

Het kind aan het woord:

De kinder-ZKM als methodiek bij probleemsituaties

SAMENVATTING

Bij sociaal-emotionele probleemsituaties rondom een kind wordt het initiatief voor ondersteuning en hulpverlening doorgaans door anderen (vaak de ouders of de leraren) genomen. Bij de probleem-analyse, het vaststellen van veranderingsdoelen en de te volgen aanpak speelt het perspectief van die hulpverleners vaak een overheersende rol. Vanuit de gedachtegang dat veranderingsprocessen echter pas effectief zijn als de beleving van de directbetrokkene het startpunt is, wordt in dit artikel het belang van een kwalitatief goede gespreksmethodiek met kinderen onderstreept. Een dergelijke methodiek moet echter nadrukkelijk rekening houden met zowel ontwikkelingspsychologische kenmerken als de specifieke positie van een volwassen gesprekspartner voor een kind. De kinder-ZKM is zo'n gespreksmethodiek, waarbij het kind wordt uitgenodigd voor zichzelf belangrijke gebeurtenissen in eigen taal te verwoorden, de persoonlijke affectieve betekenis ervan aan te geven en hierover in gesprek te gaan met een hulpverlener. In de kinder-ZKM procedure wordt rekening gehouden met de mate waarin het kind in staat is tot zelfreflectie en hoe dit gestimuleerd kan worden. Een scholingstraject voor professionele hulpverleners om de kinder-ZKM te leren toepassen is in ontwikkeling.

1 Inleiding

Karel is op de basisschool berucht vanwege zijn enorme woedebuien. Om problemen te voorkomen zijn er inmiddels strenge gedragsregels aan hem uitgelegd. Als hij zich ergens kwaad over maakt, moet hij direct naar de meester toekomen. De meester zal dan samen met hem naar

een oplossing zoeken. Het gaat twee weken goed. Dan belt de meester naar huis: Karel heeft een medeleerling een bloedneus geslagen en blééf op zijn bloedende klasgenootje inslaan. Ouders en school houden na dit zoveelste incident spoedberaad: kan hij nog op deze school blijven? Of moet hij naar een REC-4 school waar ze meer kennis van kinderen met gedragsstoornissen hebben en ook meer tijd en aandacht voor hen kunnen vrijmaken?

Hans heeft vorig jaar een broertje verloren. Sinds het overlijden is hij somber. Soms huilt hij in de klas als het onderwerp 'ziekte' of 'dood' ergens bij ter sprake komt. Zijn leerprestaties gaan achteruit. Andere kinderen gaan hem mijden, omdat ze het eng vinden dat hij zo intens verdrietig is. Ouders en school overleggen. Hans lijkt er niet van op te te knappen als je hem ruimte geeft voor zijn verdriet. Hij lijkt ook niet te profiteren van de andere tegemoetkomingen, zoals eisen verlagen, voorzichtig met hem zijn en veel troost en nabijheid bieden. Accepteren is niet genoeg, maar wat kan hem dan aangeboden worden?

Twee voorbeelden uit een lange rij van verhalen waar ouders en school er uiteindelijk voor kozen om het verhaal van het kind zelf duidelijk te krijgen. Wat beweegt dat kind? Vanuit welke overtuigingen en ideeën komt hij tot zijn gedrag? Hoe geeft hij daar woorden aan? En wat vindt hijzelf een goede oplossing? Dit zijn echter niet altijd de eerste vragen van volwassenen die om het kind met problemen heen staan. Meestal wordt het verhaal over een kind op een rijtje

gezet door volwassenen, vooral vanuit de optiek van de volwassenen en bijvoorbeeld de andere kinderen in de klas of in het gezin en maar ten dele vanuit de optiek van het kind zelf. Wanneer de volwassenen een probleem ervaren in de omgang met een kind in de basisschoolleeftijd, wordt er meestal een scala aan activiteiten in gang gezet over het hoofd van het kind heen. Hulpverleners trekken deze lijn door.

Uit observaties en projectief materiaal kan dan wel met een zekere mate van waarschijnlijkheid worden afgeleid hoe een kind zelf een probleemsituatie ervaart en welk belang het kind hecht aan de diverse betrokken factoren. Deze beeldvorming wordt dan natuurlijk meegewogen bij verdere beslissingen. Het gaat echter meestal nog steeds om beeldvorming vanuit eigen referentiekaders van de externe hulpverleners. Deze externe beeldvorming loopt niet vanzelfsprekend parallel met het probleembesef bij het kind zelf. Het kind is onderwerp van onderzoek en object van veranderingsmethodieken. Het kind heeft tegelijkertijd in deze hele gang van zaken nauwelijks een eigen stem.

Rechtstreekse informatie van het kind zelf over de beleving van de problemen en mogelijke veranderingsdoelen zijn echter wel belangrijk om beeldvorming vanuit volwassen denkkaders en/of eigen behoeften van die volwassenen te corrigeren of aan te vullen. Soms verschilt de beleving van een situatie door een kind ingrijpend van de verwachtingen die de volwassenen daarover hebben. Het kan dan in meerdere of mindere mate verrassende informatie opleveren of onverwachte ingangen voor veranderingsprocessen. Een gedeeld probleembesef, dan wel de formulering en acceptatie van wezenlijk verschillende gezichtspunten met meerdere problemen waarbij de belevingswereld van het kind serieus genomen wordt, is misschien zelfs een noodzakelijke voorwaarde voor effectieve

veranderingsprocessen. Bij onderzoek naar werkzame factoren in psychotherapie is aangetoond dat veranderingsprocessen effectiever verlopen, wanneer de cliënt betrokken wordt bij de probleemanalyse en de inventarisatie van mogelijke oplossingen. Interventies die passen bij de cognities en binnen het waarden- en normensysteem van de cliënt doen het beter (Murphy, 1999). Gerichte interventies zijn pas op zijn plaats wanneer de cliënt cognitieve dissonantie ervaart en zelf ook zoekt naar mogelijkheden om een voor zichzelf onbevredigende situatie op te lossen (Proschaska, 1999). Hoewel deze onderzoeksgegevens interventies bij volwassenen betreffen, lijkt het zinvol om deze lijn door te trekken. Het is wenselijk om interventies bij kinderen vooraf te laten gaan door een gesprek met het kind over de manier waarop deze de situatie ervaart en de problemen die er spelen, en over de wenselijkheid van verschillende mogelijke oplossingen. Het kind spreekt een woordje mee zodat er een gezamenlijk probleembesef en een gezamenlijk gedragen veranderingsproces mogelijk wordt.

De Kinder-ZKM is een methodiek waarmee de eigen stem van het kind expliciet gemaakt kan worden. In dit artikel wordt de Kinder-ZKM kort beschreven in relatie tot andere manieren van gespreksvoering. Daarna wordt de achtergrond van waaruit de Kinder-ZKM ontwikkeld is beschreven. Vervolgens wordt – zoveel mogelijk met concrete voorbeelden – aangegeven hoe de Kinder-ZKM in zijn werk gaat. Het artikel besluit met enkele conclusies over de bruikbaarheid van de Kinder-ZKM bij probleemsituaties.

2 Praten met kinderen

Er zijn meerdere methodieken om het kind aan het woord te laten over probleemsituaties. De meest vanzelfsprekende

techniek is het diagnostisch interview (Van Leeuwen, 1998). Dit is mogelijk bij kinderen met een ontwikkelingsleeftijd van ongeveer zes jaar, mits rekening gehouden wordt met de eisen die dit stelt aan de concentratie. Het gesprek moet afgewisseld worden met momenten van beweging, spel en expressietechnieken. De mate waarin een gemiddeld kind in staat blijkt tot zelfonthulling zal daarnaast afhangen van de opstelling van de interviewer: echtheid, onvoorwaardelijke en accepterende warmte en affectieve sensitiviteit zijn belangrijke voorwaarden. Ook wanneer aan deze voorwaarden voldaan wordt blijkt dat kinderen vragen over gebeurtenissen, situaties en relaties redelijk gemakkelijk beantwoorden, maar dat ze vragen die een beroep doen op introspectie vervelender vinden. Daar zijn vanuit de ontwikkeling van het kind een aantal duidelijke redenen (ontwikkelingspsychologische beperkingen) voor te geven (Delfos, 2000). Kinderen hebben wel gevoelens en meningen, maar zijn zich dat nog niet bewust. Het vormen vanzelfsprekende, niet verbale schema's van waaruit de wereld geordend wordt. Als kinderen zich bewust worden van die schema's, zijn ze niet altijd in staat om die ook onder woorden te brengen. Daarbovenop komt dan nog dat kinderen tot een jaar of acht zich niet bewust zijn dat de ander (de volwassene) niet weet wat ze denken. Als al die stappen dan gemaakt zijn, kan een grote loyaliteit naar belangrijke volwassenen voor kinderen ten slotte heel lastig zijn om in een rechtstreeks interview vragen te beantwoorden over de manier waarop zij zichzelf en belangrijke mensen en gebeurtenissen om zich heen waarderen. Introspectieve vaardigheden ontwikkelen zich dus nog volop bij basisschoolleerlingen. Dat realiseren de volwassenen zich lang niet altijd. Men is geneigd om op de vraag "Waarom doe je dat?" een volledig en waarheidsgetrouw antwoord te verwachten. Als het antwoord uitblijft, wordt dat vaak

als weerstand of onwil uitgelegd, niet als een niet-weten dat logisch voortvloeit uit de beschikbare vaardigheden op dat moment. Ook in protocollaire behandelprogramma's voor leerlingen in de basisschoolleeftijd, zoals het Vriendenprogramma (Barrett, 2004) voor de behandeling van angststoornissen of Minder boos en opstandig (Van der Wiel, Hoppe & Matthys, 2003) voor de behandeling van gedragsstoornissen, wordt vanzelfsprekend gewerkt met zogenaamde GGG-analyses: gebeurtenissen, gedachten en gevoelens moeten uit elkaar gehaald worden. Het invullen van dergelijke schema's is echter topsport voor veel basisschoolleerlingen. Het vooronderstelt reflectieve vaardigheden, die de leerling nog niet in voldoende mate bezit. Die topsport moet dan ook nog eens beoefend worden bij het bespreken van moeilijke situaties, waarvan je weet dat volwassenen willen dat je er anders over na gaat denken.

De kinder-ZKM is voor deze leerlingen een andere manier om systematisch aan bod te laten komen hoe het kind de wereld om zich heen waardeert. Kinder-ZKM is niet uitsluitend gericht op het bespreken van probleemgebieden. Het kind krijgt een breed scala aan onderwerpen aangeboden en mag zelf kiezen welke onderwerpen kenmerkend zijn voor zijn of haar persoon. Daarna wordt er geoefend in het zelf helder krijgen hoe deze onderwerpen gewaardeerd worden. Deze twee elementen bieden een mogelijke meerwaarde boven gewone interviews of analyseschema's volgens het GGG-model.

3 Praten als zelfonderzoek – de Zelf Konfrontatie Methode voor volwassenen

Narratieve psychologie en met name de uitwerking daarvan in het zelfonderzoek via de Zelf Konfrontatie Methode (ZKM) van Hermans en Hermans-

Jansen (1996) staat in ons land in toenemende mate in de belangstelling. Met behulp van deze methodiek formuleert de cliënt zelf wat bepalende thema's in zijn leven zijn. Voorvallen die door de cliënt als belangrijk ervaren worden, worden verzameld en daarna gewaardeerd met behulp van een lijst met gevoelens. "Als je nu nadenkt over die keer dat je wegliep uit de vergadering: hoeveel punten geef je dan aan woede? En aan vrijheid? En aan innerlijke kracht?" Etc. Zo ontstaan voor iedere belangrijke ervaring specifieke en persoonlijke gevoelspatronen. Er worden dan situaties met op elkaar gelijkende of juist tegenovergestelde gevoelspatronen geselecteerd, waarna deze inhoudelijk heel verschillende ervaringen met elkaar vergeleken worden. Dit lokt uit dat de cliënt theorie over zichzelf gaat expliciteren. Uiteindelijk leidt dit tot zelfgekozen en hooggewaardeerde veranderingsdoelen. De methodiek is gebaseerd op uitgebreid wetenschappelijk onderzoek. Er wordt gebruikgemaakt van lijsten met gevoelens die herhaaldelijk algemeen geldend en consistent zijn gebleken (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). In 2002 deden Gulikers, Blok, Peters en Hermans onderzoek naar de vraag of de ZKM ook bij kinderen tot eenduidige resultaten leidt. Zij constateerden dat de gevoelslijsten, ingevuld naar aanleiding van eigen verhaaltjes over specifieke onderwerpen, inderdaad homogeen zijn. Kinderen van 7 tot 12 jaar kunnen eigen gevoelens onderscheiden, kwantificeren en verbinden aan voor hen belangrijke ervaringen uit de eigen levenssituatie (Louwe & Balkestein, 2002). In de periode van augustus 2003 tot augustus 2005 heeft een werkgroep van twintig ervaren jeugdhulpverleners gewerkt met de experimentele versie van de Kinder-ZKM. Alle werkgroepleden waren opgeleid in de afname van zelfonderzoeken volgens de ZKM bij volwassenen en hadden ervaring in het werken met kinderen en jongeren in

problematische opvoedingssituaties. De hantering van de Kinder-ZKM bij zeer diverse probleemsituaties moest leiden tot zicht op de bruikbaarheid van deze methodiek bij het analyseren en aanpakken van probleemsituaties bij kinderen in de basisschoolleeftijd. De kernvraag was, in hoeverre en op welke wijze kinderen gestimuleerd konden worden tot een actieve betrokkenheid in de veranderingsprocessen. De bevindingen¹ zijn door de projectgroep weergegeven in een eindrapportage met aanbevelingen over een verdere aanpassing van het materiaal en de procedure (Louwe, 2005). Dit artikel is bedoeld als een samenvatting van die eindrapportage, voor hulpverleners die niet ingevoerd zijn in de Zelf Konfrontatie Methode. Een meer uitgebreide beschrijving over de mogelijkheden en de beperkingen van zelfonderzoek door jeugdigen zal binnenkort verschijnen (Louwe & Nauta, in voorbereiding).

4 Kinder-ZKM uitvoeren

Een gesprek met kinderen over de manier waarop zij de wereld om zich heen beleven, moet aansluiten bij wat het kind denkt, voelt en zelf kan verwoorden. Dat geldt voor taalgebruik en interactievaardigheden. Het geldt ook voor de manier waarop verhalen en gebeurtenissen geordend en gewaardeerd worden. De volwassen gesprekspartner is iemand, waaraan het kind ideeën kan toetsen en die het kind helpt om jouw eigen mening te expliciteren. De volwassene die werkt met Kinder-ZKM voedt dus niet op, probeert niet om het denken van het kind te beïnvloeden in een bepaalde richting. Deze basisattitude is niet alleen voor de volwassene, maar ook voor een kind niet vanzelfsprekend. Dit moet dan ook worden uitgelegd aan het kind (Delfos, 2000). Vanzelfsprekend leidt dit tot gesprekken waarin het kind zich competent voelt en ervaart dat de ander het contact prettig

en belangrijk vindt. Verdere uitleg aan het kind houdt de volgende elementen in:

- We gaan samen een boek maken over jou, wie je bent en wat je vindt.
- Jij hebt daar zelf het meeste verstand van. Ik ga dus veel dingen vragen waar ik echt het antwoord niet op weet. Je moet me veel gaan uitleggen.
- Ik weet echt niet hoe jij in elkaar zit, dus soms vraag ik ook domme dingen, of begrijp ik jou helemaal verkeerd. Dat moet je dan zeggen, daar leer ik van hoe het wel zit.

De Kinder-ZKM kent twee basisactiviteiten: de eerste is het kind die gebeurtenissen of verhalen laten vertellen die kenmerkend zijn voor de eigen persoon. De tweede basisactiviteit is het samenstellen van een kindspecifieke lijst met gevoelens, waarmee de gevoelslading van de gebeurtenissen of verhalen in beeld gebracht ('gewaardeerd') kunnen worden. Bij beide activiteiten wordt samen met het kind heel zorgvuldig opgebouwd dat er controle is vanuit het kind. In alle gekozen materialen en onderwerpen is de eigenheid van het kind het belangrijkste. Als die eigenheid voor het kind nog moeilijk te expliciteren is, wordt daar het meeste aandacht aan besteed. In de eindrapportage wordt gesproken over 'Samen ontdekken van IK'. Een standaard gevoelslijst, zoals bij het zelfonderzoek van volwassenen, past daar niet bij. Dat zou ook voorbijgaan aan de grote verschillen in taalniveau en concrete invulling van begrippen bij kinderen. Analoog aan de ZKM voor volwassenen wordt wél met vier soorten van gevoelens gewerkt: gevoelens van zelfontplooiing, gevoelens van verbondenheid met anderen, positieve gevoelens en negatieve gevoelens. Anders dan bij volwassenen is er niet gekozen voor een vaste lijst van begrippen, maar er zijn van ieder soort van gevoelens zes tot acht voorbeelden opgenomen in een lijst. Die lijst wordt met het kind doorgepraat. Er wordt per soort van

gevoelens gekozen voor vier gevoelens die het kind herkent en uit de praktijk ook duidelijk toe kan lichten. Soms ontstaan er dan heel specifieke formuleringen, die bij het taalgebruik van dat kind horen. De op deze wijze gekozen zestien gevoelens worden in een eigen gevoelskaart overgenomen die bij het verdere gesprek gebruikt wordt.

Harald vindt de woorden zoals sterk en zelfbewust niet geschikt. Ze passen niet bij hem. Ik vraag naar zijn kleding die erg stoer is. Hij vertelt over het merk: cool cat. We zijn het er dan al gauw over eens dat het woord COOL wel bij hem past.

Janneke vindt het moeilijk om negatieve gevoelens te vinden die bij haar passen. Bang en verdrietig wordt allebei afgewezen. Dat hoort niet bij haar. Als ik vraag hoe ze zich dan gisteren voelde toen er opeens een andere juf voor de klas stond, weet ze het meteen: "Anders dan ik gewend ben: dat past. En een vreemd gevoel in mijn buik, dat past ook."

Als de lijst van gevoelens is samengesteld, wordt het kind gevraagd om een aantal onderwerpen uit te kiezen waar hij of zij over door wil praten; onderwerpen die echt bij het kind horen. Daarvoor is een doos beschikbaar met een groot aantal tekeningen en/of foto's van onderwerpen zoals familie, feest, de klas of pesten.

Behalve de 26 onderwerpen die in de doos zitten, kunnen er ook onderwerpen zelf bedacht worden, of ingebracht worden door belangrijke anderen zoals de ouders. Er kan getekend, geknipt of geplakt worden om allemaal bladzijden te maken die voor het kind belangrijk zijn. Sommige kinderen zullen ervoor kiezen om vooral onderwerpen te nemen waarbij ze zich competent of veilig voelen. Andere kinderen kiezen juist voor moeilijke dingen waar ze wel over willen praten. Alles mag, want



AFBEELDING 1 EN 2

Twee foto's van onderwerpen die in de doos te vinden zijn

uitleggen waarom je niet over iets wilt praten is net zo zinvol als het onderwerp zelf bespreken.

Martin wil geen bladzijde over zijn vader die boos is. "Ik word altijd zo verdrietig als mijn vader heel kwaad is. Als hij slaat ben ik bang en dat mag niet in mijn boek." In het verdere verloop van deze begeleiding is de verwijzing naar 'de dingen van je vader, waar je niet over wilt praten' geaccepteerd en uiterst bruikbaar.

Er zijn onderwerpen om over te praten en er zijn gevoelens die meer of minder bij het kind horen. Met deze combinatie wordt dan de volgende stap gemaakt. Het besproken onderwerp komt met een kernuitspraak op een pagina te staan in het eigen boek. Daarna wordt de gevoelskaart erbij gehaald. De zestien gevoelens worden systematisch langsgelopen en op een zespuntsschaal gescoord.

"Deze bladzijde gaat over pesten, zoals toen Joris je vastbond aan het klimrek. Hoeveel punten geef je aan 'blij' als je daaraan denkt? Hoeveel aan 'sterk'?"

Bij volwassenen die een zelfonderzoek doen, worden eerst alle onderwerpen besproken en op papier gezet. Daarna vult de volwassene zelfstandig de lijst met gevoelens in voor alle onderwerpen. Uiteindelijk wordt van de volwassene zelf een ordeningsproces gevraagd wanneer de verschillende uitspraken en hun waarderings naast elkaar in een overzicht gepresenteerd worden. Volwassenen trekken dan, kijkend naar hun eigen waarderings en overeenkomsten en verschillen, conclusies over zichzelf. Van de meeste kinderen in de basisschoolleeftijd zou dat te veel distantie en abstractie vragen. Dus kinderen worden per bladzijde aan het denken gezet over hun waarderings. Het kind ervaart tastbaar en zichtbaar, al invullend en pratend dat ieder gevoel er mag zijn, dat ambivalenties voorkomen en dat nuancering van nul

tot heel veel (vijf punten!), en van alles daar tussenin, mogelijk is.

Karel vertelt over de pleinsituatie waarbij hij zijn klasgenoot een bloedneus heeft geslagen. De andere jongen had al twee keer gezegd dat hij niet mee mocht doen, voordat de zaak uiteindelijk explodeerde. Karel geeft 0 punten voor 'boos zijn' op het moment dat de andere jongen zei dat hij niet mee mocht doen. Want als je boos bent, dan ben je dat meteen voor 5 punten en dan sla je erop. Daarmee wordt duidelijk dat de instructie van de meester om bij boosheid naar hem toe te komen, niet volstaat. Karel moet eerst leren om voor 1 of 2 punten boosheid te herkennen. Pas daarna kan de regel worden toegepast. Het leerdoel: voor 1 of 2 punten boos worden, voelt voor Karel ook vanzelfsprekend.

Hans vult bij de bladzijde over zijn overleden broer geen cijfer in voor verdriet. "Het houdt niet op", zegt hij. "Het verdriet is te groot voor het cijfer 5" en hij gaat huilen. Na het drinken van een glas water is hij weer gekalmeerd. Ik benoem dat in deze kamer het verdriet blijkbaar wel behapbaar is en hoe hij zelf weer rustig geworden is. Hans constateert dan voorzichtig dat dit een boek wordt, waarin verdriet wel 5 punten kan krijgen.

Bij een aantal kinderen is het mogelijk om verschillende bladzijden met elkaar te vergelijken. Dan gaat het kind zelf formuleren bij welke onderwerpen het zich sterk voelt, of bij welke situaties hij of zij zich alleen voelt. En sterk is niet altijd bij voorbaat goed, soms is sterk ook heel moeilijk. Alleen is ook niet altijd verkeerd. Soms is alleen fijn, omdat je dan ongestoord kunt doen wat je zelf wilt. Dat maakt voor het kind zelf inzichtelijk wat hij of zij aan zichzelf zou willen veranderen en hoe anderen hem daarbij kunnen helpen.

Anneke beschrijft hoe ze geniet als ze met haar vriendin samen op het plein naar

vlanders zoekt. Haar lievelingsbezigheid! Tegelijkertijd is er ook een bladzijde over de grote jongens op het plein. Ze maken lawaai en lopen tegen haar aan. Dat maakt haar bang. Wikkend en wegend komt ze tot het voornemen om wel naar buiten te gaan voor het vlinders zoeken, maar dan alleen aan de rand van het plein achter de klimtoestellen. Daar hollen de jongens niet zo vaak.

Een andere manier om dat voor kinderen zelf inzichtelijk te krijgen is het invullen van een bladzijde over 'zo voel ik me over het algemeen' en een bladzijde over 'zo zou ik me willen voelen'. Kinderen kunnen dit heel scherp invullen en vragen over de gegeven waarderingen leiden tot verrassende antwoorden.

Anneke legt uit dat ze zich best vaker boos zou willen voelen. Dat krijgt nu nul punten. Als ze 2 punten aan boos zou geven, was ze misschien minder bang voor de grote jongens.

Frank wil ook meer punten geven aan kwaad, maar dan kwaad op zichzelf, "want als ik meer kwaad op mezelf word, maak ik ook op tijd mijn huiswerk. Dan krijg ik ook meer punten voor trots en voor veilig. Dat lijkt me fijn."

5 Het waarom van een zelf-onderzoek bij kinderen

Een Kinder-ZKM kan zinvol zijn om een aantal redenen:

- Sommige kinderen moeten zich reflectieve vaardigheden nog eigen maken.

Het werken aan een boek over het eigen verhaal is dan ontwikkelingsondersteunend en kan voordelig zijn voor het uitvoeren van andere therapievormen, zoals cognitieve therapie.

- Een Kinder-ZKM kan ook gewenst zijn, omdat het kind niet in gesprek komt met zijn omgeving over het eigen verhaal en de eigen belevingswereld. De Kinder-ZKM is dan ego-ondersteunend en helpt het kind om woorden te geven aan wat het zelf denkt en voelt. Daarmee moet een gesprek met belangrijke volwassenen mogelijk gaan worden.
- Een Kinder-ZKM kan ook een manier zijn om woorden te geven aan verwarrende gebeurtenissen en gevoelens. In het zelfonderzoek ordent het kind dan wat er is gebeurd en geeft dat een plek in zijn levensverhaal. Deze laatste functie lijkt het meest op dat wat er gebeurt bij een zelfonderzoek bij volwassenen.

De projectgroep Kinder-ZKM heeft op basis van de ervaringen van de werkgroepleden materiaal en een procedure ontwikkeld, die kindvolgend zijn en sensitief voor deze zeer verschillende functies. In de komende tijd zal uitgeprobeerd gaan worden in hoeverre de procedure overdraagbaar is naar hulpverleners, die niet zijn opgeleid tot ZKM-consultant. Nieuwe gegevens van de desbetreffende groep van psychologen en orthopedagogen zullen dan ook meer duidelijkheid verschaffen over instapcriteria en bruikbaarheid van de methode.

NOOT

¹ Dit onderzoek is gesubsidieerd door het Hermen J. Jacobsfonds, het Seminarium voor Orthopedagogiek, onderzoek, scholing, begeleiding en de Stichting Waarderingstheorie en Zelfkonfrontatiemethode.

LITERATUUR

- Barrett, P. (2004). *Vriendenprogramma; preventie van angst en depressie*. Nederlandse bewerking E. Utens & R. Ferdinand. Rotterdam: Erasmus MC / Sophia.
- Delfos, M.F. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Gulikers, R., Blok, K.H.W. de, Peters, J.J. & Hermans, H.J.M. (2002). Interne en externe validering van de Kinder-ZKM. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 670-678.
- Hermans, H.J.M. en Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: the construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford press.
- Hermans, H.J.M. en Hermans-Jansen, E. (1996). *Het verdeelde gemoed. Over de grondmotieven in ons dagelijks leven*. Baarn: Nelissen.
- Leeuwen, H.M.P. van (1998). Het diagnostisch interview met het kind. In: Th. Kievit, J. de Wit, J.H.A. Groenendaal, J.A. Tak (Red.), *Handboek Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*, pp. 108-125.
- Louwe, J.J. & Balkestein, C.A. (2002). Toepassing van de zelfkonfrontatiemethode bij kinderen; verslag van de eerste klinische ervaringen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 621-629.
- Louwe, J.J. & Nauta, J. (Red.) (in voorbereiding). *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Louwe, J.J. (2005). *Eindrapportage van het project "Ontwikkeling van de kinder-ZKM; 2e fase"*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Murphy, J.J. (1999). Common factors of school-based change. In: M.A. Huble, B.L. Duncan & S.C. Miller (Eds.), *The heart & soul of change. What works in therapy* (pp. 361-386). Washington: American Psychological Association.
- Proschaska, J.O. (1999). How do people change, and how can we change to help many more people? In: M.A. Huble, B.L. Duncan & S.C. Miller (Eds.), *The heart & soul of change. What works in therapy* (pp. 227-255). Washington: American Psychological Association.
- Wiel, N. van der, Hoppe, A. & Matthys, W. (2003). *Minder boos en opstandig; een gedrags-therapeutisch programma voor kinderen met disruptieve gedragsstoornissen en hun ouders*. Utrecht: AMC.

ADRES VAN DE AUTEURS:

e-mail: ecvandoorn@hetnet.nl;
jos.louwe@hu.nl