.

Tim wilde graag eerst even kijken. Hij vond het fijn om te zien wat anderen speelden. Jiske haakte hierop in. Zij vond het namelijk niet leuk dat Tim bleef zitten. Tim werd een beetje boos op Jiske, maar ik wist als therapeut het rustig te houden en door te gaan met het stellen van mijn vraag aan Tim. Tim zei dat hij niet goed wist waarover hij toneel moest spelen, want hij vindt niets lastig in de puberteit.

De vierde sessie

Ik begon deze bijeenkomst met het spelen van verschillende situaties die je op een niet realistische manier moest uitwerken. Alle jongeren vonden de oefening leuk en namen enthousiast deel. Hierdoor leek er een groepsgevoel te ontstaan. Omdat de oefening de jongeren vrij gemakkelijk afging, daagde ik hen uit om van partner te wisselen. De jongeren moesten immers in groepjes van twee of drie werken. Ik ging zelf ook meedoen, omdat ik merkte dat er ruimte was om deel uit te maken van het proces.

Omdat de eerste oefening vrij goed ging, begon ik al snel met het hormoonspel. Ik vroeg wie er wilde beginnen en nu wilde, tot mijn grote verbazing, Tim beginnen. Dan was hij er maar meteen vanaf. Hij moest verliefd spelen. Ik vroeg Jesse om te vertellen wat hij had gezien bij Tim, omdat ik van Jesse wist dat hij verliefd was en ik wilde kijken of hij ook uit de rol van Tim kon opmaken dat hij verliefd was. Jesse keek mij eerst heel vragend aan en antwoordde heel zachtjes: "Verliefd." Ik liet elke jongere om beurten het spel spelen.

Als laatste hebben de jongeren samen een luchtballon van alle stoelen in de ruimte moeten bouwen. Dit vond Tim erg moeilijk. Hij zag er geen luchtballon in, omdat er geen echte ballon was. In de nabespreking wist hij goed te vertellen dat hij, vanwege zijn autisme, het lastig vond om dingen te zien die er helemaal niet zijn. Hij werd daarbij gesteund door de andere leden uit zijn groep. Die gaven ook allemaal aan de oefening best lastig te vinden. Tess niet. Zij vond de oefening wel lastig, maar niet superlastig en ze dacht dat de moeilijkheidsgraad niet kwam door haar autisme. Tess vond het hormoonspel veel moeilijker omdat ze arrogant moest spelen, maar dit in werkelijkheid helemaal niet is. Jiske sloot zich hierbij aan. Zij vond het spelen van een rol veel moeilijker dan het bouwen van een luchtballon. Jiske had de rol van hebbertig persoon gekregen en wist niet zo goed hoe ze deze tot uiting moest laten komen. Ze voelde zich meer een dief dan hebbertig, zei ze in de nabespreking. Pieter vond de oefening juist leuk. Hij moest het tegenovergestelde geslacht spelen en vond het fijn dat hij lekker kon overdrijven.

De bijeenkomst heb ik afgesloten met het uitdelen van een nieuw eigenwijsje en het doen van de groepsgroet.

De vijfde sessie

Als therapeut daagde ik de jongeren uit om mij tegen te spelen. Hierin nam ik telkens een

andere rol aan en moesten de jongen mij tegenspelen. Toen ik Tim vroeg om mij tegen te spelen, kwam hij op mij af om met mij in het spel te treden. Ik nam de rol van oude oma aan. Ineens haakte Tim af en begon hij heel hard te huilen. Zonder dat ik het wist had ik hem ergens geraakt. Ik legde het spel even stil en vroeg wat er aan de hand was. “Mijn oma is een maand geleden overleden,” zei hij. Ik gaf aan dat ik het vervelend voor hem vond, maar het misschien daarom juist leuk was om mij tegen te spelen. Hij knikte ja en stond weer op. Ik vroeg om een applaus voor Tim. Het publiek klapte. Ik speelde weer oma. Tim speelde zichzelf. Hij ging koffiezetten en doen alsof hij koekjes aan het bakken was. Tijdens het koekjes bakken zag ik de tranen over zijn wangen rollen. In principe was het niet de bedoeling dat ik contact maakte met de werkelijkheid, maar ik wilde dit voorval niet laten passeren. Aan het einde van de therapiesessie kwam Tim naar mij toe om mij te bedanken. Hij zei dat hij nog nooit echt had gehuild om zijn oma.

Na het tegenspelen nodigde ik de jongeren uit om hun gevoelens en gedachten rondom de puberteit op papier te zetten. Gezamenlijk hebben we rondom een groot tekenvel gezeten en onze eigen gevoelens en gedachten getekend. Nadat we dit hadden gedaan, heb ik de jongeren uitgenodigd om in groepjes een onderwerp uit te kiezen en dit in spel uit te spelen. Jiske, Jesse en Tess kozen voor het onderwerp verliefdheid. Pieter en Tim kozen voor het onderwerp puisten. Toen ik vroeg waarom zij juist dit onderwerp hadden gekozen, antwoordde Jesse voor zijn groepje: “Omdat het best actueel is.” Pieter antwoordde: “Omdat ik puistjes vervelend vind en er steeds meer krijg.”

Tijdens de afsluiting hebben we kort stilgestaan bij het effect van de eigenwijskaartjes. Tess, Pieter en Tim vonden de eigenwijskaartjes bruikbaar. Jiske en Jesse vonden de eigenwijskaartjes niet zo van belang. Jiske gaf aan dat ze de teksten soms niet toepasbaar op zichzelf vond en Jesse vond het 'blij'. Toen ik vroeg wat hij daar precies mee bedoelde, zei hij dat de kaartjes alleen maar uitgingen van goede en blij situaties.

De bijeenkomst werd afgesloten met de afscheidsgroet.

De zesde sessie

In de laatste bijeenkomst hebben we allemaal om de beurt uitgebeeld wat we ervan geleerd hebben. Tess beeldde uit dat ze heel grote spierballen had, waaruit ik concludeerde dat ze sterker was geworden. Pieter beeldde uit dat hij steeds groter werd. Tim beeldde uit dat hij zijn puisten aan het uitnipen was. Jesse deed een dansje. Ik begreep niet zo goed waarom hij dit deed, maar hij zei zelf dat hij dit deed omdat hij blij was dat hij meer van zichzelf begreep. Jiske beeldde eerst voor de grap het groter worden van borsten uit. Daarna zei ze dat het een grapje was en vroeg ze of ik tegenover haar wilde komen staan. “Hoi, hoe gaat het met je?” “Dit heb ik geleerd,” zei ze. “Ik was vaak bang om op mensen af te stappen, maar ik heb wel meer geleerd over het benaderen van andere mensen.”

Ik sloot de therapie af door de jongeren elkaar allemaal een cadeautje te laten geven. Na het geven van het cadeautje gaf ik de jongeren ieder een tastbaar cadeautje, zodat ze telkens terug konden denken aan de therapie. We sloten de therapie af met de groet.

Bijlage 4: De afgenomen enquêtes