

Werkboek JPP

Een beschrijving van mogelijke interventies voor
jeugdpreventiewerkers

Auteurs: Han Spanjaard
Marijke van Vugt
Edwin Hoffman
Gerard Lieverse

Eindredactie: Gerard Lieverse en Daan Heineke

NIZW, Utrecht, 2001

Voorwoord

Jeugdpreventiewerkers werken niet vanuit één specifieke methode of methodiek, maar vanuit een eclectisch perspectief. Dat betekent dat zij in staat moeten zijn om, afhankelijk van de wens of behoefte van de cliënt, verschillende werkvormen in te zetten.

Uitgaande van dit gegeven hebben wij een werkboek samengesteld waarin de diverse werkvormen of interventies worden beschreven die jeugdpreventiewerkers (kunnen) uitvoeren in de feitelijke hulpverlening aan gezinnen en jeugdigen.

Dit werkboek is een aanvulling op de publicatie 'De JPP-methode, een handleiding voor jeugdpreventiewerkers'. In die publicatie is niet alleen een uitgebreide typering gegeven van het JPP (Jeugd Preventie Programma¹), maar ook is het primaire proces van de hulpverlening beschreven, van signalering van probleemgedrag tot afsluiting van de hulpverlening (inclusief nazorg).

Voor dit werkboek zijn de mogelijke interventiemogelijkheden als het ware uit de handleiding 'losgeweekt'. Dat lijkt tamelijk kunstmatig, maar het biedt de gelegenheid om wat uitgebreider in te gaan op het instrumentarium van de jeugdpreventiewerker.

Zes hoofdstukken zijn geschreven door Han Spanjaard en Marijke van Vugt van PI Research te Duivendrecht. Zij hebben deze teksten oorspronkelijk geschreven voor de publicatie 'Kort Ambulant'². Wij hebben een eindredactie uitgevoerd op de oorspronkelijke teksten van deze auteurs, om de instructies zo goed mogelijk aan te laten sluiten op de specifieke praktijksituatie van jeugdpreventiewerkers.

Een andere bijzondere vermelding betreft het hoofdstuk over interculturele communicatie. Dit hoofdstuk is in zijn geheel geschreven door Edwin Hoffman van de Fontys Hogeschool Eindhoven. We willen Han Spanjaard, Marijke van Vugt en Edwin Hoffman hartelijk danken voor hun bijdragen aan deze bundel.

We denken met deze literatuur een bruikbare bundeling van inzichten en werkwijzen voor jeugdpreventiewerkers bij elkaar gebracht te hebben.

september 2001

Gerard Lieverse
Daan Heineke

¹ Per 2001 staat de afkorting JPP voor: Jeugd Preventie Programma in plaats van het oorspronkelijke Jeugd Preventie Project.

² Spanjaard, H. en M. van Vugt, Kort Ambulant, Handleiding voor kortdurende ambulante jeugdzorg gericht op competentievergroting, uitg. PI-Research Duivendrecht en NIZW, Utrecht, 2000.

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Hoofdstuk 1. Het geven van informatie en advies	6
1.1 Inleiding	6
1.2 Het drie-dimensiemodel	6
Hoofdstuk 2. Praktische hulp en materiële hulpverlening	9
Hoofdstuk 3. Het oplossen van een keuzeprobleem	10
Hoofdstuk 4. Transculturele communicatie: een systeemtheoretische benadering	12
4.1 Inleiding	12
4.2 Uitgangspunten voor transculturele communicatie	12
4.3 Het TOPOI-model	14
4.4 De vijf gebieden nader toegelicht	15
4.4.1 Het gebied Taal	15
4.4.2 Het gebied Ordening	16
4.4.3 Het gebied Personen	17
4.4.4 Het gebied Organisatie	18
4.4.5 Het gebied Inzet	18
4.5 Het gebruik van het TOPOI-model	19
4.6 Het TOPOI-model in schema	20
Hoofdstuk 5. Het activeren en uitbreiden van het sociale netwerk	21
5.1 Het activeren van het bestaande netwerk en gebruik van de VIP-kaart	21
5.2 Ontwikkelen of uitbreiden van het sociale netwerk	23
5.3 Interventies gericht op sociale ondersteuning.	24
Hoofdstuk 6. Bemiddelen bij conflicten in gezinnen	27
6.1 Oplossen van conflicten in gezinnen	27
6.2 De communicatie tussen gezinsleden bevorderen	29
Hoofdstuk 7. Hulpverlening bij crisissituaties	31
7.1 Inleiding	31
7.2 Crisis en crisisinterventie	31
Hoofdstuk 8. Vergroten van opvoedingsvaardigheden	34
8.1 Stappen bij het vergroten van de opvoedingscompetentie	34
8.2 Basisvaardigheden: observeren en aansluiten	35
8.3 Communicatievaardigheden	36
8.4 Opvoedingsvaardigheden gericht op gedragsverandering bij kinderen	38
8.5 Opvoedingsvaardigheden gericht op gedragsverandering bij adolescenten	42
Hoofdstuk 9. Het aanleren van (nieuwe) vaardigheden	44
9.1 Het gebruik van 'waaroms'	44
9.2 Feedback geven	45
9.3 Instructie	47
9.4 Model staan	47
9.5 De gedragsoefening: voordoen en oefenen	47
9.6 Aandachtspunten bij gedragsoefeningen	48
9.7 Een gedragsoefening voorstellen	49
Bijlage 1. Geraadpleegde en aanbevolen literatuur	50

Inleiding

In de negen hoofdstukken waaruit dit werkboek bestaat beschrijven diverse auteurs de interventies die mogelijk gebruikt kunnen worden door jeugdpreventiewerkers in hun hulpverlening aan gezinnen en jeugdigen.

De interventies beschouwen we als handige hulpmiddelen, instrumenten of gereedschappen die gericht ingezet kunnen worden bij bepaalde vragen van cliënten of bij bepaalde problematiek. Aansluitend bij de uitgangspunten die we in de handleiding JPP uitgebreid hebben beschreven, is het vanzelfsprekend dat dergelijke interventies ingezet worden als duidelijk is dat ze aansluiten bij de vragen en behoeften van de cliënt en wanneer de cliënt akkoord gaat met de afgesproken aanpak. We willen hier nogmaals het belang van de presentie benadrukken: het-er-zijn voor de ander. Enkel vanuit deze grondhouding van aandachtige betrokkenheid zoekt de jeugdpreventiewerker naar aanknopingspunten om methodisch te interveniëren

Hoewel de beschreven interventies goed passen in een handleiding voor jeugdpreventiewerkers, zijn ze niet *specifiek* voor het JPP. Ook in andere vormen van hulpverlening worden nieuwe vaardigheden aangeleerd vanuit een competentiegerichte werkwijze, wordt gewerkt in en vanuit de sociale context of moet ingegrepen worden bij een crisissituatie.

Natuurlijk hebben wij als samenstellers een bepaalde beperking aan moeten brengen bij de keuze voor de meest relevante werkvormen. Daarbij hebben we ons laten leiden door de informatie die wij uit de interviews met jeugdpreventiewerkers hebben verkregen. Daaruit blijkt dat de volgende vier hulpverleningsactiviteiten het meest voor komen:

- Concrete en praktische hulp
- Interventies in het sociale netwerk van een jeugdige of gezin
- Interventies in gezinnen, gericht op opvoedingsvragen
- Interventies gericht op conflictbemiddeling.

Deze interventies dienen volgens het methodisch kader van het JPP (zie hoofdstuk 2 van 'De JPP-methode') altijd plaats te vinden vanuit een grondhouding van aandachtige betrokkenheid, vanuit een transculturele grondhouding.

Daarnaast is al vanaf het begin in het methodiek-ontwikkeltraject aangegeven dat interculturele aspecten van de hulpverlening expliciet aandacht zouden moeten krijgen in de handleiding JPP. Tegen die achtergrond hebben wij de negen hoofdstukken hierachter bijeen gebracht. De interventies zijn zoveel mogelijk in een instructieve schrijfstijl geschreven, gericht op degenen die er in de praktijk mee (gaan) werken, de jeugdpreventiewerkers dus.

Hoe kan dit werkboek nu gelezen of gebruikt worden?

Het werkboek bevat een bundeling van verschillende soorten interventies die voortkomen uit de JPP-methode zoals beschreven in de handleiding. De negen hoofdstukken kunnen heel goed afzonderlijk gelezen of gebruikt worden in een JPP-training. We hebben in onze eindredactie niet geprobeerd om de diverse hoofdstukken inhoudelijk op een logische manier met elkaar te verbinden, wel hebben we gestreefd naar een eenduidige (instructieve) schrijfstijl.

De eerste drie hoofdstukken sluiten het meest aan op de 'lichtere' hulpverleningsvormen. In het eerste hoofdstuk gaan Han Spanjaard en Marijke van Vugt in op het geven van informatie en advies en introduceren het zogenaamde drie-dimensiemodel. In hoofdstuk 2 noemt Gerard Lieverse een aantal aandachtspunten bij het onderwerp praktische hulp en materiële hulpverlening en in hoofdstuk 3 beschrijven Han Spanjaard en Marijke van Vugt en methode voor het oplossen van een keuzeprobleem.

In de hoofdstukken 4 tot en met 7 volgen een aantal verdiepende onderwerpen. Edwin Hoffman gaat in hoofdstuk 4 in op communicatieve aspecten van de hulpverlening vanuit een transcultureel perspectief en in hoofdstuk 5 en 6 geven Han Spanjaard en Marijke van Vugt richtlijnen voor het activeren van het sociale netwerk en voor het bemiddelen bij conflicten in gezinnen. Gerard Lieverse beschrijft in hoofdstuk 7 een aantal aspecten van hulpverlening bij crisissituaties.

Het werkboek eindigt met twee hoofdstukken van Han Spanjaard en Marijke van Vugt waarin het perspectief van competentiegericht werken duidelijk doorklinkt: het vergroten van opvoedingsvaardigheden van ouders in hoofdstuk 8 en het aanleren van nieuwe vaardigheden in hoofdstuk 9.

Hoofdstuk 1. Het geven van informatie en advies

Han Spanjaard en Marijke van Vugt

1.1 Inleiding

In het eerste, algemene deel van de handleiding 'JPP methode' is aangegeven dat een jeugdpreventiewerker gebruik maakt van verschillende hulpverleningsvormen, die gemakkelijk afgewisseld kunnen worden of zelfs door elkaar heen kunnen lopen. Je bent niet *alleen maar* bezig met inzichtgevende gesprekken, net zo min als dat je *alleen* informatie geeft of nieuwe vaardigheden aanleert; het gaat juist om de combinaties.

Het komt nogal eens voor dat het geven van informatie niet meer is dan een terloopse interventie, naar aanleiding van iets dat gezegd wordt of iets dat op een bepaald moment gebeurt. Wij pleiten er voor om het geven van informatie een duidelijker plek te geven in de hulpverlening; het is immers een belangrijk middel om taken van cliënten te verlichten en daarmee hun competentie te vergroten. Op die manier past het goed bij je werk als jeugdpreventiewerker. Een voorbeeld: ten behoeve van de taak 'opvoeden van jonge kinderen' kun je informatie geven over het belang van consequent zijn. Deze informatie kan de opvoedingstaak aanmerkelijk verlichten.

Informatie geven kun je beschouwen als een hele basale vorm van hulpverlening die in alle culturen bestaat. In de westerse cultuur zijn hulpverleners vaak beducht voor het geven van informatie omdat het risico bestaat dat je daarmee teveel je eigen opvattingen, normen en waarden op de cliënt over zou dragen. Als jeugdpreventiewerker moet je je goed bewust zijn van dat gevaar. Het impliceert dat je je informatie en advies altijd goed moet laten aansluiten op de vragen en de behoeften van de cliënt. Het geven van allerlei – ongetwijfeld goedbedoelde – adviezen die primair te maken hebben met je eigen doelen en behoeften kan zeer averechts werken en moet je om die reden proberen te vermijden!

Er zijn verschillende manieren om met vragen en problemen van cliënten om te gaan. Wanneer een cliënt bepaalde informatie nodig heeft zijn de volgende punten van belang:

- Wat is precies de vraag van de cliënt?
- Wat weet hij al, wat nog niet?
- Weet de cliënt waar en hoe hij de informatie kan krijgen die hij nodig heeft?
- Wat kun je de cliënt leren om die informatie te verkrijgen?
- Begrijpt de cliënt de informatie? Kan de cliënt hulp vragen wanneer hij de informatie niet begrijpt?

Informatie verstrekken betekent niet dat je een jeugdige of een ouder klakkeloos vertelt hoe iets in elkaar zit. Je vertelt of 'leert' hen vooral hoe zij in deze samenleving aan de voor hen relevante informatie kunnen komen en hoe zij die kunnen gebruiken, zodat zij in een volgende situatie deze informatie zelf kunnen inwinnen. Belangrijk bij elke vorm van informatie verstrekken is het creëren en benutten van leermomenten. Dat betekent dat je regelmatig de jeugdige of de ouders aan het werk zet om ergens naar toe te bellen of te gaan om bepaalde dingen aan de weet te komen, ook al weet de hulpverlener zelf wel hoe het zit of heeft hij een snellere manier om er achter te komen. Let er op dat je niet te veel voor jongeren of ouders gaat regelen: zij hebben er uiteindelijk veel meer aan om iets zelf te doen of om iets zelf uit te zoeken.

1.2 Het drie-dimensiemodel

Het geven van informatie of advies kan een groot aantal onderwerpen of 'levensterreinen' betreffen. De meeste hulpverleners vinden het niet zo moeilijk om iets uit te leggen over een zakelijk onderwerp, zoals bijvoorbeeld studiefinanciering of huursubsidie. Voor veel hulpverleners wordt het ingewikkelder als het om meer persoonlijke of zelfs intieme onderwerpen gaat.

We beschrijven hieronder een methode voor het voeren van gesprekken met een jongere of ouders over een gevoelig onderwerp, het zogenaamde *driedimensie-model*. Met behulp van dit model kun je een bepaald onderwerp bespreekbaar maken bij ouders of jeugdigen en het biedt je de mogelijkheid om je cliënt tegelijk van meer informatie te voorzien. Daardoor breng je het thema of onderwerp in een breder perspectief. Kenmerkend voor dit model is immers dat er bij een gekozen gespreksonderwerp of –thema steeds drie verschillende dimensies worden onderscheiden, namelijk:

- een individuele context
- een relationele context
- een maatschappelijke context

Het model stimuleert tot een systematische aanpak: je richt je aandacht niet alleen op het individuele / persoonlijke niveau, maar je betreft de relationele en sociale dimensie er bij. Juist doordat er verschillende dimensies onderscheiden worden, wordt voorkómen dat eventuele problematiek als een geïsoleerd probleem wordt gezien. Daarmee kun je de drempel voor de cliënt verlagen om iets over zijn of haar eigen situatie te vertellen.

Tenslotte is er in het model veel aandacht voor de maatschappelijke context. Vooral voor jongeren is dit belangrijk, omdat een jongere tijdens de puberteit en adolescentiefase voor de taak geplaatst wordt reacties te ontwikkelen met betrekking tot (soms) complexe maatschappelijke waarden en normen.

De werkwijze van dit driedimensiemodel is als volgt:

1) Introduceer het onderwerp

Als je een reden hebt om wat langer bij een 'gevoelig' thema stil te staan, geef je kort aan waarom je wat uitgebreider op het bewuste onderwerp in wil gaan. Wat zei of deed de cliënt waardoor je het belangrijk genoeg vindt om er een 'punt' van te maken. Check of de cliënt zich hierin kan vinden en of hij dat ook prettig vindt.

Voorbeeld

'Ik heb je al een paar keer iets horen zeggen over het roken van Matthijs. Je vermoedt dat hij ook wel eens een jointje rookt, maar je weet het niet zeker, toch...? [.....] Ik snap dat je je daarover zorgen maakt. Ik stel voordat we even stilstaan bij dit onderwerp. Wat vind je daarvan?'

2) Geef algemene informatie over de 'gemiddelde' cliënt (de maatschappelijke context)

Bij de eerste algemene informatie die je geeft baseer je je meestal op gegevens uit de media of onderzoek; je gebruikt zinnen als:

'Sommige jongeren'

'Vaak gebeurt het dat'

'Uit onderzoek blijkt dat ouders vaak'

'In de krant ben ik al een paar keer tegengekomen' enzovoorts.

De communicatie is informatief. Eventueel kun je de boeken, artikelen of tijdschriften waaruit je citeert, meenemen, zodat de cliënt ze zelf kan bekijken.

3) Breng de relationele context ter sprake

Voorbeelden van vragen binnen deze context zijn:

Aan ouders:

'Praat je daar wel eens met andere ouders over?'

'Hoe denken zij daarover?'

Aan jongeren:

'Praat je daar wel eens met vrienden of vriendinnen over?'

'Wat vinden zij er van?'

'Hoe denk je dat je ouders erover denken?'

'Hoe pakken zij dat aan?'

4) Stel de individuele context aan de orde

Dit kan door de cliënt te laten reageren op hetgeen jij zojuist verteld hebt. Realiseer je dat jouw informatie meer confronterend is naarmate er een grotere discrepantie is tussen de ideeën of het gedrag van de cliënt enerzijds en de relationele of maatschappelijke context anderzijds.

Gerichte vragen over de individuele context zijn:

'En, wat vind je ervan?'

'Hoe gaat dit bij jou/jullie?'

5) Ga na of er sprake is van een probleem of klacht

Wanneer de cliënt bepaalde vragen heeft of als er tegenstellingen zijn tussen de mening van de jongere, diens ouders, vrienden of anderen, kun je aanbieden hier later nog eens op terug te komen. Je kunt het gesprek afsluiten met een vraag als: 'Heb je nog speciale vragen?'

Naast het geven van informatie aan een cliënt, heeft het praten over een bepaald onderwerp tevens als doel om informatie over de cliënt in te winnen. Deze (nieuwe) informatie kan leiden tot een bijstelling van de hulpverleningsdoelen.

Verder biedt deze techniek de mogelijkheid om nauw aan te sluiten bij de belevingswereld van de cliënt. De cliënt voelt zich serieus genomen omdat om zijn mening wordt gevraagd, hetgeen hem motiveert om zich 'actief' op te stellen. Daarnaast stimuleert het een cliënt om bij zichzelf na te gaan wat zijn mening is, zich te verplaatsen in die van anderen en zaken van meerdere kanten te bekijken.

Hoofdstuk 2. Praktische hulp en materiële hulpverlening

Gerard Lieverse

Kerndoel van de JPP-hulpverlening is het (weer) zelfstandig functioneren van jongeren en gezinnen, waarbij men in staat is om adequaat met problemen om te gaan. Op de weg daar naar toe kan het zinvol of noodzakelijk zijn om een aantal voorwaarden te scheppen of barrières uit de weg te ruimen om 'het ontwikkelingsproces' een kans te geven.

Jeugdpreventiewerkers kunnen dat op veel verschillende manieren doen. We noemen een aantal voorbeelden van de praktische hulp waar we hier op doelen:

- het (samen) formuleren en schrijven van een brief
- het maken van een afspraak voor een gesprek bij een instantie
- een formulier invullen
- een bezwaarschrift schrijven
- meegaan met de cliënt naar een 'moeilijk' gesprek

Concrete hulp is een goede manier om de taken van cliënten te verlichten en daarmee de competentie van cliënten te verhogen. In een andere situatie probeer je als hulpverlener juist de vaardigheden van cliënten zodanig te vergroten dat de cliënt in staat is om de betreffende activiteiten *zelf* uit te voeren. Ook dat komt in de praktijk natuurlijk voor, maar voor sommige cliënten is dat (tijdelijk) nog te veel gevraagd.

Soms zul je er bewust voor kiezen om nog geen druk op de cliënt uit te oefenen om bepaalde taken zelf op te pakken en kies je voor 'overnemen'. Praktische hulp heeft dan vaak een functie om contact te houden met cliënten die moeilijk te motiveren zijn voor een meer planmatig uitgezet hulpverleningstraject. Het contact met de cliënt bestaat voornamelijk uit het 'er zijn' en het samen uitvoeren van allerlei taken, bijvoorbeeld in het huishouden: kinderen uit bed halen of naar school brengen, een boodschap doen, afwassen, enzovoorts. Op deze manier kun je op een heel natuurlijke manier het vertrouwen winnen van een cliënt. Sommige cliënten zullen het daardoor gemakkelijker vinden om over de problematiek te praten die aanleiding was voor een verwijzing naar het JPP. Op die manier kun je het bieden van praktische hulp opvatten als een vorm van motiveren (zie ook hoofdstuk 3.4 in 'De JPP-methode').

Allerlei praktische taken uitvoeren kun je beschouwen als een onderdeel van materiële hulpverlening, maar daarmee hebben we nog niet het hele arsenaal van materiële hulpverlening besproken. Als jeugdpreventiewerker kom je veelvuldig in aanraking met materiële hulpvragen 'in engere zin'. Daarmee bedoelen we vragen op het gebied van

- financiën (inkomen, uitkeringen, zakgeld)
- werk (werkloosheid, sociale verzekeringen, ontslag, zoeken naar werk)
- huisvesting (zoeken naar andere huisvesting, huursubsidieregels, verhuis- of inrichtingskosten).

Realiseer je dat materiële hulpvragen vaak sterk verweven zijn met immateriële hulpvragen. Een voorbeeld: een probleem met de bijstand(suitkering) heeft wellicht een directe relatie met de sociale vaardigheden om een gesprek aan te gaan met iemand van de uitkeringsinstantie!

Veel hulpverleners in de nulde- en eerstelijns, dus ook jeugdpreventiewerkers, worden regelmatig geconfronteerd met schuldenproblematiek van cliënten. Als het goed is weet je op grond van het eerste gesprek of er sprake is van schulden, je hebt de ouders immers vragen gesteld over het leefgebied 'financiën'. Probeer snel zicht te krijgen op de complexiteit van de schuldproblematiek zodat je goed kunt beoordelen of je er zelf mee aan de slag kunt gaan of dat het werk is voor een meer gespecialiseerd Bureau Schuldhulpverlening.

Hou ook rekening met de relatief korte tijd die je als JPP-er ter beschikking staat.

Drie maanden is meestal echt te kort om een goede schuldregeling of schuldsanering te treffen. Wel is het zinvol om het gezin te ondersteunen bij allerlei budgetteringsvragen. Voor de inhoud van deze hulpverlening verwijzen we graag naar het hoofdstuk 'Budgetbegeleiding' in het boek 'Werken aan schulden' van het Landelijk Platform Integrale Schuldhulpverlening (zie literatuurlijst). Sommige cliënten kun je op het spoor zetten van een cursus 'Leren budgetteren' die in veel plaatsen worden aangeboden.

Hoofdstuk 3. Het oplossen van een keuzeprobleem

Han Spanjaard en Marijke van Vugt

3.1 Inleiding

Wanneer je als jeugdpreventiewerker wat langer contact hebt met ouders of jongeren, zul je merken dat veel vragen en problemen die cliënten naar voren brengen te maken hebben met het maken van keuzes. Deze cliënten zitten vaak verstrikt in vragen, kwesties, problemen waar ze niet goed uitkomen. Deze worden dan ervaren als complexe problemen, terwijl ze in feite terug te brengen zijn tot een eenvoudige vraag of keuze.

Voorbeelden van dergelijke vragen van jongeren zijn:

- Moet ik het m'n ouders wel vertellen?
- Zal ik de brugklas nog een keer over doen of zal ik naar die andere school gaan?
- Zal ik op kamers gaan wonen?
- Moet ik het uitmaken met?

En van ouders:

- Moet ik m'n dochter huisarrest geven?
- Moet ik m'n ex wel uitnodigen voor dat feest?
- Zal ik weer een baantje als oppas zoeken?
- M'n zoon is van school gestuurd; wat moet ik doen?!

3.2 Keuzeproblemen op een systematische manier oplossen

Uit de voorbeelden hierboven blijkt dat het vaak weliswaar gaat om één vraag, maar dat betekent niet dat er slechts één eenduidig antwoord te geven is. Hieronder bespreken we een manier om de cliënt te helpen om op een systematische manier te kijken naar de mogelijke antwoorden (of keuzen) en de voor- en nadelen.

De basisgedachte achter deze werkwijze is om bij een keuzeprobleem van een cliënt alle mogelijke oplossingen met voor- en nadelen te inventariseren. Hierdoor kan de cliënt daarna een beter gefundeerde keuze maken. Wanneer een jongere of een ouder voor een keuzeprobleem wordt gesteld, zijn de volgende punten van belang:

- Welke mogelijke oplossingen/antwoorden zijn er volgens de cliënt?
- Welke mogelijke oplossingen/antwoorden zijn er (volgens belangrijke derden, de hulpverlener) nog meer?
- Welke meningen en belangen spelen een rol?
- Wat zijn voor- en nadelen van de verschillende alternatieven?
- Welke alternatieven zijn eventueel te combineren?
- Tot welke keuze komt de cliënt zelf?

Hieronder beschrijven we een werkwijze die je kunt toepassen wanneer je met een cliënt in gesprek gaat over een keuzeprobleem. Deze werkwijze verloopt via de volgende stappen:

Stap 1: Stel vast wat de vraag of het probleem is

Een goede beschrijving van een vraag of probleem is kort, niet beschuldigend en concreet geformuleerd. De vraag of het probleem wordt opgeschreven bovenaan op een groot vel papier. Het papier wordt nu in vier kolommen verdeeld, waarbij de laatste kolom minder breed is dan de eerste drie.

Stap 2: Inventariseer mogelijkheden / alternatieven

Alle oplossingen die door de cliënt worden genoemd schrijf je op, in de eerste kolom links. Ook oplossingen die in jouw ogen niet adequaat zijn, noteer je, zodat de cliënt zich serieus genomen voelt. Het gaat nu nog niet over hoe goed de alternatieven zijn: het afwegen van haalbaarheid komt later. Natuurlijk kun je wel om verduidelijking vragen, zodat je precies weet wat de cliënt met een bepaalde oplossing bedoelt. Na de oplossingen van de cliënt, komt jij als hulpverlener eventueel met aanvullende oplossingen. Deze schrijf je ook op. Het gaat er om dat jij op deze manier ook je eigen ideeën over wat er moet gebeuren naar voren kunt brengen, waarbij de cliënt respectvol wordt benaderd.

Door eerst alle mogelijke oplossingen te inventariseren, zonder ze inhoudelijk te bekritisieren, voorkom je een 'ja maar ...'-gesprek of het op voorhand afwijzen van een bepaalde oplossing.

Stap 3: Inventariseer voor- en nadelen

Vervolgens worden de voor- en nadelen van elke oplossing afgewogen:

- Eerst wordt bij elke oplossing nagedacht welke voordelen deze oplossing zou kunnen hebben. Deze voordelen worden in de tweede kolom (achter de betreffende oplossing) opgeschreven.
- Daarna wordt bij elke oplossing nagedacht welke nadelen deze oplossing zou kunnen hebben. Deze nadelen schrijf je op in de derde kolom.
In eerste instantie noemt de cliënt de voor- en nadelen die hij ziet, maar jij kunt natuurlijk ook aanvullingen suggereren. Doe dat op een manier die door de cliënt niet als sturend wordt ervaren.
- Tenslotte vraagt je de cliënt om de oplossingen met een 'plus' of een 'min' te scoren. Een 'plus' wil zeggen: ik denk dat het een goede oplossing is. Een 'min' wil zeggen: ik denk dat de oplossing meer problemen dan oplossingen geeft. De scores worden achter de alternatieven gezet.
- Eventueel kun je nog een onderscheid toevoegen, namelijk tussen de voor- en nadelen op korte termijn en de voor- en nadelen op langere termijn. Zorg er wel voor dat het geheel niet te complex en onoverzichtelijk wordt voor de cliënt!

Stap 4: Laat de cliënt een (voorlopige) keuze maken

Op basis van de scores vraagt je aan de cliënt wat volgens hem nu de beste oplossing is. Een andere mogelijkheid is om samen met de cliënt na te gaan of er een combinatie van oplossingen bestaat die zo veel mogelijk voordelen en zo weinig mogelijk nadelen met zich meebrengt. Als de cliënt er niet goed uitkomt, kan je de cliënt een experimenteerperiode voorstellen (van een week bijvoorbeeld) om de beste oplossing uit te proberen. Je kunt de cliënt ook voorstellen om er 'gewoon' nog even over na te denken en er de volgende keer op terug te komen. In ieder geval is het belangrijk dat je aansluit bij de door de cliënt gekozen oplossing, ook al is deze volgens jou minder adequaat.

Stap 5: Stimuleer het uitproberen van de oplossing in de praktijk

De laatste stap is het in praktijk brengen van de gekozen oplossing. Samen met de cliënt denk je na over de manier waarop de gekozen oplossing in praktijk gebracht kan worden. Soms is dit aanleiding voor het geven van instructies of het oefenen van vaardigheden; soms is dit aanleiding om acties te ondernemen naar derden. Spreek met de cliënt een periode af waarin de oplossing uitgetoetst wordt. Daarna kan de cliënt aan de hand van zijn ervaringen vertellen hoe de oplossing bevalen is.

Door het gebruik van de bovenstaande techniek lossen jongeren en ouders niet alleen keuzeproblemen op, maar leren ze tegelijkertijd algemene strategieën met betrekking tot het oplossen van problemen. Met andere woorden: je leert jongeren en ouders een bepaalde manier van denken én een bepaalde manier van omgaan met problemen. Je vergroot hiermee de algemene zelfredzaamheid en versterkt de gedachte dat mensen invloed op hun situatie uit kunnen oefenen.

Tot slot: de methode die we zojuist hebben is beschreven kan ook toegepast worden wanneer er sprake is van een conflictsituatie: de cliënt ervaart een conflict en weet niet hoe hij er uit kan komen. Ook dan is het heel zinvol om met de cliënt uit te pluizen welke verschillende ideeën en meningen aan het conflict ten grondslag liggen en hoe de cliënt hiermee om zou kunnen gaan. In hoofdstuk 6, waarin we het bemiddelen bij conflicten bespreken, komen we hierop terug.

Hoofdstuk 4.

Transculturele communicatie: een systeemtheoretische benadering³

Edwin Hoffman

4.1 Inleiding

In de handleiding van de JPP-methode (paragraaf 2.4) is al opgemerkt dat het transcultureel communiceren met cliënten in feite een transculturele verdieping is van een coachende communicatiewijze. Een coachende communicatiewijze ruimte schept voor de eigen belevingswereld, de eigen vermogens, de eigen articulatie en de eigen betekenisverlening van de cliënt, zonder dat deze meteen geïnterpreteerd en beoordeeld worden vanuit een bepaald ('westers') referentiekader. Voorgaande is ook de essentie van de communicatie met cliënten met een andere (etnisch)-culturele achtergrond. Vraag blijft echter voor veel jeugdpreventiewerkers hoe ze adequaat kunnen omgaan met concrete culturele verschillen die ze tegenkomen in hun interactie met allochtone cliënten: bijvoorbeeld het al dan niet aankijken, andere wijzen van groeten, taalverschillen, verschillen in kijk op kwesties als opvoeden, onbekendheid met regels en procedures en het moeilijk kunnen achterhalen van onderliggende intenties en beweegredenen. Veel jeugdpreventiewerkers ervaren de communicatie met allochtone jongeren en hun opvoeders ook als extra lastig vanwege deze culturele verschillen en misverstanden die zich kunnen voordoen. Uit angst om fouten te maken en daardoor te discrimineren, verliezen veel hulpverleners hun spontaniteit en opereren ze extra voorzichtig wanneer ze met allochtone cliënten te maken hebben. Vanuit een behoefte aan houvast en zekerheid gaan ze op zoek naar allerlei weetjes over de cultuur van de allochtonen om er achter te komen wat ze wel en niet mogen doen. Dit alles leidt gemakkelijk tot generalisering en stereotypering van de allochtone cliënt: Iraniërs doen zus en zo en in de communicatie met Iraniërs mag je dit wel en dat niet doen. Bij de hulpverleners zelf levert dit een verkrampde houding op van passieve tolerantie. Ze durven allochtone jongeren en hun opvoeders niet meer aan te spreken op bepaald gedrag of op bepaalde opvattingen. Deze hulpverleners vergeten hun eigen professionele waarden en opvattingen en menen dat ze alleen maar tolerantie en respect moeten opbrengen omdat 'het nou eenmaal de cultuur is van de jongeren en hun opvoeders'.

In de systeemtheoretische benadering, die ten grondslag ligt aan dit hoofdstuk over transculturele communicatie, staat niet de cultuur maar de communicatie, het situationele en het uniek persoonlijke van de gesprekspartners centraal. Cultuur is een dynamisch gegeven, waarin de mens niet alleen product maar ook *producent* van cultuur is. Op basis van deze systeemtheoretische benadering wordt het TOPOI-model gepresenteerd: een systematiek van aandachtspunten en mogelijke interventies die ingezet kan worden in elke communicatie waarin culturele verschillen en misverstanden kunnen optreden. Maar eerst bespreken we puntsgewijs een aantal belangrijke uitgangspunten in het omgaan met cultuurverschillen. Deze uitgangspunten zijn belangrijk in je houding als jeugdpreventiewerker.

4.2 Uitgangspunten voor transculturele communicatie

1. Communicatie als universeel proces

Er is geen onderscheid tussen de communicatie van allochtonen en de communicatie van autochtonen: er is alleen maar de communicatie van mensen. Communicatie verloopt overal ter wereld *in essentie* hetzelfde: mensen geven betekenissen aan de ervaringen in hun sociale en fysieke omgeving, wisselen deze met elkaar uit en onderhandelen over de 'waarheid' ervan. De communicatie met een Somalische jongere is dus in essentie niet anders dan die met een autochtone Nederlandse jongere.

³ Dit hoofdstuk is een bewerking van het hoofdstuk Transculturele communicatie en interactie in Hoffman 2001.

2. Communicatie vanuit verschillende identiteiten

Ieder mens, allochtoon en autochtoon, maakt deel uit van een heel netwerk van sociale systemen zoals die van mannen/vrouwen, leeftijdsgroepen, religie, regio of buurt, familie, opleiding, etnische groepen, sporters, enzovoort. Elk van deze sociale systemen kenmerkt zich door een eigen cultuur en verschaft zijn leden een sociale identiteit (rol). Elke persoon ontwikkelt zo een meervoudige identiteit die aan verandering onderhevig is. Identiteit is als een veelkleurig bewegend mozaïek samengesteld uit meerdere sociale identiteiten. Zo kan de eerdergenoemde Somalische jonge vrouw, minderjarig, schoolgaand, afkomstig uit een stad, moslim, de oudste uit haar gezin, asielzoeker en migrant zijn. Welke van haar identiteiten op de voorgrond staat, hangt af van haar autobiografie en van de concrete situatie op dat moment. Wil je als jeugdpreventiewerker deze jongere begrijpen dan zul je dus rekening moeten houden met al deze mogelijke identiteiten en leefgebieden van haar en mag ze niet gereduceerd worden tot alleen haar Somalische identiteit. Geef in de communicatie daarom de ander de ruimte zichzelf te presenteren in wie zij of hij op dat moment vooral is; bijvoorbeeld 'gewoon' een puber die zich afzet tegen haar ouders.

3. Respectvolle communicatie door wederzijdse verantwoording

Passieve tolerantie tegenover elkaars 'cultuur' dient plaats te maken voor een oproep tot wederzijdse ver-antwoord-ing. Dit betekent als jeugdpreventiewerker bij jezelf te rade gaan en je laten aanspreken waarom je bepaalde dingen vindt en doet én eveneens een jongere en zijn opvoeders durven aanspreken op hun gedrag of overtuigingen. Echt respect voor andermans culturele achtergrond heb je pas wanneer je er over in gesprek durft te gaan.

4. Open reflectieve houding

In de communicatie is alleen sprake van aandeel; niet van schuld. Als dingen misgaan in de communicatie dan heeft ieder daar een *aandeel* in; er is géén sprake van schuld van één partij. Bij miscommunicatie is het vanuit een open reflectieve houding van belang jezelf af te vragen: *Wat doe ik... dat die ander doet zoals zij/hij doet.* Verschillen en misverstanden zijn in elke communicatie *eerder regel* dan uitzondering. Besef hiervan voorkomt irritatie, zelfverwijt en verwijten aan de ander. Het kan je tevens een ontspannen gevoel geven om ook in de communicatie met een allochtone cliënt je niet verkrampt voorzicht op te stellen. Het belangrijkste is te vertrouwen op de eigen inzet, integriteit en kwaliteiten. Doorslaggevend in je communicatie als jeugdpreventiewerker is een houding van oprechte betrokkenheid en inzet. 'Fouten' mogen dan gemaakt worden, want de ander ziet je betrokkenheid en inzet die voor 80 % tot uiting komt in je lichaamstaal: stem, gezichtsuitdrukking en lichaamshouding. Vanuit een open, reflectieve houding ben je wel voorbereid op verschillen en daardoor op misverstanden in de communicatie. Het is dan van belang te werken met de effecten van je communicatie: de reactie van de ander is het vertrekpunt voor je volgende communicatie. Zo behoud je tevens de regie over de communicatie.

5. Leren van communicatie

Communiceren is risico's durven aangaan, niet bang zijn voor misverstanden en conflicten. Want pas door het ervaren van verschil, kun je leren over jezelf en over de ander. In dat opzicht is het ook belangrijk culturele verschillen en misverstanden niet te serieus te nemen en daardoor niet te zwaar te maken. Anders doe je afbreuk aan ieders spontaniteit en persoonlijke warmte.

Voorbeeld

Een hulpverleenster bezocht na lange tijd weer eens een Marokkaans gezin, waarmee ze een heel goed contact had. Blij elkaar weer te zien omarmde ze de vrouw en ze wilde daarna de man heel hartelijk de hand schudden. De man deinsde echter een stukje terug, waarop de hulpverleenster hem spontaan vastpakte, op de schouder klopte en zei: "Oh ja u mag vrouwen geen hand geven, hé? Vervolgens besefte ze ineens wat ze deed, waarop ze alledrie hartelijk in de lach schoten.

Voorgaande houdingsaspecten betekenen *niet* dat het onbelangrijk is iets te weten van de culturele achtergrond van de jongeren en hun opvoeders, met wie je werkt. Het is zeker goed in grote lijnen geïnformeerd te zijn over hun geloof, cultuur, sociaal-economische positie en hun migratiegeschiedenis. Culturele achtergrondinformatie is echter géén voorwaarde vooraf om effectief te kunnen communiceren. Het gaat er vooral om het verhaal boven te krijgen van de

jongere zèlf en zijn opvoeders: hún betekenisgeving, hún waarden en normen, hún gewoonten en tradities.

6. Bewustzijn van sociale representaties

Sociale representaties zijn de spiegels ofwel zienswijzen die de gesprekspartners voorgehouden krijgen vanuit de lopende dialogen in de samenleving. Sociale representaties zijn: de publieke opinies, datgene wat 'men' denkt, de opvattingen, beelden en normen van bepaalde groepen mensen ten aanzien van verschillende maatschappelijke en persoonlijke thema's. Ten aanzien van allochtonen zijn veel gangbare sociale representaties niet positief; denk aan generalisaties, vooroordelen en stereotypen. Dit maakt dat verschillen in de communicatie van allochtonen vaak negatief worden geïdentificeerd en bestaande vooroordelen en stereotypen worden versterkt.

Voorbeeld

Een (Antilliaanse) jongere kreeg een onvoldoende voor zijn stage. Hij zou te weinig initiatief tonen en een onverschillige en nonchalante houding hebben ten opzichte van zijn stage. Deze nonchalante houding leidde de stagebegeleider onder andere af uit de manier waarop de student binnen de instelling rondliep. "Hij loopt net alsof hij in de disco is", was de mening van de stagebegeleider.

In de communicatie – zeker ook met allochtonen – probeer je als jeugdpreventiewerker je bewust te zijn van de invloed die uitgaat van de sociale omgeving ofwel van wat 'men' vindt, op jouw communicatie, op jouw denken en doen ten aanzien van de ander.

De invloed van sociale representaties komt in het hierna te bespreken TOPOI-model op elk gebied aan de orde door middel van de vraag naar de invloed van de omgeving op ieders communicatie.

4.3 Het TOPOI-model

Hiervoor is al gezegd dat het voorbereid zijn op verschillen en misverstanden een belangrijk houdingsaspect is in de communicatie. Vanuit zo'n houding kan je rustig blijven wanneer de communicatie vastloopt en op zoek gaan naar de mogelijke verschillen en de mogelijke misverstanden. Het TOPOI-model, gebaseerd op een systeemtheoretische benadering van (transculturele) communicatie, is hiervoor een praktisch hulpmiddel. (Hoffman en Arts, 1994)

Het TOPOI-model onderscheidt in de communicatie vijf gebieden waar culturele verschillen en misverstanden in de communicatie opgespoord kunnen worden: **Taal**, **Ordering**, **Personen**, **Organisatie** en **Inzet**. Het model biedt tevens verschillende algemene communicatieve interventiestrategieën.

De axioma's van Watzlawick (1974) vormen het uitgangspunt van vier gebieden van het TOPOI model. Deze vier gebieden en de axioma's zijn:

1. Het gebied **Taal**: mensen communiceren zowel verbaal als non-verbaal.
2. Het gebied **Ordering**: elke persoon heeft een eigen kijk op de werkelijkheid. Wat voor de één waar is hoeft niet voor de ander waar te zijn.
3. Het gebied **Personen**: elke communicatie bezit behalve een inhoudsaspect ook een betrekkingaspect.
4. Het gebied **Inzet**: mensen kunnen niet *niet* communiceren; ieder mens zet zich voortdurend ergens voor in.

Aangezien communicatie altijd plaats vindt binnen een bepaalde organisatorische context of setting en deze van invloed is op de communicatie, is het gebied **Organisatie** als een belangrijke aparte dimensie toegevoegd.

De vijf gebieden staan in de volgorde **Taal**, **Ordering**, **Personen**, **Organisatie** en **Inzet**, omdat het acroniem **TOPOI** in het Grieks 'plaatsen' betekent: het meervoud van 'plaats' (denk ook aan topografie). Analoog aan deze betekenis zijn **Taal**, **Ordering**, **Personen**, **Organisatie** en **Inzet** de plaatsen of gebieden in de communicatie, waar culturele verschillen en misverstanden achterhaald kunnen worden.

De vijf gebieden van TOPOI zijn in feite een concretisering van de culturele verschillen zoals je die in de communicatie met een cliënt kunt tegenkomen. Door deze concretisering zijn culturele verschillen operationeel ofwel hanteerbaar gemaakt

De vijf gebieden komen in de praktijk van de communicatie gelijktijdig voor. Gesprekspartners zullen in hun communicatie met al deze gebieden tegelijk te maken krijgen. Ze zijn zeer nauw met elkaar verweven en lopen door elkaar heen. De gebieden zijn slechts kunstmatig onderscheiden om ze duidelijk herkenbaar aan te geven en om meer hypothesen te kunnen opstellen wat de mogelijke communicatiestoornissen zijn.

De vijf gebieden van het TOPOI.-model zullen eerst kort worden toegelicht, waarna nog het hele model in schema wordt gepresenteerd.

4.4 De vijf gebieden nader toegelicht

4.4.1 Het gebied Taal

Het gebied Taal omvat de betekenissen van de verbale taal en de non-verbale taal.

De taalbarrière wordt vaak als hét probleem genoemd in de communicatie met allochtonen. In de communicatie is sprake van een taalbarrière wanneer een gemeenschappelijke taal (het Nederlands of een andere taal) ontbreekt. De taalbarrière is een reëel probleem. Het is echter evenzeer de ervaring dat naarmate de relatie met de jongere en zijn opvoeders meer vertrouwd en veilig is, het taalprobleem minder een obstakel vormt en de communicatie beter verloopt. In verband met voorgaande is het als jeugdpreventiewerker belangrijk te beseffen dat allochtone jongeren en hun opvoeders vaak niet de kans hebben in hun moedertaal te spreken. Als het Nederlands je moedertaal is, houd je er rekening mee dat je in een bevoorrechte positie verkeert ten opzichte van de jongeren en hun opvoeders die met een andere moedertaal zijn opgegroeid.

Wat verder de verbale taal betreft, zorgen onder andere de taalbeheersing en de verschillen in taalachtergrond voor misverstanden. Zo kan het Nederlands taalgebruik van allochtonen ongewild dwingend overkomen door een onvoldoende taalbeheersing. In plaats van 'Wilt u mij misschien even helpen' kan bijvoorbeeld iemand zeggen: 'U *moet* mij helpen.' Behalve dat de spreker inderdaad een dominant persoon is, kan het zo zijn dat hij onvoldoende op de hoogte is van de beleefdheidsvorm en de afzwakkers (*misschien, even*) in de Nederlandse taal. Verder is het mogelijk dat de eigen moedertaal van de spreker invloed heeft op zijn Nederlands taalgebruik. Vergelijk het Engels van sommige Nederlanders die zeggen 'I *want* coffee' (in plaats van I *would like* a cup of coffee). Overigens vertellen allochtonen dat 'moeten' het eerste woordje is dat ze onthouden, omdat zij in hun contacten met Nederlanders veelvuldig '*moeten*' te horen krijgen: U moet naar de taalles, U moet zich aanpassen, U moet daar naar toe, U moet zich melden....

Woorden kunnen voor jongeren en hun opvoeders vanuit een verschillende achtergrond in taalervaring een andere betekenis hebben. '*Vrijheid*' kan bijvoorbeeld in plaats van *individuele persoonlijke vrijheid* de betekenis hebben van *zich goed voelen in de groep*.

Wat betreft het eigen taalgebruik dienen jeugdpreventiewerkers tegenover jongeren en hun opvoeders die de Nederlandse taal nog niet zo goed beheersen, attent te zijn op het gebruik van vakjargon zoals '*intake*', '*huisarrest*', '*assertiviteit*' en '*weerstand*' en gezegden zoals '*Welke stappen ga je ondernemen?*' of '*Mijn deur staat altijd open.*'. Dit taalgebruik kan voor onbegrip zorgen. Eenvoudig, helder taalgebruik in korte volledige zinnen biedt uitkomst.

De non-verbale taal is de niet-afgesproken taal. Daardoor is ze meerduidig en geeft ze gemakkelijk aanleiding tot misverstanden in de communicatie. Een aantal vormen van niet-afgesproken taal zijn:

- de persoonlijke ruimte ten opzichte van elkaar,
- de lichaamstaal
- de expressie van gevoelens,
- het tonen van aandacht tijdens een gesprek,
- de wijze van begroeten,
- de vertelwijze,

- o het lachen,
- o de kleding,
- o het stemgebruik,
- o de wijze van lopen en bewegen en
- o de inrichting van de ruimte.

Verder kunnen de *internationale* regels die mensen gewend zijn, verschillen onder andere

- o de afwisseling in spreekbeurten,
- o hoe een gesprek begint en afgesloten wordt,
- o omgaan met stiltes,
- o de vormen van aansluiting: de ander verbeteren, onderbreken, in de rede vallen of uit laten praten.

Drie aspecten van non-verbale taal lichten we er uit om te illustreren hoe jeugdpreventiewerkers kunnen omgaan met verschillen en misverstanden.

1. Begroeten

Het al dan niet handen geven van (veelal islamitische) mannen aan vrouwen of omgekeerd van (islamitische) vrouwen aan mannen is een steeds terugkerend thema. In feite gaat het hier niet om het wel of niet een hand geven. Essentie is dat er verschillende manieren van groeten zijn. Als jeugdpreventiewerker is het van belang voorbereid te zijn op deze verschillen en niet gefocust te zijn op één manier van doen. Wat het groeten betreft, ben je vaak zo op het handen geven gericht dat je niet ziet dat de ander op een andere wijze groet: bijvoorbeeld door een knikje, een glimlach, een uitgesproken begroeting, een buiginkje of een hand op het hart. Voorgaande betekent dat je onbevangen, bijvoorbeeld met een uitgestoken hand, jongeren en hun opvoeders tegemoet kunt treden en begroeten. Daarbij houd je rekening met mogelijk andere wijzen van begroeten. Uiteraard houd je dan bij dezelfde cliënt een volgende keer rekening met zijn of haar wijze van groeten. Ditzelfde geldt overigens ook voor de cliënt, die zijn wijze van begroeten kan uitbreiden en misschien de volgende keer wel een hand geeft! Wat dit laatste betreft kan het binnen de hulpverlening relevant zijn om een jongere te wijzen op de mogelijke effecten op anderen van zijn wijze van begroeten. Met name in het onderwijs en bij het vinden van werk kan het tot vervelende situaties leiden wanneer mensen een hand verwachten en het niet krijgen. Het is dan aan de jongere hier bewust mee om te gaan.

2. Verstelstijl

Een cliënt kan *een meer verhalende vertelstijl* hebben met veel beeldspraak. Hun vertelstijl is dan meer gericht op het laten beleven van het vertelde en minder zakelijk van karakter. Ook kan het zijn dat cliënt begint met bijzaken en het belangrijkste, de hoofdzaken pas later vertelt. Valkuil is dat je geneigd bent niet verder te luisteren wanneer de jongere en zijn opvoeders beginnen met voor jou irrelevante zaken te vertellen.

3. Elkaar wel of niet aankijken

In plaats van je aan te kijken tijdens een gesprek kunnen een jongere en zijn opvoeders op een andere manier aangeven dat ze je respect betonen; bijvoorbeeld door weg te kijken. Als je als jeugdpreventiewerker hierover onzeker bent kun je gericht feedback geven door het gedrag te benoemen dat je opvalt, te vertellen hoe je dat interpreteert of hoe het op jou overkomt, te vragen of dit klopt en eventueel aan te geven hoe je het graag anders zou zien. Valkuil is dat je het niet aankijken meteen negatief interpreteert als iets te verbergen hebben, niet luisteren, desinteresse of geen respect hebben óf dat je het niet aankijken meteen 'positief' interpreteert als een cultuurkenmerk en andere mogelijke betekenissen uitsluit zoals verlegenheid, iets te verbergen hebben, niet luisteren,....

4.4.2 Het gebied Ordening

Het gebied ordening betreft het inhoudsniveau in de communicatie: de logica, de zienswijze of de kijk van betrokkenen op de kwesties die spelen. Ordening heeft met waarneming te maken: de bril waardoor mensen naar de werkelijkheid kijken. Iedereen ordent de werkelijkheid op zijn eigen manier vanwege een verschil in biografie, socialisatie en positie. Vanuit de systeem- en communicatietheorie wordt ieders kijk op de werkelijkheid als '*een mogelijkheid*' gezien en niet als 'dé waarheid'. Zo'n opvatting voorkomt een waarheidsgevecht. Een voorbeeld ter illustratie:

Voorbeeld

De zin 'Nederlanders zeggen de buitenlanders houden de integratie tegen' kan op twee manieren gelezen worden, afhankelijk van waar men de punten en de komma's zet:

- a. *'Nederlanders zeggen: 'De buitenlanders houden de integratie tegen'*
- b. *.'Nederlanders', zeggen de buitenlanders, houden de integratie tegen'.*

Beide uiteenlopende lezingen van de werkelijkheid zijn, hoe verschillend ook, waar. De 'waarheid' hangt af van het standpunt dat men inneemt. Het gaat er om de echte verschillen te laten voor wat ze zijn en de aandacht te verleggen naar wat Nederlanders en buitenlanders met elkaar delen. Nederlanders én buitenlanders hebben blijkbaar de gemeenschappelijke zorg dat de integratie goed verloopt. Vraag is nu hoe beiden hierin een bijdrage kunnen leveren.

Voorgaande geldt evenzeer binnen de hulpverlening. Als jeugdpreventiewerker ga je géén waarheidsgevecht aan met de cliënt. Wanneer er sprake is van een verschillende kijk op zaken, laat je de verschillen de verschillen en ga je op zoek naar het gemeenschappelijke. Verder vraag je steeds naar de betekenisgeving, de logica of de kijk van de ander. Grote valkuil is namelijk dat je vanuit je eigen vanzelfsprekendheden, te gemakkelijk en te snel aanneemt dat de ander wel hetzelfde zal bedoelen of dezelfde zienswijze zal hebben. Onderzoek als jeugdpreventiewerker steeds je vooronderstellingen en toets bij de ander wat zijn betekenisgeving is van de begrippen die jullie allebei gebruiken. Pas ook op vanuit je eigen waarden, normen en vanzelfsprekendheden, te snel interpretaties en waardeoordelen te geven naar aanleiding van wat je meent waar te nemen. Onderzoek ook hier de betekenisgeving van de ander.

Voorbeeld

Een jeugdpreventiewerker vond dat er weinig warmte en gezelligheid was in een gezin omdat hij gehoord had dat er thuis tijdens het eten niet gepraat werd. Bij navraag bleek dat dit alleen bij het avondeten het geval was en het gezin dan grote waarde hechtte aan het genieten van het eten dat moeder gemaakt had. Met elkaar praten was daarbij helemaal niet aan de orde.

4.4.3 Het gebied Personen

Het gebied Personen verwijst naar het betrekkingaspect in de communicatie, naar *wie men voor elkaar is en hoe de onderlinge relatie* door eenieder ervaren wordt. In de communicatie houden de gesprekspartners elkaar voortdurend spiegels voor hoe ze zichzelf, de ander en hun onderlinge relatie zien.

Als jeugdpreventiewerker sta je in de communicatie met de jongere en zijn opvoeders stil bij de vraag wie jullie voor elkaar zijn en hoe jullie elkaar zien. Zo voorkom je reductie van de ander tot alleen zijn etnische of religieuze afkomst.

Voorbeeld

Een vader die weigerde zijn dochter met de gemengde zwemlessen mee te laten doen werd alleen benaderd als moslim en als Marokkaan. Zo probeerde de schooldirectie met de hulp van een Imam en met een video over sportende jongeren in Marokko de man te overtuigen van zijn ongelijk. De schooldirectie werd er zich er later van bewust dat hier vooral een bezorgde vader sprak. Dit leverde voor de schooldirectie herkenning als ouder op – ze hadden immers ook kinderen voor wie ze het beste wilden. Vanuit deze herkenning kon de directie de vader erkennen in zijn bezorgdheid. De directie liet de verschillen in zienswijze (het gebied Ordening) en ging met de vader op zoek naar het gemeenschappelijke: een beste toekomst voor het kind.

Wederzijdse verwachtingen ten opzichte van elkaar, behoren ook tot het gebied Personen. Een jongere en zijn opvoeders kunnen zich afhankelijk, onderdanig, meegaand en afwachtend opstellen. Dit kan te maken hebben met andere culturele waarden, andere rolverwachtingen of met onzekerheid over wat hen te wachten staat. Ook weinig zelfvertrouwen, een zekere angst of een onveilig gevoel kunnen redenen zijn dat de jongere en zijn opvoeders zich zo meegaand en afwachtend opstellen. Als jeugdpreventiewerker maak je dit gedrag bespreekbaar. Eventueel verhelder je nog eens de wederzijdse verwachtingen en rollen en kom je indien nodig hier nog regelmatig op terug.

Ook kan het de vertrouwensrelatie bevorderen wanneer je als jeugdpreventiewerker in de eerste contacten extra investeert in het opbouwen van een goede verstandhouding met de jongere en zijn opvoeders. Het kan betekenen dat je zelf eerst voor de jongere en zijn opvoeders wat dingen regelt. Gaandeweg laat je de jongere en zijn opvoeders dan meer zelfstandig taken uitvoeren.

Valkuil is dat je er van uit gaat dat iedereen vanzelfsprekend zelfredzaam en zelfverantwoordelijk is. Als jeugdpreventiewerker ben je er op voorbereid dat de jongere en zijn opvoeders tijd nodig hebben om zich de rol van centrale actor eigen te maken. Tegelijk waak je ervoor te lang en te veel taken over te nemen van de jongere en zijn opvoeders..

4.4.4 Het gebied Organisatie

Het gebied Organisatie betreft de organisatorische context waarbinnen de communicatie plaatsvindt: het *microniveau* (de concrete gespreksituatie: de setting van stoelen, tafel/bureau, de gespreksagenda, de functie, de beschikbare tijd, de gespreksprocedure), het *mesoniveau* (bijvoorbeeld de regels en procedures van de hulpverleningsinstelling) en het *macroniveau* (bijvoorbeeld de organisatie van de hulpverlening en de wet- en regelgeving).

De gedifferentieerde organisatie van allerlei maatschappelijke terreinen in Nederland plaatst veel migranten voor problemen. Zij stellen zich regelmatig vragen als "Bij wie moet ik waarvoor zijn en wat zijn de regels en procedures?" Moeilijkheden in de communicatie hieromtrent dien je dus niet direct op te vatten als onwil, maar als mogelijke onbekendheid of onjuiste beeldvorming ten aanzien van organisatorische aspecten. Daarnaast dienen jeugdpreventiewerkers besef te hebben van de eigen organisatorische onduidelijkheden en beperktheden. Vaak komen de communicatieproblemen met allochtone cliënten niet voort uit culturele verschillen, maar zijn ze het rechtstreekse gevolg van een te beperkte tijd, een te zware caseload, onduidelijke procedures of regelgeving en inadequate gespreksinstrumenten. Een veelgehoord knelpunt met betrekking tot organisatie is het niet of te laat op afspraken komen. Het kan zijn dat jongere en zijn opvoeders in hun herkomstland gewend waren aan een andere organisatiecultuur dan alles op afspraak doen. Verder kan er een verschil zijn in de betekenis van tijd en in het omgaan daarmee. Bekend is de uitspraak: *'In Europa hebben jullie horloges. In Afrika hebben we tijd.'*

Als eerste vraag je altijd naar de reden van het te laat komen. Indien daarvoor aanleiding is, maak je duidelijk dat jij of anderen met afspraken werken, dat je verwacht dat betrokkene op tijd komt en dat het niet of te laat komen op afspraken uw werk of de organisatie verstoort. Je wijst op de consequenties van het niet nakomen van afspraken en je voert deze consequenties ook uit.

Valkuil is dat je het te laat komen meteen ziet als ongemotiveerdheid, weinig discipline of weinig respectvol. Een andere valkuil is dat jij en collega's vanuit teveel begrip niet consequent zijn en de jongere en zijn opvoeders toch tegemoet komen wanneer deze op afspraken niet of te laat komen.

4.4.5 Het gebied Inzet

Het axioma: men kan niet *niet* communiceren, vormt de grondslag van het gebied *Inzet*. Inzet betekent de dagelijkse talloze inspanningen en bedoelingen van mensen in hun betrokkenheid naar andere mensen. Het gebied Inzet omvat de onderliggende motieven en beweegredenen van mensen. Elke mens doet wel ergens 'zijn best voor' ook al lijkt dat niet zo op het eerste oog. Vandaar het belang van een optimistische mensvisie ofwel de hypothese van 'Het beste'. Achter elk gedrag, hoe irrationeel en afwijkend ook, zit voor de persoon in kwestie een logische en positieve intentie. *De ouders die hun dochter uithuwelijken willen misschien de traditie en de eigen culturele waarden verzekeren. De vader die slaat wil misschien zo graag dat hij als vader weer het respect terugkrijgt van zijn kinderen.*

Als Jeugdpreventiewerker ga je steeds op zoek naar deze onderstroom van positieve intenties, behoeften en motieven om vervolgens deze te erkennen. *Erkenning* is het begrip hebben voor de ander, weten wat de ander bedoelt en het zich kunnen voorstellen en inleven dat de ander dat zo voelt en denkt en dus zo doet. Erkennen doe je vanuit een positie van de '*neutrale getuige*' zonder waardeoordeel: de ander mag er zijn met haar of zijn verhaal. Erkenning is *niet* hetzelfde als het er mee eens zijn of de ander gelijk geven. Wanneer de ander zich erkend voelt, komt er ruimte voor verandering: een andere kijk op zaken en een andere wijze van handelen.

4.5 Het gebruik van het TOPOI-model

In het TOPOI-model zijn een aantal vragen opgenomen waarmee je kan nagaan waar de communicatie mogelijk misloopt of misgelopen is. Hoe meer vragen je kan opstellen hoe meer mogelijkheden je hebt om de communicatie open en werkbaar te houden. Daarnaast biedt het TOPOI-model bij elk gebied algemeen gangbare interventies. Deze zijn vooral gericht op zelfreflectie, verheldering en onderzoek.

Het TOPOI-model is te gebruiken tijdens de communicatie als reflectiekader, wanneer zich misverstanden voordoen. Je kunt dan even voor jezelf de gebieden nalopen om te zien waar mogelijke verschillen en misverstanden liggen. Je kunt het tevens achteraf – bijvoorbeeld in de collegiale intervisie - als reflectiekader benutten om een gespreksituatie te analyseren op welk gebied het fout is gelopen en wat je een volgende keer anders zou kunnen doen.

4.6 Het TOPOI-model in schema

Het TOPOI-model	
Analyse Wat kun je je afvragen?	Interventies Wat kun je doen?
<p>TAAL Betekenenissen van de verbale en non-verbale taal</p> <ul style="list-style-type: none"> • In wiens taal spreekt ieder? (Machtspositie van de eigen taal!) • Wat is de betekenis van wat ieder zegt? • Wat betekenen ieders lichaamstaal en andere non-verbale taal? • Wat zijn de interpretaties van elkaars woorden en gedrag? • Wat is de invloed van ieders omgeving op wat ieder zegt, doet en van elkaar begrijpt? <p>ORDENING Zienswijze en Logica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is ieders kijk en logica? • Wat is ieders invalshoek, belang of loyaliteit? • Wat is ieders referentiekader: waarden en normen? • Wat is gemeenschappelijk? Wat zijn de verschillen? • Wat is de invloed van ieders omgeving op ieders zienswijze? <p>PERSONEN Identiteit en Betrekking</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie (in welke rollen) is men voor zichzelf? • Wie (in welke rollen) is ieder voor de ander? • Hoe zijn in dit opzicht de wederzijdse verwachtingen? • Hoe ziet ieder de onderlinge relatie? • Wat is de invloed van ieders omgeving op wie eenieder is voor elkaar (en voor zichzelf)? <p>ORGANISATIE Regelingen en Machtrelaties</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is de invloed van 'de eigen organisatie': machtsposities, plaats van het gesprek, functie, verantwoordelijkheden, beschikbare tijd, de agenda en het doel, regels, afspraken, procedures...? • Wat is de invloed van 'de organisatie' van de ander: machtsrelaties, tijdoriëntatie, kennis en beeld van de organisatie, procedures, regels...? • Wat is de invloed van 'de organisatie' in ieders ruime omgeving: machtsposities, rechtsposities, procedures, beschikbare voorzieningen en middelen, omgangsvormen (organisatiecultuur), wet- en regelgeving...? <p>INZET Motieven of Beweegredenen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat zijn ieders motieven: beweegredenen, behoeften, angsten, en wensen? • Waar doet ieder zijn/haar best voor? • Wat ziet ieder van elkaars onderliggende motieven? • Wat ziet ieder van de ander waar hij/zij zijn/haar best voor doet? • Wat ziet ieders omgeving als 'zijn best doen' en welke invloed heeft dit? • Hoe laat eenieder elkaar merken dat hij/zij ziet dat de ander zijn/haar best doet? • Voelt ieder zich gezien/erkend in zijn/haar motieven of beweegredenen? • Voelt ieder zich gezien/erkend in hoe hij/zij zijn/haar best doet? • Ziet ieder het onderscheid tussen bedoelingen en effecten van hoe hij/zij zijn/haar best doet? 	<p>TAAL Betekenenissen van de verbale en non-verbale taal</p> <ul style="list-style-type: none"> • De woorden en de non-verbale taal (o.a. de lichaamstaal) waarnemen met alle zintuigen. • Betekenenissen onderzoeken ofwel navragen. • Betekenenissen uitleggen. • Feedback geven; feedback vragen. • Onderzoeken wat de invloed is van ieders omgeving op de betekenisgeving. <p>ORDENING Zienswijze en Logica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vragen naar de zienswijze/de logica van de ander.. • Actief luisteren (= erkennen). • Inleven en invoelen. • De eigen zienswijze/logica toelichten. • Het gemeenschappelijke voorop zetten. • Verschillen verhelderen en laten voor wat ze zijn. • Onderzoeken wat de invloed is van ieders omgeving op ieders zienswijze. <p>PERSONEN Identiteit en Betrekking</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderzoeken vanuit welke rollen ('als wie?') en verwachtingen de ander spreekt. • Actief luisteren (= erkennen). • Inleven en invoelen. • Zichzelf afvragen en/of uitleggen vanuit welke rollen en verwachtingen men zelf spreekt. • Onderzoeken hoe ieder de onderlinge relatie ziet. • Onderzoeken wat de invloed is van ieders omgeving op hoe eenieder zichzelf en de ander ziet. <p>ORGANISATIE Regelingen en Machtrelaties</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rekening houden met de machtsrelaties. • De eigen 'organisatie' uitleggen. • De eigen 'organisatie' anders regelen. • De organisatie' van de ander (zijn betekenisgeving) onderzoeken (= erkennen). • Onderzoeken van de invloed van 'de regelingen' en de machtsrelaties in de ruimere omgeving. <p>INZET Motieven of Beweegredenen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderzoeken (erkennend vragen) wat de onderliggende motieven zijn van de ander. • Erkennen van de onderliggende motieven van de ander. • Onderzoeken waar de ander zijn best voor doet. • Inleven en invoelen in (= erkennen) waar de ander zijn best voor doet. • Laten merken, 'zeggen' (= erkennen) dat men de inzet van de ander ziet. • Onderzoeken wat de ander als erkenning ervaart. • Vragen waar en van wie de ander erkenning voelt. • Onderzoeken wat de invloed is van de omgeving op wat 'zijn best doen' is. • Uitleggen waar men zelf zijn best voor doet. • (Laten) Kijken naar de effecten van hoe ieder zijn best doet. • (Laten) Werken met de effecten van de communicatie.

Hoofdstuk 5. Het activeren en uitbreiden van het sociale netwerk

Han Spanjaard en Marijke van Vugt

Personen uit het netwerk van een cliënt kunnen een belangrijke rol spelen bij het verlichten van taken en - daarmee - het vergroten van competentie. In het eerste gesprek met de jongere en het gezin heb je met behulp van een sociaal diagram⁴ al globaal zicht gekregen op het netwerk van een jongere of ouder. In paragraaf 4.1 wordt beschreven hoe je als jeugdpreventiewerker het aanwezige sociale netwerk van een cliënt kan activeren. Daarbij wordt vooral ingegaan op het gebruik van de 'VIP-kaart', een hulpmiddel bij het maken van een nadere analyse van het sociale netwerk. In paragraaf 4.2 wordt ingegaan op het ontwikkelen of uitbreiden van een sociaal netwerk en in paragraaf 4.3 wordt tenslotte een aantal interventies beschreven die gericht zijn op sociale ondersteuning.

5.1 Het activeren van het bestaande netwerk en gebruik van de VIP-kaart

Voorbeeld

Bram, een jongen van 13 jaar woont alleen met zijn moeder die regelmatig teveel drinkt. Wanneer zijn moeder dronken is, neemt Bram alle taken in huis en ook de zorg voor moeder op zich. Daardoor verzuimt hij regelmatig school. Bram heeft goed contact met de ouders van moeder, met een buurvrouw en met een zus van moeder. Samen met Bram en zijn moeder wordt gekeken wie van deze mensen uit het netwerk op welke wijze kunnen bijdragen aan taakverlichting voor Bram en moeder.

Wanneer er wel een sociaal netwerk aanwezig is, maar de cliënt maakt niet of onvoldoende gebruik van dit netwerk, kan sociale ondersteuning vergroot worden door gebruik te maken van bestaande contacten. Soms heb je op grond van de eerste gesprekken met een cliënt – bijvoorbeeld omdat je gebruik hebt gemaakt van een sociaal diagram - al voldoende informatie verzameld om verdere concrete stappen te kunnen zetten. Soms is het nodig eerst nadere informatie in te winnen. Bij een nadere analyse van het sociale netwerk probeer je samen met de cliënt zicht te krijgen op mogelijkheden tot ondersteuning vanuit het bestaande netwerk en vast te stellen waar deze mogelijkheden al wel, nog niet, onvoldoende of inadequaet benut worden.

De VIP-kaart

De VIP-kaart, zoals afgebeeld in figuur 1, is een hulpmiddel om structuur te bieden bij deze nadere analyse. Op grond van deze nadere analyse kunnen samen met de cliënt doelen/werkpunten geformuleerd worden met betrekking tot het activeren van het bestaande netwerk. De VIP-kaart bestaat uit een aantal kolommen, waarin per sociaal contact informatie geschreven kan worden over de frequentie en aard van het contact. Het gaat om de volgende informatie:

- *Naam:* wat is de naam van de betreffende persoon?
- *Groepering:* bij welke van de acht categorieën van het netwerkschema hoort de persoon?
- *Contactduur:* hoe lang kent de cliënt de persoon al?
- *Contactfrequentie:* hoe vaak ziet de cliënt de persoon?
- *Richting van de ondersteuning:* in hoeverre is de ondersteuning wederzijds of juist eenzijdig vanuit de cliënt dan wel de andere persoon?
- *Praktische hulp en steun:* hoe vaak biedt de persoon praktische hulp of steun?
- *Emotionele ondersteuning:* hoe vaak biedt de persoon emotionele ondersteuning?
- *Informatie en advies:* hoe vaak geeft de persoon informatie en advies?
- *Kritiek:* hoe vaak krijgt de cliënt kritiek van de persoon?

⁴ Ook wel 'bolletjesschema' of 'netwerkschema' genoemd.

VIP-kaart

Naam cliënt	Groepering	Hoe lang ken je hem/haar al?	Hoe vaak zie je hem/haar?	Wie neemt meestal het initiatief tot contact?	Kun je bij hem/haar terecht voor concrete hulp?	Kun je bij hem/haar terecht voor troost en steun?	Kun je bij hem/haar terecht voor informatie en advies?	Hoe vertrouwd voel je je bij hem/haar?	Kun je bij hem/haar terecht voor concrete hulp?
Personen	1. Gezin 2. Familie 3. Vrienden 4. Buren 5. School en werk 6. Instanties 7. Vereniging 8. Overig	1. < ½ jaar 2. ½ - 1 jaar 3. 1 - 5 jaar 4. > 5 jaar	1. Nooit 2. Enkele keren per jaar 3. Elke maand 4. Elke week 5. Elke dag	1. Ik 2. De ander 3. Beiden ongeveer even vaak	1. Bijna nooit 2. Soms 3. Bijna altijd	1. Bijna nooit 2. Soms 3. Bijna altijd	1. Bijna nooit 2. Soms 3. Bijna altijd	1. Niet erg vertrouwd 2. Een beetje vertrouwd 3. Zeer vertrouwd	1. Bijna altijd 2. Soms 3. Bijna nooit
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

(figuur 1)

Het invullen van de VIP-kaart verloopt volgens de volgende stappen:

Stap 1: Uitleg aan de cliënt

Leg uit *wat* je gaat doen (verwijs eventueel naar het netwerkschema⁵ dat eerder is ingevuld), *waarom* je dit gaat doen (wat het doel is van het invullen van de VIP-kaart), en *hoe lang* het gaat duren. Vraag of de cliënt vragen heeft.

Stap 2: Invullen van de VIP-kaart

Pak het ingevulde netwerkschema erbij en bepaal met de cliënt welke personen belangrijk zijn voor de cliënt. Verzamel per sociaal contact informatie met behulp van de VIP-kaart. Afhankelijk van het doel van de nadere netwerkanalyse, kan gekozen worden om alle kolommen dan wel een beperkt aantal kolommen in te vullen. Sta zo nodig kort stil bij emotioneel beladen informatie. Stel eventueel voor daar later op terug te komen en ga daarna door met informatie verzamelen. Het invullen van de antwoorden op de vragen kan met behulp van de cijfers die voor de antwoordcategorieën staan. Bij de antwoordcategorieën 5 t/m 9 kun je een overeenkomstig aantal bolletjes invullen of met kleuren werken (bijvoorbeeld rood voor 1, geel voor 2, groen voor 3). Dit maakt het analyseren achteraf makkelijker.

Stap 3: Bespreken van de ingevulde VIP-kaart

Een ingevulde VIP-kaart vergroot de kennis van de cliënt over het eigen sociale netwerk. De hulpverlener en de cliënt gaan na waar bronnen voor ondersteuning liggen en waar gaten zitten in het netwerk. Vragen die hierbij helpen zijn:

- Wat zijn de krachten en mogelijkheden van het netwerk?
- Is er sprake van stressoren binnen het netwerk?
- Wie biedt welke vorm van ondersteuning (emotioneel, informatie en/of praktisch) en hoe is dit verdeeld?
- Welke soort ondersteuning mist de cliënt, terwijl daar wel behoefte aan is?
- Wat hebben de personen uit het netwerk daadwerkelijk te bieden? Dit kan bepaald worden aan de hand van de mate waarin ze:
 - reageren op verzoeken om hulp of ondersteuning;
 - daadwerkelijk effectieve hulp en ondersteuning bieden;
 - toegankelijk zijn;
 - betrouwbaar zijn.

Het bespreken van deze vragen kan leiden tot wijzigingen in de VIP-kaart of een andere visie van de cliënt op het netwerk.

- Wat kan het opleveren wanneer de cliënt gaat proberen om het netwerk te wijzigen? Is het zinvol om het uit te breiden? Moet de cliënt leren beter gebruik te maken van het netwerk? Moet de cliënt beter met personen uit het netwerk communiceren?

Stap 4: Bespreken van doelen/werkpunten naar aanleiding van de ingevulde VIP-kaart

Op basis van de bespreking van de VIP-kaart overleg je samen met de cliënt of er nieuwe doelen/werkpunten geformuleerd moeten worden of dat bestaande doelen moeten worden aangevuld. Deze doelen kunnen te maken hebben met het verstevigen van contacten met personen in het sociale netwerk, het vragen van specifieke hulp aan personen uit het netwerk, het informeren van personen, enzovoorts.

5.2 Ontwikkelen of uitbreiden van het sociale netwerk

Voorbeeld 1:

Mirelia, een dertigjarige vrouw van Kaapverdische afkomst zorgt in haar eentje voor haar drie kinderen: twee jongens van 9 en 10 en een dochter van 4 jaar oud. Ze heeft geen contact met en steun van familie en ook nauwelijks contacten met andere ouders in de buurt. Dit maakt het uitvoeren van de opvoedingstaak extra zwaar. Gekeken wordt hoe Mirelia contacten kan aangaan met mensen die haar kunnen ondersteunen.

⁵ Zie 'De JPP-methode', § 6.2 'Netwerkanalyse'

Voorbeeld 2:

Ton is een jongen van 16 jaar met weinig vrienden. Hij geeft te kennen behoefte te hebben aan een of een paar goede vrienden om mee te sporten en uit te gaan. Gekeken wordt wat in zijn omgeving de mogelijkheden zijn om leeftijdgenoten te ontmoeten. Er blijkt een sportschool in de buurt te zijn waar ook groepsactiviteiten worden aangeboden. Na informatie ingewonnen te hebben, geeft Ton zich op voor een sportactiviteit. Als blijkt dat Ton moeite heeft met contact leggen en een praatje maken, stelt de hulpverlener voor deze vaardigheid met hem te oefenen.

Sommige cliënten hebben geen of een beperkt sociaal netwerk. Soms zal dit door de cliënt als probleem ervaren worden en onderdeel zijn van de hulpvraag. Vaak wordt dit echter door de cliënt niet expliciet als probleem benoemd, maar speelt het een belangrijke rol bij de problemen. Aan de hand van het netwerkschema kan met de cliënt gekeken worden op welke gebieden de cliënt behoefte heeft aan uitbreiding van contacten. Vervolgens wordt met de cliënt besproken wat de mogelijkheden zijn om dit te realiseren.

Met de cliënten zoeken naar uitbreidingsmogelijkheden van het sociale netwerk betekent dat je als preventiewerker stil staat bij de volgende vragen:

- Aan wat voor contacten heeft de cliënt behoefte en hoe kan de cliënt deze contacten realiseren?
- Beschikt de cliënt over de vaardigheden die daarbij nodig zijn; welke vaardigheden zou de cliënt willen oefenen?

5.3 Interventies gericht op sociale ondersteuning.

Er is sprake van *sociale ondersteuning* wanneer er één of meer mensen zijn waarop een cliënt een beroep kan doen voor praktische, materiële en/of sociaal-emotionele steun. Zowel wanneer het goed met de cliënt gaat als wanneer een cliënt problemen heeft, kan de steun bijvoorbeeld bestaan uit:

- Belangstelling, betrokkenheid en zorg door de persoon af en toe bellen en op te zoeken;
- Ondersteuning en praktische hulp met betrekking tot de school/werksituatie, wonen, financiën, vrije tijdsbesteding, enzovoorts.

Onder een *sociaal netwerk* verstaan we alle contacten van een persoon die op een of andere wijze sociale ondersteuning bieden of kunnen bieden.

Er zijn drie soorten van steun te onderscheiden:

1. *Betrokkenheid en emotionele ondersteuning* (iemand die naar je luistert en aandacht heeft voor wat je bezig houdt);
2. *Informatie en advies* (iemand die je kan uitleggen hoe iets moet of die je helpt een belangrijke beslissing te nemen);
3. *Praktische hulp of steun* (iemand die je iets leent of je helpt bij een grote klus).

Met behulp van het sociaal diagram en de VIP-kaart is het inzicht van de cliënt in de ondersteunende waarde en de mogelijkheden van het netwerk vergroot. Weten aan wie je waarvoor hulp kunt vragen, is een belangrijke voorwaarde om adequaat gebruik te maken van je sociale netwerk. Zowel voor het ontwikkelen of uitbreiden van het netwerk als het activeren van het bestaande sociale netwerk, heeft de cliënt allerlei vaardigheden nodig. Soms is het (ook) nodig bestaande conflicten tussen de cliënt en een persoon uit het netwerk op te lossen alvorens de cliënt (weer) een beroep op sociale ondersteuning kan doen.

Vaardigheden aanleren

Voor het beter gebruik maken van en/of het uitbreiden van het sociale netwerk hebben cliënten vaak extra vaardigheden nodig. Voor een jeugdpreventiewerker is het handig om extra attent te zijn op aanwezige en ontbrekende vaardigheden bij de cliënt.

Een belangrijke interventie in het kader van netwerkversterking is daarom het uitbreiden van het vaardigheidsrepertoire van de cliënt. Voorbeelden zijn:

- Vaardigheden om contact te leggen en vrienden te maken;
- Vaardigheden om met kritiek van anderen om te gaan;

- Communicatieve vaardigheden (een duidelijke vraag stellen, dank je wel zeggen, begrip tonen als de gevraagde ondersteuning even niet of pas later geboden kan worden, enzovoorts);
- Oog hebben voor wederzijdse uitwisseling van ondersteuning, zodat het krijgen van ondersteuning niet als profiteren beschouwd wordt (gebruik van de wasmachine 'in ruil voor' kinderoppas);
- Het leren stellen van de juiste vraag aan de juiste persoon op het juiste moment.

Conflictbemiddeling

Wanneer er sprake is van ruzie tussen de cliënt en belangrijke personen uit het netwerk, kan het nodig zijn hulp te bieden in de vorm van conflictbemiddeling. Door de ruzie op te lossen wordt een belangrijke stressor opgeheven en kan een cliënt mogelijk weer meer profiteren van de steun van de betrokken persoon/personen. Conflictbemiddeling kan door bijvoorbeeld de betreffende persoon (of personen) uit het netwerk uit te nodigen voor een gesprek met jou en de cliënt. In dat gesprek wordt dan gezocht naar een voor ieder bevredigende oplossing. Het kan ook voorkomen dat je met een jongere mee gaat naar school om een conflict tussen de jongere en een leerkracht te bespreken en op te lossen.

Conflictbemiddeling kent de volgende stappen:

1. Voorstel aan de cliënt om met de betreffende persoon te gaan praten

Je vertelt de cliënt wat het doel en de mogelijke uitkomst of opbrengst van een gesprek zou kunnen zijn. Wanneer de cliënt dit voorstel afhoudt, kan de hulpverlener vragen: 'Waar ben je bang voor?'

2. Voorbereiding van het gesprek

Mogelijke vragen die je in de voorbereiding met de cliënt doorneemt, zijn;

- Wat zou je willen vertellen/vragen/uitpraten?
- Hoe kun je dit aan de orde stellen?
- Hoe zal (zullen) de ander(en) reageren?
- Wat kun je dan doen/zeggen?

Te verwachten moeilijke situaties in het gesprek kunnen worden geoefend. Verder maak je afspraken ten aanzien van:

- Wie de nodigt persoon/personen uit?
- Hoe begint het gesprek?
- Wat is de rol van de hulpverlener tijdens het gesprek?

3. Contactlegging en uitnodiging

Indien mogelijk neemt de cliënt zelf (telefonisch) contact op met de betreffende persoon, zo nodig na dit eerst geoefend te hebben. Het is ook mogelijk dat de cliënt aan de telefoon begint en dat jij het gesprek eventueel overneemt. In de meeste gevallen is het sowieso handig om zelf ook even telefonisch met de betreffende persoon te spreken: je kunt jezelf vast introduceren en toelichten waarom jij of de cliënt zijn aanwezigheid in een gesprek op prijs stelt.

Wanneer de cliënt - ook na oefening - niet in staat is contact op te nemen, kan jij dit natuurlijk overnemen en de betreffende persoon uitnodigen. Belangrijk bij een uitnodiging voor een gesprek is de betreffende persoon de situatie uit te leggen en het onderwerp te noemen waarover een gesprek plaats gaat vinden. Let goed op de reactie van de ander; wanneer deze (alleen) negatief reageert ten aanzien van de cliënt, kun je vragen of er ook positieve punten zijn.

Na dit contact maak je samen met je cliënt concrete afspraken over tijd en plaats en vat je het doel en het onderwerp van het gesprek nog een keer samen.

4. Het gesprek

Bij ingewikkelde gesprekken of bij gesprekken waarbij zich dreiging en agressie kunnen voordoen, kan het raadzaam zijn om een tweede hulpverlener als gespreksleider bij het gesprek te betrekken. Overweeg deze mogelijkheid serieus!

Volgorde van het gesprek kan zijn:

- Welkom, voorstellen en vaststellen van het doel en onderwerp van het gesprek;
- Een eerste reactie op het doel van het gesprek / het conflict;
- Formulering van de vraag van de cliënt;
- Reactie van de ander;
- Het zoeken naar een oplossing.

Het is mogelijk bij een dergelijk gesprek gebruik te maken van de stappen van 'het oplossen van een conflictsituatie' zoals beschreven in paragraaf 5.1.

Aan het begin van een gesprek is er ruimte om uit te wisselen hoe het met iedereen is. Krijgt deze uitwisseling een negatieve tendens, dan kun je teruggrijpen op de eerder gemaakte afspraken. Ook tijdens het verdere gesprek treedt je sturend op als het gesprek een andere kant op gaat dan bedoeld. Bijvoorbeeld: 'Volgens mij komen we daar nu niet uit. Laten we daar later nog maar eens op terugkomen. Zullen we het eerst hebben over ...'.

Verder kun je de cliënt helpen door onderwerpen te noemen die hij anders dreigt te vergeten: 'Volgens mij wilde je nog iets zeggen over.....'. Natuurlijk kun je ook de persoon uit het netwerk een vraag stellen of juist iets toelichten.

Jouw interventies zijn met name gericht op het verloop van het gesprek, het benoemen van sterke punten van de cliënt en het zoeken naar mogelijkheden tot steun in de nabije en verdere toekomst. Een conflictbemiddelingsgesprek betekent vaak hard werken! De cliënt zit er weliswaar niet onvoorbereid, maar het kan zijn dat de cliënt vergeet wat is afgesproken. Ook voor de persoon uit het netwerk is vaak het spannend. Ondanks dat de persoon heeft ingestemd met het gesprek, kan het zijn dat de persoon met name eigen frustraties ten aanzien van de cliënt kwijt wil.

Houd tijdens het gesprek steeds goed in de gaten:

- Wat het doel van het gesprek is en of dit ook aan bod komt;
- Dat de cliënt en de persoon uit het netwerk de gelegenheid krijgen om te zeggen/vragen wat ze willen zeggen;
- Dat de nadruk blijft liggen op de vaardigheden en krachten van de cliënt.

De technieken die je als gespreksleider kunt gebruiken zijn:

- Agenderen: punten verzamelen die een ieder aan de orde wil laten komen en vervolgens een agenda opstellen;
- Beurten verdelen: aangeven wie een punt mag inbrengen en andere personen eventueel om een reactie vragen;
- Samenvatten: door belangrijke zaken uit een gesprek samen te vatten, kan je het gesprek sturen;
- Reflecteren van gevoelens: het benoemen van de gevoelens van de ander en/of de cliënt geeft betrokkenen het gevoel dat er naar hen geluisterd wordt en dat er ruimte is voor hun emoties; tevens wordt het vaak duidelijker hoe betrokkenen tegenover elkaar staan;
- Model staan: door tijdens het gesprek voor te doen hoe je bepaalde onderwerpen ter sprake kan brengen of hoe je om kan gaan met kritiek, sta je model voor de cliënt. Het is belangrijk om dit met de cliënt na te bespreken en de cliënt de mogelijkheid te bieden om eventueel zelf te oefenen;
- Inseinen: een cliënt die van plan was iets te vragen of te zeggen tegen de ander, maar hier om wat voor reden niet toe komt, kan je een seintje geven. Dit kan verbaal en non-verbaal. Verbaal door het te benoemen ('je wilde nog iets zeggen is het niet?'), een inleiding te geven ('ik heb het met Yasmina gisteren gehad over ...') of een stilte laten vallen. Non-verbaal kan je inseinen door de cliënt wat langer aan te kijken of vriendelijk toe te knikken. Je kan ook met de cliënt vooraf een teken afspreken.

Naast het volgen en sturen van het gesprek, let je op welke vaardigheden de cliënt wel of niet tentoonspreidt en maak je een inschatting van de mogelijkheden tot steun die het netwerkcontact nu en in de toekomst kan en wil bieden.

Hoofdstuk 6. Bemiddelen bij conflicten in gezinnen

Han Spanjaard en Marijke van Vugt (paragraaf 6.1); Gerard Lieverse (paragraaf 6.2)

Het bemiddelen bij conflicten of het oplossen van conflictsituaties tussen gezinsleden is een regelmatig terugkerende activiteit van jeugdpreventiewerkers.

Ook bij bemiddelen zijn de hulpverlener niet alleen gericht op het oplossen van het actuele conflict; minstens evenveel aandacht moet uitgaan naar het verder ontwikkelen van vaardigheden die de cliënt(en) goed van pas komen bij het in de toekomst zelf oplossen van conflicten. Heel belangrijke onderdelen hierbij zijn:

- De manier waarop het bespreken van het conflict wordt aangepakt
- De wijze van communiceren

Wat betreft het eerste punt kan goed gebruik gemaakt worden van enkele stappen uit de in hoofdstuk 3 beschreven werkwijze bij het oplossen van een keuzeprobleem.

Alleen zijn er nu meerdere mensen aanwezig wanneer je deze techniek toepast. In paragraaf 6.1 gaan we verder in op de uitwerking van deze manier van werken. In paragraaf 6.2 besteden we apart aandacht aan een aantal communicatieregels; het hanteren van deze regels kan het voor de preventiewerker gemakkelijker maken om zijn rol als bemiddelaar bij conflicten in te vullen. Bovendien kunnen zowel ouders als kinderen er veel van leren; een positief effect hiervan is dat zij daardoor effectievere gespreksvaardigheden en effectievere sociale vaardigheden zullen ontwikkelen.

6.1 Oplossen van conflicten in gezinnen

Zoals gezegd kan de jeugdpreventiewerker bij het oplossen van conflicten in een gezin dezelfde werkwijze gebruiken die beschreven is bij het oplossen van een keuzeprobleem.

Op een groot vel papier worden - naast een brede kolom voor mogelijke oplossingen - zoveel kolommen gemaakt als er deelnemers zijn aan het gesprek. De werkwijze verloopt verder als volgt:

Stap 1: stel vast wat de vraag of het probleem is

Een goede beschrijving van het probleem is kort geformuleerd, in termen van waarneembaar gedrag, geeft geen labels en is niet beschuldigend. Het is van belang dat de gezinsleden (of andere gesprekspartners) het eens zijn over de beschrijving van het probleem. Daarom vraag je aan iedereen om het probleem in eigen woorden te benoemen. Je zoekt naar overeenkomsten in de formuleringen en legt de uiteindelijke formulering eerst voor voordat deze wordt opgeschreven.

Voorbeeld

Sylvia wil in het weekend om één uur 's nachts thuis komen: 'Na 11 uur wordt het pas gezellig'. Moeder vindt dit te laat. Zij vindt 11 uur de uiterste tijd. Ze maakt zich zorgen als het later wordt. Bovendien vindt ze dat Sylvia haar slaap hard nodig heeft. Vader wil één lijn trekken en kiest dezelfde opstelling als moeder. Moeder is bereid om te onderhandelen over de tijd van thuiskomst. Als vraag wordt geformuleerd: 'Hoe kunnen we een thuiskomtijd vinden voor Sylvia die zowel voor moeder, vader als Sylvia acceptabel is?'

Stap 2: brainstorm over oplossingen/alternatieven

Je schrijft alle oplossingen op die door de gezinsleden genoemd worden. Ook de oplossingen die in jouw ogen of van sommige gezinsleden niet adequaat zijn, worden genoteerd. Alle gezinsleden moeten erbij betrokken worden en zich serieus genomen voelen. Eventueel geef je zelf een aantal suggesties voor oplossingen ('Hebben jullie gedacht aan ...?').

Aandachtspunten hierbij zijn:

- Schrijf zoveel mogelijk oplossingen op. Afwegen van haalbaarheid komt later. Stel zelf geen oplossingen ter discussie en laat dit anderen ook niet doen.

- Stimuleer de creativiteit van de gezinsleden, het kan heel leuk en ontladend zijn om alternatieven te bedenken.
- Bekrachtig de oplossingen die aangedragen worden, met name van gezinsleden die wat minder meewerken.

Stap 3: weeg voor- en nadelen

Vervolgens worden de voor- en nadelen van elke oplossing afgewogen. De gezinsleden wordt gevraagd elk idee met een 'plus' of een 'min' te scoren: 'Een 'plus' wil zeggen: ik denk dat het een goed idee is. Een 'min' wil zeggen: ik denk dat het idee meer problemen dan oplossingen geeft.'

Per idee ga je na wat de gezinsleden ervan vinden. Behalve naar hun score, vraag je ook naar hun argumenten. De scores worden achter de alternatieven gezet.

Voorbeeld

<i>Vraag: Hoe kunnen we een thuiskomtijd vinden voor Sylvia Die zowel voor moeder, vader als Sylvia acceptabel is?</i>			
	<i>Sylvia</i>	<i>Moeder</i>	<i>Vader</i>
<i>Met een taxi naar huis gebracht worden om 1 uur</i>	+	+	-
<i>Om 12 uur door Carlos thuis gebracht worden</i>	-	+	-
<i>Niet meer uit gaan</i>	-	-	-
<i>Thuis komen als het al weer licht is</i>	-	-	-
<i>Door Jennifers vader thuis gebracht worden</i>	-	+	+
<i>Enzovoorts</i>			

Bij het uitwerken van deze taak heb je een actieve houding: je schrijft dingen op, gaat even zitten, vraagt door, enzovoort. Als de oefening lang duurt of als de gezinsleden moe worden of geïrriteerd raken, stel je voor om even te pauzeren en eventueel iets te drinken.

Stap 4: maak een keuze

Hierna worden de scores met elkaar vergeleken. Scores met alleen plussen springen eruit. Deze worden nog eens nader bekeken. Eventueel kunnen meerdere goede ideeën gecombineerd worden. Indien er alleen plus-min situaties uitkomen (zoals in bovenstaand voorbeeld), ga dan als volgt te werk:

- ga na in hoeverre degene die een min heeft gescoord absoluut tegen is;
- laat ieder zijn argumenten nog eens noemen;
- probeer een compromis te formuleren;
- evalueer het compromis door het nog eens scoren van plussen en minnen;
- stel voor om een experimenteerperiode (van bijvoorbeeld een week) in te laten gaan om de oplossing uit te proberen.

Een andere mogelijkheid bij het naar voren komen van meerdere plus-min oplossingen is om de gezinsleden er nog even over te laten denken. Je stelt dan voor om er een volgende keer nog even op terug te komen. De kans is groot dat men er inmiddels over nagedacht en wellicht over gepraat heeft en een andere kijk op de oplossing heeft gekregen.

Stap 5: probeer de oplossing in de praktijk

De laatste stap is het in praktijk brengen van de gekozen oplossing. In je rol als gespreksleider schrijf je de oplossing duidelijk op, zodat die voor iedereen duidelijk is.

Spreek een periode af waarin geëxperimenteerd gaat worden met de oplossing. Daarna kunnen gezinsleden aan de hand van hun ervaringen vertellen hoe de oplossing bevallen is.

Voorbeeld

De oplossing die het gezin voor het thuiskomen van Sylvia heeft gekozen is: de vader van Jennifer brengt Sylvia om 0.30 uur thuis. Bij de eerstvolgende afspraak met het gezin, een week later, vraagt de hulpverlener of de afspraak met Jennifers vader al geregeld is. De hulpverlener geeft positieve feedback voor de manier waarop het gezin met elkaar de oplossing in praktijk heeft gebracht.

6.2 De communicatie tussen gezinsleden bevorderen

Bij het hanteren of oplossen van conflicten tussen gezinsleden is het bijzonder zinvol om aandacht te hebben voor de manier waarop de gezinsleden met elkaar communiceren. Het kan heel waardevol zijn om zowel ouders als jeugdigen feedback te geven op adequate of juist ontbrekende gespreksvaardigheden. Je kunt ervoor kiezen om die feedback onmiddellijk te geven of het even kort aan te kaarten en vervolgens het voorstel doen om er een andere keer wat uitgebreider op terug te komen.

Naast algemene gespreksvaardigheden is het goed om een aantal zogenaamde 'communicatieregels' in je hoofd te hebben wanneer je bemiddelt bij conflicten tussen gezinsleden. We willen in deze paragraaf kort aandacht besteden aan deze communicatieregels. We hebben ons daarbij laten inspireren door een paragraaf over dit onderwerp uit het boek 'Gedragsverandering in gezinnen' van Alfred Lange.

a. Kritiek op een positieve wijze formuleren

Bijvoorbeeld: *'Ik zou graag willen dat jij'* i.p.v. *'Jij doet ook altijd zo stom als ik'* Meestal is het in een conflict zinloos om duidelijk te maken dat men het gelijk aan zijn kant heeft. Sterker nog, een gesprek over wie er gelijk heeft en het hameren op rechten zal het conflict alleen nog maar versterken. Het verwoorden van wensen zal de kans op positieve interacties daarentegen juist doen toenemen.

b. Concreet in plaats van vaag praten

Mensen die met elkaar in conflict zijn bekritisieren elkaar niet alleen, ze gebruiken daarbij vaak veelomvattende en daardoor vage termen, zoals bijvoorbeeld:

- *'Je kan ook nooit eens spontaan zijn'*
- *'Ik voel geen vertrouwen meer'*
- *'Doe toch eens wat lossier'*.

Je zal er niet alleen alert op moeten zijn dat gezinsleden concreter praten, je zal hen ook moeten uitnodigen om de ander duidelijk te maken wat ze precies bedoelen. Of, nog liever, wat ze aan de ander vragen op de manier zoals onder a. genoemd.

c. Niet vragen naar diepere oorzaken via de 'waarom'-vraag

Conflicten ontstaan vaak omdat de ene persoon iets doet of heeft gedaan wat de ander niet bevalt. Het is heel verleidelijk om op dat moment te vragen: *'Waarom heb je dat gezegd / gedaan?'* of: *'Waarom doe je nou altijd zo'*

Aan het vragen naar redenen of oorzaken van als negatief ervaren gedrag kleven echter twee nadelen. Ten eerste wordt het vaak gebruikt om de ander in de verdediging te drukken en zelf te scoren. Ten tweede levert het vaak niet meer op dan allerlei rationalisaties en tegenbeschuldigingen. Conflicterende partijen komen zo gemakkelijk in een negatieve en destructieve spiraal.

Wanneer je ziet dat gezinsleden in zo'n verhouding komen te staan ten opzichte van elkaar zou je moeten proberen om het gesprek te brengen op de vraag hoe het anders kan. Mensen gaan dan nadenken over het *hoe* en het *effect* in plaats van over (dieptepsychologische) *waaroms*!

Tot slot: je moet dit type 'waarom'-vraag niet verwarren met de 'waaroms' zoals die in allerlei competentiegerichte technieken wordt toegepast. Die 'waaroms' zijn juist kort en bondig en zijn gericht op adequaat, actueel gedrag (zie paragraaf 8.1 voor een uitgebreidere toelichting).

d. Zoveel mogelijk beweringen gebruiken in plaats van vragen

Een voorbeeld: De vraag: *'Vind je niet dat het tijd wordt om een baantje te gaan zoeken?'* kan ook in een meer rechtstreekse opmerking in de Ik-vorm: *'Ik vind dat je maar eens op zoek moet gaan naar een baantje'*.

Door het type vraag in het voorbeeld wordt de ondervraagde in een verdedigende positie gedrongen, waardoor een open en gelijkwaardige dialoog al bij voorbaat onmogelijk wordt gemaakt. Bovendien maakt de vragensteller niets duidelijk over zijn mening en gevoelens en blijft daardoor zelf buiten schot.

e. Het verleden niet misbruiken

Vaak zie je in conflictueuze gesprekken dat gebeurtenissen uit het verleden worden gebruikt om aan te tonen dat beweringen, vragen of andere boodschappen van de ander onterecht zijn. Vervolgens wordt dat de inzet van een nieuw debat, waardoor er geen ruimte meer is om te praten over wensen en veranderingen nu en in de nabije toekomst. Voorbeelden van een dergelijke inadequate vorm van communiceren zijn: *'Vroeger loog je ook altijd al'* of: *'Je hebt me nog nooit een complimentje gegeven'*.

f. Voor jezelf en niet voor de ander praten

Gesprekken kunnen erg ingewikkeld worden op het moment dat cliënten dingen gaan invullen voor een ander gezinslid. Het kan een constructief gesprek erg in de weg staan omdat dit onderwerp opnieuw aanleiding voor een conflict kan zijn:

Moeder: *'Ik wist het wel. Dave vindt z'n voetballen belangrijker dan mijn verjaardag'*.

Dave: *'Dat is helemaal niet waar!'*

Moeder: *'Je was pas om half drie thuis. Toen waren opa en oma al weg. Dat kan je zeker ook niks schelen?!'*

Dave: *'Ach mens, sodemieter op!'*

Los van het infantiliserend effect van dit soort communicatie, maakt het een wederzijds gesprek tussen Dave en zijn moeder onmogelijk. In dit geval zou je moeder kunnen vragen om haar eigen *wensen* te formuleren in plaats van dingen voor Dave in te vullen. Wanneer moeder duidelijk kan aangeven wat zij voor zichzelf van Dave vraagt, kan hij daar vanuit zijn eigen perspectief op reageren. Op die manier werken zij beide aan hun assertiviteit, het opkomen voor zichzelf.

g. Geen gedachten lezen

Gedachten lezen van de ander is een bepaalde manier van 'niet voor jezelf praten' en werd in het voorbeeld hierboven al geïllustreerd toen moeder zei 'Dat kan je zeker ook niks schelen'. Een andere vorm van 'gedachten lezen' die in gezinsinteracties regelmatig voorkomt is de 'volgens mij-constructie':

'Volgens mij heb je helemaal geen zin om naar die verjaardag te gaan', of:

'Volgens mij ben je gewoon aan het kijken hoe ver je kunt gaan bij mij'.

h. Rechtstreeks taalgebruik

Hierboven hebben we gezien dat het de communicatie ten goede komt wanneer gesprekspartners proberen het gesprek open en eerlijk te houden: spreken voor jezelf en vragen naar de motieven van de ander in plaats van invullen zijn daarbij al heel belangrijk. Een ander aspect wat hiermee te maken heeft is rechtstreeks taalgebruik. Er zijn nogal wat woorden die erg kunnen verhullen wat we in feite bedoelen; denk aan woorden als misschien, ongeveer, vaak, gewoon, mensen (in het algemeen), en zo.

Een hele beruchte is ook het woordje 'je' in plaats van 'ik', denk bijvoorbeeld aan interviews met voetballers. Een voorbeeld: *'Je weet van tevoren al dat het moeilijk wordt'*. Beter is: *'Ik dacht al dat ik het moeilijk zou krijgen'*.

Hoofdstuk 7. Hulpverlening bij crisissituaties

Gerard Lieverse

7.1 Inleiding

Zowel bij het eerste gesprek na de aanmelding als tijdens de hulpverlening kun je als jeugdpreventiewerker geconfronteerd worden met crisissituaties. De crisis kan betrekking hebben op het gezin waarmee je contact hebt of met een individuele jeugdige met wie je (vooral) 'werkt'.

Wanneer je te maken hebt met crisissituaties zal je de agenda voor de hulpverlening er anders uit gaan zien. Veel standaardprocedures en routinehandelingen voldoen niet meer en zul je dus los moeten laten: een standaard intakegesprek en het rustig bespreken van een plan van aanpak met werkpunten voor de komende weken zijn niet meer aan de orde. Je zal nog sterker dan normaal gebruik maken van je improvisatievermogen en creativiteit, maar ook van je doortastendheid en directiviteit ('We moeten nu eerst').

7.2 Crisis en crisisinterventie

Het is belangrijk om je te realiseren waarin crisissituaties zich onderscheiden van een normale hulpverleningssituatie. Vanuit het perspectief van hulpverlening spreken we van een crisis wanneer een persoon (of meerdere personen) geconfronteerd wordt met een inleidende gebeurtenis waarop hij geen adequaat antwoord heeft en die tot een verstoring leidt van het bestaande evenwicht. Hoewel crisissituaties onderling sterk kunnen verschillen naar aard en inhoud, is er een aantal algemeen geldende implicaties voor de hulpverlening:

- Crisishulpverlening kent één duidelijk hoofddoel, namelijk *evenwichtsherstel*.
- Crisishulpverlening impliceert dat de hulpverlening acuut van start gaat, aangezien de situatie of toestand anders ingrijpend zal verslechteren.
- Crisishulpverlening impliceert dat je als hulpverlener snel beoordeelt wat de aard en de ernst van de problematiek is.
- Crisishulpverlening impliceert dat je snel, en meestal op grond van beperkte informatie, vaststelt welke strategieën het meest geschikt zijn, wat het best passende hulpaanbod is.

Crisishulpverlening is gericht op de actuele toestand van de cliënt en je gaat als hulpverlener / JPP-er in principe klachtgericht en probleemgericht te werk. Een soort leidend principe daarbij is: 'meer van het een, minder van het ander'. Je bent gericht op meer draagkracht en minder draaglast, naar meer cognitieve mogelijkheden en minder verwarring, naar meer controle en minder chaotisch gedrag, naar meer ontspanning in plaats van gespannenheid, naar meer mogelijkheden in plaats van een beperkt perspectief.

Belangrijkste doel van crisishulpverlening is dus *evenwichtsherstel*. In zijn meest simpele vorm kan de hulpverlening gericht zijn op het creëren van een situatie die vergelijkbaar is met de situatie van vóór het uitbreken van de crisis. Toen was het probleemoplossend vermogen van de cliënt immers nog wel adequaat genoeg. Het is belangrijk om de cliënt zijn instrumentarium, zijn mogelijkheden in deze weer 'terug te geven'.

7.3 Taken van de crisishulpverlener⁶

Het 'teruggeven van dat instrumentarium' kun je als crisishulpverlener doen door de volgende taken uit te voeren:

- rust en veiligheid creëren
- emoties reguleren
- perspectief bieden

⁶ De beschrijving van deze taken is ontleend aan het boek 'Crisishulpverlening' van R. van den Berg en F. Brinkman (uitgave Bohn, Stafleu en Van Loghum, Houten, 1992).

- concrete taken oppakken en uitvoeren
- hulpbronnen mobiliseren
- afspraken maken voor een vervolg.

We werken deze taken hieronder kort uit.

1. Rust en veiligheid creëren

Het betreft hier een soort basis die je als hulpverlener moet zien te creëren om überhaupt verder te kunnen met en cliënt (of cliëntsysteem). Zolang er in paniek of in andere extreme emoties gereageerd wordt is het onmogelijk om in gesprek te gaan met de cliënt over wat er nu moet gebeuren. Als jeugdpreventiewerker zul je vooral gesprekstechnieken inzetten om cliënten zover te krijgen om 'rustig' met elkaar in gesprek te gaan. Soms zal je daarbij heel directief en met veel overredingskracht te werk moeten gaan, een andere keer komt het juist aan op troosten en medeleven. In (levens)bedreigende situaties zal de aandacht primair uitgaan naar het wegnemen van de oorzaak van de dreiging, bijvoorbeeld het gebruik van een wapen. Wanneer de situatie erg bedreigend is, speel dan niet de held. Ga nooit alleen op een gevaarlijke situatie af, dat is primair de taak van de politie.

2. Emoties reguleren

Een kenmerk van bijna iedere crisis zijn heftige emoties: iedere crisishulpverlener krijgt daar mee te maken. Het is belangrijk dat je je voortdurend afvraagt hoe je daar het beste op kan reageren. Globaal zijn er drie mogelijkheden:

Het inperken van emoties

Het is niet altijd wenselijk dat een cliënt alle emoties in alle heftigheid uit. Wanneer de cliënt bijvoorbeeld echt de controle over zichzelf dreigt te verliezen ('decompenseren') doe je er goed aan om de emoties bij de cliënt in te perken. Je kunt dit doen door de cliënt gerust te stellen, door hem af te leiden (vooral van prikkels die emoties kunnen oproepen) of door aan te dringen op uitstel.

Het oproepen van emoties

In een aantal heel bijzondere omstandigheden kun je er voor kiezen om de cliënt te helpen zijn emoties te (gaan) uiten. Dit kan bijvoorbeeld aan de orde zijn wanneer de cliënt geconfronteerd is met een ingrijpende verlieservaring. We hebben het hier niet over een psychotherapeutische sessie die gericht is op een volledige ontlading van spanning en emoties ('catharsis'). Het gaat er veel meer om dat je in staat bent om een veilige sfeer te creëren, waardoor de cliënt de gelegenheid krijgt om emoties te onderkennen, te benoemen en te uiten.

Het kanaliseren van emoties

Dit kan beschouwd worden als een soort compromis tussen inperken en oproepen. In de meeste situaties zal er sprake zijn van een dergelijke mengvorm: je gaat als hulpverlener naast de cliënt staan en samen zoek je naar mogelijkheden om uit de crisis te geraken; daarbij past een zoeken naar antwoorden op de vraag welke emoties wanneer, bij wie, en hoe geuit kunnen worden. Je kan als hulpverlener een rol spelen bij het verklaren van emoties of bij het differentiëren ervan. Door dingen uit elkaar te trekken is het voor de cliënt gemakkelijker om zijn reacties een plek te geven. Dat is lastig zolang alles een niet te ontwarren kluwen blijft.

3. Perspectief bieden

Wanneer mensen zich in een crisis bevinden is er bijna altijd sprake van een beperkt perspectief of een 'vernaauwd bewustzijn'. Dat uit zich door het gebruik van superlatieven, van woordjes als altijd, iedereen, overal en door de exclusieve aandacht op slechts één ding ('Ik moet weten waar hij is!') of op *on*mogelijkheden.

Het is dan jouw taak om dat perspectief van cliënten weer wat uit te breiden. Loop daarbij niet te hard van stapel en stel je verwachtingen niet al te hoog. Probeer juist gericht te zijn op kleine stapjes, vooral als je inschat dat een klein stapje vooruit mogelijkheden in zich heeft om uit een crisis te geraken.

4. Concrete taken uitvoeren

Vooraf in het eerste deel van deze handleiding (De JPP-methode) hebben we benadrukt hoe belangrijk het is dat je als hulpverlener aansluit bij het verhaal van de cliënt, bij diens beleving van de situatie en bij de last die de cliënt ervaart.

Een consequentie is dat het accent ook ligt op de zelfredzaamheid en op de oplossingen die de cliënt zelf aandraagt. Het zal duidelijk zijn dat deze strategie niet bepaald effectief is in geval van crises. In veel gevallen is de cliënt passief, apathisch of door emoties overmand en daardoor niet in staat om 'iets' te doen.

Tegen de achtergrond van evenwichtsherstel kan het belangrijker zijn om concrete taken uit te voeren dan in gesprek te gaan met de cliënt: iemand opbellen, een slaapplek regelen, medicijnen ophalen, etcetera.

5. Hulpbronnen mobiliseren

Mensen kunnen in een crisis terechtkomen omdat hun persoonlijke competenties of vaardigheden tekort schieten om adequaat om te gaan met moeilijke, ingrijpende of onverwachte situaties. Toch moet hier niet de conclusie uit getrokken worden dat het een individuele aangelegenheid is. Een heel belangrijke rol speelt de directe sociale omgeving: is er voldoende steun vanuit die omgeving om een echte crisis te voorkomen of, in geval van een crisis, deze zo goed mogelijk te tackelen? Voor jou als crisishulpverlener is het in ieder geval belangrijk om een inschatting te maken van de mensen in de directe omgeving die op korte termijn een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan het evenwichtsherstel. Gebruik indien mogelijk de VIP-kaart of onderdelen daaruit om het een en ander in kaart te brengen.

Naast hulpbronnen in de persoonlijke sfeer moet zeker ook gedacht worden aan meer professionele hulpbronnen. Moet de huisarts ingeschakeld worden, moet de school ingelicht worden, heeft het gezin misschien al goed contact met een hulpverlener?

6. Afspraken maken voor een vervolg

Crisisinterventie kent altijd een vervolg. Het is heel belangrijk dat je de cliënt betrekt bij de beslissingen over een vervolg en dat de afspraken daarover heel duidelijk zijn. Belangrijk aandachtspunt is wie verantwoordelijk is voor het vervolgcontact: jij, een andere hulpverlener die inmiddels is ingeschakeld of iemand uit het eigen netwerk van de cliënt?

Probeer te bewaken dat er niet al te veel tijd zit tussen de feitelijke crisisinterventie en het vervolgcontact. In principe moet er binnen 24 uur opnieuw contact zijn met de jeugdige of het gezin. Je doet er goed aan om te checken of deze afspraak ook daadwerkelijk is nagekomen.

Hoofdstuk 8. Vergroten van opvoedingsvaardigheden

Han Spanjaard en Marijke van Vugt

Jeugdpreventiewerkers die contact hebben met gezinnen komen regelmatig in aanraking met kinderen met gedragsproblemen. De hulpverlener kan de ouders informatie geven over de ontwikkeling van kinderen van die leeftijd en advies geven met betrekking tot het specifieke gedrag van hun kind. De hulpverlener kan de ouders echter ook opvoedingsvaardigheden leren waarmee ze zelf de gedragsproblemen van hun kinderen kunnen verminderen en gewenst gedrag kunnen stimuleren. Met behulp van één of meerdere opvoedingsvaardigheden wordt ouders geleerd hoe ze kunnen reageren op het huidige probleemgedrag van hun kind en hoe ze met toekomstige problemen kunnen omgaan. Vaak zie je dat het onder de knie hebben van één vaardigheid een soort olievlekwerking heeft naar andere gebieden.

Dit hoofdstuk bevat veel tips en instructies *voor ouders*⁷. Wanneer je dit hoofdstuk als jeugdpreventiewerker leest of bestudeert, beschouw jezelf dan als een intermediair: als degene die de beschreven tips en suggesties overbrengt aan ouders. Op die manier werk je aan het doel dat in dit hoofdstuk centraal staat: vergroten van opvoedingsvaardigheden van ouders.

8.1 Stappen bij het vergroten van de opvoedingscompetentie

In deze paragraaf worden de stappen beschreven die je kunt zetten wanneer het doel van de hulpverlening gericht is op het vergroten van de competentie van de ouders met betrekking tot de opvoeding van hun kinderen.

1. Formulering van het doel

Bij het formuleren van het doel is het van belang dat je dit *samen* met de ouders doet, dat het doel in positieve termen wordt geformuleerd en dat het aansluit op wat de ouder zelf wil leren met betrekking tot het omgaan met het gedrag van het kind.

Bij voorbeeld: het doel: 'Jeffrey besteed dagelijks een half uur tijd aan zijn huiswerk' kan ook vertaald worden in het doel: 'Ik wil (als ouder van Jeffrey) leren om betere afspraken te maken met Jeffrey over huiswerk maken en televisie kijken'.

2a. Toelichting op het probleem/doel

Stel dat de hulpvraag van ouders gericht is op de problemen met één van de kinderen die slecht naar hen luistert. De ouders willen graag dat het kind beter naar hen leert luisteren en de hulpverlening zal daar dan ook op gericht zijn.

Om zicht te krijgen op het gedrag van het kind dat de ouders graag willen veranderen, stel je vragen over de *situatie* waarin het zich afspeelt, het precieze *gedrag* (van het kind én de ouder) en de *consequenties* van het gedrag. Met behulp van de informatie die dat oplevert, kan je de specifieke kenmerken van de situatie in beeld brengen, bijvoorbeeld of de betreffende situatie wel geschikt is om op een bepaalde manier te reageren. Ook kan je nagaan waardoor het probleemgedrag versterkt dan wel afgezwakt wordt.

2b. Concretisering van het doelgedrag van het kind

In plaats van of na het verhelderen van het probleemgedrag van het kind, kan je ook proberen het doelgedrag te concretiseren. Dit is met name zinvol wanneer een ouder de neiging heeft om problemen erg breed uit te meten en vervolgens niet meer de stap naar alternatieven kan maken.

Stap 2 luidt dan: concretiseer het doel met behulp van een vaardigheidsanalyse. Dat doe je door samen met de ouder de volgende vragen door te lopen:

- Uit welke vaardigheden bestaat de taak van het kind? Met deze vraag leer je de ouder een concreet beeld te krijgen van de taak waarvoor het kind gesteld wordt.
- Welke vaardigheden beheerst het kind al? Vaak blijkt dat het kind een aantal vaardigheden al wel beheerst, terwijl de ouder het idee heeft dat niets goed gaat.

⁷ Voor de paragrafen 8.2, 8.3 en 8.4 van dit hoofdstuk is uitgebreid gebruik gemaakt van: Marca Geeraets, *Competentievergroten werken binnen een MKD. Methodiehandleiding voor het werken in een groep*. Amsterdam/Duivendrecht: Paedologisch Instituut afd. GT-projecten, 1998.

- Welke vaardigheden beheerst het kind nog niet? Als het kind nog veel vaardigheden moet leren, moet je wellicht eerst met de ouder een aantal tussenstappen opstellen om het doel te bereiken.

3. Oplossingen die in het verleden goed gewerkt hebben

Je gaat vervolgens na wat de ouder er tot nu toe aan gedaan heeft om het probleemgedrag te verminderen en het adequate gedrag te bevorderen. Je vraagt door op de dingen die volgens de ouder geholpen hebben en welke niet. Hiermee laat je zien dat je oog hebt voor de geleverde inspanningen door de ouder en dat je wilt aansluiten bij de mogelijkheden van de ouder. Je kunt nog een stapje verder gaan door de acties die volgens de ouder effectief waren te concretiseren. Je licht toe dat het belangrijk is om hier duidelijk zicht op te hebben, zodat de succesvolle reacties (opnieuw) ingezet kunnen worden bij het bereiken van het doel.

4. Stappen om het doel te bereiken

Je gaat met de ouder na welke eerste stap haalbaar is om (een deel van) het doel te bereiken. Bij het bepalen van de eerste stap, maak je gebruik van de resultaten van de competentieanalyse. Hiermee heb je al een beeld van de vaardigheden, tekorten, stressoren en protectieve factoren van de ouder. Hoe groter de vaardigheidstekorten en de stressoren met betrekking tot het doel zijn, des te kleiner moet de eerste stap zijn. Wanneer een ouder over veel vaardigheden beschikt, kan de eerste stap wat groter zijn.

5. Sterke punten

Je gaat met de ouder na wat precies zijn of haar sterke punten zijn die met dit doel te maken hebben en hoe de ouder deze sterke punten in kan zetten om aan het doel te werken. Ook hierbij maakt je gebruik van de resultaten van de competentieanalyse.

6. Werkpunten om het doel te bereiken

Samen met de ouder maak je een plan voor een eerste stap om aan het doel te werken: wat gaat de ouder doen en wat doe je als hulpverlener om dit te stimuleren of te ondersteunen? Je eigen activiteiten zullen vaak betrekking hebben op het trainen van opvoedingsvaardigheden die de ouder nog onvoldoende beheerst.

Bij het leren van opvoedingsvaardigheden aan ouders, zal je regelmatig gebruik maken van de technieken voor het aanleren van vaardigheden (zie hoofdstuk 8). Met name de gedragsoefening is een krachtige techniek om ouders opvoedingsvaardigheden te leren. Bij deze techniek doe je concreet voor hoe een bepaalde opvoedingsvaardigheid eruit ziet. Je laat bijvoorbeeld aan een moeder zien hoe zij haar zoon een instructie kan geven en benoemt vervolgens de stappen van de vaardigheid 'instructie geven'.

Wanneer je gebruik maakt van een gedragsoefening, sta je niet alleen model, maar je vraagt ook aan de ouder om de techniek te oefenen en vervolgens geef je hierop feedback. Een gedragsoefening vindt meestal niet plaats in aanwezigheid van het kind of de jongere.

Het leren van opvoedingsvaardigheden wordt vaak gecombineerd met taakverlichting, bijvoorbeeld door het structureren van de taak of het onderverdelen van de taak in subtaken. Een voorbeeld van het structureren van taken binnen de opvoeding, is het aanbrengen van structuur in (bepaalde delen van) de dagelijkse routine. Het structureren van de dagelijkse routine bevordert veelal gewenst gedrag van een kind.

Structurering van de taak vindt ook plaats wanneer de ouder het kind voorbereidt op bepaalde activiteiten of gebeurtenissen of hierin een bepaalde volgorde aanbrengt. Bijvoorbeeld: 'Straks gaan we boodschappen doen, als jij de Lego vast opruimt schenk ik nog even wat limonade in'.

8.2 Basisvaardigheden: observeren en aansluiten

Wanneer je als jeugdpreventiewerker met een ouder werkt aan gedragsverandering bij een kind, zijn twee basisvaardigheden onmisbaar: observeren en aansluiten. Door het gedrag van hun kind concreet te *observeren*, krijgen ouders goed zicht op de sterke en zwakke punten van het kind op verschillende momenten van een dag. Bij het observeren van een kind is het

belangrijk dat ouders zicht krijgen op zowel het verbale als op het nonverbale gedrag van het kind.

Met het *aansluiten* bij een kind wordt bedoeld dat ouders in hun handelen aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind, zijn sterke en zwakke punten, zijn voorkeuren en zijn bezigheden en gemoedstoestand van dat moment.

Het is belangrijk om af en toe na te gaan of ouders zicht hebben op het ontwikkelingsniveau van hun kind of (kinderen) en in staat zijn om hierop aan te sluiten. Om na te gaan of de ouders de basisvaardigheden observeren en aansluiten beheersen, maak je zowel gebruik van van eigen observaties (de zogenaamde observaties 'uit de eerste hand') als van observaties van de ouders waar je soms nog een aantal gerichte vragen over stelt om een goed beeld te krijgen (observaties 'uit de tweede hand'). Wanneer je de indruk krijgt dat de ouder de basisvaardigheden van observeren en / of aansluiten onvoldoende beheerst, stel je hem / haar voor om deze vaardigheden aan te leren of uit te breiden.

Het aanleren van de vaardigheid *observeren* kan als volgt plaatsvinden:

- Leg de ouder uit wat je wilt gaan doen: 'We gaan eens goed kijken naar wat jouw kind precies doet in een bepaalde situatie, bijvoorbeeld als jij iets hebt gezegd of gevraagd. Ik wil je vragen om naar het gedrag van het kind te kijken zonder er meteen een idee of mening over te hebben. Alsof je met een filmcamera opneemt wat je kind wel en niet doet. Daarna gaan we kijken wat je anders zou willen en hoe je dat jouw kind zou kunnen leren.'
- Kies een situatie waarin het kind gewenst of ongewenst gedrag vertoonde. In verband met de oefensituatie is het beter om te beginnen met een eenvoudige, niet te gecompliceerde situatie.
- Teken op een vel papier drie kolommen voor het beschrijven van situatie (kolom 1), gedrag (kolom 2) en gevolgen (kolom 3) en licht deze aan de ouders toe.
- Vraag de ouder het gedrag zo concreet mogelijk te beschrijven en noteer dit.
- Vraag de ouder vervolgens in welke situatie het gedrag plaatsvond en wat de gevolgen van het gedrag waren (werd het gedrag versterkt of afgezwakt?).
- Check de beschrijving op volledigheid door als het ware door een camera te kijken ('Ik mis nog een stukje ...'). Als je de gebeurtenis zelf geobserveerd hebt, voeg je je eigen observaties aan de beschrijving van de ouders toe ('Wat ik ook nog heb gezien is');
- Geef de ouder een observatieoefening als huiswerk, waarbij de ouder elke dag een vooraf bepaald gedrag observeert en in termen van situatie-gedrag-gevolg beschrijft.
- Bespreek de observaties van de ouder na en stel met de ouder vast welke nieuwe invalshoeken dit oplevert met betrekking tot het omgaan met het (probleem)gedrag van het kind.

Een eenvoudige manier om ouders te leren *aansluiten* bij de behoeften en het ontwikkelingsniveau van het kind, is het geven van informatie: 'Wat ik weet over kinderen van deze leeftijd is, hoe is dat bij jouw kind?' Sommige ouders zijn gebaat bij eenvoudige literatuur (folders, tijdschriften). Om ouders te leren aansluiten bij de bezigheden en gemoedstoestand van een kind in een specifieke situatie, stel je vragen als: 'Wat heeft jouw kind nu nodig volgens jou?'. Afhankelijk van het antwoord of de reactie van de ouder stel je daar eventueel een alternatief tegenover ('Zou het ook kunnen zijn dat....?').

8.3 Communicatievaardigheden

Ouders hebben communicatievaardigheden nodig voor het werken aan gedragsverandering en - in meer algemene zin - een prettige communicatie met hun kind(eren). In deze paragraaf worden drie belangrijke communicatievaardigheden toegelicht: contact maken, benoemen en luisteren.

Contact maken

Een basale vaardigheid voor de communicatie tussen ouder en kind is 'contact maken'. Contact maken is een eerste stap bij het op gang brengen van verdere communicatie met het kind en bij het gebruik van vaardigheden voor gedragsverandering.

Stappen van de vaardigheid *contact maken* zijn:

1. Zit of sta in de buurt van het kind;
2. Hou je lichaam naar het kind toegewend;

3. Kijk het kind op een vriendelijke manier aan (iets door je knieën gaan of op je hurken gaan zitten maakt het aankijken gemakkelijker);
4. Trek de aandacht van het kind (verbaal - bijvoorbeeld door de naam te noemen - en/of non-verbaal);
5. Gebruik een vriendelijke toon.

De vaardigheid 'contact maken' zul je in de praktijk niet vaak apart met ouders oefenen. Veel ouders zullen niet direct het belang zien van het apart oefenen van deze vaardigheid, bijvoorbeeld omdat die voor hen heel vanzelfsprekend of niet direct relevant lijkt. Je kunt het contact maken wel heel goed als onderdeel van andere vaardigheden oefenen. Zo kan bijvoorbeeld bij het oefenen van 'prijzen' de eerste stap 'contact maken' extra benadrukt worden. Vaak is het zo dat het leerproces wordt vergemakkelijkt wanneer basale vaardigheden op een dergelijke manier in voor ouders 'belangrijkere' of 'grotere' vaardigheden opgenomen worden.

Benoemen

Benoemen is het onder woorden brengen van het gedrag, de intentie of het gevoel van het kind. Wanneer de ouder gedrag, intentie of gevoel van het kind benoemt, laat hij merken dat hij oog heeft voor het kind en afstemt op waar het kind mee bezig is. Een kind voelt zich vaak beter begrepen wanneer een ouder diens intentie of gevoel benoemt. De vaardigheid benoemen kan als zelfstandige vaardigheid maar ook als onderdeel van andere vaardigheden geoefend worden.

De stappen van de vaardigheid *benoemen* zijn:

1. Kijk naar wat het kind doet of zegt;
2. Maak contact met het kind;
3. Benoem wat het kind doet of zegt of wat het volgens jou voelt of bedoelt.

Aandachtspunten bij de vaardigheid *benoemen* zijn:

- Maak bij het 'benoemen' gebruik van de stappen die genoemd zijn bij 'contact maken';
- Wanneer je twijfelt over de intentie of het gevoel van het kind, wordt het benoemen meer vragend gebruikt;
- Benoemen wordt vaak als onderdeel gebruikt bij de opvoedingsvaardigheden gericht op gedragsverandering bij kinderen.

Voorbeelden

'Je bent een mooie tekening aan het maken!' (benoemen wat het kind doet)

'Je bent het er dus niet mee eens dat ...' (benoemen wat het kind zegt)

'Je wilt je zusje echt verrassen.' (benoemen wat volgens jou de intentie van het kind is)

'Je bent heel verdrietig over wat er gebeurd is, hè?' (benoemen wat volgens jou het gevoel van het kind is)

De ouder kan ook zijn eigen gedrag of gevoel benoemen. Hiermee maakt de ouder het kind duidelijk waar hij mee bezig of wat hij voelt. Dit maakt de reactie van de ouder voor het kind meer begrijpelijk en voorspelbaar.

Luisteren

Door te luisteren naar het verhaal van een kind, toont de ouder belangstelling voor wat het kind zegt. Hierdoor geeft de ouder het kind het gevoel dat het de moeite waard is. Ook krijgt de ouder door te luisteren informatie over de dingen die het kind doet of bezighoudt. Deze informatie heeft de ouder nodig om het kind dingen te kunnen leren. Door goed te luisteren kunnen ouders de relatie met hun kind verbeteren.

De stappen van de vaardigheid *luisteren* zijn:

1. Maak contact met het kind;
2. Moedig het kind aan om het verhaal te vertellen door met je hoofd te knikken of af en toe te reageren;
3. Benoem wat het kind zegt en volgens jou voelt of bedoelt;
4. Laat het kind uitpraten;

5. Stel gerichte vragen wanneer het verhaal niet duidelijk is of je nog informatie mist.

Aandachtspunten bij de vaardigheid luisteren zijn:

- Luisteren kan gecombineerd worden met bezigheden die niet veel aandacht vragen;
- Wanneer je geen tijd/zin hebt om te luisteren naar je kind, spreek je een moment met je kind af waarop het wel uitkomt;
- Luisteren naar een verhaal van een kind hoeft niet in te houden dat je het eens bent met je kind. Wanneer je kind het hele verhaal heeft verteld, kan je reageren.

8.4 Opvoedingsvaardigheden gericht op gedragsverandering bij kinderen⁸

Opvoedingsvaardigheden gericht op het veranderen van gedrag van kinderen zijn onder te verdelen in vaardigheden die aan het gedrag van een kind *voorafgaan* en vaardigheden die op het gedrag van het kind *volgen*. De vaardigheden die volgen op het gedrag van een kind zijn op hun beurt weer onder te verdelen in vaardigheden die het gedrag van het kind *versterken* en vaardigheden die het gedrag *afzwakken en ombuigen*.

In schema ziet dit er als volgt uit:

Opvoedingsvaardigheden voor ouders	
<i>Voorafgaand aan het gedrag van het kind</i>	<i>Volgend op het gedrag van het kind</i>
<u>Vaardigheden aanleren:</u> instrueren Instrueren en voordoen Instrueren en laten nadoen	<u>Adequaat gedrag versterken:</u> Prijzen Belonen <u>Inadequaat gedrag afzwakken en ombuigen:</u> gedrag stoppen en instrueren verkort instrueren apart zetten zinnvol straffen

A. Opvoedingsvaardigheden om gewenst gedrag te versterken

Het is voor kinderen van belang dat ze regelmatig horen wat ze goed doen. Daarom worden de vaardigheden om adequaat of gewenst gedrag te versterken in dagelijkse opvoedingssituaties verreweg het meest gebruikt. Ouders kunnen reeds aanwezig adequaat gedrag bij een kind versterken door positief te reageren middels prijzen en belonen. Nieuw gedrag wordt geleerd door het stapsgewijs te instrueren en (eventueel) voor te doen en te oefenen.

Prijzen

Prijzen is het positief verbaal en non-verbaal reageren op adequaat gedrag. Positief reageren op adequaat gedrag kan op verschillende manieren. Ze variëren van een hoofdknik, opgestoken duim, aai over de bol of 'prima' zeggen tot de meest uitgebreide vorm: iets positiefs zeggen, het kind precies zeggen *wat* het goed heeft gedaan en de reden noemen *waarom* dit goed is.

Wanneer ouders het kind prijzen tijdens of direct na het adequate gedrag, zal het kind dit gedrag vaker gaan vertonen. Met andere woorden: het gedrag wordt versterkt.

Prijzen is een belangrijke techniek. Als kinderen vaak worden geprezen, krijgen ze een positiever zelfbeeld. Daarnaast levert regelmatig prijzen een belangrijke bijdrage aan een goed contact tussen ouders en kind.

De vaardigheid *prijzen* bestaat uit de volgende stappen:

⁸ Een uitgebreidere beschrijving van de opvoedingsvaardigheden die in deze paragraaf worden behandeld, is te vinden in de oudertraining 'Competentievergroting bij ouder en kind' (zie literatuurverwijzing in bijlage 1).

1. Maak contact met het kind;
2. Zeg iets positiefs tegen het kind;
3. Zeg het kind precies wat het goed heeft gedaan.

Aandachtspunten bij de vaardigheid prijzen zijn:

- Prijs het kind tijdens of direct na het goede gedrag;
- Prijs het kind onvoorwaardelijk: geef dus geen tweede boodschap (zoals 'beter dan gisteren') maar laat het prijzen op zichzelf staan (bijvoorbeeld: 'Prima, je hebt je kamer netjes opgeruimd!');
- Praat enthousiast.

Belonen

Ook belonen heeft als doel het voorafgaande gedrag in frequentie te laten toenemen. Beloningen kunnen zowel materieel (een cadeautje, iets lekkers) als immaterieel (speciale aandacht van de moeder of vader of een activiteit) zijn.

De vaardigheid *belonen* bestaat uit de volgende stappen:

1. Maak contact met het kind;
2. Zeg iets positiefs tegen het kind;
3. Zeg het kind precies wat het goed heeft gedaan;
4. Geef het kind de beloning.

Aandachtspunten bij de vaardigheid belonen zijn:

- Kies beloningen die passen bij het kind;
- Geef het kind geen beloningen voor het stoppen van vervelend gedrag; dat is omkopen; hierdoor leert het kind vervelend te zijn omdat dat uiteindelijk een beloning oplevert;
- Meestal wordt bij het belonen uitgegaan van het toevoegen van iets prettigs. Het wegnemen van iets vervelends kan echter door een kind ook als belonend ervaren worden. Denk bijvoorbeeld aan later naar bed mogen, een keer niet hoeven afwassen, enzovoorts.

Het belonen van adequaat gedrag stelt ouders voor de vraag welke beloningen voor hun kind leuk of geschikt zijn. Sommige ouders hebben het idee dat hun kind 'alles al heeft' of 'niets wil' of 'alleen maar snoep of geld wil'. Beloningen hoeven niet groot te zijn om effectief te zijn. Juist dingen die voor een kind ongewoon zijn of iets extra's betekenen, kunnen zeer motiverend zijn. Beloningen kunnen worden onderverdeeld in materiële en immateriële (sociale) beloningen. Voorbeelden van materiële beloningen zijn: ballon, appel, toetje uitkiezen, kleurplaat en speelgoed. Voorbeelden van sociale beloningen zijn: (langer) buiten spelen, voorlezen, samen een spelletje doen, in een speciaal kleurboek mogen tekenen, planten water geven, helpen in de keuken met koken en kaarsen aan op tafel.

Instrueren (en voordoen en laten nadoen)

Instrueren betekent op een concrete manier, zowel verbaal als non-verbaal, het kind duidelijk maken wat en hoe het iets moet doen. Instrueren kan door het adequate gedrag concreet te noemen en eventueel de stappen voor te doen en met het kind te oefenen. Belangrijke elementen van instrueren zijn aansluiten bij wat het kind reeds kan, concreetheid en het onderverdelen van de vaardigheid in stappen.

De stappen van *instrueren* zijn:

1. Maak contact;
2. Zeg het kind precies wat het moet gaan doen;
3. Zeg waarom dit wenselijk is;
4. Doe het voor (of doe het samen); beschrijf bij elke stap nauwkeurig wat je doet;
5. Laat het kind het nadoen.

Aandachtspunten bij de vaardigheid instrueren zijn:

- Spreek vriendelijk maar stellend: zowel de toon als gezichtsuitdrukking zijn belangrijk;
- Beschrijf het adequate gedrag concreet in stapjes;
- Als het kind de instructie opvolgt, prijs of beloon het dan meteen.

Als het adequate gedrag voor het kind nieuw is, kan de ouder het gedrag voordoen en met het kind oefenen. Ook kan de ouder het gedrag, in het kader van stapsgewijs aanleren van een nieuwe vaardigheid, samen met het kind uitvoeren. Het voordoen of samen doen gebeurt altijd in combinatie met het woordelijk instrueren.

B. Opvoedingsvaardigheden om ongewenst gedrag af te zwakken

Als reactie op inadequaat gedrag kan de ouder gebruik maken van de volgende technieken:

1. Gedrag stoppen en instrueren
2. Verkort instrueren
3. Apart zetten
4. Zinvol straffen.

Wanneer ouders alleen maar tegen hun kinderen zeggen of roepen dat ze ergens mee moeten ophouden, leren kinderen niet wat ze dan wel moeten doen. Het is belangrijk om ouders te leren hoe ze inadequaat gedrag op een adequate wijze kunnen stoppen, omdat door de afname van inadequaat gedrag ruimte ontstaat voor het instrueren van adequaat gedrag. Een stopinstructie en een eventuele straf alleen leiden echter niet tot nieuw gedrag. Wil een ouder dat het inadequate gedrag zich in toekomstige situaties minder vaak of niet meer voordoet, zal hij het kind ook alternatief gedrag moeten aanbieden en dit gedrag vervolgens moeten prijzen en eventueel belonen.

We werken de vier genoemde 'interventies' hieronder verder uit:

Gedrag stoppen en instrueren

Veel kinderen moeten nog leren om met instructies om te gaan. Sommige kinderen hebben geleerd dat ze pas hoeven te reageren als hun ouders schreeuwen of als ze vastgepakt worden. Wanneer gedrag niet te tolereren is, kan de ouder een 'stopinstructie' geven.

Het opvolgen van een stopinstructie wordt vergemakkelijkt door na de stopinstructie een instructie te geven voor adequaat gedrag. Aandachtspunt bij gedrag stoppen en instrueren is de stem en de houding. Door al bij de eerste stap (maak contact met het kind) op een rustige en stellende manier te praten, wordt het kind voorbereid dat er een instructie volgt.

De stappen van de vaardigheid *gedrag stoppen en instrueren* zijn:

1. Maak contact met het kind;
2. Benoem wat het kind zegt, doet of volgens jou voelt of bedoelt;
3. Zeg het kind precies wat het niet goed doet;
4. Zeg dat je wilt dat het kind hiermee stopt;
5. Zeg het kind precies wat het wel moet gaan doen;
6. Zeg waarom dit wenselijk is.

Aandachtspunten zijn:

- Stop het inadequate gedrag direct;
- Praat op een rustige en stellende manier; zonder stemverheffing;
- Preek niet, houd het kort;
- Dreig niet met sancties;
- Geef het kind voldoende tijd om de instructie op te volgen; als het kind de instructie opvolgt, prijs het dan meteen;
- Wanneer het kind de instructie niet opvolgt, volgt een sanctie.

Voor sommige ouders zijn de genoemde zes stappen te veel en te ingewikkeld. Je kunt de vaardigheid versimpelen door de stappen 2, 4 en 6 weg te laten. De stappen zijn dan:

1. Maak contact met het kind;
2. Zeg het kind precies wat het niet goed doet;
3. Zeg het kind precies wat het wel moet gaan doen.

Het is mogelijk ouders eerst deze drie stappen te leren en in tweede instantie de andere drie stappen er aan toe te voegen. Met deze extra stappen werkt de correctie van gedrag over het algemeen beter.

Verkort instrueren

Verkort instrueren volgt vaak op een instructie die niet door het kind opgevolgd wordt. Belangrijk bij een verkorte instructie is dat het gedrag wat het kind moet laten zien makkelijk uit te voeren is en concreet onder woorden wordt gebracht. Het alternatieve gedrag is een klein stapje verwijderd van het huidige gedrag, maar sluit het inadequate gedrag uit (of maakt daar een begin mee). Door niet te dreigen met sancties, maar door de instructie rustig en vastberaden te herhalen, wordt de kans vergroot dat kinderen hem opvolgen.

De stappen van *verkort instrueren* zijn:

1. Houd contact met het kind en benoem eventueel wat het zegt, doet of volgens jou voelt of bedoelt;
2. Zeg het kind precies wat het moet gaan doen;
3. Prijs het adequate gedrag dat het kind laat zien.

Aandachtspunten bij de vaardigheid zijn:

- Praat op een rustige en stellende manier; zonder stemverheffing;
- Dreig niet met sancties;
- Ga niet in discussie maar herhaal de verkorte instructie indien nodig en probeer daarbij je woordgebruik te variëren;
- Prijs elk gedrag dat in de richting komt van het gedrag wat je instrueert.

Apart zetten

Door het apart zetten van een kind wordt het kind uit de situatie gehaald waarin het inadequate gedrag zich voordoet. Het kind wordt voor een paar minuten in een aparte, saaie hoek of ruimte gezet. Apart zetten is te prefereren boven zinvol straffen, omdat na apart zetten adequaat gedrag makkelijker in gang is te zetten. Apart zetten alleen is niet zinvol. Apart zetten moet altijd gevolgd worden door instrueren van nieuw adequaat gedrag dat haalbaar is voor het kind.

De vaardigheid *apart zetten* heeft de volgende stappen:

A. voorafgaande aan het apart zetten:

- Maak contact met het kind;
- Zeg het kind precies wat het niet goed gedaan heeft;
- Zeg waar het naar toe moet gaan, hoe lang en wat het moet doen.

B. na afloop van het apart zetten:

- Maak contact met het kind;
- Prijs het kind voor het rustige gedrag in de ruimte of het opvolgen van de instructie;
- Zeg het kind wat het nu moet gaan doen.

Aandachtspunten bij de vaardigheid apart zetten zijn:

- Zorg ervoor dat het kind de procedure kent;
- Zet het kind niet langer dan de afgesproken tijd apart (maximaal 2 tot 4 minuten; gebruik eventueel een keukenwekker);
- Ga wanneer de tijd voorbij is (de keukenwekker afloopt) direct naar het kind toe;
- Wanneer het kind gaat huilen, schreeuwen of tegen de deur gaat bonken als hij apart is gezet, leg je het kind uit dat de tijd pas ingaat op het moment dat het rustig is;
- Wanneer het kind de ruimte voortijdig verlaat, zet je het kind weer terug in de ruimte en vertel je hem dat de tijd ingaat als hij rustig is;
- Praat niet na over het voorafgaande inadequate gedrag. Het is 'over' als het kind weer teruggehaald wordt. Napraten bemoeilijkt het opnieuw in gang zetten van adequaat gedrag.

Zinvol straffen

Zinvol straffen betekent dat het kind leuke dingen of activiteiten worden afgenomen met de bedoeling het inadequate gedrag in frequentie te laten afnemen.

De stappen van de vaardigheid *zinvol straffen* zijn:

1. Maak contact met het kind;
2. Zeg het kind wat het niet goed doet;

3. Zeg het kind welk leuk object of activiteit het hierdoor kwijtraakt.

Aandachtspunten bij de vaardigheid zinvol straffen zijn:

- Neem het leuke object af of stop de leuke activiteit tijdens of direct nadat het kind zich misdraagt;
- De straf staat in verhouding tot wat het kind verkeerd heeft gedaan;
- Dreig niet met de straf, ga ook niet in discussie, maar hou vast aan het uitvoeren van de straf;
- Instrueer volgend op de techniek zinvol straffen nieuw gedrag, zodat het kind makkelijker nieuw gedrag kan laten zien.

Tot slot van deze paragraaf geven we nog een aantal meer algemene aandachtspunten dat voor ouders van belang is bij het 'aanpakken' van inadequaaf gedrag:

- *Wees consequent.* Reageer altijd zo snel mogelijk en op dezelfde manier op gedrag dat je inadequaaf vindt en wilt stoppen of ombuigen.
- *Grijp vroeg in de gedragsketen in.* Een belangrijke reden hiervoor is dat inadequaaf gedrag dat al een tijdje voortduurt moeilijker te stoppen is dan gedrag dat op het punt staat zich te ontwikkelen.
- *Richt je nooit alleen op het stoppen van inadequaaf gedrag. Geef het kind ook feedback op gewenst gedrag en instrueer alternatief gedrag.* Wanneer een kind alternatief gedrag krijgt aangereikt is het voor het kind eenvoudiger om met het inadequate gedrag te stoppen.
- *Let tijdens en na het stoppen van inadequaaf gedrag en het uitvoeren van een eventuele straf op adequaat gedrag, hoe klein ook, en honoreer dit.* Het is belangrijk tijdens inadequaaf gedrag adequate elementen te versterken. Hiermee wordt de kans vergroot dat het adequate gedrag toeneemt en het inadequate gedrag afneemt.
- *Praat niet meer na over het inadequate gedrag in termen als 'Waarom deed je dat nou?', 'Vond je dat nou leuk?'* De ouder kan het kind weer een eindje op weg te helpen door te laten merken dat de vorige situatie 'over' is. Dit is bijvoorbeeld mogelijk door zo gauw het kind adequaat gedrag vertoont, het kind te prijzen.
- *Gebruik zo min mogelijk fysiek contact om inadequaaf gedrag te stoppen.* Kinderen moeten leren om naar verbale instructies te luisteren. Is fysiek contact toch noodzakelijk, gebruik het dan zo licht sturend mogelijk. Dus bijvoorbeeld: *niet* met kracht aan een arm trekken, maar wel een hand op de schouder van het kind om te zorgen dat het kind je gaat aankijken.
- *Laat de voortgang van de dagelijkse routine als natuurlijke consequentie werken.* Waar mogelijk kunnen ouders gebruik maken van de voortgang van de dagelijkse routine bij het stoppen van inadequaaf gedrag. Bijvoorbeeld bij een kind wat zijn speelgoed niet wil opruimen, gaat de ouder gewoon door met wat hij van plan was: drinken en koek eten. Als het kind te lang over het opruimen doet, is de koek en het drinken op.

8.5 Opvoedingsvaardigheden gericht op gedragsverandering bij adolescenten

Veel van de opvoedingsvaardigheden die hierboven zijn beschreven hebben betrekking op jongere kinderen, van ongeveer twee tot twaalf jaar oud. Toch kunnen ook ouders van adolescenten voor een deel gebruik maken van dezelfde vaardigheden. Denk bijvoorbeeld aan de vaardigheden 'prijzen', 'belonen' en 'instrueren'. Van belang is uiteraard dat ouders het gebruik van de vaardigheden afstemmen op het ontwikkelingsniveau van de jongere. Een jongere wordt bijvoorbeeld doorgaans voor ander gedrag geprezen dan een kind. Ook wordt doorgaans een andere toonzetting gehanteerd.

Ouders van adolescenten moeten leren dat hun kinderen steeds meer inbreng krijgen in de dagelijkse gang van zaken en dat het belangrijk is om hier rekening mee te houden. Waar ouders van kinderen zelf het doelgedrag voor hun kind kunnen formuleren en leren om dit gericht te beïnvloeden, is het van belang dat ouders van adolescenten hun kinderen steeds meer als 'partij' met een eigen inbreng leren zien. Dit vraagt van ouders een aantal nieuwe vaardigheden zoals 'overleggen', 'onderhandelen' en 'afspraken maken'.

Werken met een gedragscontract.

Als ondersteunend middel bij het gebruik van opvoedingsvaardigheden met adolescenten kan je als jeugdpreventiewerker gebruik maken van een zogenaamd gedragscontract. Een gedragscontract is

een soort 'overeenkomst' tussen ouder(s) en jongere. In een gezamenlijk overleg tussen ouders, jongere en JPP-er wordt afgesproken welke gedragingen op de kaart komen, wat beloningen zijn, wanneer deze gehaald worden, enzovoorts. Daarnaast kun je afspraken maken over de manier waarop de ouders wel of juist niet zullen reageren. Bijvoorbeeld: bij bepaald adequaat gedrag een compliment geven en dit op de kaart noteren, maar bij het uitblijven van het adequate gedrag niet zeuren. Afspraken hierover kunnen eventueel in het contract opgenomen worden. Het ingevulde contract wordt ondertekend door ouder(s) en jongere (en eventueel door jou als hulpverlener). Hiermee laten ouders en jongere aan elkaar zien dat ze het beiden eens zijn over de gemaakte afspraken.

Een gedragscontract bestaat uit de volgende onderdelen:

1. *Het doelgedrag van de jongere.* Bijvoorbeeld: Mike besteedt de komende week elke doordeweekse dag een half uur aan zijn huiswerk; tijdstip: tussen 16.00 en 18.00 uur.
2. *Het gedrag van de ouder(s).* Bijvoorbeeld: Vader herinnert Mike één maal (rond 17.00 uur) aan het huiswerk; als hij zijn huiswerk aan het doen is, laat hij hem met rust en gaat door met zijn eigen bezigheden; de verantwoordelijkheid ligt bij Mike. Moeder informeert 's avonds hoe het gegaan is.
3. *Bijhouden van de afspraak.* Bijvoorbeeld: Mike maakt een kaart, waarop hij elke keer zelf opschrijft of en hoe lang hij aan zijn huiswerk besteedt; vader of moeder zet een handtekening na het invullen.
4. *Criterium* oftewel: hoe vaak moet het gewenste gedrag minimaal vertond worden? In dit voorbeeld zou het criterium gesteld kunnen worden op: vier van de vijf keer.
5. *Positieve gevolgen voor de jongere.* Bijvoorbeeld: Als Mike zich aan de afspraak houdt, mag hij vrijdag een videofilm huren.
6. *Eventueel: gevolgen als de jongere zich niet aan de afspraak houdt.* Bijvoorbeeld: Als Mike zich niet aan de afspraak houdt, besteedt hij de tijd die hij tekort gekomen is zondagmorgen aan zijn huiswerk, voordat hij met z'n vrienden naar het voetballen gaat kijken.
7. *Handtekening jongere en ouders.*

Bij een gedragscontract worden afspraken gemaakt over wat de ouders en de jongere doen wanneer het contract niet werkt. Zo kan bijvoorbeeld afgesproken worden dat jij als hulpverlener in het gezin opgebeld wordt. Het is dan jouw taak om middels observatie uit de tweede hand een beeld te krijgen van de gang van zaken, waarna je samen met de gezinsleden zoekt naar mogelijkheden om het contract opnieuw in gang te zetten.

Hoofdstuk 9. Het aanleren van (nieuwe) vaardigheden

Han Spanjaard en Marijke van Vugt

In dit hoofdstuk worden verschillende technieken besproken die je als jeugdpreventiewerker kunt gebruiken om een cliënt nieuwe vaardigheden te leren. Het leren van vaardigheden is één van de manieren om cliënten competentier te maken. In de handleiding, 'De JPP methode', is al aandacht geschonken aan het belang van competentievergroterende technieken in de JPP-aanpak.

De meest gebruikte vorm van leren in onze cultuur is *vertellen hoe het moet*. Door middel van woorden maak je duidelijk hoe iets (een vaardigheid) uitgevoerd moet worden. Een wat minder vaak gebruikte manier om vaardigheden te leren is het *voordoen* en vervolgens *laten nadoen* van wat je hebt laten zien.

Praktische vaardigheden, zoals het bedienen van apparaten en werktuigen, bewegen, zingen, enzovoorts, lenen zich goed voor voordoen en oefenen. Inmiddels weten we dat óók cognitieve en sociale vaardigheden, zoals rekenen, met iemand een gesprek voeren en gevoelens onder woorden brengen, beter geleerd worden wanneer we niet alleen woorden gebruiken, maar de vaardigheid ook voordoen en oefenen.

In dit hoofdstuk worden de technieken feedback, instructie, model staan en de gedragsoefening behandeld. Via deze technieken kan namelijk gewerkt worden aan het aanleren van nieuwe vaardigheden. De technieken komen steeds in een bepaalde combinatie met elkaar voor:

- Bij 'feedback' gebruik je alleen feedback;
- Bij een 'instructie' maak je gebruik van instructie en (eventueel later) feedback;
- Bij 'model staan' maak je gebruik van voordoen, instructie en (eventueel later) feedback;
- Bij een 'gedragsoefening' maak je gebruik van instructie, voordoen, oefenen en feedback.

Feedback, instructie, model staan, gedragsoefening zijn dus op te vatten als 'cumulatieve' technieken om cliënten vaardigheden te leren. Soms is het geven van een feedback of instructie een opstapje voor een gedragsoefening, bijvoorbeeld wanneer na instructie blijkt dat de cliënt de vaardigheid nog niet snapt of toepast.

9.1 Het gebruik van 'waaroms'

Voordat we verder ingaan op het (aan)leren van vaardigheden besteden we kort aandacht aan de zogenaamde 'waaroms'. Deze 'waaroms' spelen een centrale rol bij feedback geven en alle technieken voor het aanleren van nieuwe vaardigheden.

Een 'waarom' geeft de reden aan waarom bepaald gedrag adequaat is, met andere woorden: wat het voordeel voor de cliënt is wanneer hij dit gedrag laat zien. Vaak zegt een 'waarom' iets over de consequenties van het gedrag, maar een 'waarom' kan ook betrekking hebben op de situatie waarin het gedrag plaatsvindt. Bijvoorbeeld: 'Als je hem negeert (*gedrag*), dan is de kans groter dat hij ermee stopt' en: 'Als je hem aanspreekt als hij alleen is (*situatie*), is de kans groter dat hij naar je luistert'.

Goede 'waaroms' voldoen aan een aantal kenmerken:

- 'Waaroms' zijn kort en bondig. 'Waaroms' mogen niet ontaarden in lange preken. Hoe korter hoe beter. Korte waaroms zijn beter te hanteren door de hulpverlener en makkelijker te onthouden door de cliënt.
- Een 'waarom' heeft betrekking op het adequate (gewenste, alternatieve) gedrag. Een waarom voor het op tijd opstaan kan bijvoorbeeld zijn: 'Dan heb je nog tijd om rustig te ontbijten voordat je naar school moet' (in plaats van: 'Anders kom je weer te laat op school').
- Een 'waarom' sluit aan bij de belevingswereld van de cliënt. Dit vereist veel oefening. We zijn namelijk gauw geneigd bij 'waaroms' onze eigen normen en waarden voorop te stellen. Probeer voordelen te noemen die voor de cliënt op korte termijn zullen spelen, omdat voordelen op korte termijn vaak meer motiveren dan voordelen op langere termijn.

9.2 Feedback geven

Er is sprake van feedback als één persoon van een andere persoon iets te horen krijgt over zijn eigen doen en laten. Wanneer feedback op een goede manier gegeven wordt, weet de ontvanger precies welk gedrag goed was en (eventueel) welk gedrag veranderd moet worden. Er zijn twee vormen van feedback: feedback op adequaat gedrag en feedback op inadequaat gedrag. Feedback op adequaat gedrag is een versterker: het gedrag waarover feedback wordt gegeven zal daardoor vaker voorkomen. Feedback op inadequaat gedrag fungeert als afzwakker.

Met *adequaat gedrag* worden handelingen, gedachten en gevoelens bedoeld die bijdragen tot een goed functioneren en een verdere ontwikkeling van de cliënt. De cultuur en het tijdperk waarin de cliënt leeft, bepaalt voor een belangrijk deel wat onder 'goed functioneren' verstaan moet worden.

Onder *inadequaat gedrag* worden handelingen, gedachten en gevoelens verstaan die de cliënt hinderen in het functioneren en die de ontwikkeling kunnen belemmeren. Inadequaat gedrag kan bestaan uit *een teveel* van gedragingen die niet adequaat zijn omdat ze niet overeenkomen met het ontwikkelingsniveau van de cliënt en niet passen bij de situatie en de verwachtingen binnen de cultuur en/of een *te weinig* van adequate gedragingen.

Feedback geven op adequaat gedrag

Het geven van feedback op adequaat gedrag is een krachtig interventiemiddel. Het wordt gebruikt om aanwezige vaardigheden van een cliënt te versterken en/of te stimuleren dat deze vaardigheden (op de juiste momenten) gebruikt worden. Soms is er niet zozeer sprake van een vaardigheidstekort als wel van het niet of te weinig toepassen van een vaardigheid. Feedback op adequaat gedrag is bij uitstek een middel om het vertrouwen in het eigen kunnen van een cliënt te vergroten, waardoor de kans groter wordt dat hij de vaardigheid ook daadwerkelijk gaat gebruiken. Andere redenen om regelmatig feedback op adequaat gedrag te geven zijn:

- Feedback op adequaat gedrag houdt informatieoverdracht in: degene die feedback ontvangt weet precies wat hij wanneer goed gedaan heeft;
- Feedback op adequaat gedrag werkt versterkend: het gedrag waarover feedback gegeven wordt, wordt bekrachtigd;
- Feedback op adequaat gedrag verbetert de werkrelatie met de cliënt.

Het geven van feedback op adequaat gedrag verloopt in een drietal stappen:

- 1) Maak een positieve en stimulerende opmerking;
- 2) Zeg concreet wat de cliënt goed doet;
- 3) Geef aan waarom dit goed is (noem de positieve gevolgen voor de cliënt).

Voorbeeld

De JPP-er is met Mustafa meegeweest naar de voetbaltraining. Ze hebben een paar oefeningen rond assertiviteit voorbereid. Na de training geeft de JPP-er Mustafa de volgende feedback: 'OK Mustafa, dat ging goed vanmiddag. (1) Het was goed dat je naar die nieuwe trainer toeliep, hem een hand gaf en je naam zei. (2) Hij kent je nu en weet hoe je heet. Dat praat wat makkelijker. Als hij jou iets wil vragen of zeggen, kan hij jou bij je naam noemen.' (3)

Feedback op adequaat gedrag kan natuurlijk ook korter, bijvoorbeeld door te knikken, te zeggen: 'Prima gedaan' of een duim op te steken wanneer een cliënt adequaat gedrag laat zien.

Feedback op inadequaat gedrag

Bij feedback op inadequaat gedrag geef je informatie over het gedrag dat je om een of andere reden afkeurt én over hoe het anders of beter zou kunnen. Feedback op inadequaat gedrag kan inadequaat gedrag tijdig bijsturen, vooral omdat je een alternatief geeft.

Voor het geven van feedback op inadequaat gedrag zijn de volgende stappen van belang:

1) *Maak een positieve en stimulerende opmerking.*

Cliënten kunnen opmerkingen over hun gedrag ervaren als een (totale) afwijzing, zeker wanneer er sprake is van een lage zelfwaardering. Laat daarom merken dat je betrokken bent. Dat kan door non-verbaal gedrag (een glimlach) of door een luchtige beginopmerking. Spreek de cliënt persoonlijk aan en noem hem bij de naam.

2) *Benoem concreet wat de cliënt goed deed.*

Wanneer de cliënt - voorafgaand aan het inadequate gedrag - iets goeds deed, wordt dit eerst benoemd om te voorkómen dat de cliënt denkt dat je alles wat hij in die situatie deed niet goed vindt. Bovendien vergroot dit de bereidheid van de cliënt om verder te luisteren. Je laat immers merken dat je oog hebt voor wat de cliënt tot nu toe al kan of bereikt heeft.

3) *Maak een opstapje naar feedback op inadequaat gedrag.*

Opstapjes zijn korte zinswendingen zoals 'wat je ook zou kunnen doen', '... wat je volgens mij nog beter kan doen ...', '... waar ik nog iets over wil zeggen is ...' en '... ik heb nog een tip voor je...'. Een dergelijke opmerking vergroot de duidelijkheid van de feedback. De cliënt weet dan: 'O, nou moet ik even luisteren'. Ook voor jezelf scheidt een inleidende opmerking duidelijkheid. Je dwingt jezelf als het ware om verder te gaan met de feedback. Vermijd hierbij zoveel mogelijk het gebruik van het woord 'maar'; gebruik bij voorkeur 'en'.

4) *Zeg concreet wat de cliënt niet goed deed of waar je twijfels over hebt.*

Maar al te gemakkelijk gaan we ervan uit dat de cliënten wel weten wat ze onhandig aanpakken of wat ze fout doen. Soms zal dat inderdaad het geval zijn en houden ze zich opzettelijk van de domme. Vaak echter weet een cliënt echt niet wat er onhandig of inadequaat is aan zijn gedrag. Om de kans te vergroten dat de cliënt voor jouw suggesties openstaat, kan het handig zijn gebruik te maken van een voorzichtige formulering: 'Waar ik twijfels over heb is ...'. Zeker bij ouders moet je oppassen niet al te betweterig over te komen.

5) *Vraag of benoem welk gedrag beter zou zijn in deze situatie.*

Ook hier geldt weer dat je niet te gauw moet denken dat de cliënten best weten hoe het zou moeten. Vaak weten ze het niet. Probeer de gedragsomschrijving niet beperkt te houden tot een beschrijving van het gedrag zelf, maar zeg ook iets over de situatie waarin of de voorafgaande gebeurtenis waarna het gedrag zou moeten plaatsvinden. Op die wijze leert de cliënt niet alleen welk gedrag adequaat is, maar ook in welke situatie een dergelijk gedrag adequaat is. Om te stimuleren dat de cliënt zelf gaat nadenken over het alternatieve gedrag, kan je de cliënt hier gericht naar vragen: 'Heb je (zelf) een idee hoe je anders aan zou kunnen pakken?'

6) *Geef aan waarom dit beter is.*

Bij het 'waarom' gaat het erom dat je iets zegt over het voordeel van het andere, meer adequate gedrag voor de cliënt.

7) *Ga na of de cliënt het begrepen heeft en het alternatieve gedrag kan uitvoeren.*

Het is belangrijk dat je aan het eind van een feedback op inadequaat gedrag checkt of de cliënt begrepen heeft wat je gezegd hebt en of de cliënt het alternatieve gedrag kan en wil gebruiken. Soms geeft de reactie van de cliënt aanleiding om het adequate gedrag nogmaals te benoemen en eventueel te gaan oefenen.

Nog enkele aandachtspunten voor het geven van feedback:

- Gebruik duidelijke en ondubbelzinnige taal die aansluit bij de cliënt;
- Richt je op concreet gedrag;
- Gebruik zo veel mogelijk woorden en zinswendingen waaruit blijkt dat het jouw subjectieve mening is: 'ik vind ...';
- Gebruik zo veel mogelijk onvoorwaardelijke positieve feedback (dat wil zeggen: 'Ik vind het prima dat je nu 's ochtends ontbijt' *zonder* de toevoeging '... dat is veel beter zo, vroeger was het 's ochtend maar een zootje.');
- Laat feedback op inadequaat gedrag altijd voorafgaan door feedback op adequaat gedrag.

9.3 Instructie

Het geven van instructie is een manier om cliënten vaardigheden te leren. Een instructie wordt gebruikt in een situatie waarin een cliënt het adequate gedrag (nog) niet laat zien: je wilt de cliënt leren hoe iets moet of kan. Bij het geven van instructies ligt het accent op het adequate gedrag in een situatie. De stappen bij het geven van een instructie zijn:

- 1) Maak een inleidende opmerking;
- 2) Zeg concreet wat goed is in deze situatie;
- 3) Geef aan waarom dit adequaat is;
- 4) Ga na of de cliënt het begrepen heeft.

Vaardigheden die in een instructie aan de orde kunnen komen, zijn bijvoorbeeld: iemand begroeten, rustig reageren als je kwaad bent, zeggen dat je het ergens niet mee eens bent en zeggen dat je geen geld wilt lenen aan niemand. Bij een instructie geef je als hulpverlener de cliënt uitleg over de verschillende stappen van een vaardigheid en/of de situatie waarin de vaardigheid gebruikt dient te worden.

Bij het leren van vaardigheden middels een instructie blijkt soms dat het instrueren van de vaardigheid met woorden onvoldoende is. Indien dit het geval is, kan de instructie overgaan in voordoen en oefenen.

9.4 Model staan

Eén van de manieren waarop mensen leren, is door het gedrag van anderen te imiteren. Een hulpverlener kan een belangrijke voorbeeldfiguur voor de cliënt zijn. Naarmate de cliënt jou als hulpverlener vaker meemaakt, des te meer gewicht kan die voorbeeldfunctie hebben.

Zowel in de thuissituatie als wanneer je met een cliënt op pad bent, zijn er verschillende momenten waarop je de cliënt kan demonstreren hoe iets moet.

Bij de techniek 'model staan' gaat het er om dat je heel bewust en gericht gebruik maakt van het laten zien of demonstreren van een vaardigheid. Je maakt daarbij gebruik van de volgende stappen:

- 1) Vraag de cliënt even op te letten;
- 2) Doe het gedrag voor;
- 3) Vraag de cliënt wat hij gezien heeft;
- 4) Benoem de stappen, schrijf ze eventueel op;
- 5) Geef een 'waarom' voor het adequate gedrag;
- 6) Bespreek waar en wanneer de vaardigheid gebruikt kan worden;
- 7) Ga na of de cliënt het begrepen heeft.

9.5 De gedragsoefening: voordoen en oefenen

De gedragsoefening is de meest uitgebreide en meest effectieve techniek om cliënten nieuwe vaardigheden te leren. Dit komt door de combinatie van praten en doen: het vertellen hoe een vaardigheid eruit ziet, het voordoen van de vaardigheid, het oefenen van de vaardigheid en het geven van feedback. Je weet pas zeker dat een cliënt een vaardigheid begrepen heeft wanneer het de cliënt lukt de vaardigheid uit te voeren in een oefensituatie en/of de werkelijkheid.

Voor cliënten met relatief weinig verbale mogelijkheden - of met een andere moedertaal - is het extra belangrijk vaardigheden niet alleen uit te leggen, maar ook voor te doen en te oefenen. Deze cliënten zijn wellicht beter in dingen doen dan in praten over dingen.

Meestal is er een duidelijke aanleiding om een gedragsoefening te doen, bijvoorbeeld:

- De hulpverlener observeert zelf inadequaat gedrag bij de cliënt;
- De cliënt heeft binnenkort een nieuwe vaardigheid nodig;

- De cliënt of de hulpverlener wil iets oefenen naar aanleiding van gebeurtenissen waar de hulpverlener zelf niet bij aanwezig was.

De gedragsoefening bestaat uit drie onderdelen: informatie verzamelen, voordoen en het oefenen. Elke onderdeel kent een aantal stappen. Het onderdeel informatie verzamelen vervalt wanneer je al voldoende zicht op de situatie en het te leren gedrag hebt of wanneer feedback op inadequaat gedrag of een instructie overgaat in voordoen en oefenen.

1) Informatie verzamelen

Wanneer je over onvoldoende concrete informatie beschikt met betrekking tot de huidige vaardigheid van de cliënt en de te oefenen situatie, start de gedragsoefening met het verzamelen van informatie. Stappen tijdens de informatieverzameling zijn:

- a. Vraag de cliënt te vertellen wat er precies gebeurd is;
- b. Speel eventueel de situatie na om te achterhalen hoe het precies gegaan is (cliënt is zichzelf, jij bent de tegenspeler);
- c. Bedank de cliënt voor de informatie (of het naspelen);
- d. Geef aan wat de cliënt goed deed;
- e. Geef aan wat anders kan (of laat het meteen zien).

De informatieverzameling moet kort zijn; blijf niet te lang bij het inadequaat gedrag stilstaan. Soms zal de cliënt feedback vragen: 'Wat vind je er nu van, vind je het geen rotstreek wat die klootzak van de sociale dienst me geflikt heeft'. Geef dan een ondersteunende reactie: 'Ja, ik kan me goed voorstellen dat je je rot voelde toen je die brief kreeg.'

2) Voordoen

In het tweede onderdeel van de gedragsoefening laat je de cliënt zien 'hoe het op een andere manier kan'. De stappen zijn dan:

- a. Doe het gedrag / de vaardigheid voor (jij speelt rol cliënt, cliënt speelt tegenspeler);
- b. Vraag de cliënt wat hij gezien heeft en vraag naar zijn of haar mening;
- c. Benoem in observeerbare termen de stappen waaruit de te leren vaardigheid is opgebouwd;
- d. Geef een 'waarom' voor het adequate gedrag.

3) Oefenen

Het oefenen van de vaardigheid is de belangrijkste stap in de gedragsoefening. Het geeft de cliënt de kans om de vaardigheid uit te proberen in een veilige situatie. Het geeft jou als hulpverlener de gelegenheid om na te gaan hoe goed hij de vaardigheid heeft voorgedaan en uitgelegd. Ook kan goed beoordelen of de vaardigheid bij de cliënt past.

De stappen bij het oefenen zijn:

- a. Laat de cliënt oefenen (nadoen; cliënt is zichzelf, jij neemt de rol van tegenspeler);
- b. Geef feedback op het oefenen;
- c. Laat de cliënt nog een keer oefenen;
(naar aanleiding van de tips wordt de vaardigheid opnieuw geoefend)
- d. Bespreek waar en wanneer de vaardigheid gebruikt kan worden.

9.6 Aandachtspunten bij gedragsoefeningen

Effectieve gedragsoefeningen bewerkstelligen dat cliënten buiten de oefensituatie met ander gedrag gaan experimenteren en op deze wijze zelf actief verandering aanbrengen in hun leefwereld. In het algemeen zijn de volgende punten van belang bij een gedragsoefening:

- Sommige cliënten zullen het moeilijk vinden om met oefeningen mee te doen. Introduceer het oefenen als een vanzelfsprekend onderdeel. Bijvoorbeeld: 'Om samen te kijken hoe jij een bepaalde situatie aanpakt en wat je anders zou kunnen, zullen we gaan oefenen. Als je iets eerst hier uitgeprobeerd hebt, lukt het beter om het straks te gebruiken als je het nodig hebt.' Of: 'Het is de bedoeling dat we een situatie die je in het echt meemaakt nadoen en dan samen kijken hoe het wellicht anders kan. Dan kun jij dat daarna een keer doen en zien of je er wat aan hebt. Zo doen we dat hier vaker.' Let bij het oefenen van de vaardigheid op het

taalgebruik. In het hulpverleningsjargon wordt het oefenen vaak een rollenspel genoemd. Gebruik dit woord niet. Spreekt liever over 'oefenen'.

- Ga met de cliënt geen discussie aan over het nut van de oefening. Beantwoord vragen duidelijk maar kort (en vriendelijk). Zeg dat oefenen de beste manier is om iets te uit te proberen en te leren of dat het oefenen nu juist iets is dat aansluit bij de speciale situatie van de cliënt. Soms vinden cliënten de oefening niet zinvol omdat het niet echt is. 'In werkelijkheid gaat het toch altijd anders,' stellen zij. Een reactie kan dan zijn: 'Dat is nu juist het grote voordeel, want daardoor kun je allerlei dingen uitproberen en kijken hoe dat uitwerkt, wat je in het echt niet zo maar kan doen.'
- Wees actief, enthousiast en zelfverzekerd. Houd vaart in de oefening. Er mag best gelachen worden.
- Korte oefeningen zijn het meest effectief.
- Het bekrachtigen van adequaat, gewenst gedrag heeft de voorkeur boven het ingaan op inadequaat gedrag. Bekrachtig (in het begin) ieder goed of redelijk uitgevoerd gedrag dat in de gewenste richting gaat.
- Hou als vuistregel aan dat het praten tussen de oefeningen door (feedback) niet langer mag duren dan het oefenen zelf.
- Besluit een bijeenkomst nooit met een slechte, onbevredigende oefening.

9.7 Een gedragsoefening voorstellen

Op grond van observaties en het verzamelen en analyseren van informatie ontstaat een beeld van vaardigheden en vaardigheidstekorten. Sommige vaardigheden lenen zich uitstekend voor een gedragsoefening. Bijvoorbeeld: een praatje maken, een telefoongesprek voeren, laten merken dat je iemand leuk vindt, vragen of je vanmiddag eerder weg mag, je kind apart zetten, enzovoorts.

Wanneer je een gedragsoefening met de cliënt wilt doen, kun je als volgt te werk gaan:

- 1) Benoem welke situatie / welk vaardigheidstekort de aanleiding is voor de gedragsoefening;
- 2) Stel voor om te kijken naar een manier waarop je het anders aan kunt pakken. Wijs hierbij op de positieve consequenties voor de cliënt;
- 3) Wanneer het moment zich ervoor leent, ga je aan de slag met de gedragsoefening. Anders spreek je af wanneer jullie aan de vaardigheid gaan werken.

Zinnen die je kunt gebruiken bij het doen van een voorstel zijn:

'Laten we eens kijken naar mogelijkheden om ...'

'Zullen we het eens hebben over manieren om ...'

'Het lijkt me goed om nog eens wat uitgebreider aandacht te besteden aan ...'

Het leren van ander gedrag van de cliënt wordt vergemakkelijkt wanneer de vaardigheden die je de cliënt aanleert onderverdeeld zijn in duidelijke stappen. De stappen dienen in observeerbare termen beschreven te zijn. De stappen geven als het ware de vaardigheid in volgorde weer.

Naast een stapsgewijze opbouw van het te leren gedrag, worden de te oefenen vaardigheden en/of situaties ook gerangschikt naar moeilijkheidsgraad, zodat je het leren van vaardigheden zoveel mogelijk kunt starten met het minst moeilijke onderwerp. Dit is voor cliënten minder bedreigend en het stelt hen in staat positieve ervaringen op te doen. Soms is het nodig om veel tijd aan een vaardigheid te besteden. Je kunt eventueel een aparte afspraak maken die helemaal in het teken staat van het (aan)leren van een bepaalde vaardigheid.

Bijlage 1. Geraadpleegde en aanbevolen literatuur

- Beljaars, I.C.M., M.H. Beumer en N.W. Slot, *Competentieverbetering bij ouder en kind. Handleiding voor ouderbegeleiding in Boddaertcentra*, uitg. Paedologisch Instituut afd. GT-projecten, Amsterdam/Duivendrecht, 1996
- Berg, R. van den en F. Brinkman, *Crisishulpverlening*, uitg. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten / Zaventem, 1992
- Haasken, R. en E. van Hierden, *Methodiek Integrale hulpverlening*, uitg. SWP, Utrecht, 1993
- Hoffman, E. & Arts, W. (1994). *Interculturele gespreksvoering*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Landelijk Platform Integrale Schuldhulpverlening, *Werken aan schulden, lokale integrale schuldhulpverlening voor uitvoerders*, Almere, 1998
- Lange, A. , *Gedragsverandering in gezinnen*, uitg. Wolters – Noordhoff, Groningen, 1994
- Riet, N. van en H. Wouters, *Helpen is leren, emanciperende hulpverlening als methode van het maatschappelijk werk*, uitg. Dekker & v. Vegt, Assen, 1993
- Spanjaard, H. en M. van Vugt, *Kort Ambulant, Handleiding voor kortdurende ambulante jeugdzorg gericht op competentievergroting*, uitg. PI Research / NIZW, Utrecht, 2000
- Susteren, Jan van, *Helpen in eigen omgeving; vindplaatsgericht werken*, uitg. SWP, Utrecht, 1991
- Susteren, J. van, *Aanpak thuisloze jeugd, het T-team, in: Overal en nergens, Stijlen van aanpak van thuisloze jongeren in Nederland en omliggende landen*, onder redactie van J.L. Hazekamp en H. Jumelet, uitg. SWP, 1994.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1974.