

IEDEREEN AAN DE TIME-OUT!?

Kan men time-out breder toegankelijker maken door het gebruik van oplossingsgerichte methodieken?

1. WAAROM TOCH?

In ons beider werkrealiteit is het schering en inslag... Jongeren met gedragsproblemen en time-out: het is geen evidente combinatie. We worden er allebei mee geconfronteerd, zij het vanuit een andere invalshoek; de ene als time-outbegeleider die met jongeren aan de slag gaat in een ervaringsgericht leertraject, de andere als zorgdirecteur binnen een afdeling voor kinderen en jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen, die nood hebben aan time-outmogelijkheden om hun traject houdbaar te maken op lange termijn.

In het kader van een begeleidingscentrum is men steeds op zoek naar time-outmogelijkheden voor jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen. Deze jongeren hebben vaker dan anderen behoefte aan time-out, omdat ze regelmatig terechtkomen in situaties waarin ze vastlopen. Door een opeenstapeling van conflictsituaties blokkeren jongeren gemakkelijk in hun relaties met begeleiders, ouders, leerkrachten,...

In de praktijk ziet men dat het aanbod in time-outmogelijkheden voor deze specifieke doelgroep beperkt is. Time-outprojecten voelen zich niet opgewassen tegen de zware problematiek van dit publiek en begeleiders voelen zich onvoldoende expert om met deze groep aan de slag te gaan.

In veel gevallen worden jongeren doorverwezen naar psychiatrie - waar men op een ellenlange wachtlijst terechtkomt - of naar justitiële maatregelen zoals de time-out die ingericht wordt door de gesloten gemeenschapsinstellingen. In beide gevallen ziet men de initiële time-outvraag van de voorziening niet altijd adequaat beantwoord. Als hulpverleners wensen wij namelijk time-out aan te wenden met een tweeledig doel: enerzijds het **herstellen van een rustsituatie**, anderzijds het **in kaart brengen van vaardigheden** waar men nadien mee aan de slag kan.

Voor deze en andere jongeren met een beperking (autisme, zwakbegaafde jongeren,...) is de bedenking van de klassieke time-outprojecten stevast dat deze doelstellingen niet behaald kunnen worden omdat reflectie over het eigen functioneren bij de jongeren een belangrijk onderdeel is van het programma. De capaciteit tot reflecteren is bij veel van deze jongeren echter beperkt waardoor zij uit de boot vallen. Nochtans kan een time-out ook voor hen en hun context zeer zinvol zijn.

Binnen de context van een dienst ondersteunende begeleiding worden jongeren - meestal vanuit een voorziening - met hun dossier aangemeld. Jongeren zitten vast in een bepaalde leefsituatie of relatie, of dreigen hierin vast te lopen. Door

middel van een time-out probeert men **in eerste instantie rust aan te bieden** en dit aan de verschillende partijen.

Vooreerst aan de jongere zelf, die uit zijn context wordt gehaald om tot rust te komen. Anderzijds krijgt ook de context op deze manier een kans om even afstand te nemen. De time-outs zijn actief en beogen geen sanctionerend effect. Men probeert de jongeren grensverleggende activiteiten aan te bieden zodat ze op deze manier iets kunnen leren over zichzelf. Na elke activiteit is er een reflectiemoment waarbij stilgestaan wordt bij de gevoelens, beleving, hindernissen en moeilijkheden die de meeste jongeren doorstaan. De bedoeling hiervan is **zicht te krijgen op het eigen functioneren, en kennis, vaardigheden en attitudes op een positieve manier te leren aanwenden**. Voor een aantal jongeren blijkt dit reflecteren niet evident te verlopen.

Zowel de jongere als de context krijgen de kans om even op adem te komen, maar ook om na te denken hoe ze na de time-out op een constructieve manier met elkaar verder kunnen. In de door ons gekende dienst krijgt de jongere hiervoor een aantal vragen mee vanuit de voorziening/context met de bedoeling om hier tijdens de time-out bij stil te staan. Deze vragen worden besproken in de afrondingsfase van de time-out. Het streefdoel is steeds dat jongeren successen ervaren in plaats van herhaaldelijk met fouten en falen te worden geconfronteerd.

We willen aan de hand van dit artikel proberen in kaart te brengen hoe men time-outprogramma's werkbaar en zinvol kan maken voor een breder doelpubliek. Want het is een reële vaststelling: de jongeren voor wie time-out bedoeld is, bestrijken slechts een heel klein deel van de doelgroep die nood heeft aan een dergelijke formule om hun traject draaglijk te maken. Met dit doel pogen we een leidraad samen te stellen om time-outs effectiever te laten verlopen, en waar zowel de jongere als de context baat bij hebben. Dit alles vanuit een oplossingsgericht kader en door het gebruik van oplossingsgerichte methodieken, met een aantal concrete richtvragen die doorheen elke fase van het proces terugkomen.

2. WAT ZOU BETER KUNNEN?

Binnen het huidige gegeven van time-out ziet men een aantal problemen en lacunes herhaaldelijk op de voorgrond treden.

Zo wordt ondanks de goede bedoelingen, de context¹ slechts beperkt gestimuleerd om mee te stappen in het denkproces. Als time-outdienst slaagt men er onvoldoende in om de context op dezelfde manier te betrekken als de jongere en hen een actieve rol te laten spelen in het proces. De **betrokkenheid van de context of de voorziening moet verhoogd worden om het effect van de time-out te optimaliseren.**

Concreet zorgt (in het door ons gekende project) het feit dat er bij aanvang vragen worden meegegeven vanuit de context voor een druk bij de jongere. Er ontstaat een verwachtingspatroon ten aanzien van de jongere; de indruk wordt gewekt dat hij/zij na de time-out met een concreet 'plan' terugkeert en dat zijn/haar gedrag bijgevolg wenselijker zal zijn.

Dit legt een grote verantwoordelijkheid bij de jongere van wie de problematiek er vaak net uit bestaat dat hij/zij moeilijk kan omgaan met hoge verwachtingen.

Vanuit het systeemtheoretisch denkkader en het contextuele denken² dat in vele voorzieningen als basismodel wordt gehanteerd is deze beweging echter niet vanzelfsprekend. Als we de jongere binnen zijn context situeren en hem als deel hiervan zien, dan moeten we voor een optimale integratie van de aangeleerde vaardigheden ook de betrokkenheid van de context verhogen. Door de context een actieve rol te geven maken we dat deze ook een deel van de verantwoordelijkheid opneemt, en dat de druk op de schouders van de jongere afneemt. Momenteel wordt aan twee snelheden gewerkt wat het gehele proces afremt in plaats van het te faciliteren.

Een tweede probleem waar men mee geconfronteerd wordt is de moeilijke en vaak beperkte overdracht van de aangeleerde handvaten uit de time-out. Ondanks de geleverde inspanningen om aan de slag te gaan met het meegegeven denkwerk vanuit de context, ziet men dat de breuklijn tussen het einde van de time-out en de terugkeer naar de context behoorlijk doorweegt. Transfer van de aangeleerde vaardigheden is niet evident en verloopt in veel gevallen zeer moeilijk.

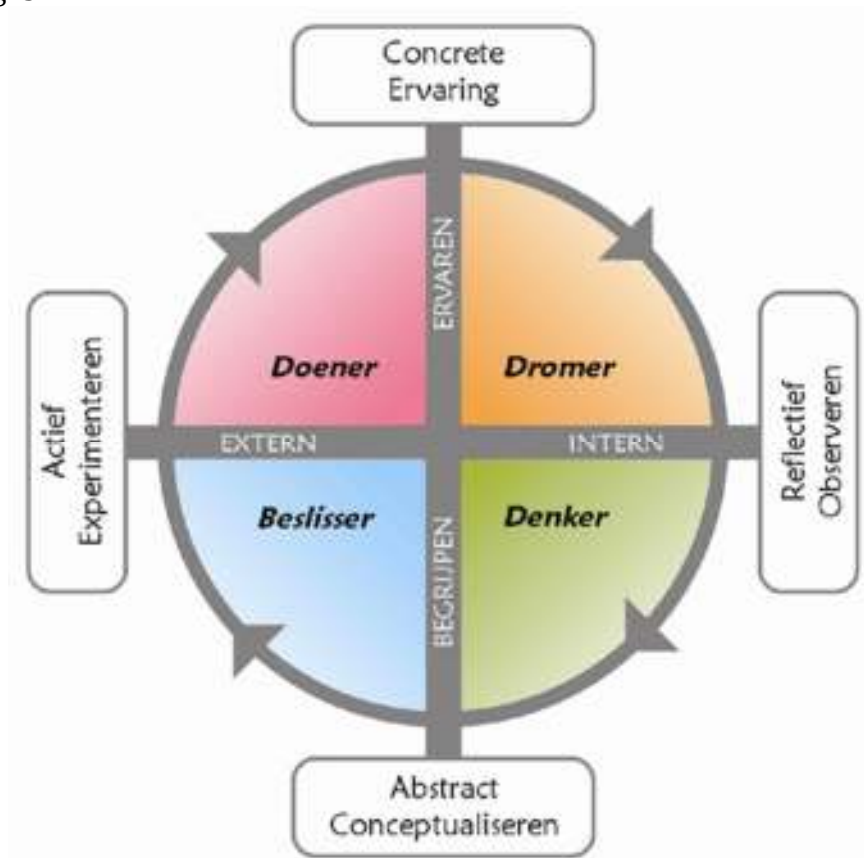
Wanneer we dit toetsen aan de theorie die ons aangereikt wordt door Kolb³ met zijn leercyclus, zien we dat in de praktijk de cirkel op verschillende plaatsen een verhoogd risico vertoont om doorbroken te worden: een eerste keer bij het internaliseren van de ervaring, het reflectief observeren van de opgedane ervaringen is voor jongeren met een gedrags- en emotionele problematiek niet evident. Een tweede breuklijn komt vaak voor bij het abstraheren van de ervaring. Wanneer jongeren de concrete ervaringen die ze in time-out hebben

¹ Definitie 'context': in dit artikel interpreteren we de term 'context' zeer breed. Het kan gaan om een aanmelder (CLB, leefgroepsbegeleider, consulent, leerkracht, leerlingbegeleider, therapeut, andere hulpverleners...) alsook om iemand uit de biologische context van de jongere ((pleeg)ouder, voogd, andere familieleden, belangrijke derden,...)

² IVAN BOSZORMENYI-NAGY E.A. (2000) *Grondbeginselen van de contextuele benadering* (Haarlem, De Toorts).

³ DAVID A. KOLB (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. (New Jersey: Prentice-Hall) – figuur afkomstig van <http://www.persoonlijke-leerstijl.com/leerstijlen-van-kolb.html>

opgedaan dienen te extrapoleren naar de eigen leefwereld en de problematische situatie waarin ze zich bevinden, zien we dat dit voor velen een hele moeilijke oefening is.



Daarenboven is in de huidige processen vervat dat de jongere zelf door middel van reflectie tot de mee te nemen handvaten dient te komen. Als we echter werken met jongeren die door één of andere problematiek beperkte reflectieve vaardigheden hebben, is de output van de time-out volgens de gangbare procedures eerder beperkt. Dit zien wij als een beperking in de oplossingsgerichte zin van het woord⁴. Vanuit het oplossingsgericht denkkader gaan we uit van de these dat we aan de slag kunnen met problemen, maar dat beperkingen onveranderlijk zijn.

Wanneer we komen tot een alternatieve procedure waarbij het reflectieve proces minder doorslaggevend is kunnen we enerzijds een grotere doelgroep aanspreken en vergroten we anderzijds de output van alle time-outs en de gerealiseerde transfer.

⁴ LUC ISEBAERT (2007) *Praktijkboek Oplossingsgerichte cognitieve therapie*. (Utrecht, De Tijdstroom).

3. **WELKE ANTWOORDEN ZOEKEN WE?**

Aan de hand van onze ervaringen en de problemen die we ervaren in de dagelijkse praktijk, kunnen we een aantal duidelijke doelstellingen in kaart brengen.

Deze doelstellingen proberen we werkbaar te maken door ze om te zetten in enkele oplossingsgerichte vragen:

- 1. *Wat is er nodig om een jongere, ongeacht zijn capaciteiten, een time-out als meerwaarde te laten ervaren?***
- 2. *Hoe kan men tijdens de time-out maximaal bruikbare informatie verkrijgen?***
- 3. *Op welke manier kunnen we de leerervaring optimaliseren en de opgedane kennis maximaal benutten achteraf?***

4. **AAN DE SLAG: EEN LEIDRAAD VOOR TIME-OUT**

Vanaf de start van het traject kunnen we een aantal krachtlijnen uitzetten die het verdere proces zullen beïnvloeden. Doorheen de verschillende fases van het traject kan men - zonder aan de kern van het time-outgegeven op zich te raken - oplossingsgerichte aanvullingen doen waardoor het bereik wordt vergroot. Vaak situeert de verandering zich in de vraagstelling. Door te peilen naar specifieke zaken zoals krachten, netwerk, toekomstbeeld van de jongere en de context, geeft men vorm aan de doelstelling van de time-out. Door die doelstelling realistisch en concreet te gaan formuleren creëert men ook een groter draagvlak bij zowel jongere als context.

Zo is het van groot belang dat er gewerkt wordt met heel concrete, meetbaar en toekomstgericht opgestelde vragen. Een dergelijke oplossingsgerichte vraagstelling moet consequent aangehouden worden van intake tot nazorg. Men moet ervoor zorgen dat zowel bij de jongere als bij de aanmelder/hulpverlener dezelfde vraagstelling gebruikt wordt omdat dit helpt om de betrokkenheid van de context te verhogen.

- ***HET STARTSCHOT: HET INTAKEGESPREK***

Al vanaf het eerste gesprek zijn er een aantal belangrijke aandachtspunten. Zo is het helpend om te benadrukken dat de keuze van een jongere en zijn/haar context voor een time-out er op wijst dat zowel jongere als context bereid is om hieraan te werken. Dit zet de toon in het proces; zowel inhoudelijk (inzet wordt van beide verwacht) als procesmatig (onrechtstreeks complimenteren door het wijzen op de betrokkenheid van beide, dit wordt zo ook bij elkaar onder de aandacht gebracht).

Ten tweede is het cruciaal om de focus niet te leggen op wat verkeerd loopt, maar wel op de zaken die de jongere of de context wil behouden, of wat de wenselijke verandering zou zijn in de situatie. Op dit punt legt men de nadruk op het feit dat ze zelf die verandering kunnen teweegbrengen.

Om de start zo optimaal mogelijk te benutten, hoeven veranderingen niet zo drastisch te zijn. Men voegt een aantal vragen toe aan de bestaande intakeprocedure, die er kunnen voor zorgen dat men meer concrete informatie uit die eerste fase haalt.

Belangrijk is om de focus te verleggen naar de gewenste situatie en dus vragen te mijden als 'wat is het probleem'? Uit de gestelde oplossingsgerichte vragen krijgt men sowieso een beeld van het probleem, maar belangrijker: ook een beeld van de gewenste toestand. Hier kan men dan een doelstelling uit halen.

We proberen in dit gesprek om de doelstelling van de jongere en die van de context zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen om tot een gezamenlijke doelstelling te komen. We zoeken naar wat de jongere en de context verbindt en niet wat hen onderscheidt. Het formuleren van een dergelijk gemeenschappelijk doel bereik je vooral door positief hertalen van boodschappen van beide.

ILLUSTRATIE

Jordy wil zo laat mogelijk uitgaan, maar mag niet van thuis. Een dergelijke situatie zorgt al snel voor het escaleren van een conflictsituatie. Door een aantal ingrepen in de vraagstelling kan men echter tot resultaat komen.

T.O.-begeleider: "Hoe zouden we ervoor kunnen zorgen dat Jordy kan uitgaan en dat jullie als ouders niet ongerust hoeven te zijn"

→ Beide perspectieven zitten in de vraagstelling, dit zorgt voor verbinding. Door de vraag op deze manier te stellen geef je al mee dat beide belangen in de oplossing vervat kunnen zitten.

Ouders: "We willen dat hij een diploma haalt, als hij steeds zo laat uitgaat zal dat niet lukken"


T.O.-begeleider: "Wat zou hij kunnen doen zodat je gerust bent dat hij het kan maken in het leven?"

→ Door de zorg van de ouders te hertalen creëert men kansen om deze zorg ook te concretiseren. Voor de jongere is een diploma halen misschien te vaag, of te ver weg. Wanneer men dit echter probeert uit te diepen kan men ook de ouders terug aan het denken zetten over wat wenselijk is voor hen in de huidige situatie en kan men dit gaan afstemmen met de wens van Jordy.

De vooropgestelde doelstelling dient uiteindelijk vooral heel concreet en realistisch te zijn. Als een begeleider bijvoorbeeld aangeeft dat hij wil dat een jongere rustiger is in de leefgroep, is het belangrijk om door te vragen: hoe zie je

dat? Hoe kan hij dat doen? Waaraan zou je merken dat hij rustiger is? Wat betekent dat voor jou, rustig zijn?

Voorbeelden van vragen die bij intake verhelderend kunnen zijn:

- Stel dat je na je driedaagse time-out terugkomt en al je problemen zijn opgelost, wat zal het eerste zijn waaraan je dit kan zien? Wat zou er anders zijn?
- Wanneer zou je het gevoel hebben dat je iets aan de time-out gehad hebt?
- Wat zouden je begeleiders/je context eventueel anders kunnen doen, waardoor jij je nog beter geholpen voelt? (jongere)  Wat zou de jongere eventueel nog meer kunnen doen zodat de begeleiding/context een tevreden gevoel heeft? (begeleiders)
- Gebruik van een schaalvraag:
 - beeld je een schaal in van 0 tot 10, waarbij 0 staat voor jouw moeilijkste moment en 10 voor de toestand waarbij al je problemen van de baan zijn.
 - scoor jezelf op een schaal van 0 tot 10 waarbij 0 staat voor het leven dat je niet wil leiden, en 10 voor het leven dat je wil leiden.
 - scoor de huidige situatie met de jongere op een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 staat voor de moeilijkste periode die jullie samen al doormaakten, en 10 staat voor de gewenste situatie.

Waar plaats je jezelf op de schaal? Wat zorgt ervoor dat je al op (vb. zeven) staat? Hoe zou je één trapje hoger op de schaal kunnen komen? Wat is het kleinste verschil waaraan je zou merken dat je de goed bezig bent?

- **DE TIME-OUTFASE:**

Het letterlijk uit de situatie stappen en afstand nemen van de context door in een natuurlijke omgeving te vertoeven is op zich al een rustbrenger. Door de nieuwe omstandigheden creëert men een bereidheid en een opening om de jongere zichzelf op een andere manier te leren kennen. Deze principes uit het ervaringsleren zorgen ervoor dat ze kennis nemen van eigen krachten en sterktes waar ze in andere situaties niet snel beroep op zouden doen. Dit kan nadien ook gebruikt worden om hen te versterken bij toekomstige uitdagingen in hun eigen context. Het aanbieden van grensverleggende activiteiten zorgt ervoor dat jongeren uit hun comfortzone dienen te treden waardoor bestaande uitdagingen, emoties en belevingen vanuit een andere invalshoek besproken kunnen worden.

Algemeen dient de lijn van de vragen te liggen in wat de jongere graag wilt behouden, wat nu al goed loopt. Deze vraag dient ook te worden gesteld aan de begeleiders/context: wat willen zij behouden, waar zijn zij nu al tevreden over?

Tijdens de time-outfase kan men ook een aantal technieken aanwenden om de jongere tot leren te laten komen.

Deze technieken/opdrachten zijn verschillend, afhankelijk van de plaats van de jongere op de flowchart⁵.

Voorbeelden van ingrepen die tijdens de time-out helpend kunnen zijn:

- dagelijks als evaluatie 2 vragen stellen waar jongere kort bij kanilstaan:
 - waar ben ik vandaag tevreden over bij mezelf?
 - wat heb je vandaag gedaan waar de begeleiding tevreden over zou zijn?
- opdrachten, afhankelijk van de plaats in het stroomschema (cfr. supra)⁶:
 - Bij een vrijblijvende relatie: complimenteren, zich positief opstellen en respect tonen om een zo goed mogelijke context voor een eventuele hulpvraag te creëren
 - Bij een zoekende relatie: alle opdrachten die helpen om het doel duidelijker te omschrijven
vb. contextgerichte opdrachten zoals relatievragen, observatie-opdracht na een crisissituatie: hoe is de crisis gestopt?,...
 - Bij een consulterende relatie: alle opdrachten die helpen om resources te vinden zodat het doel bereikt kan worden
vb. uitzonderingsvragen...
 - Bij een expertenrelatie: bestendigen wat werkt en stimuleren om verder te doen. Andere opdrachten kunnen diskwalificerend werken voor de strategieën die de cliënt nu al met succes aanwendt.

Tijdens de time-out neemt de context ook enkele vragen terug mee. Het is de bedoeling dat hierover nagedacht wordt gedurende het proces. Een groot deel van de time-out bestaat er uit dat de jongere op stap gaat met de begeleiding, dat ze letterlijk uit de context gehaald worden om even op adem te komen. Deze periode, waarbij de jongere zich niet in zijn dagdagelijkse omgeving bevindt, kan ook voor de context een moment van reflectie zijn waarbij over deze vragen wordt nagedacht. Eventueel kunnen de vragen bekeken worden met de volledige context die de jongere ondersteunt. De terugkoppeling hiervan gebeurt op het eindgesprek.

De vragen die meegenomen worden kunnen dezelfde zijn als bij de intake.

- Wat kan de jongere nog meer doen zodat de begeleiding/context een tevreden gevoel heeft?
- Wat doet de jongere nu al wat je tevreden stemt en wil men stimuleren zodat hij dit herhaalt?
- Wat zijn zaken die de jongere kenmerken die je graag wilt behouden?

• **HET EINDGESPREK / NAZORG:**

De doelstelling hier is om de leerervaring te optimaliseren en de opgedane kennis



⁵ Het stroomschema of flowchart is de basis van het oplossingsgericht werken. Meer uitleg in LUC ISEBAERT (2007) *Praktijkboek Oplossingsgerichte cognitieve therapie*. Pag. 115-116. (Utrecht, De Tijdstroom).

⁶ Heilzame strategieën kunnen afgebakend worden afhankelijk van het soort relatie waarin men met een cliënt werkt. Zie ook: LUC ISEBAERT (2007) *Praktijkboek Oplossingsgerichte cognitieve therapie*. Pag. 121-194. (Utrecht, De Tijdstroom).

achteraf maximaal te benutten. De focus ligt op de gelijkenissen/gezamenlijke doelstellingen van zowel jongere als de context, zoals die geformuleerd werden in de intakefase. Hier is het belangrijk dat je als time-outbegeleider een aantal sterktes en vaardigheden van de jongere benoemt, om die zo in de verf te zetten. Deze vorm van onrechtstreeks complimenteren is cruciaal om de sterktes die aan de oppervlakte zijn gekomen, te gaan bestendigen.

Voorbeelden van vragen die op weg kunnen helpen na time-out:

- schaalvraag: men kan vergelijken met de schaalvraag bij intake
 - wat is er nu anders dan voor het vertrek? Wat zit er nu in die (vb. acht) dat niet in de (vb. zeven) zat? Hoe heb je dit klaargespeeld?
 - hoe kan je na terugkeer dit cijfer behouden? Wat zal je hiervoor doen? Wat kan de context hiervoor doen?
 - hoe streef je na de terugkeer naar een nieuw klein verschil in de gewenste richting? Wat kan je hiervoor doen? Hoe kan de context je hierbij helpen?
 - hoe zal de context aan jou zien dat je dit cijfer behoudt? Hoe ziet men dat je een trapje hoger zal komen?

- We kunnen ook tips om mee te geven aan de context:
 - als iets werkt, doe het vaker
 - grijp regelmatig terug naar de schaalvraag om naar de huidige realiteit van de jongere te peilen en indien nodig je begeleidingsstijl aan te passen.
 - toets geregeld af of je iets anders dient te doen zodat de jongere zich gesteund voelt.
 - geef de jongere steeds vrijheid van keuze. Ook al is de keuze beperkt, een gevoel van controle verhoogt de motivatie om zijn doelstelling te bereiken
 - inspanningen en goede bedoelingen van de jongere erkennen en in de verf zetten.
 - neem een open houding aan over de stappen die de jongere in de toekomst zal zetten. Stel geen expliciete verwachtingen, maar benoem het feit dat je nieuwsgierig bent naar hoe hij/zij aan de slag gaat.
 - de jongere erkenning geven voor de momenten waarop hij/zij zijn/haar probleem meer onder controle heeft
 - volg het tempo van de jongere, go slow. Elke stap in de gewenste richting is een stap vooruit, verwacht niet dat doelstellingen meteen bereikt worden. Hou in gedachten wat de gewenste situatie is, maar ook wat de minimale verandering is die nodig is om een situatie haalbaar/draaglijk te maken. Waarmee ben je/is de jongere al tevreden?

Door consequent doorheen het proces eenzelfde taal en systematiek te blijven hanteren ziet men dat de herkenbaarheid bij de jongere verhoogd wordt. Door heel specifieke methodieken te gebruiken (vb. gebruik van de schaalvragen) bij elke stap, leert men de jongere om zichzelf in kaart te brengen in concrete, meetbare termen. Dit maakt dat het voor de jongere ook achteraf, in de oorspronkelijke context, sneller mogelijk zal zijn om terug te grijpen naar deze reflectieve technieken. Op die manier streven we ernaar om de transfer van aangeleerde vaardigheden en de duurzame veranderingen te faciliteren.

5. **BESLUIT**

Om een jongere - ook met minder reflectievaardigheden - een time-out als meerwaarde te laten ervaren, zijn we van mening dat de vraagstelling doorheen het volledige proces doorslaggevend is. Hiermee bedoelen we dat zowel de doelstellingen als de manier om die te bereiken zeer concreet, meetbaar en gemakkelijk af te toetsen dienen te zijn. Door een taal te gebruiken die men kan visualiseren in zichtbare parameters, maakt men het ook voor de jongere evidentier om zijn proces te evalueren.

Een belangrijk criterium voor een geslaagde succeservaring is dat de doelstelling door de jongere geformuleerd en gedragen wordt. Het is beter om te werken aan een meer beperkte doelstelling dan aan een opgelegde doelstelling. In het laatste geval zal de motivatie van de jongere vaak onvoldoende zijn en krijgen we te maken met weerstand.

Tijdens de time-out verhoogt men de hoeveelheid bruikbare informatie door met gerichte opdrachten te werken. Door de jongere zijn grenzen te laten verleggen laat men hem/haar kennismaken met nieuwe situaties en de emoties, gedachten en nieuw ontdekte krachten die daarmee gepaard gaan.

We optimaliseren de leerervaring voor zowel de jongere als de context in eerste instantie en benutten de opgedane kennis achteraf maximaal door tijdens de effectieve time-out ook aan de context een opdracht toe te vertrouwen. In de eindfase gaat men aan de slag met de ervaring van zowel context als jongere om zo te proberen een geïntegreerde toekomstgerichte aanpak uit te bouwen. Door gerichte tips te formuleren en een plan van aanpak te concretiseren maakt men van de te behalen doelstelling een gezamenlijk project. Op die manier lijkt succes - ook in de toekomst - meer voor de hand liggend.

Een aantal belangrijke aandachtspunten moeten echter steeds meegenomen worden doorheen het proces. Zo kan het **behouden of stabiliseren van een situatie** ook een doelstelling zijn, in situaties waarbij de problematiek dermate zwaar is dat het moeilijk is om veel vooruitgang te boeken.

Bij jongeren, ook als ze moeilijk tot reflectie komen is het **visualiseren van de doelstelling** of andere elementen van het proces een belangrijk hulpmiddel om die te concretiseren. Visualiseren staat namelijk gelijk aan het concretiseren van de gewenste toestand. Het is een vorm van hypnotische inductie van de gewenste soort.

Als het moeilijk is om de doelstelling te beschrijven, kan men polsen naar een **stap in de goede richting**. Het gedrag dat de jongere stelt, het 'symptoom' is namelijk reeds een oplossing, de beste oplossing die de jongere op dat moment kan inschakelen. We gaan met de jongere verder op weg om te kijken of er ook andere of volgende stappen zijn die hij of zij kan bedenken om aan het probleemgedrag te werken. Dit alles vanuit de oplossingsgerichte boodschap: "Je bent goed bezig en zoekt zelf naar oplossingen, laat ons kijken of er nog meer manieren zijn om dit te doen. Wat helpt jou nog en heeft misschien andere gevolgen die positiever zijn?" Op die manier krijgt men ook meer zicht op de

doelstelling.

Bij jongeren is het aan te raden om **sleutelwoorden** die ze gebruiken letterlijk over te nemen. Dit zorgt voor herkenning en een betere definiëring van de te nemen stappen. Gesprekstechnisch is het ook belangrijk om af en toe stiltes te kunnen laten, bepaalde jongeren hebben er nood aan om hun gedachten te ordenen en te kunnen verwoorden.

Stel open vragen en vraag door op antwoorden die de jongere of de context geven. Dit maakt een doelstelling steeds concreter en meetbaarder. Men maakt doelstellingen hierdoor ook realistischer, terwijl ze aanvankelijk onhaalbaar lijken door de te vage omschrijving.

Deze aanvullende manier van werken heeft twee positieve uitkomsten. Enerzijds stellen we vast dat **meer jongeren** dan nu het geval is **meer positieve effecten** kunnen halen uit hun time-outervaring. Anderzijds is het gezamenlijk aansturen van het volledige proces en dus het betrekken van de context, een grotere garantie voor succes. Het feit dat de context eveneens een opdracht krijgt en zichzelf mee in kaart brengt, verhoogt de motivatie bij de jongere. Daarnaast ziet men ook meer begrip ontstaan bij de context over de moeilijke weg die de jongere aflegt. Dit leidt tot een grotere betrokkenheid bij alle partijen en maakt dat de ervaringen die opgedaan werden in time-out vertaald worden naar handvaten voor de toekomst. Het volledige proces wordt zo een gedeelde verantwoordelijkheid, waardoor de effecten langer zichtbaar zullen zijn.

Het oplossingsgericht parcours dat hier wordt geschetst, kan perfect worden aangewend of toegevoegd aan reeds bestaande programma's vanuit verschillende visies. Het sluit geen enkel denkkader uit. Maar het is onze overtuiging en ondertussen ook ervaring dat de toevoeging van die enkele vragen ervoor zorgt dat men deuren openzet. Jongeren kijken naar zichzelf zoals ze nog niet eerder deden en hun context ziet terug onvermoede sterktes van de jongeren bovendrijven.

We verruimen de blik van zowel jongere als context, wat ertoe leidt dat ze zelf creatiever op zoek gaan naar oplossingen. Ze kijken terug onbevangen naar elkaar, dit is als uiteindelijk resultaat van een time-out heel erg waardevol.

6. DE AUTEURS

Willem Vromman is medewerker van Prusik – Dienst Ondersteunende Begeleiding, een afdeling van vzw Binnenstad Brugge. Hij studeerde orthopedagogie en volgde een vierjarige opleiding in de oplossingsgerichte cognitieve systeemtherapie. Willem werkt met jongeren uit de Bijzondere Jeugdzorg. Prusik organiseert time-outs voor jongeren volgens de methodiek van het ervaringsgericht leren. Daarnaast bieden zij ook trajectbegeleiding op maat aan, naast georganiseerde activeringsprogramma's.

Natacha Waldmann is zorgdirecteur van de afdeling Gedrags- en Emotionele Stoornissen (GES) in het begeleidingscentrum Spermalie - Het Anker, een unit van vzw De Kade in Brugge. Zij is orthopedagoog en oplossingsgerichte cognitieve systeemtherapeut. Het begeleidingscentrum heeft een lange traditie in het werken met kinderen met GES. Sinds ruim een jaar is men er ook een werking voor adolescenten gestart. Hierbij werd de keuze gemaakt om de aanpak oplossingsgericht uit te werken en het Solution Focused model als basisvisie te hanteren.

7. BIBLIOGRAFIE

LUC ISEBAERT (2007) *Praktijkboek Oplossingsgerichte cognitieve therapie*. (Utrecht, De Tijdstroom).

MYRIAM LE FEVERE DE TEN HOVE (2007) *Korte Therapie*. (Leuven, Garant)

PETER DE JONG & INSOO KIM BERG (2004) *De kracht van oplossingen*. (Amsterdam, Harcourt)

J. D. VAN DER PLOEG (2011) *Ervaringsleren*. (Rotterdam, Lemniscaat)

KOLB, D.A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. (New Jersey, Prentice Hall)

LISELOTTE BAEIJAERT EN ANTON STELLAMANS (2009) *Vergroot de veerkracht in jezelf en je team*. (Lannoo Campus)