

Oplossingsgericht Coachen

“Leading from one Step Behind”

Hoe HBO studenten SPH, MWD en Pedagogiek worden voorbereid op het oplossingsgerichte coachen in de psychiatrie



Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Master Special Educational Needs (MSEN): leerroute special onderwijs
Opleidingstraject Oplossingsgericht werken in het Onderwijs
leerroute 2010-2011

Oplossingsgericht Coachen 'Leading from one Step Behind'

Hoe HBO studenten SPH, MWD en Pedagogiek worden voorbereid op het oplossingsgerichte coachen in de psychiatrie

Drs. Ron Roozendaal
Studentnummer 2171465
Amstelveen, mei 2011
Jan Versteeg
Studentnummer 2171239
Haarlem, mei 2011

Begeleid door:
Drs. Nico Schouws,
Fontys/OSO,
Team Amsterdam

INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF	4
SAMENVATTING	5
DEEL 1: HET ONDERZOEK	
1. AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	
1.1 Aanleiding	7
1.2 Probleemstelling	8
1.3 Onderzoeksvraag	8
1.3.1 Deelvragen	8
2. THEORETISCHE ONDERBOUWING	
2.1 Gedragsverandering als proces	9
2.2 Toepasbaarheid binnen het onderwijs	11
2.3 Wat we meenemen voor de ontwikkeling van ons onderwijs	11
3. ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	
3.1 Inleiding	12
3.2 De keuze voor een model	12
3.3 Competenties en Kritische beroepssituatie	12
3.4 De vertaling van descriptoren en competenties naar onderwijs	13
3.5 De relatie tussen keuze en visie	13
3.6 De consument heeft het laatste woord	13
3.7 Onderzoeksmethode	14
3.8 Onderzoeksgroep	14
3.9 Triangulatie	14
3.10 Verzameling gegevens	14
3.11 Hypotheses	15
4. DATA PRESENTATIE EN RESULTATEN	
4.1 Verwerken van gegevens	15
4.2 Mening van studenten over de afgelopen les	16
4.3 Micro-teaching versie 1: aanbevelingen studenten en observator	21
4.4 Docenteninterview versie 2: aanbevelingen critical friends	21
5. ANTWOORDEN OP DE ONDERZOEKSVRAAG EN CONCLUSIES	
5.1 Antwoorden	23
5.2 Conclusies	24
6. REFLECTIE EN EVALUATIE	24
DEEL 2: ONDERWIJSEENHEID OPLOSSINGSGERICHT COACHEN: “LEADING FROM ONE STEP BEHIND”	
1. INLEIDING EN RANDVOORWAARDEN	
1.1 Kritische beroepssituatie	28
1.2 Opzet van deze onderwijseenheid	29
1.3 Koppeling met de persoonsgerichte training (PTR)	29
1.4 Trainingen bij Pedagogiek	32
1.4.1 Randvoorwaarden	32
1.4.2 Trainingsopzet	32
1.4.3 Het logboek	33
1.4.4 De leerdoelen	33

1.4.5	Instructie formulering effectieve en volledige persoonlijke leerdoelen	34
1.5	Literatuur	35
1.6	Toetsing	35
2.	WEEKOVERZICHT	
Zitting 1	thema: Introductie oplossingsgericht werken	39
Zitting 2	thema: Aansluiten bij de cliënt	44
Zitting 3	thema: Schaalvraag, wondervraag	47
Zitting 4	thema: Terug van de PTR, het begin van de echte coaching	50
Zitting 5	thema: Moeilijke situaties als weerstand	53
Zitting 6	thema: De onvrijwillige cliënt en onderdelen oefenen, verder met gesprek	57
3.	BIJLAGEN	
Bijlage 1	PowerPoint les 1	62
Bijlage 2	4 belangrijke uitgangspunten	64
Bijlage 3	De Kracht van goede vragen	66
Bijlage 4	3 vragen voor wie gelukkig wil leven	69
Bijlage 5	PowerPoint les 2	70
Bijlage 6	Vragenlijst	71
Bijlage 7	Oplossingsgerichte Flowchart	74
Bijlage 8	Oplossingsgericht interactie rooster	75
Bijlage 9	Het nut van positieve gedragsbeschrijvingen	76
Bijlage 10	Schaalvragen	78
Bijlage 11	De wondervraag: geboren uit wanhoop	84
Bijlage 12	Oplossingsgerichte spreekwoorden	87
Bijlage 13	De zevenstappendans	89
Bijlage 14	Weerstand	92
Bijlage 15	De Onvrijwillige cliënt	95
Bijlage 16	Helpen beloning en straffen om motivatie en zelfsturing te verhogen?	98
Bijlage 17	Interactiewijzer	102
	LITERATUUROVERZICHT	103
	BIJLAGE	
1.	Schaalvraag en semi-gestructureerd Interview	106
2.	Instrument voor het observeren van studenten	108
3.	Leidraad voor het interviewen van docenten	111

Woord vooraf

Voor u ligt een docenthandleiding voor een onderwijseenheid 'oplossingsgericht coachen' in het hbo onderwijs. De onderwijseenheid is geschreven voor opleiders van agogen in de dop die zich voorbereiden op werk in de psychiatrie.

De afgelopen maanden hebben wij, Jan Versteeg en Ron Roozendaal, met veel inzet en plezier gewerkt aan het ontwikkelen van dit onderwijs. We zijn trots op het resultaat en nieuwsgierig naar hoe het gebruik in de praktijk zal uitvallen.

Het meesterstuk kent een proces- en een productdeel. Het eerste deel beschrijft de vage notie om samen met belanghebbenden zoals het werkveld, collega trainers en met name de studenten zelf onderwijs te ontwikkelen. Het uitgangspunt om studenten te betrekken bij de *ontwikkeling* van onderwijs bleek bij de start van het project al snel te hoog gegrepen – in dit stadium ontbreekt immers de kennis van het oplossingsgerichte werken. Wat wel bleek te werken is samen met het werkveld aandacht besteden aan het formuleren van de vraag, studenten benutten als kritische consumenten van onderwijs en collega trainers zien als bron van kennis voor het inrichten van onderwijsleersituaties. Dat was een belangrijke les voor ons: goed luisteren, praktisch blijven, kleine stapjes maken en kiezen voor wat werkt.

Al die kleine stapjes hebben er toe bij gedragen dat deel twee, de docenthandleiding, een onderwijskundig verantwoorde verzameling van bronnen voor het oplossingsgerichte coachen is geworden.

Mocht u het gaan gebruiken – veel plezier er mee.

Ron Roozendaal
Jan Versteeg

Amsterdam, mei 2011

Samenvatting

Het uitvoeren van een onderzoek maakt deel uit van het master Special Educational Needs traject van het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Deze opleiding zijn wij, Ron Roozendaal en Jan Versteeg, in september 2010 begonnen.

Procesdeel – het onderzoek

Dit deel van het onderzoek werd geschreven door Ron Roozendaal met Jan Versteeg als co-auteur.

Wie wij zijn, wat we doen en hoe we tot onze onderzoeksvraag zijn gekomen valt te lezen in hoofdstuk 1.

In het tweede hoofdstuk wordt stilgestaan bij gedragsverandering als proces en de toepasbaarheid daarvan binnen het sociaalagogisch onderwijs.

De onderzoeksmethodologie wordt uitgewerkt in hoofdstuk 3. In dit hoofdstuk staan de onderzoeksmethode, de onderzoeksgroep, triangulatie, het verzamelen van gegevens en de hypothesen beschreven.

Het vierde hoofdstuk beschrijft de data die het onderzoek heeft opgeleverd. Stapsgewijs wordt uitgelegd welke instrumenten zijn gebruikt en tot welke resultaten dat heeft geleid.

In het vijfde hoofdstuk worden de antwoorden op de onderzoeksvraag en de conclusies geformuleerd. Deze informatie is richtinggevend geweest voor het schrijven van versie 2 van de docenthandleiding. De onderwijskundige detaillering kwam tot stand na raadpleging van de critical friends – collega trainers – en is terug te vinden als het productdeel van ons onderzoek.

Het procesdeel wordt in hoofdstuk zes afgesloten met een terugblik op de werkzaamheden van de afgelopen maanden.

Productdeel – de docenthandleiding

Dit deel van het onderzoek werd geschreven door Jan Versteeg met Ron Roozendaal als co-auteur.

Dit deel van het onderzoek bevat een uitvoerige beschrijving van het onderwijs zoals dat voor de onderwijseenheid oplossingsgericht coachen moet worden uitgevoerd. Alle oefeningen en onderdelen zijn gedurende het micro-teachen getest en zo nodig herschreven.

Afgesloten wordt met een uitvoerige literatuurlijst. Hierin is al het bronmateriaal opgenomen dat voor het schrijven van de handleiding is geraadpleegd.



Auteur
Ron Roozendaal
Co-auteur
Jan Versteeg



1. Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk beschrijven wij, Ron Roozendaal en Jan Versteeg, de context van ons onderzoek. Gegrepen door het virus van het oplossingsgerichte werken zien we mogelijkheden om hier in het werkveld van de psychiatrie mee aan de slag te gaan.

1.1. Aanleiding

Mijn naam is Ron Roozendaal. Sinds 1991 werk ik als docent in het hoger beroeps onderwijs en tot 2004 heb ik dat altijd gecombineerd met werkzaamheden in de verslavingszorg. In de verslavingszorg heb ik me onder meer bezig gehouden met de ontwikkeling van diagnostiek en behandelmethodieken voor jongeren. Waar ik in die tijd al snel achter kwam waren de verschillen in perceptie tussen jongeren en opvoeders over de betekenis van riskant of problematisch gebruik. Jongeren horen goed de ondertoon in een vraaggerek. Zodra dit als waarschuwend of veroordelend wordt ervaren gaan de luiken dicht. Vragen vanuit *nieuwsgierigheid* - de ander tot expert maken - leverde veel relevante informatie op. In deze sfeer was het een stuk eenvoudiger om jongeren te laten nadenken over de relatie tussen gebruik en gedrag. Met behulp van Motiverende Gesprekstechnieken werd het een *uitdaging* voor jongeren om zelf voorgenomen acties, met ondersteuning van een behandelaar, te realiseren.

In mijn rol als docent houd ik me bezig met het opleiden van agogen voor met name de psychiatrie. De vaardigheidsleerlijn heeft mijn speciale interesse. Die is bij de vakgroep Pedagogiek – waar ik werk – vanuit de experiëntiele benadering ingevuld. Het meeste onderwijs in deze lijn is persoons-, belevings- en procesgericht. Hier heb ik geleerd dat *contact* de basis vormt voor het in gang zetten van een betekenisvolle verandering.

In de psychiatrie onderscheidt de agoog zich van de medische disciplines door de focus op het gezonde deel van de cliënt. Dat is wat we onze studenten ook leren – hoe kan dit proces worden gefaciliteerd. Met de kracht van oplossingen maakte ik kennis tijdens een workshop op een ggz congres. Wat ik me niet eerder had gerealiseerd is dat we – de docenten betrokken bij de vaardigheidsleerlijn – probleemgericht onderwijs aanbieden en dat het meer voor de hand ligt in ons domein om dit oplossingsgericht te doen. Dit jaar willen we die slag in ons onderwijs maken.

Mijn naam is Jan Versteeg. Sinds 1990 werk ik als docent/trainer in het hoger beroepsonderwijs en tot 2006 heb ik dat altijd gecombineerd met werkzaamheden in de (jeugd)psychiatrie. Daar wordt gewerkt met een diagnose - recept model. Ik kwam mensen tegen die soms meer dan tien diagnoses hadden gekregen in de loop van hun leven. De mensen zelf bleken niet zo veel te veranderen maar de perceptie van de hulpverleners des te meer. Zo'n diagnose betekent ook dat je weet hoe je iemand moet benaderen. In mijn gesprekken met de cliënten kwam ik vaak tot hele andere conclusies. Zij vertelden steeds dat het voor hen veel meer ging om het er mee leren leven. Het een plek in hun leven geven. Het liefst had ik hen daarbij ondersteund. De psychiatrie was echter nog niet bezig met oplossingsgericht werken.

De reden dat wij dit onderzoek en de ontwikkeling van het onderwijs samen doen is voor ons een logisch vervolg op al het vaardigheidsonderwijs dat al door ons samen is ontwikkeld. Wij vullen elkaar voortreffelijk aan. In de loop der jaren hebben we ervaren dat het niet gaat om het accepteren van verschillen (er mee leren leven) maar juist leren gebruik te maken van die verschillen. Jan houdt het graag praktisch maar voor Ron moet het wel allemaal kloppen. Gebruik makend van ieders kracht is Ron initiator en leidende kracht bij deel één en vervult Jan de rol van criticaster. Bij deel twee is Jan de bron van inspiratie en Ron de kritische volger. Ons uiteindelijke doel is om een product te maken waar iedereen zin in heeft om mee aan de slag te gaan.

1.2. Probleemstelling

Er is een verschil tussen wat de praktijk vraagt en wat wij studenten aanbieden met betrekking tot methodische kennis rond gesprekstechnieken.

Met name krijgen we dit terug van studenten tijdens hun beroepspraktijk vorming en in overleg met het werkveld. De uitdaging om met dit verschil aan de gang te gaan ligt vooral binnen het domein van de psychiatrie. Veel van onze pedagogiek studenten kiezen voor de differentiatie minor Agoog in de GGZ en moeten zich op termijn onderscheiden of aanvullend zijn op andere beroepsbeoefenaren in de GGZ. De rol die de ggz agoog kan gaan vervullen is de werkgevers duidelijk – de concrete invulling blijft hier bij achter. Een aantal instellingen zijn er toe overgegaan om de ggz agoog in te zetten als innovatief medewerker – ze houden zorgprogramma's tegen het licht en komen met verrassende voorstellen om het eens anders te doen: niet de patiënt met zijn stoornis staat centraal maar de vraag hoe iemand ondanks zijn beperking kan werken aan verhoging van de kwaliteit van leven.

In het rapport 'Klaar voor de toekomst' (Ria Broeken, 2004)) staat de volgende kerntaak van de GGZ agoog: "De GGZ-agoog begeleidt contextueel en dialooggestuurd, met als centrale focus het gezonde deel van de mens en is gericht op het optimaliseren van en functioneren in de leefsituatie."

Als we kijken hoe studenten op deze praktijk worden toegerust dan valt op dat we in onze oriëntatie gericht zijn op stagnatie – wat niet werkt – en dat het voor de hand ligt als je aandacht wilt geven aan het gezonde deel van de mens, om het stuk te mobiliseren wat wel werkt. Illustratief is de volgende gebeurtenis. Bij een interne verhuizing van chronische psychiatrische patiënten besloot de verpleegkundige om de patiënt maar mee te helpen met het inpakken van de dozen omdat het te langzaam ging – de patiënt moest wel voor 17.00 uur op de nieuwe locatie zijn aangemeld. Volstrekt van slag heeft de patiënt er weken over gedaan om weer een balans te vinden. Een ggz agoge benaderde de situatie bij een andere patiënt als een uitdaging. Ze wilde onderzoeken hoe de cliënt met verandering om gaat en welke benadering daarin functioneel zou zijn. Ze had zich ruim van te voren gerealiseerd dat veranderen vaak niet leuk is en was daar met de patiënt over in gesprek gegaan.

1.3. Onderzoeksvraag

Met dit onderzoek werken we aan verschillende doelen. Al doende maken we ons kennis en vaardigheden van het oplossingsgerichte werken eigen. We vormen ons inzichten en overtuigingen en kunnen ons handelen onderbouwen en legitimeren. We leveren een bijdrage aan het verbeteren van de kwaliteit van ons pedagogiek curriculum en vertalen wensen van de praktijk in onderwijs voor studenten. Door dit samen met studenten, collega's en het werkveld te ontwikkelen ontstaat er een product dat door alle geledingen wordt gedragen. Onze ambitie is om zinvol, boeiend en dynamisch oplossingsgericht onderwijs te maken.

Door het uitvoeren van ontwerpgericht onderzoek willen wij een antwoord krijgen op de onderstaande onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen.

Op welke wijze kan de onderwijseenheid 'oplossingsgericht coachen' worden ontworpen wil het een bijdrage leveren die recht doet aan visie van de opleiding, eisen vanuit de praktijk en de mening van studenten over wat voor hen betekenisvol onderwijs is.

1.3.1. Deelvragen

In de onderzoeksvraag zit een belangrijke vooronderstelling – we gaan er vanuit dat met onderwijs rond oplossingsgericht coachen, een houding bij studenten kan worden gestimuleerd van stil staan bij wat niet werkt naar aandacht voor wat wel werkt.

De onderzoeksvraag valt uiteen in twee deelvragen:

1. proces

we willen samen met studenten, collega's en het werkveld oplossingsgericht onderwijs ontwikkelen – welk ontwerp model is hier het meest geschikt voor.

2. product

Het onderwijs moet bijdragen aan de ontwikkeling van de gevraagde competenties in het werkveld; in het onderwijs is rekening gehouden met de formele eisen vanuit de opleiding (competenties pedagogiek, Dublin descriptoren); het onderwijs weerspiegelt de visie van de opleiding en de opvattingen van studenten over betekenisvol onderwijs – hoe ziet dit onderwijs eruit.

2. Theoretische onderbouwing

Binnen de opleiding Pedagogiek, en meer specifiek de differentiatie minor 'agoog in de ggz' worden toekomstige beroepsbeoefenaren – ondanks de gerichtheid op het belang van de cliënt – gesprekstechnisch opgeleid om aandacht te hebben voor het probleem van de cliënt.

De noodzaak om de vraag of de behoefte vanuit de cliënt voorop te stellen wordt alom gevoeld. In het NIZW (Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn) rapport *Klaar voor de toekomst* (2006) wordt voor verschillende branches uit de sociaal agogische sector een voorstel gedaan voor een nieuwe beroepenstructuur. Een van de co-auteurs, Ria Broeken, heeft in opdracht van het Coöab (Centraal orgaan opleidingen agogische beroepen) een concept profiel ggz agoog geschreven (Broeken, 2004). Het is één van de profielen die in het NIZW rapport wordt meegenomen. Van belang is hier het geconstateerde spanningsveld tussen medische disciplines en het op groei gerichte handelen van de sociaal agogen – dat door haar wordt beschreven. In de praktijk ervaren wij die verschillen in oriëntatie aan den lijve.

Interessant zijn de experimenten van een aantal ggz-instellingen om ggz-agogen aan te stellen als innovatief medewerker. Deze medewerkers onderzoeken de mogelijkheden om nieuw beleid te vertalen in concrete acties. Illustratief is bijvoorbeeld een training als *cliënten trainen hulpverleners* (Bruin, z.j.). Niet langer is de hulpverlener de expert maar wordt er geluisterd naar de ervaring van de cliënt.

Nu beleidsmatig in de praktijk de bakens worden verzet en er meer aandacht komt voor wat de cliënt nog wel kan is het zaak om agogen in de dop in hun houding en daarmee ook gesprekstechnisch zo toe te rusten dat het weer passend wordt bij deze voor de sector nieuwe manier van kijken.

2.1. Gedragsverandering als proces

Op een aantal terreinen binnen de ggz is deze op herstel gerichte ontwikkeling al wat verder. We noemen hier de psychiatrische rehabilitatie en de werkzaamheden op het terrein van de re-integratie waar het bijvoorbeeld de klanten van het Uitvoeringsinstituut Werknemers Verzekering (UWV) betreft.

In de achtergrond studie *Het heft in eigen hand* van de Raad voor Werk en Inkomen (2010) wordt uitgebreid ingegaan op de begrippen motivatie en zelfsturing. Telkens weer blijken deze begrippen belangrijke voorspellers te zijn voor een succesvolle gedragsverandering.

De dynamiek van motivatieontwikkeling is door Prochaska en DiClemente (1982) in beeld gebracht. Bekend is hun 'stages of change model' (1984). Dit model wordt ook wel het transtheoretisch model van gedragsverandering genoemd. Voor Nederland heeft hun model - met name binnen de

verslavingszorg – tot baanbrekende inzichten geleid. Voor het eerst werd het proces van de gedragsverandering voorgesteld als een cyclische beweging: de alcoholist die weer begint met drinken is niet langer mislukt maar heeft een terugval en kan dus leren wat de moeilijke momenten zijn.

In het proces om tot een gedragsverandering te komen worden door Prochaska en DiClemente een zestal stadia onderscheiden: zie fig. 1

Precontemplatie of voorbeschouwing: het (probleem)gedrag is geen probleem voor de cliënt en hij of zij is er dan ook niet mee bezig – de wens tot gedragsverandering wordt vaak door de omgeving geformuleerd.

Contemplatie of overpeinzing: de cliënt realiseert zich dat er een probleem is maar staat nog ambivalent ten opzichte van een gedragsverandering.

Preparatie of voorbereiding: er is een intentie om te veranderen – uit het ASE-model (Kok, 1991) blijken eigen effectiviteiten en de rol van de omgeving belangrijke variabelen.

Actieve verandering: steun in de fase is van groot belang. De cliënt is actief bezig met nieuw gedrag – hoe de omgeving hier op gaat reageren is spannend.

Consolidatie: gedragsverandering wordt geïntegreerd.

Terugval: is niet het eindstadium – het is voor niets geweest – maar een tussenstadium – wat ga ik anders doen.

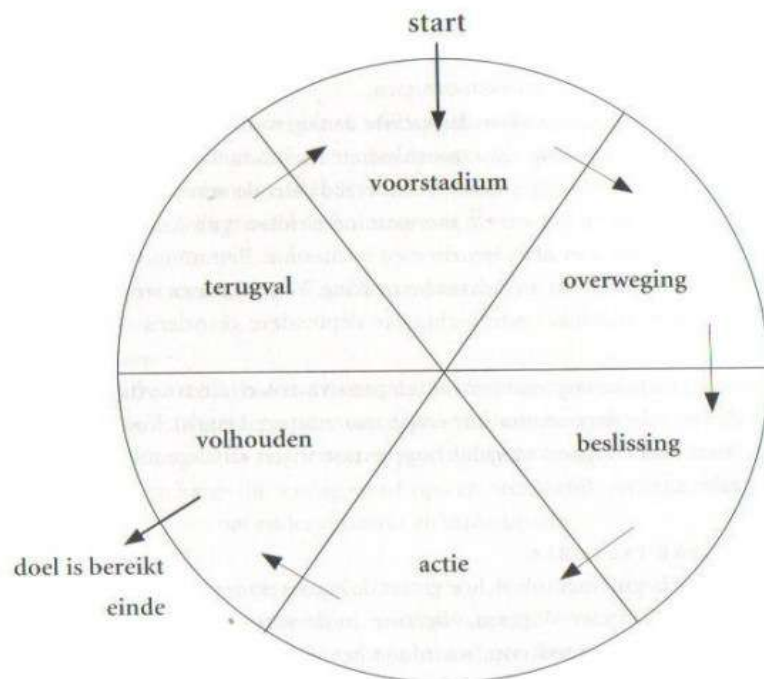


Fig. 1: naar Prochaska en DiClemente

Het aardige van het model is dat voor elk stadium interventies kunnen worden beschreven waarmee het proces van verandering kan worden beïnvloed. Binnen de verslavingszorg en de psychiatrische rehabilitatie is veel ervaring opgedaan met Motiverende Gespreksvoering en de laatste jaren met oplossingsgericht coachen.

2.2. Toepasbaarheid binnen het onderwijs

Vanuit didactisch perspectief heeft het model in handen van de trainer of docent in het onderwijs vele mogelijkheden. Zo kan het proces van veranderen aanschouwelijk worden gemaakt. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om tot een ordening in doelen en interventies te komen. Ook maakt het begrijpelijk dat motiverende gesprekstechnieken ingezet kunnen worden om iemand in beweging te krijgen en dat het oplossingsgerichte coachen – dat zich richt op het ‘hoe’ van de verandering, van nut is in de latere fasen uit het model (Atkinson, 2007). Ten slotte kan daar de nuancering aan worden toegevoegd dat er geen wetenschappelijke evidentie is gevonden voor een indeling in fasen maar wel voor het idee dat het bij verandering gaat om een proces waarbij – en dat lijkt ons essentieel – afstemming op de noden van de persoon die verandert essentieel is (Littell, 2002).

2.3. Wat we meenemen voor de ontwikkeling van ons onderwijs

In de literatuur is voldoende ondersteuning te vinden voor het gebruik van onder meer oplossingsgerichte methodieken binnen het domein van - in ons geval – de psychiatrische rehabilitatie.

Bij het uitwerken van de onderwijseenheid ‘oplossingsgericht werken & psychiatrische rehabilitatie’ kan worden aangesloten bij de fase-indeling zoals voorgesteld door Prochaska & DiClemente (ibidem). Dit model is in het major deel van de opleiding uitgewerkt.

Studenten worden binnen de opleiding Pedagogiek getraind vanuit een experiëntiele visie – het gaat erom de cliënt zelf te laten ervaren wat nu eigenlijk zijn of haar behoefte is en op welke wijze die behoefte door de cliënt al dan niet wordt gesaboteerd. Als de cliënt zich dat gewaar is kan en wil hij vaak verantwoordelijkheid nemen voor zijn gedrag en dient de oplossing zich als vanzelf aan.

Het gebruik van motiverende gesprekstechnieken voorziet in de behoefte om te kunnen werken met cliënten op onvrijwillige basis. Weerstand en verandertaal zijn belangrijke begrippen uit de benadering van ‘motivational interviewing’ (Miller, 1991). Weerstand wordt net als motivatie opgevat als resultaat van interactie tussen hulpverlener en cliënt. De hulpverlener kan dus iets doen om de weerstand te verminderen. Motivatie kan worden vergroot door het stimuleren van verandertaal.

Binnen deze conceptuele uitwerking van het onderwijs aan hulpverleners in opleiding sluit het oplossingsgerichte werken bijzonder goed aan. Met name vanaf het stadium dat de cliënt een duidelijke intentie heeft om te veranderen kan gebruik gemaakt worden van het oplossingsgerichte coachen. Ook de oplossingsgerichte benadering heeft ervaring met cliënten die er niet zelf voor hebben gekozen om een hulpverlener te consulteren. Dit wordt de bezoekerstypische relatie genoemd (Berg, 1992). Het werkveld is daar nog niet. In de praktijk wordt vaak het model van de zandloper gebruikt (Veldhuizen, 2009). In dit model worden drie fasen onderscheiden: ontregeling, behandeling en herstel. *Ontregeling* is de fase van crisis en dreigende terugval. Activiteiten zijn gericht op veiligheid, directe bemoeienis en het oplossen van problemen. Voor mensen met een chronische psychose is dit de fase waarin zij permanent verkeren. De tweede fase is die van de feitelijke *behandeling*. Activiteiten zijn hier gericht op indiceren (psychologisch, medicamenteus), voorlichten en motiveren. Motiverende gesprekstechnieken beginnen langzaam aan gemeengoed te worden. De laatste fase gaat over *herstel*. Hier wordt de regie bij de cliënt gelaten. Methoden en technieken uit het oplossingsgerichte werken vinden in deze fase een vruchtbare voedingsbodem.

In onze optiek speelt motivational interviewing een belangrijke rol in de paradigma shift die gaande is – het leren luisteren naar de veranderwens van de cliënt. Juist de begrippen motivatie en weerstand kunnen worden gebruikt om de verschillen tussen motiverende gesprekstechnieken en oplossingsgericht werken te verduidelijken.

Onze intentie is om studenten met oplossingsgerichte oren te laten luisteren en cliënten uit te nodigen deel te nemen in oplossingsgerichte gesprekken.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1. Inleiding

Aanleiding voor het onderzoek vloeit voort uit de conclusie van een werkveld overleg met opleidingscoördinatoren uit de psychiatrie in het kader van de beroepspraktijkvorming (stage) van onze (ggz)studenten (zie notulen overleg 6 januari 2010). Hier werd aangegeven dat instellingen tevreden zijn over de basis hulpverlenende kwaliteiten van onze studenten en dat veranderingen in de zorg noodzakelijk maken dat de oriëntatie minder gericht moet zijn op het oplossen van problemen maar meer op het bouwen van oplossingen – herstel gericht, faciliteren en ondersteunend.

Voor dat we kunnen overgaan tot een beschrijving van de onderzoeksmethodologie zijn er nogal wat variabelen waar duidelijkheid over moet gaan bestaan.

Feitelijk gaan we aan de slag met leerplanontwikkeling – welk model leent zich voor dit doel. Het product – het leerplan – moet aan een flink aantal eisen voldoen. Er zijn competenties die binnen een kritische beroepssituatie worden verlangd (werkveld), er zijn formele eisen die aan hbo-onderwijs worden gesteld (Dublin descriptoren), het onderwijs moet dekkend zijn voor geselecteerde pedagogiek competenties (de opleiding). Er zijn overtuigingen van docenten wat zich vertaalt in een visie en er zijn ervaringen van studenten over wat in hun ogen betekenisvol onderwijs is.

3.2. de keuze voor een model

Onze wens is om samen met studenten, collega's en het werkveld oplossingsgericht onderwijs te ontwikkelen. De vraag die daar bij hoort luidt: welk ontwerp model is hier het meest geschikt voor.

Geïnspireerd door het begrip actieonderzoek kwamen we al snel uit op de ARTE strategie (Action Research in Teacher Education) zoals beschreven door Ponte (2002). Toepassing van deze strategie stimuleert docenten gericht te reflecteren over hun bestaande onderwijspraktijk – wat maakt nu dat iets werkt of niet werkt (kennis ontstaat vanuit praxis), en nodigt uit tot het doen van experimenten (onderwijsideeën omzetten in onderwijsacties).

Deze benadering paste goed bij een oorspronkelijk idee wat we met ons onderzoek voor ogen hadden - we wilden onderzoeken waarom bestaande praktijk van een deel van het vaardigheidsonderwijs binnen Pedagogiek niet meer voldeed (bedreigingen) om vervolgens na te gaan welke mogelijkheden er vanuit oplossingsgericht werken kunnen worden gegenereerd. Een dergelijk onderzoek is zeer arbeidsintensief. Omwille van de tijd hebben we dit idee losgelaten en zijn uiteindelijk terecht gekomen bij een meer traditionele manier van leerplanontwikkeling en –evaluatie.

Doel is om een globaal uitgewerkt leerplan in de praktijk te toetsen. Hierbij maken we gebruik van de taakhulp leerplan evaluatie (slo, z.j.). Dit is een interactieve tool waarmee een consistent evaluatieplan kan worden opgesteld. Bij de formatieve evaluatie van het onderwijs is dit plan gevolgd.

3.3. competenties en kritische beroepssituatie

Voor het beschrijven van de Kritische Beroepssituatie (KBS) is gebruik gemaakt van het werkveldoverleg psychiatrie en pedagogiek, informatie stagebureau pedagogiek en overleg supervisors/stagebegeleiders pedagogiek.

De voorkeur van het werkveld gaat uit naar een setting waarin zowel individueel als groepsmatig kan worden begeleid. Bij groepsbegeleiding gaat het bijvoorbeeld om coaching, rehabilitatie, of empowerment. De benadering is vooral gericht op versterking van de zelfstandigheid van de deelnemers. Het accent wordt hierbij verlegd van 'ziek zijn' naar het benutten van de eigen mogelijkheden. Van 'dit kan ik niet' naar 'dit kan ik wel' en weten wat daarbij nodig is.

De individuele begeleiding is tamelijk divers en richt zich op het faciliteren van de veranderwens van een cliënt. Als voorbeeld noemen we hier de wens van een cliënt om buiten het Algemeen Psychiatrisch Ziekenhuis te gaan wonen: *Mevrouw is onzeker omdat ze nog nooit zelfstandig heeft gewoond. Moed put ze uit het feit dat ze de laatste twee jaar nooit meer een terugval heeft gehad. Haar moeder is enthousiast over haar wens om zelfstandig te wonen en wil haar graag helpen. Zij geeft aan vertrouwen te hebben in de persoonlijk begeleider en wil wel een plan samen met haar uitwerken.*

De competentie waarbij we willen aansluiten is die van:

Aanzetten tot gedragsverandering

De GGZ agoog is in staat om cliënten te motiveren tot het experimenteren met en aanleren van nieuw gedrag, waarmee zij beter in staat zijn zich te manifesteren in hun relatie met de directe omgeving (Broeken, 2004, p22).

3.4. de vertaling van descriptoren en competenties naar onderwijs

Naast KBS en specifieke competenties van de GGZ agoog is bij ontwikkeling van het onderwijs rekening gehouden met het beoogde niveau van opleiden namelijk het bachelor niveau – de zogenaamde Dublin descriptoren (ministerie van ocw). Dit zijn:

Verdiepte kennis als basis om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen of toepassen van ideeën;

Probleemoplossende vermogens om in nieuwe /onbekende omstandigheden binnen een multidisciplinaire context met complexe materie om te gaan;

Vermogen om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie rekening houdend met sociaal-maatschappelijke/ethische verantwoordelijkheden;

Communicatief in staat zijn conclusies, alsmede kennis en motieven die hieraan ten grondslag liggen duidelijk over te brengen;

Leervaardigheden bezitten die in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd karakter.

3.5. de relatie keuze en visie

In de uitwerking van het onderwijs maken we zoveel als mogelijk gebruik van het ervaringsleren – het leren van de eigen ervaring.

Het orderingsprincipe wat we voor deze onderwijseenheid willen gebruiken is die van de concentrische opbouw. Deze opbouw is gebaseerd op de didactische principes van 'eenvoudig naar complex' of van 'algemeen naar specifiek' en 'herhaling'. Door de steeds weer terugkerende onderwerpen kan een docent bij een concentrische benadering steeds weer terug vallen op een bekende beginsituatie en bovendien geeft deze benadering overzicht aan de studenten.

3.6. de consument heeft het laatste woord

Uiteindelijk zijn het de studenten en de collega's trainer/docent die we het laatste woord geven. In periode 2 van het cursusjaar 2011/12 zal het programma voor het eerst operationeel zijn. Hierbij gaat het om de versie zoals die als bijlage aan dit onderzoek is toegevoegd. Het programma wordt gedurende deze gebruiksfase uitvoerig geëvalueerd.

3.7. Onderzoeksmethode

Ontwerpgericht onderzoek als methode is binnen het HBO onderwijs gangbare praktijk. Hogescholen horen immers toepassingsgericht te zijn. Wat we in dit geval willen is een brug slaan tussen de vraag vanuit de praktijk en de inrichting van het onderwijs. We bedenken dus een oplossing voor een probleem dat door de praktijk wordt geformuleerd.

De taakhulp leerplanevaluatie, die voor dit onderzoek wordt gebruikt, ondersteunt bij het opzetten en uitvoeren van de formatieve evaluatie. Onderdelen zijn het opzetten van een evaluatieplan, het uitvoeren van de evaluatie, het beoordelen van het leerplan en het formuleren van verbeteracties. Instrumenten als interview, vragenlijst, observaties en logboek leveren vooral kwalitatieve data op. Voor analyse en grafische weergave van de bevindingen zullen we gebruik maken van een norm wat niet alleen door ons maar ook door verschillende andere bronnen wordt gezien als voldoende of goed onderwijs om de gestelde doelen te realiseren.

3.8. Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 14 studenten van de hbo opleiding pedagogiek te Amsterdam. Deze studenten volgden deel 1 van de differentiatie minor 'agoog in de ggz'. Na de 1^e bijeenkomst zijn 6 studenten gestopt. Zij vonden de gesprekstechnieken, zoals die deze onderwijsperiode in het ggz onderwijs werden aangeboden, en het oplossingsgerichte onderwijs, te veel interfereren – dit werd als verwarrend ervaren. De overige 8 studenten hebben het volledige programma van 7 bijeenkomsten van 1.5 uur gevolgd.

Naast de studenten hebben ook een viertal collega's over het ontwikkelde onderwijs nagedacht. Het zijn allen collega's die in het bezit zijn van hun master SEN oplossingsgericht werken. Daarnaast werken ze als trainer en supervisor in het ggz onderwijs. Samen met deze collega's willen we komend cursusjaar het oplossingsgerichte werken in het ggz onderwijs implementeren.

3.9. Triangulatie

Om de kwaliteit van ons onderzoek te waarborgen, hebben we gebruik gemaakt van meerdere gegevensbronnen. Dit gebruik van meerder gegevensbronnen heet triangulatie (Harinck, 2006).

Voor ons onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende gegevensbronnen:

- studenten aan de voltijdse HBO opleiding Pedagogiek (InHolland - Amsterdam) - deze studenten volgen het 1^e van 4 delen uit hun differentiatie programma 'agoog in de ggz';
- collega trainers aan de HBO opleiding Pedagogiek (idem);
- verpleegkundigen en agogen werkzaam in de psychiatrie (Ingeest en GGZ NHN);
- opleidingscoördinatoren werkveld psychiatrie;
- literatuur.

Door vanuit verschillende invalshoeken naar de onderzoeksvraag te kijken wordt triangulatie bevorderd.

3.10 Verzameling gegevens

De evaluatievraag die leidend was voor het invullen van het evaluatieplan luidt:

wat is de *bruikbaarheid* en de *effectiviteit* van een *gedeeltelijk gedetailleerd leerplan* dat gebruikt wordt in de Differentiatie Minor Agoog in de GGZ voor de onderwijseenheid 'oplossingsgericht coachen' met betrekking tot *leerinhoud, leeractiviteiten, groeperingsvormen, onderwijsleermaterialen* en *tijd*.

De doelgroep die we met dit onderwijs willen bereiken zijn deeltijd en voltijdse studenten hbo Pedagogiek die de differentiatie minor agoog in de ggz volgen.

In de evaluatievraag zijn de onderdelen opgenomen waarover we informatie willen verzamelen. Per vraag gaan we aangeven wat de norm is / wanneer zijn we tevreden.

Om de bruikbaarheid en effectiviteit van het uitgevoerde onderwijs in kaart te brengen maken we gebruik van micro-teaching. Het evaluatie-instrument wat we hierbij hanteren is de schaalvraag, het semi-gestructureerde interview, observaties en het bijhouden van een logboek. Deze activiteiten vinden maximaal één dag na de feitelijke les plaats.

De verbeterpunten die dit oplevert worden vertaald naar een actieplan – het leerplan wordt herschreven en doorontwikkeld naar het niveau van een volledig en tot in detail uitgewerkt plan dat onmiddellijk in de praktijk kan worden gebruikt.

Om de bruikbaarheid en effectiviteit van het voorgestelde onderwijs in kaart te brengen maken we gebruik van een focusgroep. In deze situatie zijn dat de collega trainers van de opleiding Pedagogiek. Het evaluatie-instrument wat we hier voor hanteren is het interview (zie bijlage *leidraad interview docenten*).

De verbeterpunten die dit oplevert worden vertaald naar een actieplan – het leerplan wordt bijgesteld.

In periode 2 van het cursusjaar 2011/12 wordt dit onderwijs geïmplementeerd.

3.11. Hypotheses

De verwachte resultaten na het onderzoek zijn:

De betekenis van het leerplan, uitgedrukt in bruikbaarheid en effectiviteit, neemt toe als voor studenten duidelijk is binnen welke kritische beroepssituaties het geleerde kan worden toegepast;

Bij de onderwijsleeractiviteiten is de behoefte van studenten met name gericht op zelf ervaren, het ontvangen van feedback en het zien van voorbeeldgedrag van betekenisvolle anderen.

4. Data presentatie en resultaten

4.1 Verwerken van gegevens

Om de zeven bijeenkomsten zodanig te evalueren dat de opbrengsten controleerbaar zijn is de onderstaande procedure gevolgd.

Na afloop van elke bijeenkomst is gevraagd naar de waardering van de les. Studenten werden verzocht om een cijfer te omcirkelen waarbij 0 staat voor minimale waardering en 10 voor maximaal. De resultaten zijn verwerkt in een histogram waarbij de cijfers 0-6 als onvoldoende werden genormeerd en die van 7-10 als voldoende. De vragenlijst zelf is opgenomen in de bijlage (bijlage 1: schaalvraag en semi-gestructureerd interview).

Vervolgens hebben de respondenten elkaar in viertallen bevraagd over hun ervaringen met de les. Voor dat doel waren per onderdeel voorbeeldvragen geformuleerd. Deze werkwijze suggereert een semi-gestructureerd interview.

De respondenten hebben hun bevindingen plenair gerapporteerd. Uitspraken die illustratief waren voor de score op de desbetreffende vraag zijn genoteerd en werden, na vergelijking met andere bronnen, in de lijst met aanbevelingen opgenomen.

Van het logboek is in de feitelijke uitvoering geen gebruik gemaakt. In dit stadium voegt het niets toe. Voor docenten die voor het eerst met dit materiaal gaan werken is het wel weer van groot belang. Jan Versteeg heeft de uitvoering van de lessen gedaan en Ron Roozendaal de observatie. Voor dit doel is gebruik gemaakt van een instrument voor het observeren van studenten (zie bijlage 2^{de}). Aandacht werd besteed aan de algemene indruk van de les, lesuitvoering, gedrag van studenten en het gebruikte lesmateriaal. Na afloop zijn de waarnemingen besproken. Deze inzichten zijn gecombineerd met de ervaringen van de studenten.

Uiteindelijk heeft dit een lijst met verbeterpunten en een actieplan opgeleverd. De belangrijkste bevindingen zijn meegenomen bij het herschrijven van het leerplan – dit leerplan wordt in het onderzoek versie 2 genoemd. In jargon heet dit een volledig en tot in detail uitgewerkt plan – de docentversie van de onderwijseenheid ‘oplossingsgericht coachen’.

Deze versie is intensief met een viertal collega's besproken. Als leidraad bij dit gesprek diende een set van vooraf opgestelde interviewvragen. Ook deze resultaten zijn systematisch verwerkt – als de collega's unaniem waren in hun oordeel werd de aanbeveling overgenomen. Van deze voorstellen (die het gehaald hebben) is een lijst gemaakt.

De laatste versie van het leerplan is de feitelijke docenthandleiding – het productdeel van ons onderzoek. Het leerplan is volledig en tot in detail uitgewerkt en gaat in periode 2 van het cursusjaar 2010/11 in de praktijk getoetst worden.

4.2. Mening van studenten over de afgelopen les

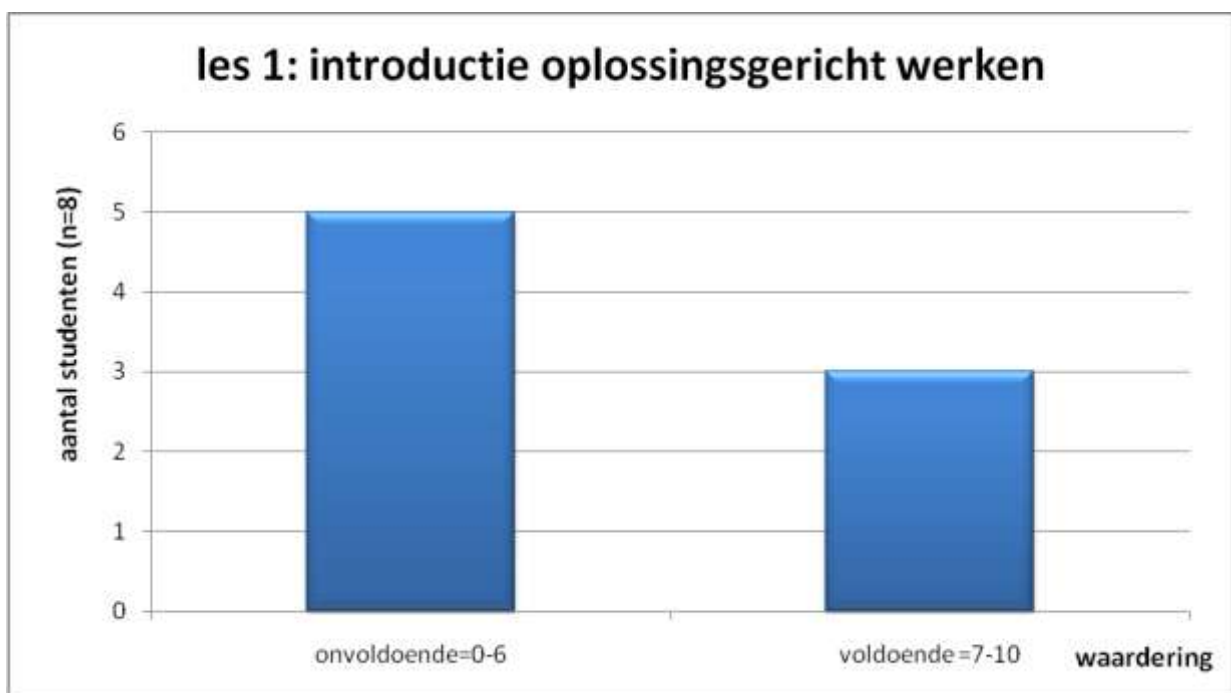


Fig. 2: les 1 introductie oplossingsgericht werken

Vijf van de acht studenten ervaren de les naar onze norm als onvoldoende. Uit de nabespreking op onderdelen blijkt dat we te veel en te snel wilden. In deze fase zitten we nog erg op het spoor van

samen met studenten onderwijs ontwikkelen. Studenten geven aan dat ze vooraf graag willen weten wat de docent van ze verwacht – een adequate toelichting op de toets en de weg waarlangs dit kan worden gerealiseerd. Leerinhoud en leeractiviteit wordt als zinvol ervaren. De powerpoint presentatie waarmee een introductie van oplossingsgericht werken wordt gegeven valt niet in de smaak – dat duurt te lang en het ritme gaat uit de training. Studenten ervaren de paradigma shift van focus op problemen naar het construeren van oplossingen als verwarrend. Een zestal studenten geeft aan om deze reden van het onderzoek af te zien. Gesprekstechnisch wordt er deze periode geoefend met het exploreren van de vraag achter de vraag. De wondervraag komt voor hen nog te vroeg.

Uit de lesobservatie komt een gelijk beeld naar voren. Een oefening waarin studenten wordt gevraagd aan de docent te vragen wat er nu precies van hen verwacht wordt werkt alleen als de student zich al realiseert dat hij vanuit betrokken nieuwsgierigheid aan het begeleiden is. Verder waren we erg bezig met de relatie – het samen onderwijs willen ontwikkelen. Voor studenten is wel de samenwerkingsrelatie van belang. Gelijkheid in de relatie wordt vaak genoemd. Bij navraag gaat het dan om zaken als serieus worden genomen, gezien en gehoord worden, betrokkenheid, er toe doen. Kortom, het blijkt meer om echtheid in de relatie te gaan. We kunnen niet van studenten verwachten dat ze samen met ons het onderwijs ontwikkelen. Dat hebben we na die eerste keer moeten vaststellen. Wel dat we ze betrekken bij al onze overwegingen. Wij ‘verleiden’ ze om met ons mee op reis te gaan en de vraag die we hen voorleggen luidt: is het de moeite waard (voor de doelgroep), wat kunnen we beter, meer, anders doen!

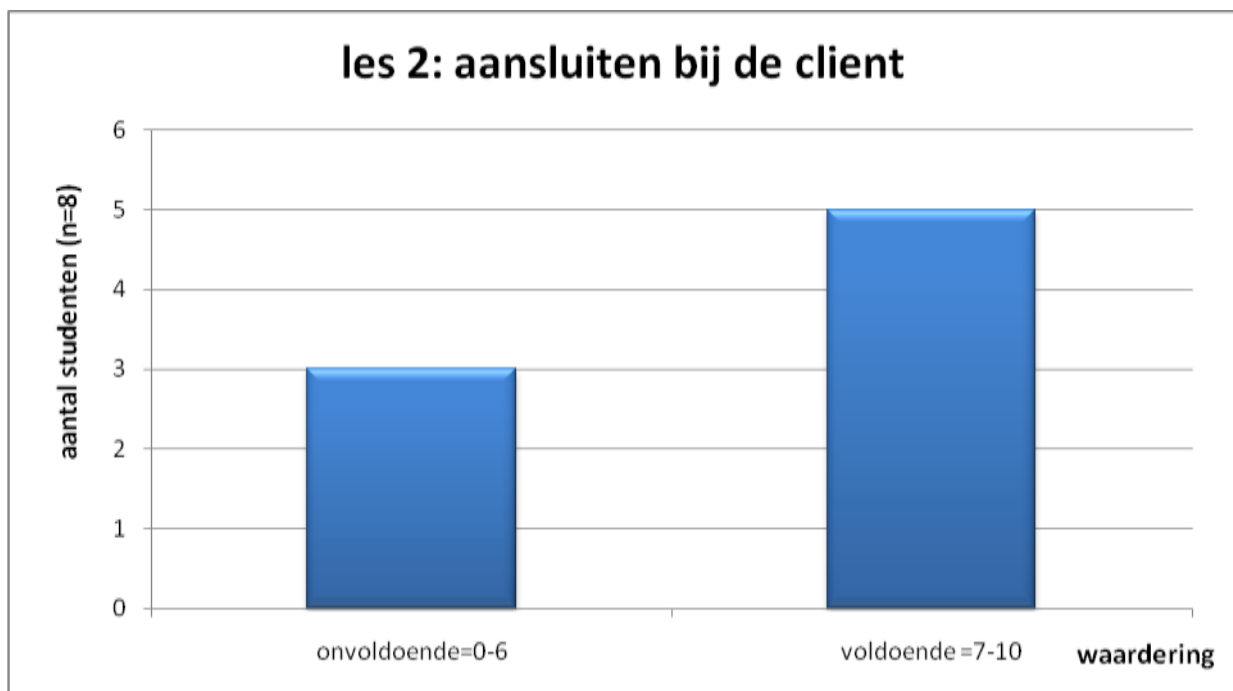


Fig. 3: les 2 aansluiten bij de client

De hernieuwde opzet werp onmiddellijk z'n vruchten af. De overzichtelijkheid en concrete uitwerking van de opdrachten spreekt de meeste studenten aan. Met name de opdracht rond *herkaderen* doet studenten realiseren op welke wijze zij vaak aan het luisteren zijn en wat voor verschil het maakt als niet het probleem centraal staat maar de mogelijkheden die in het verschiets liggen. Studenten zouden graag een beperking in de veelheid aan oefeningen zien zodat meer tijd besteed kan worden aan *grouping*, *priming* en *reframing*.

De algemene indruk van de les is positief. De werksfeer is goed. Reframing blijkt een prima oefening te zijn om duidelijk te maken waar de verschillen liggen tussen focus op probleem of focus op oplossing.

Ook de oefening rond grounding en priming werd zeer gewaardeerd en leverde ideeën op voor het analyseren van gespreksmateriaal uit een vorige onderwijseenheid.



Fig. 4: les 4 schaalvragen en wondervraag

Opmerkelijk is dat alle studenten de les als positief ervaren. We hebben voor deze les bewust gekozen voor een klassieke lesopzet: korte uitleg theorie met vervolgens een aantal uitdagende oefeningen. Het betrof hier de schaalvraag en de wondervraag. Wat studenten als bijzonder stimulerend ervaren is het direct waarneembare effect van een interventie.

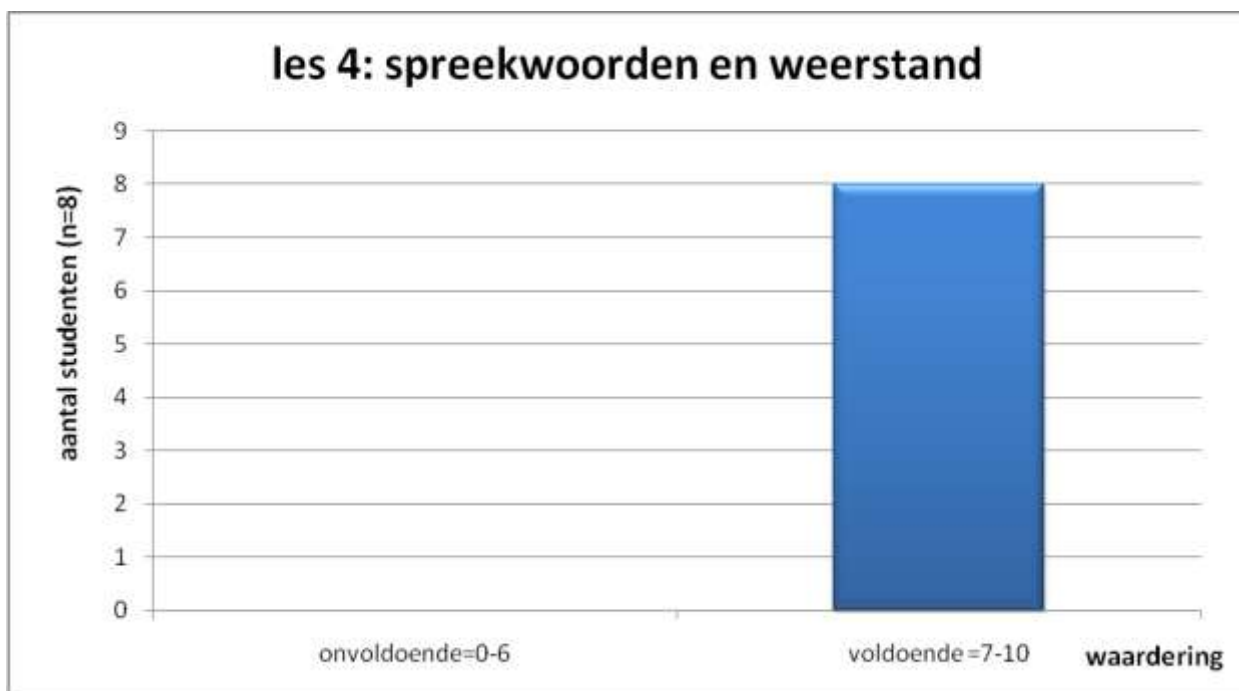


Fig. 5: les 4 spreekwoorden en weerstand

Studenten waren unaniem in hun oordeel – deze les was top omdat het enorm veel herkenning bood. Het met elkaar in hetzelfde schuitje zitten schept een band en het oefenen geeft lol en energie.

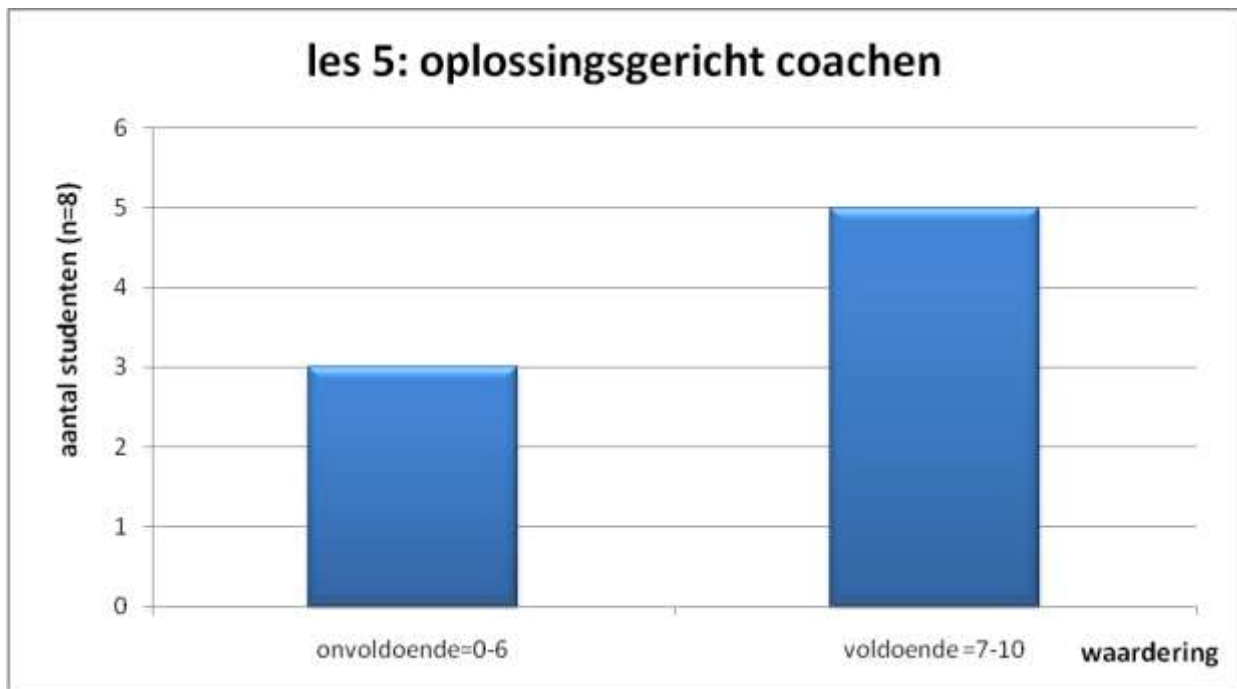


Fig. 6: les 5 oplossingsgericht coachen

In deze les werd nadrukkelijk de relatie met de toets gelegd. De meer theoretische invulling kwam niet overeen met de verwachting van studenten. Hier ging het weer op school lijken: luisteren, informatie conceptualiseren, denk ik dat ik het snap..... Terwijl het toch om een essentiële vraag ging – hoe begeleid ik mijn cliënt in een veranderingstraject.

Uit de observaties en in de nabespreking van de les komt duidelijk naar voren dat studenten graag willen werken met eigen 'materiaal'. Casuïstiek uit de ggz wordt wel als betekenisvol gezien maar staat nog op grote afstand van de eigen praktijk.

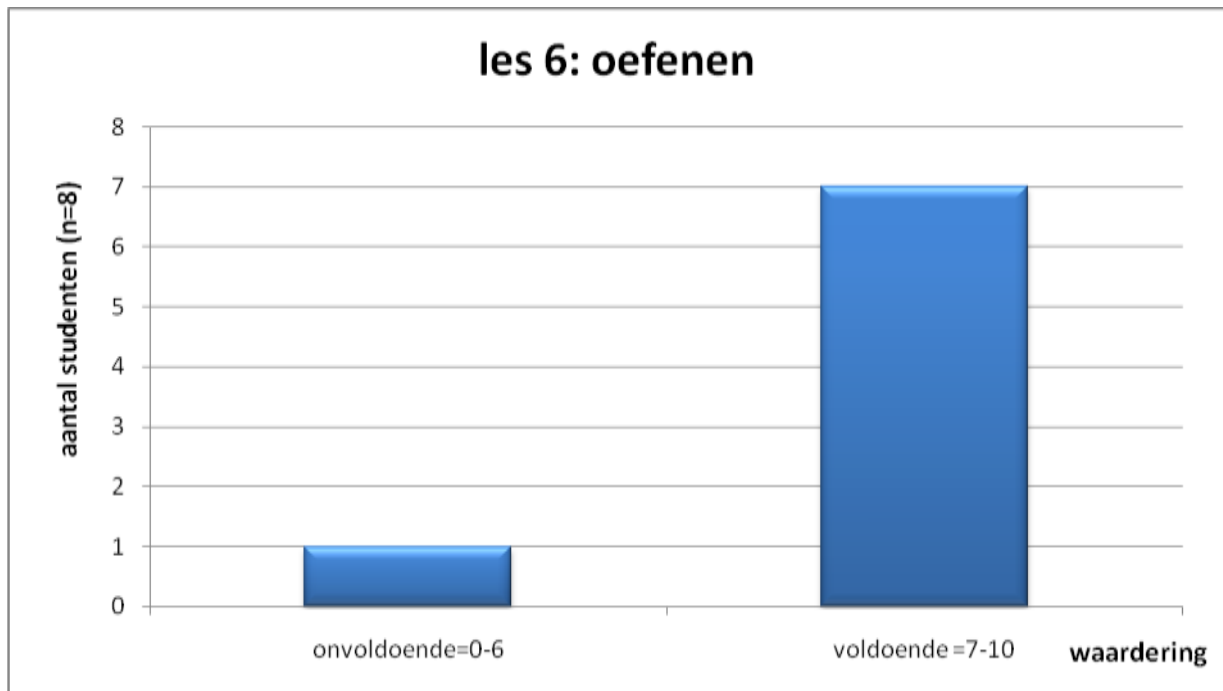


Fig. 7: les 6 oefenen

Naar aanleiding van de vorige bijeenkomst zijn de oefeningen aangepast. Deze hebben ditmaal betrekking op de eigen ervaring: praten in tweetallen over wat je recentelijk hebt bereikt en doorvragen op wat er is waarbij de student iets inbrengt van zichzelf. Deze aanpak werd zeer gewaardeerd. Opvallend is de betrokkenheid op elkaar en de gretigheid waarmee met de materie wordt geoefend.



Fig. 8: les 7 de zevenstappendans

Studenten zijn zeer te spreken over de methodische helderheid die de zevenstappendans verschaft. Zowel voor hulpverlener als observator geeft de dans een gestructureerd kader om te reflecteren over gepleegde/waargenomen interventies.

Kritiek betrof de kwaliteit van het video-materiaal. Met name het geluid en het ontbreken van ondertiteling komt het zicht op betekenis van interventies en het verloop van het proces niet te goede.

4.3 Micro-teaching versie 1: aanbevelingen studenten en observator

Al na de eerste bijeenkomst was het noodzakelijk om een inhoudelijk aanpassing te doen. Er kan niet van studenten verwacht worden om over de ontwikkeling van oplossingsgericht werken na te denken als daar nog geen kennis over aanwezig is.

Het begrip '*samen*' werd door studenten anders opgevat. De trainers/docenten waren zich niet voldoende bewust van het mandaat docent vs student. '*Samen*' werd door hen gezien als gelijkwaardig. Voor studenten gaat het meer om '*luister naar mij*' en '*neem mij serieus*'. Die les is vanaf de tweede bijeenkomst ter harte genomen. Vanaf dat moment werden studenten gezien als de kritische consumenten.

Een tweede punt betreft de plaats van het onderwijs in de leerlijn. Het aanbieden van de onderwijseenheid oplossingsgericht coachen terwijl de meer probleemgeoriënteerde gesprekstechnieken nog moeten worden getoetst werkt verwarring in de hand. Het lijkt effectiever om het oplossingsgerichte onderwijs te plaatsen in deel 4 van de differentiatie minor 'agoog in ggz'.

Het voorzetten van een veelheid aan oefeningen lijkt een snelle verzadiging in de hand te werken. Zoals zo vaak toont zich in de beperking de meester – een betekenisvolle, eenvoudige en heldere oefening is voldoende om een verwerving- of verwerkingsfase in het onderwijsleerproces effectief te maken.

Studenten ervaren het als bijzonder stimulerend om ook lol te maken over de 'fouten' die ze die ze bij elkaar zien. Herkenning maakt het leren lichter.

De koppeling van het onderwijs aan een kritische beroepssituatie is zowel met het werkveld als met de studenten een lastige discussie geweest. Studenten blijken eenvoudiger te motiveren (of vinden het veel spannender en zinvoller) als ze elkaar moeten coachen op een voorgenomen gedragsverandering dan situaties uit te spelen waar het een denkbeeldige cliënt betreft. In de uitwerking van versie twee van de handleiding is daarom gekozen om het oplossingsgerichte coachen te koppelen aan een persoonsgerichte training uit deel 4 van de differentiatie minor 'agoog in de ggz'. In deze training staan studenten stil bij stagnatie en groei van de eigen ontwikkeling in relatie tot professionele competenties. Zij formuleren doelen voor nieuw gedrag en worden uitgedaagd om met dit nieuwe gedrag te experimenteren. In de uitvoering begeleiden triades van studenten elkaar in de rol van hulpverlener/coach vs cliënt/coachee. De coachende rol kan nu vanuit het oplossingsgerichte coachen worden ingevuld. De discussie met het werkveld spitte zich toe op transfer van het geleerde naar de werksituatie omdat de relatie met rehabilitatie en re-integratie niet of onvoldoende aan bod komt.

Tenslotte de kritiek op de kwaliteit van het gebruikte videomateriaal. Inmiddels hebben we de beschikking gekregen over meer en betere materialen. Omdat studenten het verloop van een sessie niet altijd even eenvoudig kunnen volgen, wordt overwogen om het materiaal te gaan ondertitelen.

Op basis van deze aanbevelingen is versie 2 van de docenthandleiding geschreven.

4.4 Docenteninterview versie 2: aanbevelingen critical friends

Een viertal collega's is gevraagd om versie 2 van de onderwijseenheid kritisch te beschouwen. Voor dit doel werd gebruik gemaakt van de vragenlijst 'leidraad voor het interviewen van docenten' (zie bijlage 3). Docenten werd gevraagd om de versie zo te lezen alsof ze dit onderwijs de volgende periode

moesten geven. De resultaten zijn in tweetallen besproken en werd door ons in schriftelijke vorm ontvangen. Gevraagd werd naar: algemene indruk en moeilijkheidsgraad, doelen en uitgangspunten, inhoud en opdrachten, de didactische aanpak, media gebruik en uiteraard de toets.

Algemeen

Wat de docenten missen is een duidelijke uitleg over de relatie tussen oplossingsgericht coachen en de persoonsgerichte training – zoals zij die kennen uit het curriculum van de differentiatie minor ‘agoog in de ggz’. De relatie tussen kritische beroepssituaties in de ggz en hoe dit met gebruikmaking van de persoonsgerichte training kan worden uitgewerkt staat wel in het onderzoek beschreven – dit willen zij graag in de docenthandleiding zien samengevat.

Het is moeilijk om overzicht te behouden. Er zijn veel bijlagen. De verwijzingen naar een bijlage zijn niet adequaat beschreven. Ook wordt de plaatst van de bijlagen niet als logisch ervaren. Het taalgebruik is niet consistent – dit moet duidelijk oplossingsgerichte taal worden. Ten aanzien van de stijl is de kritiek van gelijke orde. Kortom, de handleiding moet veel meer vanuit het perspectief van de gebruiker worden geschreven.

Inhoud en opdrachten

De opdrachten moeten meer worden geformuleerd in oplossingsgerichte termen. Het komt de helderheid ten goede als de tekst beter wordt gestructureerd. Niet kloppende verwijzing naar bijlage werkt verwarring en irritatie in de hand. Soms dekt de titel van een opdracht of bijlage de lading niet. Meer beperking in de uitwerking van de opdrachten – bijvoorbeeld uitwerking schaalvragen richting groep achterwege laten en alleen aandacht voor individu. De opdracht brief coaching en relatie persoonsgerichte training is onduidelijk. Ook de toelichting op sommige opdrachten, bijvoorbeeld die rond weerstand, is niet duidelijk. Graag meer oefeningen ‘praten in tweetallen’ en hier nadrukkelijk de koppeling maken met de experimenten uit de persoonsgerichte training.

Didactische aanpak

Met name bij de eerste bijeenkomsten graag nog een toelichting of verantwoording waarom in dit stadium al voor bepaalde oefeningen wordt gekozen. In de lesopzet ook een duidelijke relatie leggen met de experimenten uit de persoonsgerichte training. De criteria voor de eindtoets moeten door het hele programma heen voelbaar zijn.

Media gebruik

Over het gebruik van de media wordt alleen vermeld dat er eenduidig naar bronnen moet worden verwezen. Bijvoorbeeld bij het gebruik van een schema of model, een PowerPoint of een filmfragment.

Samenvattend kan uit de respons van de critical friends worden opgemaakt dat ze blij zijn met de resources – er is bijzonder veel materiaal bij elkaar gebracht. Over uitgangspunten, doelen en de toetsing kunnen de gevraagde docenten zich in de voorstellen vinden. Om met zin – in de yes-stand – met het materiaal aan de slag te gaan zijn in hun ogen de volgende zaken van groot belang:

leg een duidelijke relatie tussen de opdrachten uit de persoonsgerichte training en de methodische uitwerking daarvan met behulp van het oplossingsgerichte coachen;

het komt de bruikbaarheid ten goede als tekstmateriaal beter wordt gestructureerd, verwijzingen naar bijlagen kloppen en de bijlagen zelf naar het eind van de docenthandleiding verplaatst worden;

de keuze van opdrachten en oefeningen moet zijn toegesneden op individuele coaching.

5. Antwoorden op de onderzoeksvraag en conclusies

5.1 Antwoorden

Onderstaande onderzoeksvraag valt uiteen in een tweetal deelvragen. Eén betreft het proces, de weg waar langs het product ontwikkelt kan worden en de tweede het product – als rekening wordt gehouden met alle eisen van de stakeholders, hoe komt dit product er dan uit te zien.

Op welke wijze kan de onderwijseenheid 'oplossingsgericht coachen' worden ontworpen wil het een bijdrage leveren die recht doet aan visie van de opleiding, eisen vanuit de praktijk en de mening van studenten over wat voor hen betekenisvol onderwijs is.

1. proces

We willen samen met studenten, collega's en het werkveld oplossingsgericht onderwijs ontwikkelen – welk ontwerp model is hier het meest geschikt voor.

Antwoord: het oorspronkelijke idee om samen met studenten oplossingsgericht onderwijs te ontwikkelen is premature, want hoe kan van studenten die nog niets weten van oplossingsgericht werken worden verwacht dat ze een bijdrage leveren aan iets waar de ontwikkelaars zelf nog maar een vage notie van hebben. Die opzet van samen ontwikkelen is verlaten en in het vervolg van het onderzoek is gebruik gemaakt van de SLO tool voor interactieve leerplanontwikkeling.

2. product

Het onderwijs moet bijdragen aan de ontwikkeling van de gevraagde competenties in het werkveld; in het onderwijs is rekening gehouden met de formele eisen vanuit de opleiding (competenties pedagogiek, Dublin descriptoren); het onderwijs weerspiegelt de visie van de opleiding en de opvattingen van studenten over betekenisvol onderwijs – hoe ziet dit onderwijs eruit.

Antwoord: Om tot de feitelijke beschrijving van dit onderwijs te komen zijn allereerst de wensen van het werkveld geïnventariseerd en vertaald naar een kritische beroepssituatie (KBS). Vervolgens zijn de inhoudelijke wensen getoetst aan de formele onderwijs-eisen zijnde de Pedagogiek competenties zoals vastgelegd in het onderwijsexamenreglement van de studierichting en de zogenaamde Dublin descriptoren. In het theorie-deel van het onderzoek is de relatie uitgewerkt tussen stadia in een veranderingsproces, motiverende gesprekstechnieken en de overgang naar oplossingsgericht werken. Vanuit dit voorwerk is gestart met de beschrijving van versie 1 van de docenthandleiding 'oplossingsgericht coachen'. Deze versie is doorontwikkeld met gebruikmaking van de SLO tool voor interactieve leerplanontwikkeling.

In het verloop van het onderzoek zijn een tweetal hypothesen getoetst.

De betekenis van het leerplan, uitgedrukt in bruikbaarheid en effectiviteit, neemt toe als voor studenten duidelijk is binnen welke kritische beroepssituaties het geleerde kan worden toegepast.

Om deze hypothese te toetsen is een lessenserie van zeven bijeenkomsten ontwikkeld die door middel van micro teaching zijn aangeboden. De mening van studenten over diverse onderdelen werd schriftelijk geïnventariseerd, het gedrag werd geobserveerd en over de interpretatie van de uitkomsten werd samen gesproken.

In dit stadium van de opleiding blijken studenten nog nauwelijks bezig te zijn met hun toekomstige beroepssituatie. Het doen van rollenspelen en zich proberen een voorstelling te maken van de psychiatrische praktijk helpt niet bij het vergroten van de motivatie. Op basis van onze waarnemingen moet de hypothese worden verworpen.

Bij de onderwijsleeractiviteiten is de behoefte van studenten met name gericht op zelf ervaren, het ontvangen van feedback en het zien van voorbeeldgedrag van betekenisvolle anderen.

Studenten ervaren het als uitermate zinvol om juist zichzelf, bij de experimenten rond nieuw gedrag en het oplossingsgerichte coachen, centraal te stellen. De betrokkenheid op elkaar en elkaars experimenten is groot. Door het zichtbaar maken van de effecten van oplossingsgericht coachen neemt het enthousiasme over de werkwijze toe.

Bovenstaande resultaten zijn verwerkt in de beschrijving van versie 2 van de docenthandleiding.

Ook wilden we graag weten wat de collega trainers van de onderwijskundige uitwerking van de docenthandleiding vonden. Het antwoord op die vraag is terug te vinden in paragraaf 4.4 Dit commentaar heeft geleid tot de uiteindelijke versie van de docenthandleiding zoals uiteindelijk opgenomen in het productdeel van het onderzoek.

5.2 Conclusie

De belangrijkste les die het onderzoek ons heeft geleerd is wel: *luister goed, blijf praktisch, maak kleine stapjes en kies voor wat werkt.*

Benut de bron naar z'n mogelijkheden is een mooie tweede – want hoe kun je expertise van studenten wel gebruiken als ze nog geen inhoudelijke kennis hebben van het oplossingsgerichte werken.

De koppeling van onderwijs aan een kritische beroepssituatie is voor studenten gangbare praktijk. Spannend is anders. Voor inspirerend en betekenisvol onderwijs is de *yes-set* een vereiste. Als een relatie kan worden gelegd naar het onmiddellijke nut en gebruik van het geleerde zorgt dat voor een grote mate van betrokkenheid bij alle partijen. De koppeling van oplossingsgericht coachen aan een persoonsgerichte training doet het mes aan beide zijden snijden. De inbreng betreft eigen werkmateriaal en de coaching in triades creëert een scala aan significante oefensituaties.

Een kritische kanttekening willen we plaatsen bij de aard van de begeleiding. De kwaliteit van onderwijs wordt in sterke mate bepaald door de inhoudelijke en didactische kwaliteiten van de docent. Om die reden hebben we de collega/trainers nadrukkelijk bij de ontwikkeling van het onderwijs betrokken. Allen praktiserend in de experiëntiele benadering, thuis in het oplossingsgerichte werken en bovenal betrokken bij de persoonlijke en professionele ontwikkeling van studenten.

6. Reflectie en evaluatie

Daar waar we van overtuigd waren was dat het ons zou lukken om samen en voor de deadline een zinvol product aan te leveren. Over de weg daar naar toe heb ik, Ron Roozendaal, me heel wat zorgen gemaakt.

De keuze om deze master SEN opleiding te gaan volgen was snel gemaakt. Heerlijk een jaar lang, één dag in de week actief bezig zijn met iets wat ik graag wil. Vanaf het essay en de start van ons onderzoek in december 2010 veranderde dit gevoel al snel in een nachtmerrie van ongekeende omvang – nooit eerder ben ik zo tegen mijn onwil om aan de slag te gaan aangelopen. Ik heb er schaalvragen voor bedacht van hoe graag ik de opleiding wilde afronden en hoeveel ik daar voor over had. Ik heb de literatuur er op nageslagen om te lezen wat de geleerden over dit onderwerp te melden hebben. Gewoon, ergens beginnen, daar kwam het wel op neer.

Ruimte in de tijd – in de zin van prioriteit – ontstaat als ik zin maak en krijg om aan de slag te gaan. Zin krijg ik door een heldere structuur. Niet de handleiding van een bouwpakket maar de weg waar langs een proces zich kan voltrekken met een uitkomst die goed noch fout kan zijn.

In aanvang waren onze doelen nogal ambitieus of beter gezegd, niet realistisch: samen met studenten iets maken waar we zelf nog maar een vage notie over hadden – dat is vragen om moeilijkheden. Gelukkig is mijn collega praktisch van aard en ontstond al snel een beeld over wat wel nuttig en binnen de gestelde tijd haalbaar is.

De onderzoeksvragen, het model en de theorie was snel gevonden. Het werken met de onderzoeksgroep, de studenten, vond ik zeer inspirerend. Het was eigenlijk voor het eerst dat ik een student vanuit z'n eigen expertise benaderde. Niet technocratisch maar vanuit nieuwsgierigheid: hoe was het eigenlijk voor jou om dit onderwijs zo te krijgen en wat moet er veranderen wil het voor jou werken.

De samenwerking met mijn collega was als vanouds. Veel discussie, veel lezen, gesprekken met collega's en contacten uit het werkveld. De theorie bij mij, de concrete uitwerking van ideeën bij Jan. De micro teaching samen en de evaluatie voor Ron. In die wisselwerking is ons meesterstuk tot stand gekomen.

Ron Roozendaal
Mei, 2011

Ik, Jan, heb het een inspirerend proces gevonden. Het begon inderdaad als een spannend avontuur. Veel helderheid hadden we niet. Zelf nog maar net begonnen met de opleiding moesten we eigenlijk ook direct boven de stof gaan staan. We wilden het immers ook overdragen aan studenten.

In het diepe springen is echter ook wel iets wat mij uitdaagt en prikkelt. Het doet een sterk appel op mijn creativiteit en daar hou ik ook van. Om er vervolgens ook nog een goed theoretisch concept voor te zoeken ligt mij minder. Gelukkig heb ik een collega die dat juist nodig heeft om met al mijn ideeën mee te kunnen gaan. De samenwerking liep hierdoor ook weer als vanouds en in mijn ogen heeft het ook dit keer weer tot een waardig product geleid.

Het bleek een ambitieus project te zijn om, in de schaarse tijd die we tot onze beschikking hadden, uit te voeren. De tijdsdruk was steeds aanwezig. De lessen moesten bedacht worden en uitgevoerd anders was er geen mogelijkheid tot evaluatie; en die moest weer op tijd aangezien we het vernieuwde concept anders weer niet aan onze collega's konden voorleggen. Die moesten het op hun beurt ook weer snel beoordelen zodat er nog tijd overbleef voor een uiteindelijke versie waarin alle commentaren verwerkt konden worden.

Normaal is lesontwikkeling een eenzaam proces en komt de evaluatie pas als collega's het onderwijs gaan draaien. Nu was er feedback gedurende het hele proces. Ik heb dat als zeer stimuleren ervaren. Ik zou willen dat onderwijs vaker op deze manier ontwikkeld kan worden.

Ik ben trots op wat we onder deze tijdsdruk hebben gepresteerd. Voor onderwijsontwikkelaars is het niet te hopen dat dit de nieuwe norm gaat worden.

Jan Versteeg
Mei, 2011

Deel 2

Auteur
Jan Versteeg
Co-auteur
Ron Roozendaal



Onderwijseenheid Oplossingsgericht Coachen

'Leading from one Step Behind'

Voor u ligt de docentenhandleiding behorend bij de onderwijseenheid Oplossingsgericht Coachen. Deze handleiding is tot stand gekomen als eindproduct van het onderzoek wat wij hebben uitgevoerd voor ons meesterstuk als afronding van de HBO-Master Special Educational Needs; 'Oplossingsgericht werken in het onderwijs'. We hebben naar een mogelijkheid gezocht om oplossingsgericht werken op een praktische manier te introduceren in de differentiatie minor GGZ-agoog. We zijn gekomen tot een traject waarin studenten leren om hun medestudenten op een oplossingsgerichte manier te gaan coachen rond de onderwijseenheid 'persoonsgerichte training'. In deze docentenhandleiding zullen we eerst het kader aangeven van waaruit we de onderwijseenheid hebben opgebouwd waarna we de koppeling met de persoonsgerichte training verduidelijken. Daarna volgt algemene informatie over trainingen binnen pedagogiek en vervolgens komen de beschrijvingen van de bijeenkomsten zoals die zijn vormgegeven voor de onderwijseenheid 'oplossingsgericht coachen'. Hierbij wordt ook ingegaan op de achtergronden, de fundamentele van het oplossingsgerichte werken.

1. Inleiding en randvoorwaarden

Het merendeel van het werk van hulpverleners bestaat uit het bewerkstelligen van gedragsveranderingen bij cliënten. Zeker daar waar we bezig zijn om de cliënt te motiveren om met meer autonomie zijn leven vorm te geven zoals bijvoorbeeld bij re-integratie.

In het verleden zijn we veel bezig geweest met het bepalen wat 'goed' is voor de cliënt. Dit vanuit de gedachte dat wij de experts zijn, er voor geleerd hebben. Vanuit het medisch model was onze hulpverlening altijd probleem georiënteerd. Eerst moeten we duidelijk hebben wat het probleem precies is, wat het inhoudt, wanneer het zich voordoet, op welke manier, enzovoort.

In deze gedachtegang is de laatste jaren steeds meer verandering ontstaan. Steeds vaker wordt niet de hulpverlener als expert gezien maar juist de cliënt. Als hulpverlener hebben wij dan een ondersteunende rol, de cliënt zal zich zelf anders moeten gaan gedragen om de gewenste verandering voor elkaar te krijgen en te behouden.

Het spreekt voor zich dat de motivatie van cliënten cruciaal is voor gedragsverandering. Dit is dan ook een belangrijk aandachtspunt en aangrijpingspunt voor de hulpverlener. Vroeger werd nog wel gedacht dat dit een vaststaand gegeven was maar door het onderzoek van Miller en Rollnick, uitgewerkt in hun Motivational Interviewing (Rollnick & Miller, 2005) wordt het nu gezien als een beïnvloedbare gedragsvariant. Belangrijk hierbij zijn de 'Stages of change' model van Prochaska en DiClemente (Atkinson, 2007)

Fig.1



De focus bij oplossingsgericht hulpverlening ligt op het 'HOE' van de verandering. Het sluit daarmee beter aan bij de laatste fasen van het 'Stages of change' model van Prochaska en DiClemente

Als we gaan werken volgens het oplossingsgerichte model zal de focus niet langer liggen op het probleem maar juist op de oplossing. Deze manier van werken is er op gericht om de autonomie van de cliënt te versterken.

Als hulpverlener stimuleer je de cliënt om te gaan onderzoeken hoe zijn toekomst eruit zal zien als het probleem zich heeft opgelost. Vooronderstelling hierin is dat het niet nodig is om duidelijk te hebben wanneer, waar en hoe het probleem is ontstaan, om het toch op te kunnen lossen. De nadruk komt dus te liggen op het vinden van oplossingen. Hierbij wordt de cliënt gezien als expert.

Oplossingsgericht werken richt zich op de sterke kanten van een cliënt. We weten allemaal dat we meer gemotiveerd worden door onze successen als door onze mislukkingen. De hulpverlener helpt de cliënt om te gaan kijken naar zijn sterke kanten en zijn hulpbronnen, zoals familie en of vrienden. Dit blijkt ook te helpen om een constructieve samenwerkingsrelatie op te bouwen. Samen met de cliënt doelen bereiken met bestaande competenties. Zo wordt er ook gewerkt aan een relatie van respect en vertrouwen.

De titel van deze onderwijseenheid zegt het al, 'Leading from one step behind'. Niet de hulpverlener bepaalt maar de cliënt, die is zijn eigen expert. De hulpverlener neemt hierbij een niet-weten houding aan. Door vragen te stellen nodigt de hulpverlener de cliënt uit om zijn doel te bepalen en de mogelijke oplossingen te verkennen. De cliënt is hierdoor vaak bereid, gemotiveerd om zelf te veranderen. Als hulpverlener help je hem om de gewenste toekomst te onderzoeken en kleine, *haalbare* stappen in de goede richting te zetten. De hulpverlener helpt ook mogelijke hulpbronnen op te sporen. Een belangrijke vaardigheid bij het vinden van een samenwerkingsvorm is 'joining'. Volgens M. Le Fevere De Ten Hove (Le Fevere de Ten Hove, "Stemmen horen": een benadering vanuit het Brugs Model voor Korte therapie, 2002) kan dit het best omschreven worden als 'de voortdurende activiteit van de hulpverlener, bestaande uit een mengeling van intensiteit, kracht, warmte, respect, engagement, autoriteit en inlevende bewogenheid'.

Belangrijk in dit proces is het zoeken naar uitzonderingen. Waar en wanneer doet het probleem zich niet voor? Wie is daar bij betrokken en wat doen diegenen? Door deze situatie verder te onderzoeken komen we vaak in de richting van oplossingen. De al aanwezige vaardigheden en sterke kanten kunnen op die manier ook worden benadrukt en gericht ingezet worden om nieuw gedrag aan te leren. Zo kan een uitzondering een startpunt zijn van een (deel)oplossing. Hiermee wordt een proces op gang gebracht wat kan leiden tot oplossingen voor grotere problemen.

Deze onderwijseenheid dient de aanstaande hulpverlener van hulpmiddelen, vaardigheden en attitude te voorzien waarmee hij in het veld van de hulpverlening op een oplossingsgerichte manier aan de slag kan als GGZ-agoog.

1.1 Kritische beroepssituatie

Na Overleg met het GGZ-werkveld zijn we tot een tweetal kritische beroepssituaties gekomen, situaties waarin de student in staat moet zijn om het oplossingsgerichte werken toe te passen.

Begeleiden van een groep

Voor cliënten die in behandeling zijn bij de polikliniek 'Psychosomatiek', een coachings-/ rehabilitatie-/ empowermentgroep.

Het doel van de groep is het vergroten van sociale en maatschappelijke participatie, Rehabilitatie richt zich op het verbeteren van het rolfunctioneren in zelfgekozen omgevingen. Bij rehabilitatie is psychiatrische diagnostiek van secundair belang, maar daarmee niet onbelangrijk. Van primair belang zijn assessment van wensen op diverse levensgebieden, assessment van individuele beperkingen en - mogelijkheden en assessment van hulpbronnen in de omgeving. (Weeghel, 2010)

De benadering is vooral gericht op versterking van de zelfstandigheid van de deelnemers. Het accent wordt hierbij verlegd van 'ziek zijn' naar het benutten van de eigen mogelijkheden. Van 'dit kan ik niet' naar 'dit kan ik wel' en weten wat daarbij nodig is. Er wordt gewerkt met het opstellen van individuele concrete doelen en huiswerkopdrachten in een groep van maximaal 8 deelnemers.

Individuele begeleiding

Een 32-jarige vrouw met een APZ verleden van 12 jaar. Verblijft nu op een woonafdeling en gaat drie keer per week naar een werkproject. Verder zit ze op zwemles, een cursus poppen maken en ze bezoekt regelmatig haar moeder. Verdere familie ziet ze nooit. Zij heeft bij haar persoonlijk begeleider aangegeven dat zij zich bijzonder irriteert aan een nieuwe medebewoner. De begeleider stelt voor om samen een doelvaardigheidsbeoordeling te maken op het gebied van 'wonen'. De beoordeling ziet er als volgt uit: cliënte is erg tevreden over het huis en de eigen kamer. Zij stoort zich regelmatig (steeds vaker) aan medebewoners en personeel. Ze onttrekt zich aan groepsgesprekken, maar is blij dat ze zelf kan koken en haar kamer kan onderhouden. Ze wil eigenlijk graag buiten het APZ wonen, maar is onzeker omdat ze nog nooit zelfstandig heeft gewoond. Moed put ze uit het feit dat ze de laatste twee jaar nooit meer een terugval heeft gehad. Haar moeder is enthousiast over haar wens om zelfstandig te wonen en wil haar graag helpen. Zij geeft aan vertrouwen te hebben in de persoonlijk begeleider en wil wel een plan samen met haar uitwerken. Cliënt blijkt dus doelvaardig en kan nu samen met haar begeleider een doel gaan stellen.

1.2 Opzet van deze onderwijseenheid

De opzet van deze onderwijseenheid is het resultaat van het onderzoek wat wij hebben uitgevoerd ter afronding van de HBO-Master Special Educational Needs; 'oplossingsgericht werken in het onderwijs'. Uit het onderzoek wat we hebben uitgevoerd is gebleken dat studenten kennis en vaardigheden veel sneller en makkelijker oppikten als deze direct gekoppeld zijn aan hun eigen situatie. Om deze reden zijn we gaan zoeken naar mogelijkheden waarin de student zelf veel meer centraal zou komen te staan in plaats van de kritische beroepssituaties. De gewenste competenties zullen wel het zelfde blijven. Alleen staat nu de student zelf en zijn eigen functioneren centraal in de opzet zoals die nu hier voor u ligt. We gaan ervan uit dat als de student instaat is om met zichzelf en zijn medestudenten aan de slag te gaan hij ook in staat zal zijn om in de praktijk, de kritische beroepssituaties te functioneren met cliënten. Wij zijn ook trainers die de persoonsgerichte trainingen begeleiden. Door de arbeidsintensiviteit van de training op locatie blijft er voor de voorbereiding en het nawerk te weinig mogelijkheden om studenten hierin te begeleiden. Peer coaching kan volgens ons hiervoor een goed alternatief zijn. Zeker als studenten worden voorbereid op het coachen van een medestudent. Hier kan dus een mooie tweeslag worden gemaakt. Studenten leren om op een oplossingsgerichte manier te coachen en tevens kan hierdoor de voorbereiding en het actief experimenteren beter begeleid worden.

1.3 Koppeling met de persoonsgerichte training (PTR)

De opleiding pedagogiek kent een persoonsgerichte training (Hogeschool INHolland, 2010). In deze onderwijseenheid wordt de student uitgedaagd om, zelfonderzoek te verrichten en op een procesmatige manier met zichzelf aan de slag te gaan, met als doel het ontwikkelen en vergroten van:

- vermogen tot (zelf)reflectie;
- emotionele veerkracht;
- doorzettingsvermogen;
- durf en daadkracht;
- vermogen tot expliciteren van gevoel;
- vermogen tot congruent handelen;
- vermogen tot kritische distantie;
- ik-sterkte;
- zelfredzaamheid, self-support.

De onderwijseenheid persoonsgerichte training kent drie fases;

1. De voorbereiding.

Tijdens de voorbereiding kijkt de student op een voorgestructureerde wijze naar zijn eigen functioneren en eigen-aardigheden en maakt een lijstje van vijf eigen-aardigheden die hij verder zou willen onderzoeken of waar hij mee aan de slag zou willen. Er is één begeleide bijeenkomst. Verder voert de student de opdrachten individueel uit.

2. De Training.

Deze training is op locatie en bestaat in totaal 12 dagdelen waarin de student de mogelijkheid wordt geboden om met behulp van ervaren trainers zijn eigen-aardigheden te onderzoeken en eventueel al met nieuw gedrag te experimenteren. Dit gedeelte wordt door 2 trainers begeleid.

3. Actief experimenteren

Studenten hebben tijdens de training een coach gekozen, een medestudent, en samen met deze coach onderzoeken ze met welk nieuw gedrag ze willen gaan experimenteren. Deze experimenten voeren ze dan ook daadwerkelijk uit. Op deze wijze moeten de ontdekkingen die gedaan zijn in de training ook daadwerkelijk geïmplementeerd worden in het dagelijkse leven. Hier is één begeleide terugkombijeenkomst en verder dus peer coaching.

Zowel bij fase één als fase drie is de huidige begeleiding minimaal. En juist hier kunnen medestudenten dus een belangrijke rol gaan spelen. Er kunnen voor deze fases heel mooi triades gevormd worden waarin student elkaar gaan coachen. Dit coachen gebeurt dan op een oplossingsgerichte manier. In de eerste fase zullen voornamelijk de vragen, of er wel een probleem wordt ervaren, of er wel hulpvraag is, centraal staan. De student komt immers niet uit zichzelf tot deze acties maar is door de opleiding gestuurd. Belangrijk is dan voor de coach om na te gaan met welk mandaat hij van start gaat. Waarschijnlijk start hij vanuit een vrijblijvende relatie.

In de derde fase is de student hopelijk de vrijblijvende relatie voorbij en is hij instaat om naar een zoekende en consulterende relatie te gaan. Dit om zo zijn resources te kunnen gaan zien en benutten en te gaan experimenteren met nieuw gedrag, de doelen te bereiken die hij zichzelf gesteld heeft. Voor zover de student aan het eind van fase 2 geen duidelijke doelen heeft, kunnen, stellen, ligt hierin een eerste taak van de coach. Hij kan dan de medestudent helpen om zicht te krijgen op zijn doelen en deze duidelijk te stellen.

De coach begeleidt hem hierbij vanuit een 'Niet-weten' en 'leading from one step behind'.

1.4 Trainingen bij Pedagogiek

Voor we gaan beginnen met het beschrijven van de uitgewerkte trainingsbijeenkomsten volgen hier eerst een aantal zaken zoals die gelden voor elke training bij pedagogiek

Het onderwijsleerproces binnen Pedagogiek richt zich, naast het vergroten van kennis/inzicht en vaardigheden, mede op de ontwikkeling van houdingsaspecten die van belang zijn voor een beginnende, gevorderde, dan wel gevestigde professionele beroepsbeoefenaar. Met andere woorden: bij Pedagogiek houden we ons bezig met gedragsverandering (attitudevorming), gericht op de ontwikkeling van de beroepshouding.

'Met beroepshouding doelen we op het geheel van visie, levensbeschouwing, houding, gedrag en methodische principes dat een persoon in staat stelt arbeid te verrichten binnen de voor die arbeid kenmerkende verhoudingen' (Haan, 1996)

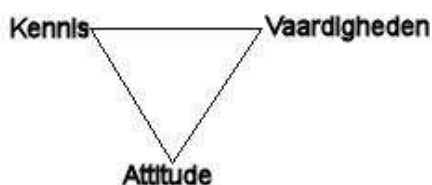


Fig. 2

Onder *houdingsaspecten* wordt binnen het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs (HSAO) verstaan:

- * vermogen om:
 - contact te maken en te optimaliseren;
 - initiatief te nemen;
 - in te leven (empathie);
 - betrokkenheid te tonen;
 - grenzen te bewaken;
- * authenticiteit;
- * zelfbewustzijn;
- * assertiviteit;
- * constructiviteit;
- * betrouwbaarheid;
- * onafhankelijkheid;
- * flexibiliteit. (Onderwijs., 2008)

Naast de hierboven gegeven opsomming van houdingsaspecten binnen het HSAO-onderwijs is er nog een belangrijk houdingsaspect, namelijk dat de student zich bewust worden van het leveren van *kwaliteit* in zijn hulpverlening.

Uit een grootschalig onderzoek in de VS (Lambert & Ogles, 2004) is weer gebleken dat het bij kwaliteit in de hulpverlening vooral gaat om contact of verbinding.

Bij hulpverlening gaat het vooral om een interactief proces tussen klant en hulpverlener; de kwaliteit van de hulpverlening is daarmee sterk persoons-gebonden.

Het begrip *kwaliteit* zoals dat door OFMAN wordt omschreven, wordt hierbij als uitgangspunt genomen: *'In essentie is kwaliteit een uiting van liefde; liefde voor de klant, voor collega's, voor het werk en vooral niet te vergeten voor jezelf. Anders gezegd, achter elk kwaliteitsvraagstuk ligt een verbindingsvraagstuk.'* (Ofman, 1996)

Om de beroepskwalificaties te realiseren hebben we de keuze gemaakt om ons onderwijs aan te bieden in de vorm van een training. Door de keuze voor de training als middel en methode kan het verbindingsvraagstuk hierin gestalte krijgen.

Hieruit voort vloeit dat wij voor onze trainingen een aantal randvoorwaarden hebben opgesteld en het begin van een training een vaste opzet heeft.

1.4.1 Randvoorwaarden:

Voor een trainingsmoduul geldt een **aanwezigheidsplicht**. Slechts met zeer zwaarwegende redenen kan de student een bijeenkomst missen. Dit altijd in overleg met de trainer.

'Betrokkenheid toon je door er te zijn'

In de praktijk betekent dit dat de student 1 keer afwezig kan zijn zonder consequenties (natuurlijk alleen als er overleg heeft plaatsgevonden met de trainer). Een 2^e keer betekent een vervangende opdracht. Een 3^e keer betekent dat de student het hele blok bij een eerst volgende gelegenheid opnieuw moet volgen.

- Een training begint **op tijd!** Gedurende de eerste 5 minuten kan de student nog binnen komen. Daarna dient de student de deur als gesloten te beschouwen en wacht hij tot de pauze zodat hij hen die er wel zijn niet onderbreekt door zijn binnenkomst. De groep dan immers bezig met het Rondje 'Mede-delingen' en de logboeken. Dit kan zeer persoonlijk van aard zijn en de medestudenten verdienen het respect om niet gestoord te worden. Let wel; de student heeft dan een halve bijeenkomst gemist. Het is dus belangrijk om op tijd te zijn.
- Als de student een training heeft gemist dient hij deze zelfstandig in te halen door bij zijn medestudenten te informeren wat hij heeft gemist en vervolgens zelfstandig te zorgen dat ook hij aan deze opdrachten werkt. Hierover schrijft hij een kort verslagje. De eerst volgende training

- levert hij de uitwerking bij de docent in. Ook hier geldt dat als hij dit niet heeft, hij buiten de training als nog aan de inhaalopdracht kan gaan werken. Hij is dan wel weer afwezig.
- Wekelijks houdt hij een **logboek** bij. Heeft hij dit niet gedaan, dan kan hij niet deelnemen aan de training. Hij kan zijn logboek dan buiten de training alsnog gaan schrijven en na de pauze weer deelnemen aan de training. Hij is dan een halve zitting afwezig geweest.
 - Wekelijks heeft hij ook het gemaakte **huiswerk** bij zich. Ook hiervoor geldt dat als hij dit niet bij zich heeft hij niet kunt deelnemen aan de training. Hij kan dan buiten de training alsnog het huiswerk maken en na de pauze deelnemen aan de training. Hij is dan een halve zitting afwezig geweest.

1.4.2 Trainingsopzet (elke zitting bestaat uit 3 x 45 minuten)

- *Presentielijst*
De aan en afwezigen worden genoteerd en eventuele inhaalopdrachten naar aanleiding van gemiste trainingen worden in ontvangst genomen. (Tot hier kan de student ook binnen komen.)
- *'Rondje Mede-delingen'*
Hierin krijgt de student de gelegenheid om iets te melden over wat hem bezig houdt. Dit kan iets vervelends zijn (ziekte etc.) maar ook iets leuks (verliefdheid o.i.d.). Het gaat er hierbij om dat de student leert te melden wat hem bezig houdt zodat hij voor de volle 100% aanwezig kan zijn. Voor zijn toekomstige beroep is dit ook van belang voor zijn toekomstige collega's. Hij kan dan ook ervaren dat het vaak al helpt om iets te zeggen over wat hem bezig houdt en door dit te melden het al makkelijker wordt om echt aanwezig te zijn. Het uitspreken van zijn mede-deling zorgt ervoor dat hij in contact blijft met de groep. Tevens went hij aan het doen van zelfmededelingen.
- *Logboeken*
Elke bijeenkomst zal er gevraagd worden wie iets uit zijn logboek wil voorlezen.
Dit gebeurt in eerste instantie op vrijwillige basis waarbij het wel de bedoeling is dat iedereen een keer aan bod komt. Nadat de student iets uit zijn logboek heeft voorgelezen krijg hij de gelegenheid om aan een paar mensen feedback te vragen. Hij oefent hierdoor weer met het doen van zelfmededelingen en de anderen oefenen met het geven van feedback.
Er zal de student nooit gevraagd worden om zijn hele logboek voor te lezen, of hij moet dit zelf willen, maar om een stuk uit zijn logboek. Het kan immers zo zijn dat hij in zijn logboek zaken heeft geschreven die hij (nog) niet met anderen wil delen. Het logboek heeft ook een soort dagboek functie.
Tevens geeft dit onderdeel hem de mogelijkheid om eens te horen hoe anderen met de behandelde thema's rond motiverende coaching bezig zijn geweest.
- Hierna volgen *de thema's* die voor die bijeenkomst op het programma staan. Hier wordt een actieve en productieve participatie van de student verwacht.

Belangrijk is dat de student persoonlijke leerdoelen opstelt. Deze leerdoelen zijn gerelateerd aan de kwaliteiten die hij nodig heeft als toekomstig beroepsbeoefenaar. Tijdens groepsbijeenkomsten krijgt hij, door middel van allerlei oefeningen, inzicht in zijn manier van handelen en dat van anderen. Vervolgens gaat hij aan de hand van de opdrachten aan het werk om zijn manier van handelen verder te verduidelijken/verbeteren. Hiervoor is het belangrijk dat studenten elkaar feedback geven en dat een ieder open staat voor de feedback die hij krijgt. Hij leert hoe feedback zorgvuldig en zinvol kan plaatsvinden.

Het leren reflecteren is daarbij een belangrijke vaardigheid die hij zich eigen maakt om zo zijn leerproces in gang te zetten en zijn zelfinzicht te doen toenemen. In dit onderdeel moet hij zeer actief zijn, zowel in de voorbereiding, de opdrachten thuis als in de groepsbijeenkomsten zelf. Daarnaast vindt hij per bijeenkomst een aantal opdrachten. Deze verwerkt hij in zijn logboek.

1.4.3 Het logboek:

- Een belangrijk onderdeel van de trainingsmodulen vormt het logboek. In het logboek houdt hij bij wat hij heeft geleerd in de lessen, wat hij er daarbuiten, mee heeft gedaan, over heeft bedacht en daarmee wordt het een neerslag van zijn leerproces.
Het is belangrijk voor de student om zijn logboek te beginnen met op te schrijven wat hij wil leren in deze onderwijseenheid, zijn leerdoelen.
Vervolgens gaat de student bij iedere bijeenkomst na:
 - Wat hij geleerd heeft; wat zijn leren heeft bevorderd, wat hij de volgende keer anders wil?
 - Hoe hij het geleerde toegepast en met welk effect? Levert dat ook nieuwe leervragen op?
 - Hoe hij zich heeft ingezet tijdens de les? Wat was daarbij bevorderend en wat wil hij de volgende keer anders?
 - Wat wil hij nog meer over deze les zeggen?
 - Welke theorie is van toepassing op het geen hij hierboven noteerde?
 - Maar ook, wat is hem opgevallen, deze week, buiten de les om, wat betreft de behandelde thema's. Wat zijn/waren hierbij overpeinzingen?
- Werkwijze:
 - Van de student wordt verwacht dat hij/zij z'n logboek wekelijks bijhoudt.
 - Tijdens elke les wordt aandacht besteed aan het logboek. Aan het eind van iedere les is de docent beschikbaar voor individuele vragen over het logboek (zit de student op de goede weg, zijn diens vragen concreet genoeg.... etc.)
 - De docent kan tijdens het blok de student om inzage in het logboek vragen.

1.4.4 De leerdoelen

Vaststellen van de individuele leerdoelen

Inleiding:

Om zijn denk, leer- en reflectieproces alvast op een spoor te zetten en zijn *zelfverantwoordelijkheid* voor zijn eigen leerproces te vergroten, willen we graag dat hij aan het begin van het moduul zijn leerdoelen formuleert. Het stelt ons bovendien in staat om onze interventies tijdens de bijeenkomsten af te stemmen op wat de student wil leren. Bovendien geeft het hem mogelijkheden om de ontwikkeling van zijn leerproces op concreet niveau te volgen en daarover te schrijven in zijn logboek en in zijn leerverslag. Ook gaan collega-studenten en wij, als docent hem feedback geven hoe wij vinden dat hij aan zijn logboek en aan zijn leerdoelen gewerkt heeft. Leerdoelen zijn niet een teken van problemen maar geven de route van ontwikkeling aan, vertellen wat hij wil bereiken. Zonder leerdoelen loopt de student doelloos rond en reageert hij alleen maar op de omgeving zonder zelf sturing aan te brengen.

In deze opdracht wordt de student gevraagd zijn persoonlijke leerdoelen te noteren, zijn persoonlijke kwaliteiten te onderzoeken en te benoemen, de opzet van dit moduul te bekijken en in een plannetje aan te geven, hoe, waar, wanneer en met wie hij aan zijn doelen gaat werken.

Doel van deze opdracht:

1. De student formuleert effectieve en volledige persoonlijke leerdoelen.
2. De student onderzoekt eigen sterke kwaliteiten en kwaliteiten die hij wil verbeteren binnen deze onderwijseenheid en benoemt oplossingen voor knelpunten die hij hierbij voorziet.
3. De student maakt een persoonlijk plan voor hoe hij zijn leerdoelen en zijn geformuleerde oplossingen gaat bereiken.

1.4.5 Instructie formulering effectieve en volledige persoonlijke leerdoelen:

- Formuleer minimaal drie persoonlijke leerdoelen
- Volg bij het formuleren van jouw leerdoelen de procedure die hieronder beschreven staat. Het zorgt ervoor dat je leerdoelen toetsbaar geformuleerd worden.
- *Beantwoord de volgende vragen:*
 - Wat wil ik leren in deze training? Beschrijf dit zo concreet mogelijk in termen van feitelijk en wenselijk gedrag.
 - Voorbeeld:
 - Feitelijk gedrag: a. Ik ben geneigd anderen snel van tips te voorzien.
b. Ik ben zo vaak en snel afgeleid in een gesprek.
 - Wenselijk gedrag: a. Ik wil meer verantwoordelijkheid bij de ander laten
b. Ik wil leren geconcentreerd en productief aanwezig te zijn.
 - Schrijf op welke factoren jouw feitelijk gedrag bepalen. Anders gezegd: wat maakt en bevordert dat jij je zo gedraagt?
 - Hoe ziet het gedrag eruit als het voldoet aan jouw termen van wenselijk gedrag? Of anders gezegd: aan welke voorwaarden moet jouw gedrag voldoen zodat jij er tevreden over kunt zijn? (Je kunt je gedrag beschrijven in termen van wenselijk weten, wenselijk kunnen, wenselijk voelen.)
 - Als het bijvoorbeeld gaat om het begeleiden van anderen (coachen):
Waar ben je sterk in? Wat kan je (al) goed of redelijk? Wat kan er beter? Wat wil je leren?
Besprek jouw antwoorden met anderen. (familie, vrienden, medestudenten)
Bekijk nu of je iets wilt veranderen.
- **Hierna formuleer je jouw leerdoelen**

De leerdoelen die je hebt geformuleerd ga je verder bewerken op onderstaande manier.

 - 1 **Positief en actief geformuleerd:**

Geef bij elk van de leerdoelen aan:
Wat wil ik wél? Wat wil ik in de plaats van...? Geef een formulering die zegt wat je wel wil i.p.v. wat niet. Het willen als werkwoord laat je echter weg maar je formuleert een actief werkwoord.

Formuleer de *werkwoorden* in je leerdoelen *actief*. Dus niet "Ik kan volledige feedback geven en ik kan duidelijk vertellen wat ik van iets vind", maar "Ik geef volledige feedback en ik vertel duidelijk wat ik van iets vind"
 - 2 **SMART leerdoelen formuleren**

Succesvol doelen bereiken hangt enerzijds af van je motivatie en het enthousiasme waarmee je iets aan wilt pakken en anderzijds van de manier waarop je je doel formuleert. Een veelgebruikt hulpmiddel daarbij is om je leerdoel SMART te maken. Het geeft heel precies aan wat je wilt bereiken, wat je ervoor gaat doen, wat het resultaat is en wanneer dat bereikt is.

SMART staat voor:

Specifiek:
Wat wil je precies leren? Beschrijf zo concreet mogelijk het gewenste gedrag.
B.v. Tijdens elke bijeenkomst geef ik in elk geval 1x volledige feedback

Meetbaar:
Geef bij elk van de (minimaal 3) leerdoelen aan:
a) *Hoe zou ik weten dat ik dit doel had bereikt?* (Hoe stel je vast of je bereikt heb wat je wilt bereiken? Wanneer ben je tevreden? Is het meetbaar of zichtbaar. Hoe vaak doe je iets, wat zie je dan of wat kan je dan?)
b) *Hoe kunnen mijn groepsleden weten dat ik dit doel heb bereikt?* (Geef aan welke "objectief" waarneembaar gedrag dat jij toont en aan je groepsleden laten zien dat je dat doel bereikt hebt!)

Acceptabel:

Wat ga je doen? Is het voor jezelf acceptabel? Als er anderen bij betrokken zijn, is er dan draagvlak voor? Is het ethisch verantwoord (wil je iets dat past binnen de gangbare normen)?

Soms wordt de A ook gebruikt voor Activerend, word je er blij van? Of Aanwijsbaar, *Waar, wanneer en met wie wil ik dit?* Het is duidelijk dat het in ieder geval zichtbaar moet zijn in de logboekverslagen en het leerverslag dat je gaat maken en in jouw gedrag tijdens de bijeenkomsten. Geef aan in welke situatie(s) je jouw doel wil bereiken. Er kunnen ook situaties zijn waarin je het juist niet wil. Geef die ook aan.

Realistisch:

Geef bij elk van jouw leerdoelen aan:

Is je doel haalbaar? Is het te leren? Is het voor *jou* te leren of heb je het al duizendmaal geprobeerd en past het gewoon niet bij je? Kan het binnen de beschikbare tijd?

Of jouw leerdoel realistisch is afhankelijk van hoe specifiek je het gedrag omschreven hebt, of je het meetbaar gemaakt hebt en beschreven hebt welke stappen je gaat ondernemen.

Wat kan ik in de groep doen om dit doel te bereiken? Omschrijf het doel zo dat het van jouw eigen gedrag afhangt of het lukt. Zorg dat het succes niet afhankelijk is van omstandigheden of van andere mensen, maar van jouw acties.

B.v. "ik vraag duidelijk door tot ik een duidelijke hulpvraag heb".

Tijdgebonden:

Hoe lang wil je erover doen om je doel te bereiken? Heeft jouw doel een duidelijke begin- en einddatum?

De complete uitwerking van het bovenstaand neemt de student op in zijn verslag wat hoort bij de afronding van deze onderwijseenheid. Hij dient bovenstaande aanwijzingen ook te gebruiken als hij nadenkt tijdens de onderwijseenheid over zijn leerdoelen en ervaart hoe de leerdoelen duidelijker worden en zich ontwikkelen. Daarover schrijft hij in zijn logboek. Hij kan altijd ook nieuwe leerdoelen toevoegen. Dit bespreekt hij dan in de groep of met zijn docent.

1.5 Literatuur

Berg I. Kim & Szabó, P. Oplossingsgericht coachen (2006) Uitgeverij Thema ISBN: 9058713563
Papers, welke als bijlage te vinden zijn.

1.6 Toetsing

Als afronding maakt de student een verslag met daarin de volgende onderdelen:

1. *De volledig uitgewerkte leerdoelen.*

Een procesverslag over hoe de leerdoelen zich hebben ontwikkeld.

2. *De uitwerking van de drie gevoerde coachingsgesprekken.*

De studenten voeren in elk geval 3 coachingsgesprekken met hun coachee, na de 4^e, 5^e en 6^e zitting

Deze gesprekken worden opgenomen. Elk gesprek kent een schriftelijke voorbereiding en evaluatie aan de hand van de volgende vragen:

Vooraf:

Wat is mijn intentie?

bijv. als coach wil je het eerste experiment van de coachee duidelijk hebben.

Wat zijn jouw verwachtingen ten aanzien van de coachee?

- Wat zijn de waarden heeft de coachee?
- Welke doelen heeft de coachee?
- wat is het plan van coachee?

Wat zijn jouw verwachtingen ten aanzien van jezelf als coach?

- Wat denk je goed te kunnen?
- Waar moet je op letten?

Na het coachingsgesprek

- Wat is de realiteit? Wat heb ik hierin wel gedaan, niet gedaan?
- Wat is goed gegaan?

- Welke successen heb ik als coach behaald?
- Wat moet ik vooral zo blijven doen?
- Welke feedback heb ik van de coachee ontvangen?
- Waar zit mijn leerpunt?
- Waar zit mijn sterke kant?
- Welke inzichten heeft dit coachingsgesprek mij opgeleverd?

Voor de volgende keer

- Welke doelen wil ik mij de volgende keer stellen?
- Wat kunnen mijn geheugensteuntjes zijn?

Tijdens deze coachingsgesprekken maken ze gebruik van de oplossingsgerichte methodieken zoals die in de training zijn aangereikt.

3. Een uitwerking aan de hand van de zevenstappendans

Na de drie gesprekken maakt de student een uitwerking aan de hand van de zevenstappendans. Voor elke stap geeft de student een aantal oplossingsgerichte interventies die hij in de gesprekken heeft gebruikt.

Tevens geeft hij bij elke stap een interventie aan die hij beter zou willen en hoe hij dat de volgende keer denkt te bereiken.

4. *Zijn visie op oplossingsgericht werken in de hulpverlening waarin hij zijn eigen functioneren mee neemt.* Minimaal een ½ a4

5. *Een kritische evaluatie van de onderwijseenheid waarin de rol van de docent wordt meegenomen.* Minimaal een ½ a4

6. *De opnames van de drie coachingsgesprekken worden op cd of dvd toegevoegd.*

Beoordelingscriteria Verslag oplossingsgerichte coaching

Dit zijn voorwaarden waaraan in elk geval voldaan moet zijn	Aanwezig	Afwezig
Het product is in correct Nederlands gesteld		
Het product is op tijd ingeleverd		
Het product ziet er verzorgd uit (qua opmaak, lay-out, illustraties en indeling)		
Op het voorblad staat het onderwerp, tentamencode en de naam van de student		
Het werkstuk is gebonden		
De opnames van de drie coachingsgesprekken zijn op cd of dvd toegevoegd		

	Score
Deel 1 – leerdoelen (20 punten)	
Inleiding/ voorwoord (3 punten)	
De volledig uitgewerkte leerdoelen. (7 punten)	
Een procesverslag over hoe de leerdoelen zich hebben ontwikkeld (10 punten)	
Deel 2 – De coachingsgesprekken (60 punten)	
3x schriftelijke voorbereiding en evaluatie (30 punten)	
Een uitwerking aan de hand van de zevenstappendans (30 punten)	
Deel 3 – evaluatief (20 punten)	
Zijn visie op oplossingsgericht werken in de hulpverlening (15 punten)	
Een kritische evaluatie van de onderwijseenheid (5 punten)	
TOTAAL	

Voor een voldoende dienen minimaal 70 punten behaald te worden:

- 01 - 69 punten cijfer onvoldoende
- 70 - 74 punten cijfer 5,5 (voldoende)
- 75 - 79 punten cijfer 6
- 80 - 84 punten cijfer 7
- 85 - 89 punten cijfer 8
- 90 - 94 punten cijfer 9
- 95 - 100 punten cijfer 10

Weekoverzicht

Een periode kent 7 onderwijs weken. De eerste 3 zittingen vinden in de eerste 3 weken plaats. In week 4 is de persoonsgerichte training op locatie en de laatste 3 zittingen zijn na die week gepland. Studenten hebben dan de opdracht om met nieuw gedrag te gaan experimenteren uit de training meegekregen. Het gaat hierbij om 3 opeenvolgende experimenten. Sommigen zullen al direct duidelijk hebben waar de experimenten over moeten gaan. Anderen moeten nog geholpen worden bij het vormgeven van de experimenten. Een ieder wordt in dit traject dus gecoacht door en medestudent

Dit begint al bij de fase voorafgaand aan de training. De coach kan dan helpen bij het helder krijgen en opstellen van een top vijf met eigen-aardigheden. Ook levert de persoonsgerichte training materiaal waar tijdens de zittingen gebruik van zal worden gemaakt.

week	Onderwijseenheid De persoonsgerichtetraining (PTR)	Onderwijseenheid Oplossingsgericht coachen
1	Studenten bereiden zich individueel voor door een top 5 te maken van hun eigen-aardigheden. Het gaat hier om neurotisch gedrag, als verstoring van het contact tussen de persoon en zijn omgeving.	Introductie oplossingsgericht werken. De student heeft een eerste indruk van oplossingsgericht werken en heeft daar ook zijn eerste ervaringen mee opgedaan. De student zit in een drietal waarin zij gaan coachen en gecoacht gaan worden. (Peer coaching)
2		De student kent de verschillende relatieniveaus, weet wat dit betekent voor het mandaat en welke vragen hierbij het meest handig zijn om te gebruiken. De student weet wat de begrippen <i>grounding</i> , <i>priming</i> en <i>reframing</i> inhouden. De student voert een coachingsgesprek, helpt zijn mede student bij het samenstellen van de top 5 van eigen-aardigheden
3		De student is bekend met de methodiek van het stellen van schaalvragen. De student is bekend met de methodiek van het stellen van wondervragen. De student voert een coachingsgesprek, helpt zijn mede student bij het samenstellen van de top 5 van eigen-aardigheden.
4	- Stil staan bij patronen. - Leren benoemen (wat er met mij gebeurt). - Zicht krijgen op de functie (van het gedrag dat ik in die specifieke situatie vertoon). - Bedenken van experimenten om te oefenen in de privésituatie.	
5	Voor zover de student dit nog niet heeft gedaan, bedenkt hij drie experimenten rond zijn thema waar hij mee aan de slag wil en voert deze ook uit. Hierbij wordt hij bijgestaan door zijn coach.	De student heeft geoefend met het doorvragen en is zich bewust van zijn valkuilen. De student ziet een voorbeeld van oplossingsgericht coachen. De student kent de 7 stappendans. De student voert een coachingsgesprek, en neemt dit op.
6		De student reflecteert op de uitgevoerde praktijk. De student oefent met de 7 stappendans. De student weet wat er met weerstand wordt bedoeld en heeft geoefend in het omgaan ermee. De student voert een coachingsgesprek, en neemt dit op.
7		De student verdiept zich in een onvrijwillige cliënt en hoe hier mee om te gaan. De student oefent met creatieve technieken. De student voert een coachingsgesprek, en neemt dit op.
afronding	1) Uitwerking van de vijf eigen-aardigheden. 2) Actieve participatie tijdens de training en verslag daarvan. 3) Oefenen met nieuw gedrag. Deze opdracht bestaat uit 3 activiteiten: - Activiteit 1: Theoretische onderbouwing van het experiment. - Activiteit 2: Voorbereiden van het experiment. - Activiteit 3: Uitvoering en verslaglegging van het experiment.	1. De volledig uitgewerkte leerdoelen. 2. De uitwerking van de drie gevoerde coachingsgesprekken. 3. Een uitwerking aan de hand van de zevenstappendans. 4. Zijn visie op oplossingsgericht werken in de hulpverlening waarin hij zijn eigen functioneren mee neemt. 5. Een kritische evaluatie van de onderwijseenheid waarin de rol van de docent wordt meegenomen. 6. De opnames van de drie coachingsgesprekken worden op cd of dvd toegevoegd.

Fig.3 stroomdiagram

Doel:

- De student heeft aan het eind helder wat er van hen verwacht wordt tijdens deze onderwijseenheid en voor de afronding daarvan.
- De student heeft een eerste indruk van oplossingsgericht werken en heeft daar ook zijn eerste ervaringen mee opgedaan.
- De student zit in een drietal waarin zij gaan coachen en gecoacht gaan worden. (peer coaching)

Lesopzet:

1 Presentielijst

2 Rondje: 'Mede-delingen'

3 Uitleg over de koppeling van de onderwijseenheid 'oplossingsgericht coachen' en 'de persoonsgerichte training'

De opleiding pedagogiek kent een persoonsgerichte training (Hogeschool INHolland, 2010). In deze onderwijseenheid wordt de student uitgedaagd om, zelfonderzoek te verrichten en op een procesmatige manier met zichzelf aan de slag te gaan, met als doel het ontwikkelen en vergroten van:

- vermogen tot (zelf)reflectie;
- emotionele veerkracht;
- doorzettingsvermogen;
- durf en daadkracht;
- vermogen tot expliciteren van gevoel;
- vermogen tot congruent handelen;
- vermogen tot kritische distantie;
- ik-sterkte;
- zelfredzaamheid, self-support.

De onderwijseenheid persoonsgerichte training kent drie fases;

1. De voorbereiding.

Tijdens de voorbereiding kijkt de student op een voorgestructureerde wijze naar zijn eigen functioneren en eigen-aardigheden en maakt een lijstje van vijf eigen-aardigheden die hij verder zou willen onderzoeken of waar hij mee aan de slag zou willen. Er is één begeleide bijeenkomst. Verder voert de student de opdrachten individueel uit. Vanuit de onderwijseenheid oplossingsgericht coachen wordt hij nu hierin ondersteund door zijn coach

2. De Training.

Deze training is op locatie en beslaat in totaal 12 dagdelen waarin de student de mogelijkheid wordt geboden om met behulp van ervaren trainers zijn eigen-aardigheden te onderzoeken en eventueel al met nieuw gedrag te experimenteren. Dit gedeelte wordt door 2 trainers begeleid.

3. Actief experimenteren

Studenten hebben tijdens de training een coach gekozen en samen met deze coach onderzoeken ze met welk nieuw gedrag ze willen gaan experimenteren. Deze experimenten voeren ze dan ook daadwerkelijk uit. Op deze wijze moeten de ontdekkingen die gedaan zijn in de training ook daadwerkelijk geïmplementeerd worden in het dagelijkse leven. Hier is één begeleide

terugkombijeenkomst en verder dus peer coaching, welke op een oplossingsgerichte wijze zal plaatsvinden.

Zowel bij fase één als fase drie is de begeleiding minimaal. En juist hier zullen medestudenten dus een belangrijke rol gaan spelen. Er kunnen voor deze fases heel mooi triades gevormd worden waarin studenten elkaar gaan coachen. Dit coachen gebeurt op een oplossingsgerichte manier. In de eerste fase zullen voornamelijk de vragen; 'of er wel een probleem wordt ervaren', 'of er wel hulpvraag is', centraal staan. De student komt immers niet uit zichzelf tot deze acties maar is door de opleiding gestuurd. Belangrijk is dan voor de coach om na te gaan met welk mandaat hij van start gaat. Waarschijnlijk start hij vanuit een vrijblijvende relatie. Het doel is echter helder, de coachee moet tot een top vijf van eigen-aardigheden komen.

Het is de bedoeling dat de student in de derde fase in staat is om naar een zoekende en consulterende relatie te gaan. Om zo zijn resources te kunnen gaan zien en benutten en te gaan experimenteren met nieuw gedrag, de doelen te bereiken die hij zichzelf gesteld heeft. De coach begeleidt hem hierbij vanuit een 'Niet-weten' en 'Leading from one step behind'.

4 Oefening: 'Vijf minuten klagen'.

Doel:

Studenten drie belangrijke basis elementen van oplossingsgericht werken laten ervaren en zo hun interesse wekken voor het oplossingsgericht coachen.

1. Verduidelijken wat er kan gebeuren als we op een andere manier luisteren, van negatief naar positief. Aandacht hebben voor het positieve binnen het klaagverhaal.
2. Een zin die negatief is zo omvormen (reframen) dat hij positief klinkt.
3. Oefen met het geven van complimenten.

Instructie:

Vorm 2 tallen,
A begint te vertellen/klagen en B luistert aandachtig.
B luistert zo dat hij A na afloop 3 welgemeende complimenten kan geven.
Na 5 minuten een signaal en wisselen.
B klaagt en A luistert en geeft na afloop weer 3 welgemeende complimenten.

Nabespreking:

Hoe was het om 5 minuten te klagen?
Wat merkte je bij jezelf?
Hoe was het om op deze manier te luisteren?
Wat deed dat met jouw gemoedstoestand?

Opmerking:

Elke gesprek heeft niet alleen een probleem maar bevat ook een oplossing (iets positiefs). Kijk dus naar mogelijkheden als je naar het negatieve luistert.

Reageer dan met het positieve. Cliënten komen dan vaker zelf ook met iets positiefs. Andersom werkt het ook: als ik iets negatiefs zeg nodig ik de ander uit om ook negatiefs te zeggen.

Er is geen vrijblijvende communicatie als zijnde alleen uitwisselen van informatie. Er gebeurt meer. Zoals bij het klagen. Klagen lucht op maar voelt ook bezwarend. Echter, als er ineens complimenten komen geeft dat lucht. Niet alleen voor de klager maar de luisteraar luistert ook anders als je op zoek bent naar complimenten. In dat geval zul je waarschijnlijk de zwaarte van de ander ook minder voelen.

5 Wat is oplossingsgericht werken?

Voor we specifiek aan de slag gaan met het oplossingsgerichte coachen eerst een aantal algemene uitgangspunten van het oplossingsgerichte werken met behulp van een PowerPoint presentatie (zie bijlage 1)

Basisregels;

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

Focus;

<i>Bij Probleemgerichte benadering</i>	<i>Bij Oplossingsgerichte benadering</i>
- wat functioneert er niet?	- wat functioneert er wel?
- symptomen, oorzaken	- successen, krachtbronnen
- gebreken, schuldigen	- variaties, uitzonderingen

4 belangrijke uitgangspunten (zie bijlage 2)

- Hulpverlening valt of staat met een goede samenwerking tussen hulpverlener en cliënt en, meer nog, met het afstemmen van onze interventies op de vraag van de cliënt.
- Ieder cliënt/systeem blijkt zelfhelende capaciteiten te hebben
- Problemen en oplossingen zijn niet altijd direct aan elkaar gerelateerd.
- Een gezond mens heeft behoefte om zelf keuzes te maken

Zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2009)

- 1 Contact leggen*; De werkrelatie is de MOTOR van de verandering
- 2 Context verhelderen*; Niet: oorzaken, Wel: achtergronden
- 3 Doelen stellen*; Wat moeten we vandaag bespreken zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?
 - Nuttige doelen zijn:
 1. Praktisch
 2. Realistisch
 3. Realiseerbaar
 4. In gedragstermen observeerbaar
 5. Bij voorkeur van klein naar groot
- 4 Resources*
 - 1. Wat werkt er WEL ondanks de problemen?
 - 2. Uitzonderingen
- 5 Complimenten geven*
 - Elk compliment levert uiteindelijk iets positiefs op
- 6 Differentiëren*
 - 1. Relativeren
 - 2. Uitzonderingen / variaties op het patroon
 - 3. Schaalvragen (zie bijlage 10)
- 7 Toekomstoriëntatie*
 - Stel de wondervraag (zie bijlage 11)

6 Filmpje met Insoo Kim Berg in gesprek met Carl

Insoo gaat in gesprek met een jongen die haar daarvoor had laten weten de avond daarvoor een zelfmoord poging te hebben gedaan.

Doel:

Het filmpje illustreert het belang van contact leggen

Nabespreken:

Wat is je opgevallen?
 Wat vind je daarvan?
 Wat heeft zij nu precies gedaan?

7 Onderzoek: 'Werkzame factoren in de hulpverlening'

Doel;

Maakt duidelijk dat het niet de methode is die het effect bepaalt maar dat de hulpverlener en diens relatie met de cliënt veel meer invloed heeft.

Theorie:

Vijftig jaar onderzoek (Lambert & Ogles, 2004) heeft aangetoond dat psychotherapie wel degelijk effect heeft. Maar welke factoren verklaren deze effecten? Zijn de verschillende theorieën en bijbehorende interventies van cruciaal belang, of zijn het juist de meer universele factoren die het verschil uitmaken?

Hoewel voorheen veel gesproken werd over de verschillen tussen de diverse stromingen, ontstond er in de jaren tachtig en negentig meer discussie over het belang van universele factoren. De reden om hulp te zoeken is niet zozeer het hebben van klachten als wel dat men door die klachten gedemoraliseerd is. De genezer of therapeut biedt de patiënt weer hoop hetgeen tot genezing kan leiden.

Lambert en Ogles (2004) noemen drie categorieën van elementen van psychotherapieën:

- het krijgen van steun,
- het leren van nieuwe dingen,
- het omzetten in nieuw gedrag.

Deze drie categorieën zouden elkaar opvolgen; steun gaat vooraf aan emotioneel en cognitieve veranderingen welke weer leiden tot gedragsverandering. Lambert (2004) bracht een overzicht uit met de resultaten van decennia onderzoek naar universele factoren. Hierin werd duidelijk dat verandering buiten de therapie (zoals sociale steun en ik-sterkte) voor 40% bijdraagt aan het herstel van een patiënt. De specifieke technieken en interventies verklaren 15% van het herstel. Het placebo-effect verklaart 15% en 30% van het therapieresultaat valt toe te schrijven aan de universele factoren. Waaronder de relatie cliënt - therapeut valt.

Hulpverlening valt of staat dus met een goede samenwerking tussen hulpverlener en cliënt, en, meer nog, met het afstemmen van onze interventies op de vraag van de cliënt. Dit betekent dat het mandaat wat de cliënt ons geeft, richtinggevend moet zijn in onze begeleiding.

Factor en aandeel in effectiviteit behandeling	
Extra-therapeutische factoren, bijvoorbeeld: - intelligentie, pakt instructies snel op - komt juiste partner tegen	40%
Placebo-effect: - 'hoop en verwachting' bij de cliënt	15%
Algemeen werkzame factoren in hulpverlening, bijvoorbeeld: - goede relatie cliënt-hulpverlener - goede structurering interventie - goede opleiding en training hulpverlener - goede werkomstandigheden (werkdruk, ondersteuning) voor de hulpverlener	30%
Specifieke methodiek van hulpverlening: - specifieke therapie / techniek	15%

Een goed voorbeeld van het belang van contact bleek uit een onderzoek wat Heather Fiske (Fiske, 2008) heeft uitgevoerd. Zij werkte met mensen die waren opgenomen in een psychiatrisch ziekenhuis na een suïcidepoging. Na hun ontslag stuurde ze wekelijks even een kaartje. Hernieuwde suïcide pogingen bleken hierdoor af te nemen. Het bleek ook te werken als voormalige patiënten elkaar, nadat ze ontslagen waren, wekelijks een kaart stuurden.

8 Film: 'Validation'

Doel:

De waarde en impact van het geven van complimenten

9 Vormen van 3 tallen waarin gecoacht gaat worden.

Doelstelling van deze onderwijseenheid is dat studenten leren om op een oplossingsgerichte manier te coachen. De student gaat zijn medestudent dus coachen, zowel in de aanloop naar de persoonsgerichte training als na afloop. Vanaf bijeenkomst 2 is het de bedoeling dat de student coachingsgesprekken gaat voeren met zijn medestudent (coachee). In eerste instantie zal dat dus zijn om hem te helpen zijn top 5 van eigen-aardigheden duidelijk te krijgen en na de persoonsgerichte training met het bedenken en uitvoeren van experimenten.

De studenten werken in een triade zodat zij niet van de zelfde persoon zowel coach als coachee zijn..

A wordt de coach van B,

B wordt de coach van C en

C wordt de coach van A

10 Oefening: '60 seconden complimenten'

Doel:

Zelf ervaren hoe het is om complimenten te ontvangen en wat de impact hiervan is.

Instructie;

Maak groepen van 4.

Eén stoel voor de ontvanger en drie stoelen op een rij daarachter voor de gevers.

De ontvanger zit hierbij met zijn rug naar de gevers.

De ontvanger staat gedurende 60 seconden op voorgrond.

De drie anderen geven gedurende 60 seconden om de beurt een compliment aan de ontvanger.

De ontvanger schrijft de complimenten op.

Na 60 seconden staat de ontvanger op en neemt plaats op een geveer stoel en een geveer neemt op de ontvanger stoel plaats.

Hierna start het 60 seconden proces opnieuw.

Dit proces gaat door tot dat iedereen ontvanger is geweest.

Opmerking:

Het proces werkt het best als de ontvanger de gevers niet aankijken.

Docent geeft steeds een tijdssignaal.

11 Huiswerk

- Bestuderen: **hoofdstuk 1 Oplossingsgericht coachen**
- Lezen: **De kracht van goede vragen** (bijlage 3)
- Doen: Bijlage 4: **3 vragen voor wie gelukkig wil leven** (doe het in ieder geval 1 dag)
- Maken: drie leerdoelen
- Schrijven: logboek

Vorbereiding:

- Bestuderen: **hoofdstuk 1 Oplossingsgericht coachen**
- Lezen: **De kracht van goede vragen** (bijlage 3)
- Doen: Bijlage 4: **3 vragen voor wie gelukkig wil leven** (doe het in ieder geval 1 dag)
- Maken: drie leerdoelen
- Schrijven: logboek

Doel:

- De student kent de verschillende relatieniveaus, weet wat dit betekent voor het mandaat en welke vragen hierbij het meest handig zijn om te gebruiken.
- De student weet wat de begrippen *grounding*, *priming* en *reframing* inhouden

Lesopzet:

1 Presentielijst

2 Rondje: 'Mede-delingen'

3 Logboek

Twee vrijwilligers lezen een stukje voor.

Zij kiezen elk vervolgens twee medestudenten die hier feedback op geven.

4 Wat is er nu anders ten opzichte van de vorige keer dat je hier kwam?

Hierbij moet worden opgelet dat de focus blijft liggen op het positieve en niet het negatieve.

Focus op wat er wel al is, niet op wat er nog niet is en wat de student nog niet kan.

5 Naar aanleiding van het huiswerk

Zijn er vragen naar aanleiding van de literatuur?

Hoe was het om met de 3 vragen bezig te zijn? (zie bijlage 4)

Studenten moeten elkaar vragen stellen naar aanleiding van de huiswerkopdracht. Hierbij aandacht voor het stellen van goede, oplossingsgerichte vragen. Gebruik hierbij de vragenlijst. (bijlage 6)

6 Vier vragen die het hulpverleningsprocesproces leiden: (zie bijlage 5)

1. Is een oplossing mogelijk voor deze klacht?
2. Heeft de cliënt een hulpvraag?
3. Is het een werkbaar hulpvraag?
4. Zijn er passende capaciteiten voor handen bij de cliënt?

Relatieniveau's en hun symbolische naam: (zie bijlage 5)

- een 'voorbijganger' in een vrijblijvende relatie
- een 'zoeker' in een zoekende relatie
- een 'koper' in een consulterende relatie en
- een 'co-expert' in een co-expertenrelatie

Oplossingsgericht interactie rooster (zie bijlage 8 en 17)

Welke interacties zijn aan te raden bij welke relatieniveaus?

7 Oefening: 'Relatieniveau en soort vraag'

Doel:

Oefenen met het bepalen van het relatie niveau en het stellen van vragen die bij dit relatieniveau horen.

Instructie:

Vorm groepjes van 3 (de coachingsgroepjes van zitting 1)
Verdeel de groep in een coach, een coachee en een observator.
De coachee bepaald het gespreksonderwerp en brengt dit in.
De coach en observator bepalen nu welk relatieniveau zij vermoeden dat er is tussen de coach en de coachee.
De coach experimenteert met het stellen van vragen en het doorvragen. Hij maakt hierbij gebruik van het interactieooster en de vragenlijst (bijlage 6).
De observator let op of de vragen passen bij het relatieniveau
Op aangeven van de docent zal in de groep gewisseld worden, en is de volgende coach.

Nabespreking:

Hoe was het om te doen?
Wat is je opgevallen?
Kregen jullie het relatieniveau helder?
Lukte het de coach om zijn vragen af te stemmen op het relatieniveau?

8. Grounding, priming en reframing

Grounding

Het zo goed mogelijk aansluiten bij de cliënt en de wijze waarop die zich presenteert.

De cliënt vertelt iets en de hulpverlener laat horen/ weten wat hij gehoord/ gezien heeft en als het dan goed is zal de cliënt dit bevestigen. Hoe vaker de cliënt iets bevestigt, hoe sterker de grounding wordt.

De hulpverlener stelt vragen waar alleen de cliënt antwoord op weet, de 'not knowing questions', en gebruikt hierbij zoveel mogelijk weer de woorden van de cliënt zelf.

Priming

Priming is het verschijnsel waarbij een recente ervaring het geheugen activeert en zo het gedrag onbewust stuurt.

Priming kan gebruikt worden om het gedrag van mensen (in een groep) te beïnvloeden.

Voorbeeld van priming: je loopt met een vriendin die een beetje op haar gewicht moet passen naar de supermarkt. Vlak voordat jullie de supermarkt inlopen vestig je de aandacht op iemand die een patatje eet. 'Dat is ook ongezond, en dat midden op de dag', mompelt je terloops. Het geheugen van je vriendin wordt getriggered; ze zal waarschijnlijk gezondere boodschappen halen. Indirecte complimenten en indirecte suggesties zijn in het oplossingsgerichte werken hele sterke primers

Reframing

Insoo Kim Berg (1994) legt het begrip reframing als volgt uit: "*Reframing is simply an alternate, usually a positive interpretation of troublesome behavior that gives a positive meaning to the client's interaction with those in her environment. It suggests a new and different way of behaving, freeing the client to alter behavior and making it possible to bring about changes while 'saving face'. As a result, the client sees her situation differently, and may even find solutions in ways that she did not expect.*"

Vervolgens geeft ze een paar voorbeelden (Visser C. , het-wat-en-hoe-van-reframing, 2009):

Problematisch gedrag	Gereframeerde versie
Lui	Ontspannen, relaxed
Pusherig	Assertief, actiegericht
Ongeduldig	Actiegericht, ambitieus
Zeurend	Betrokken, proberend om het beste in iemand naar boven te brengen

Vervolgens beschrijft ze een paar stappen om reframing vaardigheden te oefenen:

1. Denk over wat je huidige interpretatie van het problematische gedrag van je cliënt is.
2. Train jezelf om te denken aan een paar alternatieve interpretaties van dat zelfde gedrag.
3. Kies die interpretatie die het meest plausibel lijkt en die het beste past bij de manier waarop de cliënt denkt en zich gedraagt.
4. Formuleer een zin in je gedachten die de positieve interpretatie beschrijft.
5. Geef de feedback aan de cliënt.
6. De reactie van de cliënt zal je laten merken of jouw reframe haar past of niet. Een passende reframe zal een zichtbare verandering bij de cliënt teweegbrengen. Sommige cliënten kijken verbaasd, gechoqueerd, geamuseerd; het kan zelfs zijn dat ze gaan lachen.

9 Oefening: 'Reframing'

Doel;

Ervaren wat het kan opleveren als je een negatieve eigenschap op een positieve manier reframed

Uitvoering1:

Maak eens een lijstje van zaken waar je bij jezelf niet tevreden over bent, eigenschappen, gedragingen, etc.
De negativiteiten worden geïnventariseerd op het bord.
Met elkaar wordt gekeken hoe deze negativiteiten kunnen worden omgevormd tot positieve bewoordingen.

Uitvoering2:

Maak groepjes van 3
Beschrijf elkaar een persoon waar je behoorlijk negatief naar kijkt, een vervelend persoon vindt.
Kies samen één van de genoemde personen.
Maak met elkaar een advertentie waarin je deze persoon aanprijst en verkoopt op marktplaats. Je zult dus moeten reframe

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
Wat is je opgevallen?
Wat kun je hieruit meenemen naar de dagelijkse praktijk?

6 Huiswerk:

- Logboek schrijven
- Bestuderen: **hoofdstuk 2 Oplossingsgericht coachen**
- Lezen: **Het nut van positieve gedragsbeschrijvingen** (bijlage 9)
- Maken: lijstje van 5 eigen-aardigheden voor de Persoonsgerichte training (voor instructie zie richtlijnen onderwijseenheid 29)
- Voeren van een coachingsgesprek, helpen bij het samenstellen van de top 5 van eigen-aardigheden

Vorbereiding:

- Logboek schrijven
- Bestuderen: **hoofdstuk 2 Oplossingsgericht coachen**
- Lezen: **Het nut van positieve gedragsbeschrijvingen** (bijlage 9)
- Maken: lijstje van 5 eigen-aardigheden voor de Persoonsgerichte training (voor instructie zie richtlijnen OE29)
- Voeren van een coachingsgesprek, helpen bij het samenstellen van de top 5 van eigen-aardigheden

Doel:

- De student is bekend met de methodiek van het stellen van schaalvragen.
- De student is bekend met de methodiek van het stellen van wondervragen.

Lesopzet:

1 Presentielijst

2 Rondje: 'Mede-delingen'

3 Logboek

Twee vrijwilligers lezen een stukje voor.

Zij kiezen elk vervolgens twee medestudenten die hier feedback op geven.

4 Wat is er nu anders ten opzichte van de vorige keer dat je hier kwam?

5 Naar aanleiding van het huiswerk

Zijn er vragen naar aanleiding van de literatuur en/of opdrachten?

6 Theorie over de schaalvragen (zie bijlage 10)

7 Video voorbeeld van de schaalvraag (Insoo kim Berg met Carl)

8 Oefening: 'Werken met schaalvragen'

Doel:

Leren formuleren van schaalvragen

Voorbeeld:

'ik kom vaak in allerlei gevechten terecht'.

Schaalvraag: Stel je voor dat 10 staat voor het geval dat jij heel goed bent in de omgang met anderen en kalm kunt blijven in een situatie waarin conflicten zijn, en 1 staat voor het tegenovergestelde (je vecht echt elk moment van de dag). Waar zie jij jezelf op deze schaal? Waar zouden anderen (belangrijke mensen in jouw leven) zeggen dat je staat op de schaal? Op welke plek op de schaal zou jij het liefst willen staan? Wat zal er anders zijn op de momenten wat je op dat hogere cijfer bent? Hoe heb je dat gedaan? Wat helpt?

Instructie:

Maak groepjes van 3
Bedenk schaalvragen die je aan cliënten kunt stellen voor de volgende voorbeelden

1. "Ik heb geen vrienden."
2. "Ik kan niet stil zitten, ik ben rusteloos, ik ben hyperactief."
3. "Mijn cijfers gaan steeds verder naar beneden. (onderwerp)"
4. "Het is moeilijk voor mij om mijn cursus (of huiswerk) te doen."
5. "Ik voel me de hele tijd alleen."
6. "Ik kan 's morgens niet opstaan."
7. "Ik kom in de problemen omdat ik niet oplet."
8. "Er zit mij van alles dwars en ik kom in de problemen door mijn temperament."
9. "Ik heb nooit plezier."
10. "Ik ben in de problemen gekomen omdat ik spijbelde."
11. "Ik kan niet opschieten met..... (moeder, vader, zus, broer, leraar etc.)."

0-----10

0 Punt in de tijd waarin je nog niet realiseerde wat je wilde, dat je iets wilt.
10 Beter, het probleem is verdwenen, het wonder heeft plaatsgevonden.

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
Hoe hebben jullie de verschillende schalen geformuleerd?
Wat is voordeel /nadeel van een bepaalde manier van formuleren?
Wat heb je hieruit geleerd?

9 Oefening: 'Werken met schaalvragen'

Doel:

Oefenen in het stellen van schaalvragen en ervaren hoe het is als deze aan jou gesteld worden.

Instructie:

Maak groepjes van 3
1 is coachee, 1 coach en 1 observator.
Neem het lijstje van 5 eigen-aardigheden van de coachee en stel over 1 eigen-aardigheid een schaalvraag. Kijk steeds wat er in het gegeven cijfer zit.
De observator neemt een actieve houding aan als het misgaat en/of als deze een opening weet.
Hierna wisselen tot een ieder aan de beurt is geweest
Gebruik hierbij ook de vragenlijsten (bijlage 6)

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
Wat maakte het makkelijk/moeilijk om een goede schaalvraag te bedenken?
Wat heb je ervaren als coachee?
Wat heb je ervaren als coach

10 Theorie over de wondervraag (Zie bijlage 11)

11 Video voorbeeld van de wondervraag (Insoo Kim Berg met Carl)

12 Oefening: 'Werken met de wondervraag '

Doel;

Oefenen met het werken met de wondervraag en ervaren hoe het is als deze wordt gesteld.

Uitvoering;

Maak groepjes van 3
1 is coachee, 1 coach en een observator.
De coachee kiest een van zijn top 5 eigen-aardigheden.
De coach stelt hem hierop de wondervraag.
De coachee vertelt hoe hij het wonder voor zich ziet
De coach vraagt hierop steeds maar door zodat het voor de coachee steeds helderder wordt, steeds gedetailleerder.
De observator neemt een actieve houding aan als het misgaat en/of als deze een opening weet.
Hierna wisselen tot een ieder aan de beurt is geweest

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
Wat maakte het makkelijk/moeilijk om op een goede manier steeds maar door te blijven vragen?
Wat heb je ervaren als coachee?
Wat heb je ervaren als coach

13 Oplossingsgerichte spreekwoorden (zie bijlage 12)

Wij zijn al veel meer gericht op het positieve als dat we soms denken. Niet voor niets zijn er veel spreekwoorden die het positieve, oplossingsgericht in zich hebben.

Klassikaal bespreken

Wanneer en hoe gebruiken we die?
Ken je nog aanvullingen?

14 Huiswerk

- Logboek schrijven
- Lezen: **Schaalvragen** (Bijlage 10)
- Lezen: **De wondervraag: geboren uit wanhoop** (Bijlage 11)
- Bestuderen: **Hoofdstuk 3 Oplossingsgericht coachen**
- Voeren van een coachingsgesprek, helpen bij het samenstellen van de top 5 van eigen-aardigheden (uitgevoerd voor de persoonsgerichte training)

Zitting 4, thema: **Terug van de persoonsgerichte training, het begin van de echte coaching**

Vorbereiding:

- Logboek schrijven
- Lezen: **Schaalvragen** (Bijlage 10)
- Lezen: **De wondervraag: geboren uit wanhoop** (Bijlage 11)
- Bestuderen: **Hoofdstuk 3 Oplossingsgericht coachen**
- Voeren van een coachingsgesprek, helpen bij het samenstellen van de top 5 van eigenaardigheden (uitgevoerd voor de persoonsgerichte training)

Doel:

- De student heeft geoefend met het doorvragen en is zich bewust van zijn valkuilen.
- De student ziet een voorbeeld van oplossingsgericht coachen.
- De student kent: 'De zevenstappendans'.

Lesopzet:

1 Presentielijst

2 Rondje: 'Mede-delingen'

3 Logboek

Twee vrijwilligers lezen een stukje voor.

Zij kiezen elk vervolgens twee medestudenten die hier feedback op geven.

4 Wat is er nu anders ten opzichte van de vorige keer dat je hier kwam?

In de bekende drietallen elkaar bevragen over dit onderwerp. Hierin worden de ervaringen van de PTR meegenomen.

5 Wat is uit stap 4 belangrijk om te delen met de hele groep?

6 Naar aanleiding van het huiswerk

Zijn er vragen naar aanleiding van de literatuur en/of opdrachten?

7 Oefening: 'De Complimentenmuur'

Doel:

Oefen met het geven en ontvangen van welgemeende complimenten

Instructie:

Iedereen krijgt een leeg A4-tje en schrijft bovenaan zijn naam.

Vervolgens worden deze vellen op de muur geplakt.

Iedereen denkt na over wat hij in de ander heeft gewaardeerd tijdens de persoonsgerichte training (één of meerdere punten) en schrijft dit bij de betreffende medestudent op het vel.

Aan het eind leest iedereen zijn blaadje en daar waar nodig, krijgt hij de gelegenheid om vragen te stellen.

Aan het eind van de les neemt iedereen zijn A4-tje mee naar huis.

Nabespreking:

Hoe was het om de complimenten te geven?
Wat is je daarbij opgevallen?
Hoe was het om de complimenten te ontvangen?
Wat is je daarbij opgevallen?

8 Oefening: 'Doorvragen op wat er is'

Doel:

Leren doorvragen op wat er gezegd is en niet op dat wat men net zelf heeft bedacht, dus volgen in plaats van leiden.

Instructie:

Maak groepje van vijf of zes.
Eén brengt een thema in vanuit de PTR wat hij nog niet helder heeft. Iemand heeft bijvoorbeeld zijn eerste experiment nog niet helder of iemand weet niet precies wat hij met de reacties van thuis wil of kan.
Door middel van doorvragen gaat de rest hem helpen om meer duidelijkheid te krijgen.
Drie (of vier) uit de groep zijn coach.
Om de beurt stellen ze een vraag.
Gebruik hierbij zo veel mogelijk de woorden van de cliënt zelf.
De volgende vraag dient wel aan te sluiten op de vorige vraag en dus niet op het gedachtespoor wat de individuele coach in zijn hoofd heeft!
Eén is observator en let op of men zich aan de procedure houdt.
Let hierbij ook steeds op grounding, of te wel, gaat de cliënt akkoord met de vraag/opmerking.

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
Wat heb je bij jezelf gemerkt?
Lukte het om je eigen gedachtespoor los te laten?
Lukte het om op deze manier toch vragen te bedenken?
Wat maakte dit moeilijk/makkelijk

9 Video: 'Brief-Coaching taken more seriously (part 1)'

Vanaf nu is het dus de bedoeling dat de student zijn medestudent, in het groepje zoals tijdens de eerste zitting gevormd, gaat coachen bij het uitwerken en uitvoeren van zijn 3 experimenten die als opdracht zijn meegegeven naar aanleiding van de persoonsgerichte training.

Om een duidelijker beeld te krijgen van oplossingsgerichte coaching volgt hier een videovoorbeld.

In deze DVD van 53 minuten zien we Peter Szabó (als coach) en Insoo Kim Berg.

Als kijker maak je kennis met Jonathan, de oprichter en directeur van een bedrijf wat tien jaar bestaat. Opgeslokt door alle dagelijkse beslommingen wil Jonathan serieuzer genomen worden door de raad van bestuur en zijn collega's van dit bedrijf als hij wat langgewenste dromen probeert te realiseren.

Szabó and Berg laten zien hoe je een cliënten als Jonathan kunt coachen en hun begeleidt in hun pogingen om weer op het juiste pas te komen richting hun doelen. In de sessie zoals die in deze

DVD gepresenteerd wordt demonstreren Szabó en Berg de effectiviteit van Jonathan, voorzien van tijd waarin hij geconcentreerd na kan denken over zijn doelen, krachtbronnen en zijn volgende stap. De DVD eindigt met een interview direct na de sessie. Hierin wordt duidelijk wat Jonathan het meest geholpen heeft. Er is ook videomateriaal van een latere sessie waarin hij de verdere voortgang bespreekt van het nastreven van zijn droom.

Brief-Coaching 'taken more seriously' bevat:

Part 1) Coaching Session (34.09)

- socializing
- goal negotiation
- miracle question
- signposts for solutions (zoeken naar wegwijzers voor oplossingen)
- scaling question
- next steps

Part 2) Thinking Break (5.52)

Part 3) Feedback to Client (2.32)

Part 4) Post Session Interview (7.55)

Part 5) Follow-up Session (3.53)

De coaching sessie (part 1) wordt getoond.

Na elk onderdeel wordt gestopt en wordt het volgende besproken in de groep:

Wat valt op? Wat is belangrijk? Wat maakt dat? Hoe doet hij dit? Wat zou jij doen?
--

10 Theorie/gesprek over de 'De zevenstappendans' (zie bijlage 13)

11 Huiswerk

- Logboek schrijven
- Bestuderen: **Hoofdstuk 4 Oplossingsgericht coachen**
- Voeren en opnemen van een coachingsgesprek, het wordt tijd voor actie. Kan dat?
Wat heeft de ander nodig? Gesprek meenemen.
- Lezen: **'De zevenstappendans'** (Bijlage 13)

Zitting 5, thema: Moeilijke situaties als weerstand

Vorbereiding:

- Logboek schrijven
- Bestuderen: **Hoofdstuk 4 Oplossingsgericht coachen**
- Voeren en opnemen van een coachingsgesprek, het wordt tijd voor actie. Kan dat? Wat heeft de ander nodig? Gesprek meenemen.
- Lezen: **'De zevenstappendans' (Bijlage 13)**

Doel:

- De student reflecteert op de uitgevoerde praktijk.
- De student oefent met 'De zevenstappendans'.
- De student weet wat er met weerstand wordt bedoeld en heeft geoefend in het omgaan ermee

Lesopzet:

1 Presentielijst

2 Rondje: 'Mede-delingen'

3 Logboek

Twee vrijwilligers lezen een stukje voor.

Zij kiezen elk vervolgens twee medestudenten die hier feedback op geven.

4 Wat is er nu anders ten opzichte van de vorige keer dat je hier kwam?

5 Naar aanleiding van het huiswerk

Zijn er vragen naar aanleiding van de literatuur en/of opdrachten?

6 De praktijk

Ieder heeft zijn eerste echte coachingsgesprek achter de rug. Wat ging goed? Wat kan beter/anders? Delen van ervaringen.

Mogelijkheid tot het beluisteren van een (deel) gesprek en met elkaar nagaan wat er werkte en wat er anders kan.

7 Oefening: 'De zevenstappendans'

Doel:

Oefenen met het hanteren van de zevenstappendans en gaan zien met welke stap men bezig is.

Instructie:

Vorm groepjes van 3

Ieder is om beurt cliënt, hulpverlener en observator

Je gaat met elkaar werken aan een thema naar aanleiding van de PTR

Jullie doen de zevenstappendans.

Stap 1: contact leggen, Stap 2: context verkennen, Stap 3: doelen stellen, Stap 4: sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren, Stap 5: complimenten geven, Stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken, Stap 7: je op de toekomst oriënteren
Observator let op en noteert steeds met welke stap je bezig bent.

Hulpverlener kan eventueel kort overleggen met de observator.

Neem 10 tot 15 minuten per keer, bespreek dit even kort na en wissel dan van rol.

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
Lukte het om duidelijk te houden met welke stap je bezig was?
Kon je de stappen ook flexibel hanteren?
Wat kan het gebruik opleveren?

8 Theorie weerstand (zie bijlage 14)

9 Oefening: 'Omgaan met weerstand'

Zoals in bijlage 14 al vermeld kent elke hulpverlener wel een aantal reacties van een cliënt waardoor hij zelf reacties van weerstand gaat vertonen. Tegenoverdracht ligt hier op de loer. De cliënt doet wat hij doet, maar als hulpverlener zullen we zelf door moeten hebben wat we doen. We moeten duidelijk hebben door welke reacties wij ons gemakkelijk uit de tent laten lokken. Weerstand tegenover weerstand ... dat schiet niet op en de cliënt heeft zijn onbedoelde bedoeling bereikt.

Doel:

Met deze oefening gaan we kijken voor welke reacties de student gevoelig is en zullen we gaan oefenen in het omgaan daarmee.

Instructie:

Bekijk onderstaand lijstje en ga voor jezelf na met welke reacties jij moeite hebt als een cliënt die in gesprek vertoont.
Lijst van mogelijke weerstand items

Argumenteren
Uitdagen
Veroordelen – afkeer uitspreken
Vijandig gedragen

Onderbreken
Er overheen praten
Afbreken

Ontkennen
De schuld geven
Niet mee eens zijn
Verontschuldigen
Is onstrafbaar
Minimaliseren
Ziet alles donker in
Aarzelend (veel mitsen en maren)
Niet bereid tot een verandering

Negeren
Heeft geen aandacht)
Geeft onzin antwoord
Geeft geen reactie
Gaat over op ander onderwerp
Maak ook een lijstje van die reacties waar je helemaal geen moeite mee hebt.
Reacties dus waarop jij op een natuurlijke manier weet te reageren zonder dat er ruis, weerstand ontstaat.
Bedenk voor elke reactie waar je moeite mee hebt een zin, bijvoorbeeld bij:
- *Ziet alles donker in:* “het is echt helemaal hopeloos, het heeft allemaal geen zin.”
- *Uitdagen:* “hoeveel drinkt jij eigenlijk?”

Als docent doe je er nu eerst een paar voor. Jij speelt de cliënt met weerstand en de groep gaat hierop reageren, op zo'n manier dat jij niet verder in de weerstand gaat. Biedt hierbij rustig de nodige weerstand zodat de studenten ook werkelijk kunnen voelen hoe lastig het is om professioneel te reageren op weerstand.

Instructie:

Vorm tweetallen.
Beide studenten wisselen de eerder gemaakte lijstjes met weerstanden uit.
1 is cliënt, ander hulpverlener.
De cliënt spreekt een van de zinnen van het lijstje van de hulpverlener uit.
De hulpverlener reageert hierop.
De cliënt gaat na of de gegeven reacties van de hulpverlener geen extra weerstand oproepen.
Het gaat er dus om dat studenten antwoorden bedenken die de weerstand doen afnemen

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
Lukte het om uit de weerstand te blijven?
Wat maakte dat je als cliënt je gehoord voelde?
Wat gebeurde er met jou als hulpverlener?
Wat gebeurde er met jou als cliënt?

10 Huiswerk

- Logboek schrijven
- Bestuderen: **hoofdstuk 5 Oplossingsgericht coachen**
- Lezen: **De onvrijwillige cliënt (bijlage 15)**
- Lezen: **Helpen beloningen en straffen om motivatie en zelfsturing te verhogen? (bijlage 16)**
- Voeren en opnemen van een coachingsgesprek.

Zitting 6, thema: **De onvrijwillige cliënt en Onderdelen oefenen, verder met gesprek**

Vorbereiding:

- Logboek schrijven
- Bestuderen: **hoofdstuk 5 Oplossingsgericht coachen**
- Lezen: **De onvrijwillige cliënt (bijlage 15)**
- Lezen: **Helpen beloningen en straffen om motivatie en zelfsturing te verhogen? (bijlage 16)**
- Voeren en opnemen van een coachingsgesprek.

Doelstelling:

- De student kent manieren om met een onvrijwillige cliënt om te gaan.
- De student kent een aantal alternatieve handelingsmogelijkheden.

Lesopzet:

1 Presentielijst

2 Rondje: Mede-delingen

3 Logboek

Twee vrijwilligers lezen een stukje voor.

Zij kiezen elk vervolgens twee medestudenten die hier feedback op geven.

4 Wat is er nu anders ten opzichte van de vorige keer dat je hier kwam?

5 Naar aanleiding van het huiswerk

Zijn er vragen naar aanleiding van de literatuur en/of opdrachten?

6 Oefening: 'Complimenten naar aanleiding van iets wat bereikt is'

Doel:

Oefenen om op zo'n manier te luisteren dat je aan het eind gemeente complimenten kun geven.

Nagaan met elkaar in welke situaties dit nu nuttig kan zijn.

Uitvoering:

Vorm tweetallen.

Eén vertelt gedurende 5 minuten iets over wat hij recentelijk heeft bereikt, in zijn werk, zijn studie en bij voorkeur met één van de uitgevoerde experimenten naar aanleiding van de persoonsgerichte training.

De ander luistert aandachtig.

Na 5 minuten geeft de luisteraar gedurende 1 minuut complimenten.

Hierna wisselen

Docent geeft steeds een tijdssignaal.

Nabespreking:

Hoe was het om dit te doen?
Hoe kun je deze oefening meenemen naar het werk en of privé?
Voorbeelden in een cliëntcontact zouden kunnen zijn:
Wat heb je bereikt vandaag?
Meer complimenten geven.
Iemand uitnodigen om te vertellen wat anderen positief over hem zouden melden.
Schrijf nu eens op wat je ziet aan "good practice" in de praktijk. Dit hoeft niet direct aan te geven waarom etc. maar puur beschrijven wat er goed was.
Wat gaat er goed in de eerste weken in plaats van wat heb ik nog te leren? Laat ze een lijstje maken hiervan, en weer gaat het niet over het waarom maar puur om de constatering.

7 Theorie over De onvrijwillige cliënt (zie bijlage 15 en 16)

8 Oefening: 'De onvrijwillige cliënt'

Doel:

Welke vragen stel je als je te maken hebt met een onvrijwillige cliënt? Wat werkt wel, wat werkt niet?

Instructie:

Maak groepje van vijf of zes.
Besluit met elkaar wie een cliënt kan zijn die eigenlijk niet wil, wellicht heeft een uit de groep hier ervaring mee of kent dit van zichzelf.
Drie (of vier) zijn coach.
Om de beurt stellen ze een vraag.
Gebruik hierbij zo veel mogelijk de woorden van de cliënt zelf.
De volgende vraag dient wel aan te sluiten op de vorige vraag en dus niet op het gedachte spoor wat de individuele coach in zijn hoofd heeft!
Door middel van doorvragen proberen de coaches om van deze cliënt (een voorbijganger) een koper te maken.
Je kunt hierbij zowel bijlage 17 als 6 gebruiken.
Eén is observator en let op of men zich aan de procedure houdt.
Let hierbij ook steeds op grounding, of te wel, gaat de cliënt akkoord met de vraag/opmerking?

Nabespreking:

Wat werkte wel, wat werkte niet.
Wat heb je bij jezelf gemerkt, welke gevoelens riep dit bij jou op als coach of als coachee?

9 Video; The Eagle and the Mouse

We zijn tot nog toe voornamelijk bezig geweest met interventies rond taal. Er zijn echter meerdere mogelijkheden. Vooral als met kleine kinderen wordt gewerkt of met zwak begaafde mensen, is taal niet altijd de meest aangewezen vorm van interveniëren

Aan het eind gekomen van deze onderwijseenheid hier nog een aantal voorbeelden van.

Allereerst één om naar te kijken.

Het voorbeeld illustreert hoe je ook zonder heel veel taal toch oplossingsgericht kunt werken.

10 Oefening: 'Tekening als hulpmiddel'

Doel:

Ervaren dat je ook met andere werkvormen verder kunt komen

Instructie:

Vorm 2 tallen.
Om de beurt tekent de één en stelt de ander vragen
Maak van elke stap een tekening.
Verdeel een A4 in 6 vakjes, en teken in elk vakje hoe het volgende voor jou eruit ziet:
1. Plaatje van het probleem
2. Helden figuur cartoon actieheld (kan ook een dier zijn)
3. Welk cadeautje geeft de held aan het probleem?
4. Als het probleem de gift accepteert wat betekent dat?
5. Als de actiefiguur in de toekomst komt helpen.
6. Het probleem bedankt de held voor het helpen.
Hierna wisselen.

Nabespreking:

Hoe was dit om te doen?
In welke situaties zou je dit kunnen gebruiken?
Wat heb jij nodig om dat ook te gaan doen?

11 Oefening: 'Maken van een ankerpunt (geheugensteun)'

Doel;

Ervaren hoe je een ankerpunt kunt opbouwen en waar je het voor kunt inzetten.

De docent geeft de volgende instructies;

Wat zou je nu eigenlijk willen doen?
Maak het concreet: wat zie je, hoor je, voel je, heb je aan, ruik je etc.?
Is er iets wat je zou willen toevoegen of juist zou willen weglaten?
Kijk er nu nog eens opnieuw naar.

Leid de studenten nu even af van hun beeld door hen bijvoorbeeld naar iets anders te laten kijken in het lokaal of door iets uit het recente nieuws naar boven te roepen. Laat dat dan ook weer reëel worden door verschillende zintuigen te gebruiken.

Ga nu terug naar het plaatje wat je goed vond.
Kies iets waardoor of waarmee je dit plaatje kunt herinneren. Dit kan een voorwerp, woord o.i.d. zijn (geheugensteuntje).
Schrijf dit geheugensteuntje op een stukje papier.
Schrijf dit een keer met de rechterhand, en een keer met de linkerhand.
Het blijkt op deze manier beter in te slijten door het gebruik van beide hersenhelften.

Nabespreking:

Hoe was het om deze oefening te doen?
Ga na hoe en of jij dit papiertje zou kunnen gebruiken en in welke situatie in jouw leven. Denk je dat je het papiertje ook gaat gebruiken?
Bijvoorbeeld: je gebruikt dit door bovenaan een tentamen te schrijven.
Ga na hoe en of jij deze oefening ook zou kunnen gebruiken in de hulpverlening bij een cliënt, en zo ja in welke situatie?
Bijvoorbeeld: je kunt dit gebruiken voor iemand die angstig is, of bang is voor terugval (in bijv. verslavingsgedrag).

Opmerkingen:

- Het is belangrijk om hier ook te vermelden dat wat de cliënt in werkelijkheid, in een 1 op 1 situatie, ook zegt te willen doen (stap 1), wij alles accepteren. Ook die dingen die je niet aan staan. Je kunt dan altijd nog doorvragen tot er iets is wat wel positiever is. (Dat kan nu natuurlijk niet aangezien deze oefening klassikaal is gedaan.)
- Bij de opdracht 'Kijk er nu nog eens opnieuw naar', maak je als hulpverlener gelijk ook een samenvatting van wat de ander heeft gezegd (klassikaal kan dat natuurlijk niet) en gebruik daarbij zoveel mogelijk de woorden die de cliënt heeft gebruikt. Laat deze evt. hierbij helpen.

12 Oefening: 'Brief aan jezelf'

Doel:

Ervaren dat schrijven vaak een ondersteunende werking heeft en het geloof in wat je (gaat) doet toe nemen.

Instructie:

Bedenk iets wat je bezig houdt, een uitdaging waar je voor staat. Bijvoorbeeld de nog uit te voeren experimenten.
Bedenk op een schaal van 0 tot 10, waarbij 10 betekent dat je zeker weet dat je deze taak gaat volbrengen en 0 dat er geen kans is dat je het gaat halen, waar jij nu op dit moment staat.
Bedenk een actieheld of een persoon die het goed met je voor heeft. Dit kan dus zowel Superman zijn als je moeder, oma of vriend.
Schrijf een brief waarin die persoon je goede raad geeft om dat te doen, je aanmoedigt.....
Nu schrijven:
Beste.....
Schrijf met vriendelijkheid, aanmoediging, ondersteuning.
Kies nu weer een plek op de schaal van 0 tot 10 en ga na of er iets is veranderd.

Veelal is het eind cijfer hoger als het eerste cijfer.

Nabespreking:

Hoe was het om te doen?
Was er verschil in de cijfers?
Hoe verklaar je dat?
Hoe en wanneer zou je dit in kunnen zetten?

13 Huiswerk:

- Logboek schrijven.
- Voeren en opnemen van een coachingsgesprek.
- Maken eindopdracht.

Bijlage 1: PowerPoint les 1

Oplossingsgericht werken

Basisregels

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

Focus

- *Bij Probleemgerichte benadering*
- wat functioneert er niet?
- symptomen, oorzaken,
- gebreken, schuldigen
-
- *Bij Oplossingsgerichte benadering*
- wat functioneert er wel?
- successen, krachtbronnen,
- variaties, uitzonderingen

Zevenstappendans



Zevenstappendans

- **1 Contact leggen.** De werkrelatie is de MOTOR van de verandering
- **2 Context verhelderen.** Niet: oorzaken, Wel: achtergronden
- **3 Doelen stellen.** Wat moeten we vandaag bespreken zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?
 - Nuttige doelen zijn
 - 1. Praktisch
 - 2. Realistisch
 - 3. Realiseerbaar
 - 4. In gedragstermen observeerbaar
 - 5. Rij voorkeur van klein naar groot
- **4 Resources**
 - ☐ Wat werkt er nog WEL ondanks de problemen?
 - ☐ Uitzonderingen
- **5 Complimenten geven**
ELK COMPLEMENT BETAALT EEN DIVIDEND
- **6 Differentiëren**
 - 1. Relativeren
 - 2. Uitzonderingen / variaties op het patroon
 - 3. Schuchtvragen
- **7 Toekomstoriëntatie**
Stel deWoedervraag

Factor en aandeel in effectiviteit behandeling

Extra-therapeutische factoren, 40%

- bijvoorbeeld:
- intelligentie, pakt instructies snel op
 - komt juiste partner tegen

Placebo-effect: 15%

- 'hoop en verwachting' bij de cliënt

Algemeen werkzame factoren in hulpverlening, 30%

- bijvoorbeeld:
- goede relatie cliënt-hulpverlener
 - goede structurering interventie
 - goede opleiding en training hulpverlener
 - goede werkomstandigheden (werkdruk, ondersteuning) voor de hulpverlener

Specifieke methodiek van hulpverlening: 15%

- specifieke therapie / techniek

Bijlage 2: 4 belangrijke uitgangspunten

In haar werk benadrukt Dr. Myriam Lefevere de ten Hove (2010) een viertal belangrijke uitgangspunten als het gaat om een samenwerking met een cliënt.

1. Hulpverlening valt of staat met een goede samenwerking tussen hulpverlener en cliënt.

Wat wij ook doen, het effect van wat we bereiken is afhankelijk van de samenwerking die we hebben met onze cliënt en hoe goed wij in staat zijn om onze interventies af te stemmen op de vraag van onze cliënt. Of wel we zullen ons handelen af moeten stemmen op het mandaat wat we van de cliënt krijgen. *Wat wil de cliënt van ons?* Dat we deze vraag stellen klinkt wellicht logisch maar dat blijkt in de praktijk vaak helemaal niet zo te zijn. Vaak denken wij als hulpverlener nl. dat wij wel weten wat goed is voor een cliënt. Wij hebben er immers voor geleerd. Mocht de cliënt dan niet mee willen gaan in onze conclusies, dan aarzelen we niet om dat aan de cliënt te wijten. Die is dan immers in de 'weerstand'. Vaak werkt het zo dat hoe meer wij onze best gaan doen om de cliënt in beweging te krijgen hoe meer de cliënt gaat tegenwerken.

Echter, als ik mij probeer in te leven in de cliëntenrol, wil ik helemaal niet dat iemand anders zo voor mij gaat denken, voor mij gaat bepalen wat goed is voor mij. 'Dat bepaal ik zelf nog wel.' We zouden het nu geen weerstand noemen maar eerder een vorm van assertiviteit.

We hebben als hulpverlener vaak de neiging om hard te gaan werken voor de cliënt, te gaan bedenken wat goed zou zijn voor de ander. Hiermee diskwalificeren we echter het vermogen van de cliënt zelf om met oplossingen te komen. We maken de cliënt eerder afhankelijk dan dat we hem helpen om zelfstandig verder te kunnen.

Juist als een persoon zelf naar de oplossing kan komen, is dit juist zo krachtig omdat hij dat dan op dat moment, maar ook hetzelfde in de toekomst kan gebruiken als hij dat wil.

Omstandigheden en situaties veranderen, verhalen veranderen, maar het probleem eronder kan en zal zich in nieuwe gedaantes weer voordoen. Als een cliënt dus geleerd heeft om zelf naar een oplossing te komen kan hij dit in de toekomst ook.

Om ons hierin te helpen is er een interactieschema opgesteld wat ons kan helpen om allereerst na te gaan welk mandaat we hebben gekregen van de cliënt en vervolgens bied dit ons inspiratie voor mogelijke interventies.

Op deze manier kan onze hulpverlening een echte samenwerking worden met de cliënt zo dat we samen op zoek kunnen naar de beste oplossing voor het huidige probleem van de cliënt.

Dit brengt ons tot een tweede uitgangspunt.

2. Ieder cliënt/systeem blijkt zelfhelende capaciteiten te hebben.

We hebben het allemaal, alleen zijn we het ons vaak niet bewust. Een moeilijkheid is ook wel dat er hierbij geen universele interventies geldig zijn. We denken allemaal op onze eigen manier, beleven dingen allemaal verschillend en voor oplossingen zoeken geldt ook het zelfde.

We kennen allemaal het gevoel dat we uniek zijn, dat wat voor een ander werkt nog helemaal niet voor ons zelf hoeft te werken, wij willen het op onze manier doen. Als dit allemaal zo is kunnen we het best gebruik gaan maken van de manier van onze cliënt en hem niet onze manier opdringen.

Als hulpverlener kunnen we de cliënt helpen om zijn eigen capaciteiten te ontdekken en gaan gebruiken. Dat is iets waar de cliënt iets aan heeft.

En het brengt ons tot het derde punt.

3. Problemen en oplossingen zijn niet altijd direct aan elkaar gerelateerd.

Dit houdt in dat de oplossingen van problemen vaak niets te maken hebben met het probleem zelf. Binnen de hulpverlening zijn we echter gewend om juist eerst op zoek te gaan naar de oorzaak van het probleem, dat heb je immers nodig om tot een oplossing te komen. Het is een model wat in de

medische wereld heel goed werkt: bij koorts is het wel degelijk handig om te achterhalen waar de oorzaak ligt voor een behandeling wordt gestart.

Bij psychische problemen lijkt dit heel anders te werken. We kunnen gaan kijken naar wat er allemaal fout gaat, wat er precies niet klopt, waar het fout gaat. Hoe dieper we hierin duiken hoe slechter we ons gaan voelen. Daarentegen voelen we ons juist beter als we gaan kijken naar wat er wel mogelijk is, wat er wel kan. Dat inspireert ons.

De analyse van het probleem is dus niet zo nuttig, de analyse van de oplossing die de cliënt heeft juist wel.

Als we gaan zoeken naar wat werkt gaan we ook hele andere vragen stellen. We kunnen kiezen uit probleemgeoriënteerde vragen of oplossingsgerichte vragen, zie ook bijlage 3.

Beide vragensets leiden tot een beschrijving van dezelfde realiteit, maar ze geven beiden een totaal ander gevoel.

Bij de eerste reeks focussen we op: 'hoe faal ik?' 'Hoe werk ik mezelf in de problemen?'

Bij de tweede reeks wordt gevraagd naar de al aanwezige, soms gedeeltelijke oplossingen m.a.w.

'Hoe werk ik mezelf uit de problemen?'

Wij zijn meer geïnteresseerd in de tweede reeks... Onze cliënten meestal ook.

Ga voor jezelf maar na waar jij het beste gevoel van krijgt. Voor cliënten werkt dat nl. niet anders. Ze krijgen de mogelijkheid om te ontdekken dat ze zelf wel al delen van oplossingen hebben, hun eigen oplossingen, strategieën die voor hen werken in die situatie, oplossingen op maat dus. En omdat het uit de cliënt zelf komt zal de acceptatie ook maximaal zijn, het is immers niet opgelegd.

4. Een gezond mens heeft behoefte om zelf keuzes te maken

Waar wij als mens slecht tegen kunnen is onzekerheid, het gevoel dat we niet kunnen kiezen, dat we geen keuzes hebben. Dat kan zijn omdat we geen juiste informatie hebben maar ook omdat we het idee hebben dat er geen opties zijn. Dat we zo vast zitten in onze patronen dat we niet meer in staat zijn om daarbuiten te kijken. Het lijkt dan of er maar een weg is en dat die wel echt nergens een afslag kent.

Er is dan maar één betekenis voor de realiteit, maar één ding wat er op dat moment gedaan kan worden. De extremen hiervan komen we tegen in de psychiatrie: een dwangmatig persoon moet tellen, of een aantal keer zijn handen wassen. Iemand die stemmen hoort moet naar ze luisteren. Hulpverleners willen dan nog wel eens doorschieten in hun hulpverlenersrol en gaan aan de slag met het geven van adviezen en tips. 'Je hebt de neiging om jezelf te gaan beschadigen als je je rot voelt, maar je zou ook eens naar muziek kunnen gaan luisteren die je opbeurt, of met iemand gaan bellen, een stuk over het strand gaan lopen.....'. Het zijn allemaal prima ideeën, die voor de hulpverlener mogelijk goed werken, maar werken ze ook voor de cliënt? Grote kans dat die het niets vindt. De hulpverlener meent dan vaak dat de cliënt 'weerstand' heeft.

Als we echter in staat zijn om een situatie te creëren waarin een cliënt zelf betekenis kan geven aan zijn realiteit zien we vaak dat verschillende symptomen minder worden of zelfs helemaal verdwijnen. Zo kan een stemmenhoorder leren omgaan met zijn stemmen, ze alleen op bepaalde momenten toelaten, leren ze harder en zachter te zetten of juist gebruik van ze maken. Net wat het beste werkt voor deze cliënt en waar deze het meest bij gebaat is.

Deze mogelijkheid om opnieuw te kunnen kiezen lijkt een essentiële en tegelijkertijd voldoende voorwaarde om symptomen te kunnen loslaten.

Bijlage 3: De Kracht van goede vragen

Vragen en doorvragen is bij het oplossingsgerichte werken één van de belangrijkste communicatie-instrumenten. Vragen stellen is zowel een primaire communicatiemethode als een interventie. In bijlage 2 werd al duidelijk dat we 2 verschillende soorten vragen kunnen stellen, t.w. probleemgeoriënteerde vragen en oplossingsgerichte vragen (Berg & Szabó, Oplossingsgericht coachen, 2006).

Laten we eerst eens een typische oplossingsgerichte vraag onderzoeken, één die ook goed dienst zou kunnen doen als begin vraag van een hulpverleningstraject (Demblowski & Clark, 2006).

'Van alle dingen die jij momenteel voor je opleiding doet, waar voel jij je dan het meest bij op je gemak?'

'Van alle dingen' benadrukt het meervoudige karakter van de activiteiten van de student die hij voor zijn opleiding uitvoert, en veel van die dingen vinden tegelijkertijd plaats.

'Meest' impliceert dat er inderdaad meerdere aspecten zijn die aangenaam (kunnen) zijn.

Merk op hoe anders de vraag voelt als het woord 'meest' wordt weggelaten.

'Op je gemak voelen bij' is niet hetzelfde als *'goed bij voelen'* en heeft daarom minder lading.

Als openingsvraag geeft deze formulering vele mogelijkheden:

- Het is een aangename manier om het gesprek te starten: probleemvrije taal helpt ontspannen, zowel de cliënt als de hulpverlener.
- Het geeft de hulpverlener informatie over wat de cliënt prettig vindt in zijn opleiding.
- Het vertelt de hulpverlener iets over wat de cliënt motiveert en enthousiasmeert.
- Het geeft een indicatie van de mogelijkheden en hulpbronnen van de cliënt..

Hulpverleners die de Oplossingsgerichte methodologie gebruiken stellen veel 'vooronderstellende vragen', m.a.w. vragen die competenties en hulpbronnen bij de cliënt veronderstellen. Enkele voorbeelden daarvan zijn weergegeven in tabel 1.

Tabel 1: Oplossingsgeoriënteerde vragen	
Hoe heb je dat gedaan?	Veronderstelt activiteit; dat de cliënt invloed had op de uitkomsten.
Hoe wist je dat je dat moest doen?	Veronderstelt kennis.
Hoe maakte dat een verschil?	Veronderstelt 'bewustzijn' en observerend vermogen.
Wat heb je hiervan geleerd?	Veronderstelt reflectie(vermogen)+ lerende capaciteit.
Wat heeft geholpen?	Veronderstelt dat er iets helpend is geweest.
Wat nog?	Veronderstelt dat de cliënt nog meer zou kunnen noemen.
Wat zou je een volgende keer anders doen?	Veronderstelt de vaardigheid om keuzes en besluiten te kunnen maken.
Wat helpt er? Wie?	Veronderstelt dat de cliënt over hulpbronnen beschikt.
Waaraan ziet je familie, vrienden, dat het iets beter gaat?	Veronderstelt dat de cliënt over hulpbronnen beschikt.

Dit soort vragen kunnen worden vergeleken met probleem georiënteerde vragen, vragen die inzoomen op moeilijkheden en gebrek aan hoop.
(zie tabel 2)

Tabel 2: Probleem georiënteerde vragen	
Wat heeft dit probleem veroorzaakt?	Veronderstelt dat er eerder een lineaire oorzaak is dan een serie systemische interacties.
Wanneer ontstond het probleem?	Veronderstelt dat er een verband is met het ontstaan en

	de huidige situatie.
Wat houdt je tegen, wat is de barrière?	Veronderstelt moeilijkheden.
Hoe wordt het erger?	Veronderstelt dat het nog erger kan.
Waarom heb je dat zo gedaan?	Vraagt naar motivatie en kan defensief gedrag oproepen.
Waarom doe je dit?	Vraag klinkt beschuldigend.

Hulpverleners streven ernaar om te komen tot een relatie met hun cliënt die gebaseerd is op respect en vertrouwen. Ze zoeken op de één of andere manier de samenwerking met hun cliënt, luisteren actief en zijn bezig met het faciliteren van de cliënt. Hierdoor is het op het eerste gezicht vaak niet duidelijk dat een hulpverlener vragen stelt uit een andere 'school'. Toch is het stellen van vragen door een oplossingsgerichte hulpverlener subtiel onderscheidend en heeft dan ook vaak een andere impact op de cliënt.

In tabel 3 zijn de meest kritische onderscheidingen weergegeven

Tabel 3	
Het heersende (medische) model	Het oplossingsgerichte model
Kijkt naar moeilijkheden en barrières.	Bouwt voort op wat werkt voor de cliënt en op persoonlijke hulpbronnen en kracht.
Benut deze informatie om het probleem te analyseren.	Concentreert zich op het herkennen van wat de cliënt wil.
Benut deze informatie om het probleem te duiden.	Vindt elementen van wat de cliënt wil die al werkzaam zijn.
Overall gericht op inzicht.	Overall gericht op concrete details en tastbare bewijzen.

Oplossingsgerichte 'awareness'-groei

Oplossingsgerichte hulpverleners richten hun schijnwerper op:

- Wat de cliënt werkelijk graag wil.
- De hulpbronnen die de cliënt al ter beschikking heeft.

Om dat te illustreren zal de hulpverlener naar concrete beschrijvingen vragen van de gewenste toekomst, naar voorbeelden van aspecten daarvan. Voorbeelden die er al zijn en details daarvan. Zij stellen vooronderstellende vragen; vragen die competenties en hulpbronnen veronderstellen.

Wat de Cliënt echt wil

Hulpverleners die deze methodologie gebruiken vragen hun cliënt zich voor te stellen dat zij vooruitkijken naar een 'ideale toekomst'. Een toekomst waarin het probleem waar zij nu nog mee worstelen niet meer bestaat of is verdwenen. Alsof er een wonder heeft plaats gevonden. Zij vragen hun cliënt om in detail die gewenste situatie te beschrijven.

'Wat zou het allereerste zijn waaraan jij zou merken dat er een transformatie heeft plaats gevonden?' Zij vragen veel meer naar zeer concreet 'bewijs' dan naar verborgen processen als motivatie of gevoelens bijvoorbeeld.

Vervolgens vragen zij door naar gedetailleerde beschrijvingen vanuit verschillende perspectieven, zoals: wat zou jouw partner (collega, vriend, familielid, eHV) merken aan jou of jouw gedrag, als die transformatie heeft plaats gevonden? (triangulaire vragen). (zie ook bijlage 2 les 3)

De hulpbronnen die de cliënt al beschikbaar heeft

Nadat een volledige en gedetailleerde beschrijving is gegeven van de gewenste toekomst, wordt de aandacht verlegd naar voorbeelden van enkele of meerdere aspecten van de gewenste toekomst die nu al aanwezig zijn. Hulpverleners kunnen de zogenaamde 'schaalvraag' stellen (zie bijlage 10):

'Op een schaal van 0 tot 10, waar de 10 staat voor jouw gewenste toekomst en 0 staat voor dat er werkelijk nog niets van die gewenste toekomst aanwezig is, waar sta je dan op dit moment op die schaal?'

Vrijwel iedereen geeft een antwoord ergens tussen de 0 en de 10, en waar het antwoord ook op de schaal ligt, het bevat twee belangrijke brokjes informatie:

- dat er iets gebeurt dat de cliënt in de gewenste richting 'trekt' en
- dat er nog een weg te gaan is om op 10 te komen.

Al die tijd luistert de hulpverlener weer zeer nauwkeurig naar wat de cliënt vertelt, gebruikmakend van het zoeklicht om krachten, hulpbronnen, copingmechanismen en strategieën van de cliënt boven tafel te krijgen die hem helpen om vooruitgang te boeken.

De vraagstelling vooronderstelt competenties (zie hierboven). Elke vraag is op het voorgaande antwoord gebaseerd.

Waardering is een sleutelbegrip in de methodologische gereedschapskist en is iets dat we doorlopend gebruiken, wel altijd door heel specifiek te zijn in het benoemen van de krachten en hulpbronnen die we horen bij de cliënt:

'Ik ben werkelijk erg onder de indruk van de manier waarop je dat gesprek bent aangegaan'. 'Je deed er goed aan om die gelegenheid te benutten en uit te buiten'. 'Ik bewonder de wijze waarop jij jouw standpunt hebt weten duidelijk te maken'.

Het blijkt dat wanneer cliënten vastzitten in een problematische situatie, het vaak te wijten is aan het feit dat zij gefixeerd zijn door de omvang van het ervaren probleem. Het is voor oplossingsgerichte hulpverlener dan van belang om de cliënt aan te moedigen om in heel kleine stappen te denken aan veranderingen. Misschien, bij wijze van experiment, hem te vragen om op de eerder genoemde schaal 1 punt vooruit te komen om in beweging te komen. *'Wat kun jij doen of zeggen in de volgende ontmoeting om je een stapje dichterbij jouw gewenste situatie wat betreft jouw relatie met Ron, te komen? Waaraan zou Ron dan merken dat er iets verbeterd is? Hoe zouden jouw andere vrienden merken dat er iets is verbeterd?'*

De Oplossingsgerichte methodologie kijkt verder dan de details van het probleem (behalve uiteraard wanneer de cliënt ze inbrengt als onderwerp van gesprek). Zij prefereert het stellen van vragen die awareness vergroot op beschikbare hulpbronnen en wat er al wel werkt voor de cliënt. Door de methodologie te integreren in hun praktijk van handelen, kunnen hulpverleners betere resultaten bereiken met hun hulpverlening en de effectiviteit van hun hulpverlening verder vergroten.

In bijlage 6 vind je nog een uitgewerkte, oplossingsgerichte vragenlijst waaruit je met het oefenen kunt putten.

Bijlage 4: 3 vragen voor wie gelukkig wil leven (Isebaert, 2008)



- 1. Wat heb ik vandaag gedaan waarover ik tevreden ben?**
- 2. Wat heeft iemand anders gedaan waarover ik tevreden of dankbaar ben? Was mijn reactie zo, dat die persoon misschien nog wel eens zoiets doet?**
- 3. Wat zie ik om me heen, wat hoor ik, wat voel ik, ruik ik of smaak ik waarover ik tevreden of dankbaar kan zijn?**

© Dr. Luc Isebaert

Bijlage 5: PowerPoint les 2

Beperkte vragenlijst

- ▶ 1. Is er sprake van een beperking of van een probleem?
- ▶ 2. Is er een hulpvraag?
- ▶ 3. Is die hulpvraag werkbaar?
- ▶ 4. Is de ander in staat zijn eigen krachtbronnen te gebruiken?

Soort cliënt

Voorbijganger

- ▶ Dring geen hulp op en waardeer persoonlijke inzichten
- ▶ Geef informatie over achtergronden van het probleem
- ▶ Geef positieve boodschappen over de verwijzende partij en leg een alternatieve hulpvraag voor (hoe de verwijzer tevreden te stellen)

Bezoeker

- ▶ Geef erkenning voor oplossingsbereidheid
- ▶ Stimuleer eigen inzet en verantwoordelijkheid
- ▶ Schenk aandacht aan wat wél goed gaat

Koper

- ▶ Ga na wat al geprobeerd is
- ▶ Focus op (kleine) succesfactoren
- ▶ Geef advies in de vorm van een vraag

Co-expert

- ▶ Doe meer van hetzelfde (als iets werkt...)
- ▶ Gebruik alle denkbare ondersteuningstechnieken
- ▶ Benadruk de vorderingen en moedig aan



Bijlage 6: Vragenlijst

Deze vragen zijn samengesteld door cursisten van Frederike Bannink (2006)

1. Wat brengt u hier?
2. Waarmee/hoe kan ik u van hulp zijn/helpen?
3. Wat gaat er al beter sinds de aanmelding?
4. Wat zou dit gesprek voor u de moeite waard maken?
5. Wat heeft u al geprobeerd en hoe hielp dat?
6. Wat heeft u tot nog toe geholpen?
7. Hoe is dit een probleem voor u?
8. Wanneer is het probleem er minder of niet? (uitzonderingen)
9. Wat is het doel van uw komst?
10. Wat zou uw partner/kind etc. zeggen wat uw doel was?
1. Stel u slaapt vannacht etc. (wondervraag), waaraan zou u morgenochtend het eerst merken dat er een wonder is gebeurd?
2. Wat zie ik u dan anders doen?
3. Wat zou dat voor verschil maken?
4. We zou na u het eerst merken dat het wonder is gebeurd?
5. Waaraan zou uw partner merken dat het wonder is gebeurd? En hoe zou uw partner dat vinden? En hoe zou u dat dan weer vinden?
6. En als ik uw partner vraag wat u dan anders doet, wat zou uw partner dan zeggen?
7. En wat nog meer?
8. Welke momenten lijken al een beetje op het wonder?
9. Hoe bent u op het idee gekomen dat zo te doen?
10. Wat deed u toen anders, waardoor het beter ging?
11. Als u zich beter voelt, wat zien anderen dan anders aan u, dat hun duidelijk maakt dat u zich beter voelt?
12. Wat is er voor nodig om een deel(tje) van het wonder te laten gebeuren?
13. Wat komt daarvoor in de plaats (positieve doelformulering)?
14. Wat is er voor nodig om dat vaker te laten gebeuren?
15. Waaraan zou u merken dat u hier niet meer terug hoeft te komen?
16. Hoe houdt u het vol?
17. Wat wilt u zo houden en hoeft niet te veranderen?

Scoren

1. Op een schaal van 0-10, waarbij een 0 het slechtste moment is dat u kent en een 10 is dat het probleem waarvoor u komt (voldoende) is opgelost, waar zit u dan nu?
2. Waar (bij welk cijfer) wilt u uitkomen?
3. Wat zit er in die '4'? Hoe is het u gelukt al op een '4' te zitten?
4. Hoe ziet een '5' eruit?
5. Wat is er voor nodig om een cijfer hoger te komen?
6. Waaraan zou u straks zien/merken dat u van een '4' naar een '5' gekomen bent?
7. Wat zou voor u het eerste signaal zijn dat u op de goede weg bent
8. Stel dat ik een vlieg op de muur ben, wat zie ik u dan anders doen?
9. Hoe is het u gelukt om op een '4' te blijven/ stabiel te blijven?

10. Als het cijfer lager is, hoe is het u eerder gelukt om van een laag cijfer weer naar een hoger cijfer te komen?
11. Stel dat ik een video-opname zou maken van nu en van het moment in de toekomst dat het beter gaat, wat zie ik dan voor verschil, waardoor ik kan zeggen: dat is de video nu en dat is de video in de toekomst?
12. En hoe reageren anderen daar dan op?
13. Op een schaal van 0-10, waarbij 0= geen enkel vertrouwen en 10= alle vertrouwen, hoeveel vertrouwen heb je erin dat het probleem waarvoor je komt kan worden opgelost?
14. Op een schaal van 0-10, waarbij 0= geen enkele motivatie en 10= ik heb er alles voor over, hoe gemotiveerd ben je om het probleem waarvoor je komt op te lossen?
15. Wat maakt dat je al zoveel vertrouwen/motivatie hebt? (of: hoe lukt het je om al/nog zoveel vertrouwen/motivatie te hebben?)
16. Hoe zou je op die schaal een cijfer hoger kunnen komen. Hoe zou dat eruit zien?
17. Hoe komt het dat het niet slechter met u gaat?
18. Stel uw partner verandert al in de richting die u wilt, wat zou u dan anders doen?
19. Hoe ziet dat eruit?
20. Hoe lukt het u ongewenst gedrag te stoppen, hoe doet u dat?
21. Hoe lukt het anderen om een cijfer hoger te komen?

Bij gestuurde cliënten

1. Wiens idee was het dat u hier moest komen?
2. Wat is uw idee over waarom we hier vandaag praten?
3. Wat denkt de verwijzer dat u anders zou moeten doen? (idem)
4. Wat zou de verwijzer zeggen dat u minimaal anders moet doen?
5. Wat moet u doen om hem of haar ervan te overtuigen dat u niet meer terug hoeft te komen?
6. Als u zou besluiten dat te doen, hoe zou het dan anders worden tussen u en de verwijzer?
7. Is dat iets wat u zou kunnen doen?
8. Wat zou u zeggen dat u minimaal anders moet doen?
9. Wanneer was de laatste keer dat u dat deed? Als u zou besluiten dat weer te doen, wat zou dan de eerste kleine stap zijn die u zou doen?
10. Stel dat u zou moeten doen alsof het wonder gebeurd was, wat zou dan het eerste stapje zijn dat u zou doen?
11. Hoe zult u merken als u genoeg gedaan heeft?
12. Wat zou er gebeuren in uw leven dat er nu niet gebeurt?

Bij crisis

1. Wat doet u om in deze situatie voor uzelf te zorgen?
2. Wie (en wat) denkt u dat het meest zou helpen op dit moment?
3. Hoe slaagt u erin om te, met alles wat u meegemaakt heeft?
4. Wat heeft geholpen u er tot nu toe doorheen te helpen?
5. Wat denkt u dat het nuttigste is dat ik (als therapeut) kan doen?
6. Zou het erger kunnen zijn dan het is? Hoe komt het dat het niet erger is?
7. Stel dat u het wel zou weten, wat zou u dan zeggen?
8. Verder nog iets? (als je af wilt sluiten)

9. Niet iedereen zou.....hebben kunnen zeggen of doen. Dus u bent het soort mens dat....?
10. Stel dat u huiswerk zou willen, wat zou dat dan kunnen zijn?

Afronding

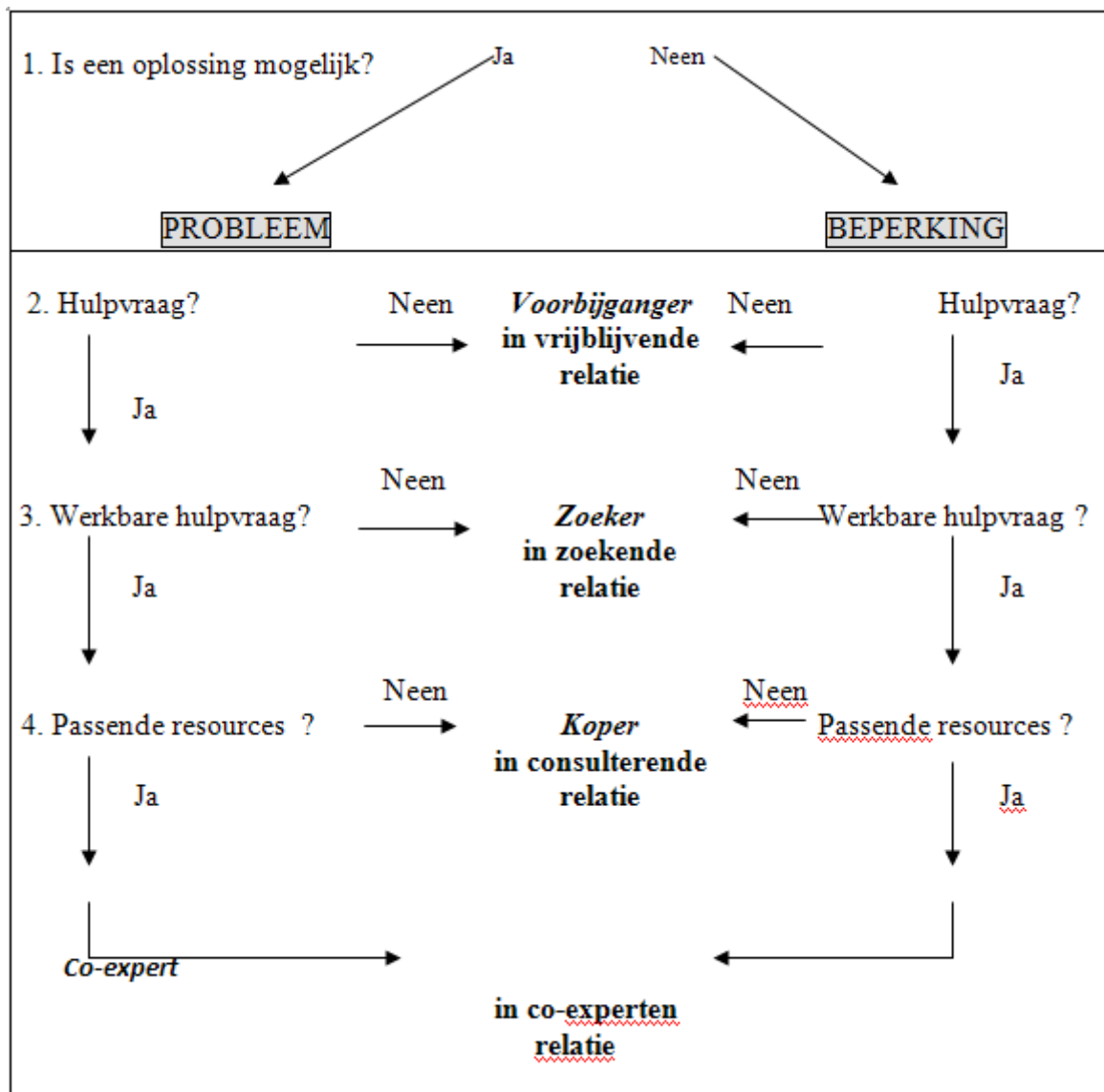
1. Waaraan zult u kunnen merken dat u niet meer terug hoeft te komen? Wat is er dan anders?
2. Wat is het allerbelangrijkste om te onthouden om deze situatie te blijven hanteren?
3. Wat kunt u doen om ervoor te zorgen dat het weer zo snel mogelijk slecht met u gaat?
(terugvalpreventie)
4. Welke vraag is nog niet gesteld en zou u graag willen horen?
5. Is het nog nodig om terug te komen?
6. Wanneer wilt u terugkomen?
7. Wat gaat er beter?

Bijlage 7: Oplossingsgerichte Flowchart (Le Fevere de Ten Hove, 2010)

Willen we als hulpverlener aan de slag met onze cliënten zullen we eerst onze relatie helder moeten hebben. Het mandaat dat de cliënt ons geeft en het zoeken naar realistische doelen zijn hierbij de belangrijkste leidraden

Aan ieder relatieniveau werd een symbolische naam gegeven:

- een 'voorbijganger' in een vrijblijvende relatie
- een '(be)zoeker' in een zoekende relatie
- een 'koper' (klant) in een consulterende relatie en
- een 'co-expert' in een co-expertenrelatie



Met dit schema kunnen we een concrete vertaling maken naar een oplossingsgericht interactie rooster waarmee de hulpverlener direct informatie krijgt over zijn relatie met de cliënt en de mogelijke nuttige interventies.

Bijlage 8: Oplossingsgericht interactie rooster

Type interactie	Kenmerken	voorbeeldinterventies
Voorbijganger (Bezoeker)	De cliënt ziet (nog) geen probleem. Heeft (nog) geen hulpvraag. Ziet geen nut in van het gesprek. Vaak gestuurd. Geen mandaat.	De reden van dit gesprek verkennen/verduidelijken. Dring geen hulp op en waardeer persoonlijke inzichten. Vragen naar doelen verwijzer. Geef positieve boodschappen over de verwijzende partij en leg een alternatieve hulpvraag voor (hoe de verwijzer tevreden te stellen). Verken het perspectief van de cliënt. Erkenning en complimenten. Stel de nuttigheidsvraag. Maak samenvattingen in de woorden van de cliënt. Mandaat verwerven door joining ¹ , erkenning en complimenten
Bezoeker (Klager)	De cliënt ziet wel een probleem. Gedraagt zich hulpeloos en klaagt. Er is geen werkbare hulpvraag. Probleem ligt bij de ander. Cliënt ziet niet hoe hij onderdeel van het probleem en de oplossing kan zijn. Weinig mandaat.	Accepteer en erken het perspectief van de cliënt en werk daarmee. Normaliseren. Reframing, klachten vertalen naar wensen. Verder verkennen hoe dit gesprek nuttig kan worden voor de cliënt. Hoe wil de cliënt dat zijn situatie gaat worden. Vragen naar uitzonderingen. Relatievragen. Mandaat verwerven door joining, erkenning en complimenten. Geef erkenning voor oplossingsbereidheid. Stimuleer eigen inzet en verantwoordelijkheid. Schenk aandacht aan wat wél goed gaat.
Koper (Klant)	De cliënt ziet een probleem. Er is een werkbare hulpvraag. (eigen veranderingswens) Is bereid om stappen te ondernemen om zijn situatie te verbeteren. Veel mandaat.	Vragen naar gewenste situatie, gewenste toekomst verkennen. Doelen verhelderen. Schaalvragen. Zoeken naar uitzonderingen en successen in het verleden. Hulpbronnen identificeren. Kleine, haalbare stappen bepalen. Nuttigheidsvraag. Ga na wat al geprobeerd is. Focus op (kleine) succesfactoren. Geef advies in de vorm van een vraag.
Co-expert	De cliënt is aan de slag. Veel mandaat.	Doe meer van hetzelfde (als iets werkt...). Gebruik alle denkbare ondersteuningstechnieken.. Benadruk de vorderingen en moedig aan

¹ Wil er een zinvolle hulpverleningsrelatie kunnen ontstaan is het noodzakelijk dat de cliënt zijn vertrouwen schenkt en ons een mandaat geeft. Een belangrijke vaardigheid bij het vinden van een samenwerkingsvorm is 'joining'. Volgens M. Le Fevere De Ten Hove kan dit het best omschreven worden als 'de voortdurende activiteit van de hulpverlener, bestaande uit een mengeling van intensiteit, kracht, warmte, respect, engagement, autoriteit en inlevende bewogenheid'.

Bijlage 9: Het nut van positieve gedragsbeschrijvingen

Coert Visser (2011) houdt op zijn weblog een hele verhandeling over positieve gedragsbeschrijvingen. Hierin werkt hij één van de belangrijke aannames in het oplossingsgerichte werken uit. Levendige visualisaties van positieve gedragingen is de beste manier om ideeën voor stappen vooruit op te roepen. We kunnen dit bereiken door onze cliënten uit te nodigen om de door hen gewenste toekomstige gedragingen te gaan beschrijven waar bij wij, als hulpverlener, hen helpen om dit zo concreet mogelijk te maken. We kunnen ook vragen naar situatie in het verleden waarin ze die positieve gedragingen al hebben vertoond. Juist door dit positieve plaatje zo concreet mogelijk te laten maken door de cliënt zal het voor hem ook makkelijker worden om het beschreven, positieve gedrag ook te gaan vertonen. Hij heeft het al voor zich gezien. Inmiddels is er voldoende empirisch bewijs om dit alles te bewijzen. (Visser & Schlundt Bodien, 2009)

In het oplossingsgericht werken zijn er twee manieren om positieve gedragsbeschrijvingen uit te lokken: de wondervraag (zie ook bijlage 11) en de eerdere successenvraag. De combinatie van deze twee vragen is een essentie van het oplossingsgerichte proces.

1. De wondervraag nodigt de cliënten uit om in detail te beschrijven hoe zij zouden willen dat hun situatie eruit komt te zien. De oplossingsgerichte hulpverlener moedigt cliënten aan om deze situatie in termen van specifieke positieve resultaten te beschrijven en vraagt door over hoe de cliënten zich zelf in deze situatie zullen kunnen gedragen.
2. Via de eerdere successenvraag nodigt de oplossingsgerichte hulpverlener cliënten uit om in specifieke en gedragsmatige termen situaties te beschrijven die in het verleden al beter gingen. Het gebruik van deze vragen, interventies, kunnen een krachtige positieve uitwerking hebben. Als cliënten eenmaal beginnen te beschrijven hoe dingen er in de gewenste situatie uit komen te zien en hoe het eruit zag toen het al wat beter ging, dan begint de verandering al op gang te komen. Cliënten worden positiever en energiever en soms kunnen ze niet wachten om stappen vooruit te gaan zetten.

Zowel de wondervraag en de eerdere successenvraag zijn voorbeelden van hoe positieve gedragsbeschrijvingen kunnen worden ontlokt. Als er eenmaal levendige positieve gedragsbeschrijvingen zijn dan start de voorbereiding van de uitvoering van deze zelfde gedragingen automatisch. Het kan dan soms lijken of er een muur is doorgebroken. Soms is dit ook zo. Cliënten kunnen helemaal vast zitten in hun negatieve belevingen en beelden. Het uiten en zien van positieve beschrijvingen geeft soms al weer voldoende ruimte om ook mogelijkheden te zien die eerst door het negatieve afgeschermd leken.

Uit recent onderzoek **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.** blijkt dat perspectieven op de toekomst en het verleden in het brein aan elkaar gekoppeld zijn. Het onderzoek toont aan dat wanneer we mensen vragen om een toekomst te beschrijven zij dit doen, in ieder geval ten dele, op basis van herinneringen aan het verleden. Dit ondersteunt de bewering dat positieve herinneringen bouwstenen zijn van de gewenste toekomst. Het artikel toont ook dat mensen toekomstige scenario's kunnen verwarren met scenario's uit het verleden. Respondenten beoordeelden soms gebeurtenissen die ze eerder als toekomstige gebeurtenissen hadden beschreven als gebeurtenissen die al in het verleden hadden plaatsgevonden.

Wanneer oplossingsgerichte hulpverleners cliënten vragen om zo levendig mogelijk gebeurtenissen in de gewenste toekomst te beschrijven en hen helpen om zich te concentreren op wat zij in die situatie concreet zouden kunnen doen, dan rapporteren cliënten vaak dat het voor hen bijna voelt alsof ze dat gedrag al hebben uitgevoerd. Het feit dat zij bijna voelen alsof ze dat gewenste toekomstige gedrag al hebben gedaan verhoogt hun gevoel van zelfvertrouwen en competentie. In zekere zin is het niet zo raar dat zij het gevoel hebben alsof ze dat gedrag al bijna hebben vertoond, omdat beschrijvingen van toekomstige scenario's tot stand komen met herinneringen als

bouwstenen. Het interessante is dat door levendige voorbeelden van positieve gedragingen op te wekken, deze scenario's beginnen te voelen als eerdere successen. Na cliënten te hebben gevraagd hun gedrag in de gewenste situatie te beschrijven kunnen we een vraag stellen als: 'Zijn er dingen in die beschrijving van wat je zou willen gaan doen die je nu al zou kunnen beginnen te doen?' Onderzoek suggereert dat het antwoord op deze vraag zeer waarschijnlijk 'ja' zal zijn.

Bijlage 10: Schaalvragen

Uit de oplossingsgerichte benadering is het stellen van schaalvragen één van de bekendste technieken geworden. Het is ook zo simpel, laat de cliënt zichzelf op een denkbeeldige lijn plaatsen en laat hem daarover vertellen.

Juist door de eenvoud wordt de schaalvraag echter ook vaak verkeerd gebruikt. Alsof het een meetinstrument zou zijn, en dat is het niet! De gegeven cijfers geven een verschil aan en geven daarmee een mogelijkheid om in gesprek te komen met de cliënt over dit verschil. Juist de gegeven cijfers geven de cliënt ook de mogelijkheid om te zien dat er een verschil mogelijk is door een, soms heel klein stapje, op de schaal te maken. Het kan dan ook als een primer werken, verschil is mogelijk, en alleen al dit ervaren is soms een eerste stap naar verandering.

Cauffman (2010) heeft een heel protocol opgesteld voor het werken met schaalvragen om zo te voorkomen dat het werken met schaalvragen een trucje wordt.

1. Als eerste is het belangrijk dat we niet zomaar beginnen maar onze cliënt om toestemming vragen voordat we een schaalvraag stellen.
2. Verder is het belangrijk om een goede/juiste schaal aan te bieden zodat de cliënt ook duidelijk heeft waar de 0 voor staat en waar de 10 voor staat.
Belangrijk is het om ons te realiseren dat we niet uit zijn op perfectie maar eerder op wat goed genoeg is voor de cliënt. Het is dan ook handig om de 10 niet de meest ideale situatie te laten symboliseren maar veel eerder de situatie die voor de cliënt *goed genoeg* is.
3. Nu kunnen we de cliënt vragen waar hij op dit moment zich bevindt op deze schaal.
4. Lastig is het soms om werkelijk elk cijfer wat de cliënt ons geeft te accepteren, ook als het cijfer onvoldoende is of volgens ons niet past. De hulpverlener accepteert te allen tijde het gegeven cijfer.
5. Om duidelijk te laten weten dat we het cijfer gehoord hebben en ook accepteren, herhalen we het gegeven cijfer en geven daar waar mogelijk ook een compliment. Een 2? Prima! Het is immers geen 1 of 0. Je kunt dan vragen wat er anders is dat hij zichzelf een 2 geeft.
Maar ook als de cliënt bij een vervolgspraak weer een 2 scoort, en er dus geen verandering lijkt te zijn, kun je altijd reageren met: 'goed, ondanks de hele moeilijke situatie waarin jij je bevindt ben je er toch in geslaagd om dat cijfer vast te houden. Hoe heb je dat gedaan?'
Zelfs als een cliënt bij een vervolgspraak een lager cijfer scoort blijven wij positief: 'De vorige keer zat je op een 6 en nu op een 4. Wat was er toen anders? Hoe ben je er in geslaagd dat je niet op een 3 zit? Wat heb je nodig om op een 5 te komen en wat heb je nodig om vervolgens weer op die 6 terecht te komen?'
6. Nu kunnen we informeren naar wat dit cijfer voor de cliënt inhoudt, welke betekenis hij er aan verleent. De cliënt weet precies wat dit cijfer voor hem inhoudt. Het zou kunnen dat hij onze hulp nodig heeft om dat verder te verkennen of te verwoorden. In dit stadium zou het te vroeg zijn om nu al te vragen wat hij nodig heeft om op een punt hoger terecht te komen. Als de cliënt dat zelf al wist zou hij het waarschijnlijk al gedaan hebben.
7. Weer accepteren we als hulpverlener alle antwoorden en bekrachtigen deze door het antwoord te herhalen en dat bij voorkeur in de eigen woorden van de cliënt te doen. Hiermee werk je ook aan grounding. Hierbij is het wel zaak om op te letten dat wij, als hulpverlener, niet enthousiaster gaan worden als dat de cliënt zelf is. Onze interventies gaan dan eerder negatief werken. Omdat het geven van complimenten zo belangrijk is hebben sommigen de neiging om overenthousiast te worden bij het bekrachtigen van vooruitgang.
8. Om bij de details te komen die uitgebeeld worden door het cijfer, is het belangrijk om steeds weer de vraag 'en wat nog meer?' te stellen. Hiermee wordt de cliënt uitgenodigd om zijn situatie en wat er anders is ten opzichte van het beginpunt steeds verder te verduidelijken. Ook helpt het

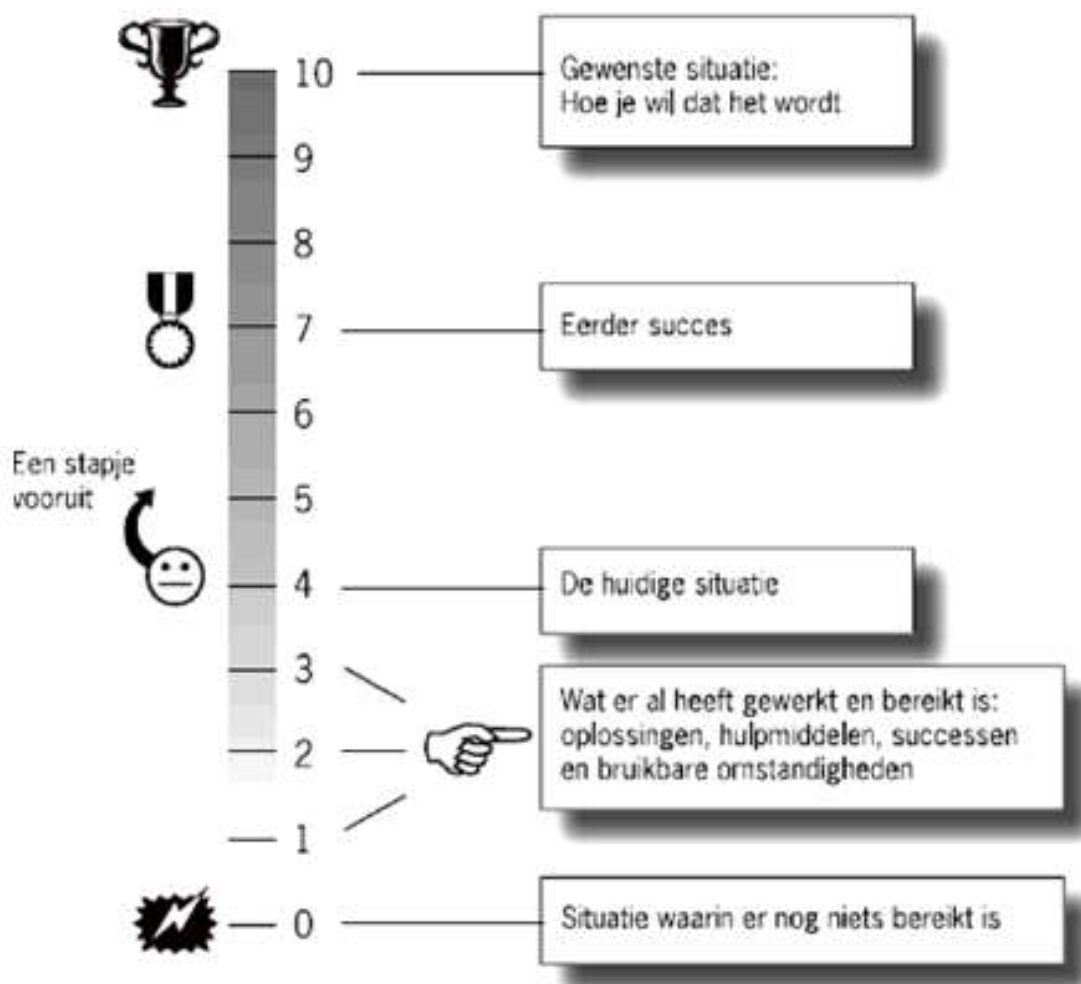
de hulpverlener om verder zijn mond te houden. Een cliënt heeft lang niet altijd vanaf het begin duidelijk wat het gegeven cijfer precies inhoudt. Door het doorvragen helpen we hem hierbij en tevens zul je dan merken dat de antwoorden van de cliënt ook krachtbronnen en uitzonderingen bevatten waarmee verder kan worden gebouwd.

9. Om de situatie van de cliënt ook vanuit een ander, breder perspectief te bekijken stellen we triangulaire vragen als: 'Wat zou je partner/collega/gezin/vriend zeggen als ik hem diezelfde vraag zou stellen?' Bijvoorbeeld: 'Wat zal je partner zeggen als ik haar zou vragen waar jij staat? Wat merken je collega's er van als jij 1 stapje hoger op de ladder komt? Wat zullen zij zien dat jij anders doet, zegt, denkt? Als je het aan je vriend zou vragen, welk stapje zou hij je aanraden zodat je iets hoger uitkomt?

Door zich in die anderen te verplaatsen creëert hij in feite een andere realiteit die hij wellicht in zijn plaatje/realiteit kan gebruiken.

10. We eindigen dit protocol met de vraag: 'Wat zou het eerste, kleinste volgende stapje vooruit kunnen zijn?' Doordat we doorgevraagd hebben naar details, het perspectief verbreed hebben door triangulatievragen kan de cliënt nu vaak zelf al een eerste stapje zien en beschrijven.

Het volgende plaatje (Visser C. , 2009) visualiseert de genoemde stappen



Bij een vervolgafspraak is het belangrijk dat we eigenlijk het hele protocol weer volgen. We lopen anders het risico dat het cijfer toch een vergelijk gaat worden, een meetinstrument voor vooruitgang, en dat is niet de bedoeling. Een 4 van deze week kan immers een hele andere 4 zijn als die van vorige week.

Voor de begeleiding is het soms handig om de cliënt de volgende schaal aan te bieden: 'als 0 staat voor de situatie voor dat je hulp zocht en 10 voor de situatie dat het voor jou goed genoeg is. Vanaf welk cijfer denk je dat jij mijn begeleiding niet meer nodig hebt?' Het blijkt dat de meeste cliënten bij een 7,6 al tevreden zijn en verwachten van daar zelf verder te kunnen.

De copingvraag

Juist als we als hulpverlener net beginnen met een techniek als de schaalvraag kunnen we wel eens overvallen worden door een cliënt die scoort met een cijfer wat onder het schaalbereik valt. Een cliënt vindt zijn situatie bijvoorbeeld zo hopeloos dat hij een -10 scoort. Onze reactie blijft eigenlijk hetzelfde: we blijven accepteren wat de cliënt zegt, die weet het immers het beste. Vervolgens stellen we op een inlevende manier, de cliënt heeft ons namelijk net verteld dat het allemaal wel heel erg is, een copingvraag: 'Hoe hou je het vol?' Hiermee kan de cliënt in elk geval weer iets over zijn krachtbronnen gaan vertellen.

Soms echter krijg je een antwoord als: 'ik hou het ook niet meer vol!'. De beste interventie op zo'n moment is stil zijn en begripvol naar de cliënt kijken, en zo te laten weten dat je meeleeft. Je zult merken dat de cliënt dan geneigd is om zijn hele situatie te gaan uitleggen. Een hulpverlener vindt in die uitleg altijd wel weer een uiting van hoe de cliënt het volhoudt of zelfs wel een krachtbron. Pas dan is het handig om weer te gaan reageren en de cliënt te laten weten wat we gehoord hebben. Belangrijk hierbij is dat dit niet op een toon van 'zie je wel' gebeurt.

Soorten schaalvragen

We weten nu wat er belangrijk is bij het stellen van een schaalvraag. Hieronder volgen een aantal schaalvragen. Natuurlijk kun je hier eindeloos op door gaan. Elke cliënt en elke situatie is immers anders.

We behandelen de verschillende soorten schaalvragen in onderstaande volgorde omdat dit de logische manier is om ze tijdens een gesprek of in een volledig hulpverleningstraject in te zetten. En natuurlijk veranderen we de volgorde als de situatie hier om vraagt.

1. De schaal van verandering:

Wat is er bijv. al veranderd sinds de cliënt **besloot** om hier te komen, tussen de beslissing en nu. Vraag hierbij door naar details. Dit geldt overigens voor alle schaalvragen

2. De schaal van vooruitgang:

Te gebruiken als je een cliënt over kleine vooruitgangen hoort praten. Je kunt de cliënt dan uitnodigen om te gaan vertellen wat er in het gegeven cijfer verpakt zit.

3. De schaal van hoop op verandering:

Dit kan het gevoel versterken dat er toch nog hoop is, dat verandering plaats zou kunnen vinden. Bij elk cijfer geef je complimenten. Mocht er geen hoop zijn, een 0, schakel dan over op de copingvraag 'hoe hou je het vol?, Je bent zelfs hier. Ect'

4. De schaal van motivatie:

Om het even welk cijfer de cliënt geeft, wat zit er in dat cijfer? De cliënt wordt aangemoedigd om over zijn motivatie te praten en dit te onderzoeken en dat geeft ook al weer motivatie.

5. De schaal van nuttigheid:

Dit is een manier om met de cliënt te kijken naar de nuttigheid van de gesprekken. Het heeft zo een evaluerend karakter. Mocht het cijfer erg laag uitvallen, zie dat dan als een uitdaging om samen te gaan zoeken naar een doelstelling of gespreksonderwerp dat voor de cliënt wel nuttig is. En bij een

beter cijfer is het goed om te kijken wat er in dat cijfer zit. De cliënt wordt weer uitgenodigd om te praten over wat goed gaat.

De nuttigheidsvraag *'Is dit nuttig als we zo spreken?'* werkt trouwens ook zonder schaal en is een krachtige en tevens elegante manier om de cliënt uit te nodigen om vanuit een metastandpunt iets te zeggen over wat er zich in de werkrelatie afspeelt. Het doel van de nuttigheidsvraag is feedback ontlokken over wat er zich in de werkrelatie (die de motor is van verandering en groei naar welzijn) afspeelt

6. De schaal van vertrouwen:

Hoeveel vertrouwen heeft de cliënt in het behalen van zijn doelen? Bij 0 kun je weer overschakelen naar de copingvraag en anders kan het cijfer weer onderzocht worden.

7. De schaal van welzijn:

Dit is echt een schaal voor aan het eind. Als verschillende klachten weg zijn is het goed om te kijken of het welzijn is toegenomen. Dit is niet automatisch het geval bij het verdwijnen van klachten en verdient daarom expliciete aandacht.

Het gebruik van schalen in groepen

Als hulpverlener werken we niet alleen met individuen maar ook met groepen. Vaak zal het wel het individu zijn, en zijn functioneren in een groep, die centraal staat. Soms echter zullen we ook moeten werken aan het functioneren van de groep zelf. Hieronder volgen een paar voorbeelden van het gebruik van schaalvragen in/met een groep.

1. Groepsschaalvraag:

Hieronder staat een fragment uit een bijeenkomst tussen een oplossingsgerichte hulpverlener (HV) en een rehabilitatiegroep.

De hulpverlener wil de groepsleden (GL) motiveren om beter met elkaar te gaan samenwerken en maakt gebruik van de schaalvraag.

HV: Ik zou jullie graag eens willen vragen of de groep, wat jullie betreft, al precies is zoals je zou willen dat het is?

Allen: (Gelach) Nee!

HV: (Lachend) Geen probleem! Het zou ook de eerste keer zijn dat ik zou meemaken dat het in een groep al precies zo gaat als iedereen wenst. Oké, ik wil dan graag eens verkennen waar de groep al staat. Stel je eens een schaal voor van 0 tot 10 waarbij 10 staat voor de situatie waarin het al helemaal gaat zoals je wenst en 0 voor de situatie waarin nog niets gaat zoals je wenst. Wil je eens voor je zelf op de kleine briefjes die ik heb uitgedeeld opschrijven waar jij vindt dat het groep staat?

De groepsleden geven hun score door. De hulpverlener vraagt hun in duo's eens een voorbeeld te noemen van een voldoening schenkend moment in het groep. Ondertussen rekent de hulpverlener de gemiddelde score uit. Na enkele minuten neemt de hulpverlener het woord weer.

HV: Bedankt voor jullie scores. Ik heb berekend dat de score voor de groep een 6 is. Het is dus nog niet zoals jullie willen dat het wordt maar jullie zijn zeker goed op weg naar die situatie. Hoe is het jullie al gelukt om nu op die 6 uit te komen?

GL1: We gaan er allemaal echt wel voor. Dat blijkt ook wel uit het feit dat we hier nu allemaal zo zitten en gewoon allemaal serieus meedoen.

HV: Inderdaad, dat merk ik. Wat heeft nog meer geholpen om op die zes te komen?

GL2: We zijn er allemaal wel een beetje aan toe om de problemen uit het verleden nu achter ons te laten en vooruit te gaan kijken.

HV: Dat klinkt prima. Wat nog meer?

GL3: Als het er echt op aankomt dan zorgen we dat we ons werk als groep goed doen.

De hulpverlener vraagt nog een minuut of 10 door en stelt dan een ander type vraag.

HV: Het groep staat nu op een zes. Stel je eens voor dat de groep de volgende keer dat we elkaar zien op een 7 staat. Wat zou er dan anders en beter zijn in de groep?

GL2: Dan luisteren we beter naar elkaar. Als iemand iets zegt in de groepsbijeenkomst dan krijgt hij de ruimte en wordt hij serieus genomen.

HV: Prima, en wat nog meer?

GL4: We komen op tijd op de bijeenkomst. Allemaal op tijd.

HV: Ik kan me voorstellen dat dat goed is. Wat nog meer?

GL1: We ondersteunen elkaar beter als we zien dat een groepslid het moeilijk heeft. We zijn er meer voor elkaar.

Het gesprek gaat door. Een uur lang stelt de hulpverlener vragen op allerlei onderdelen van de schaalvraag. Naast de vragen die hij al in het voorbeeld stelde, vraagt hij ook nog naar voorbeelden van situaties waarin het groep eens hoger dan op de 6 stond. Ook vraagt hij, tegen het einde van de bijeenkomst, aan ieder groepslid om voor zichzelf te bedenken wat zij de komende week kunnen doen om er aan bij te dragen dat de groep een stapje vooruit op de schaal zet. Aan het eind van de sessie is de sfeer positief. De groepsleden vonden de sessie prettig en nuttig.

2. Schaalwandelen:

De hulpverlener vraagt de deelnemers in de groep om zich voor te stellen dat de ene kant van de kamer/zaal de 0 vertegenwoordigt en de andere kant de 10.

Dan vraagt de hulpverlener hen om zich hun huidige positie op de schaal voor te stellen als H, en de hulpverlener vraagt hen om op positie H (een denkbeeldige lijn halverwege de zaal) te komen staan. Vervolgens vraagt de hulpverlener hen om voor zichzelf te bedenken hoe het hen al is gelukt om te komen van 0 tot H.

Dan vraagt de hulpverlener hen zich om te draaien en te vertellen wat zij zien als ze naar positie 10 kijken.

Vervolgens nodigt de hulpverlener hen uit om even op positie 10 te komen staan en om in gedachten te visualiseren hoe het zou zijn om op positie 10 te zijn en wat dan mogelijk zou zijn.

Dan stappen de deelnemers weer terug naar positie H en de hulpverlener vraagt hen zich voor te stellen hoe een klein stapje vooruit eruit zou kunnen zien. En dan nodigt de hulpverlener hen uit het stapje te zetten zo gauw ze het bedacht hebben.

Er zijn meerdere aantrekkelijke kanten aan schaalwandelen met een groep. Ten eerste is het zo dat de oefening vaak erg levendig is en veel enthousiasme en energie opwekt. Ten tweede is de oefening erg flexibel. De hulpverlener kan hem in erg veel situaties gebruiken. Je kunt hem bijvoorbeeld gebruiken in situaties waarin de deelnemers individuele doelen hebben. Maar het is ook mogelijk om te werken met een gemeenschappelijk thema zodat de gebruikte schaal een groepsschaal is (bijvoorbeeld 'samenwerking'). In dit geval leidt de situatie tot een situatie waarin alle deelnemers kleine stapjes vooruit bedenken in de richting van dit gemeenschappelijke doel.

Praktijkvoorbeeld van het gebruik van schaalvragen

Een mooi praktijkvoorbeeld van het werken met groepen wordt geleverd door Bouke de Boer, mental coach van o.a. de nationale hockeyselecties, het Surinaams voetbalelftal en oprichter van het NTI-NLP instituut in een interview wat hij geeft over zijn werk als coach. (Visser C. , 2009)

Het coachingsconcept dat ik veel gebruik in de sportwereld, maar eigenlijk ook in het bedrijfsleven of in persoonlijke coachingsgesprekken, is oplossingsgericht werken. Het grootste misverstand is overigens dat dit gemakkelijk is, doordat het vaak wordt geassocieerd met de 'mannelijke uitleg' van oplossingsgericht denken. (vrouw zegt) *'Schat mijn haar zit niet goed'* (man antwoord) *'Dan ga je toch naar de kapper?'* (vrouw bedoelt) *'Alsjeblieft luister naar me en laat me even m'n verhaal vertellen, zonder zelf met een oplossing te komen.'*

Ik zal je ter illustratie een voorbeeld schetsen zoals ik dat bij het Surinaams elftal heb toegepast en kortgeleden ook binnen een politiekorps.

1. *Coach zet frame neer (NLP, communicatie, neurolinguistische niveaus en systemisch werken):*
In de meeste situaties zet ik eerst een frame neer waarin ik mijn gedachtegoed duidelijk maak en de basisprincipes die hieraan ten grondslag liggen. Verder heb ik bij teams voordat het programma begint, altijd eerst een individueel gesprek. Hier krijg ik veel te weten over alle spelende thema's van zowel spelers individueel, relaties enzovoort. Ik doe dit aan de hand van uitsluitend oplossingsgerichte vragen en een aantal schaalvragen: Wat zijn jouw talenten? Wat breng jij als meerwaarde mee in dit team? Wat is volgens jou de volgende stap?
2. *Groep stelt centrale thema (schalen) vast:*
Vervolgens vraag ik de groep om zelf een centraal thema te formuleren die de kern van hun vraagstuk weerspiegelt. Dat kunnen thema's zijn als respect, vertrouwen, tevredenheid, onderlinge relaties en jezelf bloot geven. Zo nodig laat ik de groep het thema aanscherpen en vraag ik of iedereen instemt met de schaal (of schalen)
3. *Schaalvragen stellen:*
Ik stel de groep vervolgens een aantal schaalvragen om tot oplossingen te komen:
 - I. Wat is het cijfer dat jij voor bovengenoemd thema geeft (op een schaal van nul tot tien)? In groepjes gaan zij het hierover hebben en komen per groep met een gemiddelde.
 - II. Wat doen jullie al zodanig dat jullie dit cijfer hebben? Dit geeft een enorme bewustwording. Het cijfer stijgt bovendien in het 'hier en nu' door de positieve gedragingen die worden geformuleerd.
 - III. Wat kan jij en kunnen jullie als team doen om richting de 10 te gaan? Een alternatief bij deze stap kan zijn om te focussen op momenten dat het cijfer hoger is geweest en dan de groep te vragen wat zij toen deden om naar dit hogere cijfer te komen.

Bij het hockeyelftal leidden deze vragen uiteindelijk tot maar liefst 65 thema's/oplossingen (uiteenlopend van houden aan afspraken tot ondersteuning aan elkaar en positief denken) en bij het Surinaamse voetbal elftal leidden deze vragen tot 45 oplossingen.

Vervolgens laat ik de groep gezamenlijk afspraken maken (bijvoorbeeld 'wij beloven daadwerkelijk met ons team en onze opdracht in verbinding te gaan' of 'wij spreken af om tijdens trainingen strak, agressief en met inzet te trainen'). Samen met de coach bedenken ik dan een vervolgprogramma en het is aan de coach om aan te geven of oplossingen buiten de kaders vallen. In de vervolgstappen komen de volgende zaken regelmatig terug:

- Evaluatie van voorgaande bijeenkomst, schaalvragen, wat heb je geleerd, welke vragen heb je, enzovoort.
- Indien nodig individuele gesprekken.
- Een rondje complimenten: Wat wil jij andere spelers/het team nog zeggen wat je nog niet hebt gezegd?
- Een rondje 'lucht klaren': Wat is er nog dat niet gezegd is en dat nog wel gezegd moet worden? Uitgangspunt is met respect ontvang je respect en met verwijten ontvang je verwijten.
- Benoemen van het hier en nu.

Iedere keer als ik een vervolgssessie heb met het team, hang ik de afspraken en uitkomsten weer op. **'Als dat wat je doet werkt, doe er dan meer van! (zo niet, doe het dan anders)'**

Bijlage 11: De wondervraag: geboren uit wanhoop

Insoo Kim Berg en Yvonne Dolan schrijven hierover in hun boek, *De praktijk van oplossingen, gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie*, het volgende

De wondervraag is een techniek die de cliënt in staat stelt om zijn voorkeuren inzake resultaten te ontwikkelen en te beschrijven. Met resultaat bedoelen we wat de cliënt in zijn leven wil zien gebeuren als een gevolg van de therapie. De oorsprong van deze techniek is op zichzelf reeds een interessant verhaal. Halverwege de jaren tachtig had ik (Insoo Kim Berg) een gesprek met een zeer vermoeide, depressieve en suïcidale moeder die zichzelf beschreef als iemand die in het leven geen uitweg meer zag. Ze had geen enkele vat meer op haar vier kinderen en op school werd er bijna dagelijks geklaagd over hun gedrag. Haar man was verslaafd aan alcohol en had moeite om langer dan zes maanden op hetzelfde werk te blijven terwijl ze zichzelf in een staat van uitputting had gewerkt. Er was niet het minste vooruitzicht op beterschap.

Ik vroeg op optimistische toon 'Wat denk je dat het resultaat zou moeten zijn van onze bijeenkomst vandaag, opdat je zou kunnen zeggen dat het de moeite waard was?' De cliënte keek mij aan, slaakte een diepe zucht en zei droevig 'Ik weet niet zeker of er ook maar iets gedaan kan worden aan mijn leven. Ik wil niet grof zijn, maar ik weet zelfs niet waarom ik met je aan het praten ben, omdat ik er niet zeker van ben dat er iets aan gedaan kan worden.'

Ik was enigszins ontmoedigd door dit pessimistische antwoord en wist niet goed wat ik moest zeggen. Ik bleef dan ook een moment stil. Ogenschijnlijk toevallig voegde de moeder er vervolgens aan toe: 'Tenzij je een wonder kunt verrichten.' Geconfronteerd met dergelijke uitgesproken hopeloosheid wist ik niet echt wat ik moest zeggen. Maar ik meende dat ik misschien de gedachte van het wonder moest volgen. En met een zachte stem vroeg ik dan ook voorzichtig: 'Oké, veronderstel dat er een wonder gebeurt, wat zou er dan veranderd zijn voor jou?' En het antwoord kwam. De cliënte kikkerde op en maakte een lange lijst van de dingen die in haar leven eenvoudiger zouden zijn. Het begon met het hebben van meer energie en het gevoel opnieuw in staat te zijn haar taak als opvoedster van haar kinderen waar te maken. Daarna beschreef ze wat er zou veranderen tussen haar en haar echtgenoot en hoe haar kinderen zich zouden ontwikkelen.

Wellicht heeft iedereen wel eens cliënten die met dergelijke verhalen komen, misschien zelfs wel meerdere keren. Wat mij in het bijzonder in staat stelde om erg aandachtig te zijn in deze situatie was het feit dat ik voldoende wanhopig was om echt aandacht te besteden aan de cliënt en het idee van het wonder. Ik was gefascineerd door het antwoord en ging uitgebreid in op haar ideeën over de veranderingen in haar leven en op haar onmogelijke kinderen. (Berg & Dolan, 2002)

In de jaren daarna is er heel wat geëxperimenteerd met de wondervraag en inmiddels is dit ook één van de meest bekende technieken van het oplossingsgericht werken. Het meest genoemde protocol gaat als volgt:

- Mag ik je een wat vreemde vraag stellen?
- Je zult straks, op een gegeven moment naar bed gaan. En laten we er nu eens vanuit gaan dat er terwijl je slaapt een wonder gebeurt.
- Laten we in elk geval net doen alsof dat zo is.

- Door dat wonder worden zaken zoals die je me nu net verteld hebt, voldoende opgelost zodat je er minder last van hebt en weer wat verder kunt met je leven.
 - Je weet dat niet want je slaapt.
 - Als je dan morgenvroeg wakker wordt, waaraan zou je dan kunnen merken dat er voor jou een wonder zou kunnen zijn gebeurd?
 - Wat zou je dan anders doen, denken, voelen? (doorvragen)
 - Zou je partner het ook merken? En waaraan zou die het merken?
 - Zouden anderen, bijvoorbeeld collega's, vrienden het merken? En waaraan zouden die het merken?
 - Zijn er nog meer dingen die jij anders zult doen?
- Enzovoort.

Het meest gebruikelijke eerste antwoord van de cliënt nadat hij enkele ogenblikken over de wondervraag heeft nagedacht, is 'Ik weet het niet.' Wanneer dit gebeurt, moet de therapeut zich geen zorgen maken en niet denken dat de vraag niet begrepen wordt of dat de cliënt niet in staat zou zijn om een oplossing te bedenken. De therapeut zou echter rustig een ogenblik moeten pauzeren om de cliënt zo volop de tijd te gunnen zijn gedachten te ordenen en alles op een rijtje te zetten. Deze korte pauze is een klein, maar uiterst belangrijk detail. Afhankelijk van de persoonlijkheid en de stijl van de cliënt kan het een paar seconden tot zelfs enkele minuten duren voordat hij zich vanuit het stadium van de trance kan heroriënteren en een antwoord op de vraag kan formuleren.

In de afgelopen jaren raakten we nogal gefascineerd door de manier waarop cliënten bijzonder innige en belangrijke verklaringen aflegden na een inleiding met de woorden 'ik weet het niet.' We hebben geleerd juist dán heel aandachtig te luisteren wanneer de cliënt 'ik weet het niet' zegt op een nadenkende en twijfelende toon. Deze woorden worden opvallend vaak gevolgd door een verhelderende verklaring die aangeeft dat er een belangrijke verschuiving is opgetreden in de manier waarop de cliënt denkt over zijn leven. We hebben vastgesteld dat 'ik weet het niet' vaak de aanloop vormt tot een nieuw idee dat de cliënt overweegt, zoals bijvoorbeeld terug naar school gaan, de mishandelende partner verlaten, het vinden van werk of het in handen nemen van zijn leven op de één of andere betekenisvolle manier.

Toen ik (Yvonne Dolan) dit fenomeen voor het eerst observeerde dacht ik dat het misschien alleen typisch was voor mishandelde vrouwen, het soort cliënten met wie ik op dat ogenblik aan het werken was. Het leek logisch dat iemand die mishandeld was zou kunnen twijfelen aan zijn eigen perceptie en daardoor 'Ik weet het niet' zou gebruiken als een soort ontwijkend antwoord. Maar dan merkte ik op dat de verschillende mannen het ook deden en niet alleen mensen die mishandeld waren of een trauma hadden ondergaan. Later stelde ik mij de vraag of het een culturele nuance was, typisch voor het Mid-Westen van de Verenigde Staten van Amerika waar ik werkzaam was. Maar toen ik later cliënten begon te zien van veel verschillende culturen binnen en buiten de VS, realiseerde ik mij dat het ook voor hen karakteristiek was. Sindsdien heb ik geleerd dat wanneer de cliënt op de wondervraag antwoordt met 'Ik weet het niet' vooraleer te pauzeren en dan verder te spreken, ik kan verwachten dat hij mij nieuwe en intieme informatie over zichzelf zal toevertrouwen. Bovendien gebruikt hij dit ontwijkende 'Ik weet het niet' als een linguïstische bladwijzer die hem meer vrijheid bezorgt tijdens het nadenken. 'Ik weet het niet' impliceert ook dat wat hij op het punt staat te uiten geen zekerheden zijn. Hieruit vloeit voort dat ze de moed kunnen opbrengen om tot op dat ogenblik onuitgesproken hoop en dromen onder woorden te brengen wat de Ierse

tekstschrijver Van Morrison zo alleszeggend 'de onverstaanbare taal van het hart' noemde. En dit alles begint met het stellen van de ogenschijnlijk eenvoudige wondervraag. (Berg & Dolan, 2002)

Nadat de cliënt de wondervraag heeft beantwoord kun je daar als hulpverlener op voort bouwen. Je doet dit door steeds gedetailleerder door te vragen naar hoe het leven van de cliënt er beter uit zal zien. Hierbij kun je ook weer gebruik maken van schaalvragen. De cliënt kan hierdoor makkelijker toegang krijgen tot zijn hulpbronnen waardoor hij ook zicht kan krijgen op alternatieven om zijn probleem mee te lijf te gaan en zo steeds een stapje vooruit te gaan.

Bijlage 12: Oplossingsgerichte spreekwoorden (Visser C. , 2010)

1. Wensen zijn voorgevoelens van hetgeen u daadwerkelijk in staat bent te realiseren Rustig aan dan breekt het lijntje niet.
2. Wie goed doet, goed ontmoet.
3. Het is moeilijker een wedstrijd te spelen om niet te verliezen dan een wedstrijd te spelen om te winnen.
4. Na regen komt weer zonneschijn.
5. Ambacht heeft een gouden bodem.
6. Liever een kaars aansteken dan over de duisternis klagen.
7. Je kunt een probleem niet oplossen vanuit hetzelfde soort denken dat tot het probleem heeft geleid.
8. Niet bij jou, niet bij mij, maar in de ruimte tussen ons in wordt de toekomst geboren Verwarring is een signaal dat je op het punt staat iets nieuws te leren.
9. Beter ten hele gekeerd dan ten halve gedwaald.
10. Als de vos de passie preekt, boer pas op je kippen.
11. Elk nadeel heeft zijn voordeel.
12. Kwaliteit is doen wat je belooft.
13. Waarnemen zonder oordeel is de hoogste vorm van intelligentie.
14. Gras groeit niet harder door eraan te trekken.
15. We zien de dingen niet zoals ze zijn we zien ze zoals wij zijn.
16. Het is niet jouw probleem waar je last van hebt maar hoe je ernaar kijkt.
17. Je diepste neurose is je grootste gift.
18. De beste stuurder staat aan wal!
19. Leven en laten leven.
20. Een voettocht naar Rome begint met de eerste stap.
21. Niet het vele is goed, maar het goede is veel.
22. Met achteruit rijden krijg je het rubber niet terug op de banden.
23. Oefening baart kunst.
24. Er is altijd licht achter de tunnel.
25. De wonderen zijn de wereld nog niet uit.
26. Er is verschil tussen slim, geleerd en verstandig.
27. Live your dream!
28. Vele kleintjes, maken een grote.
29. Wie het *kleine* niet eert, is het grote niet waard.
30. Eenvoud is het kenmerk van het ware.
31. Een reis van 1000 mijlen begint bij de eerste stap.
32. Doe wel en ziet niet om.
33. Waar een wil is is een weg.
34. Een aangeboden hulp is zelden aangenaam.
35. Men is nooit te oud om te leren.
36. Alles wat je aandacht geeft, groeit.
37. Achter de wolken schijnt de zon.
38. Problemen zijn geen stoptekens: Het zijn wegwijzers.
39. Door vragen wordt men wijs!
40. Il faut donner du temps au temps (geef de tijd, tijd).
41. Als er deur dicht gaat, is er altijd wel een raampje dat open kan.
42. Als je voortdurend achterom kijkt, dan zul je regelmatig struikelen.
43. Talent does not define you, passion does....
44. Een doel is een droom met een deadline.
45. Verander de wereld, begin bij jezelf.

46. Ben je boos, pluk een roos, zet hem op je hoed, dan is het morgen weer goed.
47. Er zijn meerdere wegen die naar Rome leiden.
48. Een verloren wedstrijd kan winst opleveren.

Bijlage 13; De zevenstappendans

Als wij als hulpverlener met onze cliënt aan het werk zijn, zou je dat kunnen vergelijken met dansen. Volgens Cauffman & van Dijk (2009) kun je zeggen dat er zeven basisstappen zijn die je op elke willekeurige manier elkaar kunt laten opvolgen, net naar gelang de positie die de cliënt inneemt. Eigenlijk is er maar 1 stap die wel steeds een vaste plek inneemt, namelijk het contactleggen. Dat dient altijd de basis te vormen van ons werk. Wat er hierna gebeurt, is zo afhankelijk van de situatie dat je daar in het algemeen niet echt iets over kunt zeggen. Wel helpt een protocol als dit om ons te blijven realiseren wat we al wel hebben gedaan en wat niet. Natuurlijk kunnen we het protocol ook strikt volgen, zolang dit maar niet ingaat tegen het contact met onze cliënt. Deze bepaalt wat er op een gegeven moment wenselijk is.



Stap 1: Contact leggen

Tijdens zitting 1 hebben we al duidelijk gemaakt dat voor de effectiviteit van een hulpverleningsproces het contact tussen hulpverlener en cliënt nog belangrijker is als de gehanteerde methode. Het is daarom dus zo belangrijk om hier voldoende aandacht aan te schenken.

Er is hiervoor niet één juiste methode of handleiding. Immers iedere cliënt is anders. Maar ook elke hulpverlener is anders. Het is van belang voor de hulpverlener om te weten waar zijn kracht ligt in het aangaan van contact. Dit zodat hij op een zo goed mogelijke, natuurlijke manier contact kan maken met de cliënt. Want zoals Cauffman & van Dijk (2009) zeggen: '*een goede werkrelatie is de motor van verandering.*'

Stap 2: Context verkennen

Een cliënt komt nooit vanuit een vacuüm bij ons. De cliënt maakt deel uit van een veld, een veld wat hem beïnvloedt en ook zijn problemen en mogelijke oplossingen zal beïnvloeden. Het is daarom belangrijk om de context van een cliënt te gaan verkennen om zo meer duidelijkheid te krijgen over zijn achtergrond. Hierin kunnen al zaken naar voren komen die later als krachtbron kunnen fungeren. Zoals in het hele proces kan nieuwsgierigheid ons hierbij helpen. Wie is die persoon tegenover ons?

Stap 3: Doelen stellen

Hier verschilt het oplossingsgericht werken wezenlijk van andere stromingen. Daar waar anderen nu vaak op onderzoek gaan naar de klachten, de oorzaken, gaat de oplossingsgerichte hulpverlener kijken naar wat de cliënt wil bereiken. Welke doelen deze wil stellen. De cliënt helpen bij het stellen van de voor hem juiste doelen is voor de hulpverlener één van zijn voornaamste taken. Als het doel goed geformuleerd is en dus goed aansluit bij de cliënt, motiveert en stimuleert dit de cliënt om op weg te gaan naar de mogelijke oplossingen. De belangrijkste vraag die je hiervoor ter beschikking staat is de *doelstellingsvraag*: 'Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?'

Hierdoor krijgt het gesprek ook een gedeelde verantwoordelijkheid, de cliënt wordt medeverantwoordelijk gemaakt.

Stap 4: Sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren

Cauffman & van Dijk (2009) zeggen hierover: *"Iedereen staan vermogens ter beschikking die hem helpen zijn problemen op te lossen: van inspanning, motivatie, intelligentie, inzet, kameraadschap, spontaniteit, vergevingsgezindheid tot sociale vaardigheid, veerkracht en allerlei materiële zaken. Jij kunt de ander helpen die route of gebruiksaanwijzing te (her)ontdekken om van daaruit opnieuw zijn eigen oplossingen te (re)construeren. Door te informeren naar wat er (toch nog) klopt, deugt of goed gaat, focus je op het halfvolle glas in plaats van op het halflege, en daarmee op zijn krachtbronnen.*

Vindplaatsen van krachtbronnen zijn onder meer:

- *Uitzonderingen op het probleem*
- *Oplossingen uit een andere context"*

Stap 5: Complimenten geven

Dit is een onderdeel wat niet genoeg benadrukt kan worden. Ga maar na. Ook wij genieten van complimenten, ook al vinden we het op het moment zelf soms lastig om toe te laten, maar later komt er dan toch vaak nog een glimlach. We voelen ons gezien. En dat stimuleert weer. Het geeft moed om verder te gaan. Ik onderneem nu eenmaal meer als ik een goed gevoel over mijzelf heb. Dit betekent niet dat je er maar zo veel mogelijk moet geven. Zo moeten wel gemeend zijn, passend bij dat moment en op maat voor de cliënt. De ander voelt haarscherp of het klopt.

Stap 6: Differentiatiemogelijkheden aanreiken

We hebben vaak de neiging om te praten in 'absoluten': *'Het gaat niet meer! Niets lukt er nog! Het gaat helemaal fout! Ik ben helemaal aan het einde!'* Door het gebruik van dergelijke uitspraken zetten mensen zichzelf klem. Alternatieven worden niet meer gezien, alsof ze oogkleppen op hebben. Vaak kunnen we cliënten al verder helpen door samen met hen te gaan kijken of ze de werkelijkheidsbeleving ook anders zouden kunnen gaan verwoorden, wat meer nuanceren. Je kunt stellen dat er globaal drie mogelijkheden zijn om daar aan mee te werken:

1. Gezond verstand

Vaak spelen gezond verstand en emotie door elkaar heen. De emotie maakt het dan lastig om het gezonde verstand nog te gebruiken. Alleen al de uitnodiging om het nu eerst even rustig en zo objectief mogelijk te gaan bekijken kan soms al helpen. Maar ook vragen als: 'is het *echt* zo erg?', kunnen helpen. Wel is het hierbij belangrijk dat we opletten dat we de beleving van de ander niet gaan voorstellen als zijnde onbeduidend.

2. Nuanceren

Ook wel het zoeken naar uitzonderingen, een probleem is zelden constant aanwezig. Zeker niet in de zelfde mate. Belangrijk is om te gaan kijken wanneer het net een beetje anders is, het probleem zich in mindere mate voordoet of soms zelfs helemaal afwezig is. Hierin kunnen de eerste wegwijzers

verborgen zitten naar een mogelijke oplossing.

Vragen die hierbij kunnen helpen zijn:

- Wanneer ging het een klein beetje beter dan nu?
- Wat was er toen anders?
- Zijn er momenten dat de klachten zich niet voor doen?

3. Schaalvragen

Een zeer beroemde oplossingsgerichte methodiek is natuurlijk de schaalvraag. In bijlage 10 zijn we hier al uitgebreid op ingegaan. En ook hier kan hij dus erg behulpzaam zijn.

Stap 7: Op de toekomst oriënteren

Het zit al in de naam oplossingsgerichte denken. Oplossingen verwijzen direct naar de toekomst, net zoals problemen en oorzaken naar het verleden. We proberen de door de cliënt gewenste toekomst zo concreet mogelijk te maken zodat deze de cliënt kan helpen en motiveren om vandaag al een eerste kleine stap te maken. Om dit voor elkaar te krijgen gebruiken we een apart type vragen:

1. Toekomstgerichte vragen

De simpelste manier is door vragen te stellen waarmee je de cliënt in staat stelt mogelijke oplossingen uit de toekomst terug te vertalen naar de realiteit van vandaag. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

- Wat zou je graag anders willen zien en hoe weet je of je dat al een stukje aan het bereiken bent?
- Wat zullen de eerste dingen zijn waaraan je merkt dat je vooruitgang aan het boeken bent?

2. De wondervraag

Weer één van die beroemd geworden oplossingsgerichte interventies. In bijlage 11 hebben we hier al uitvoerig over geschreven en dit is een plek om hem toe te passen.

Bijlage 14: Weerstand

Binnen het oplossingsgerichte werken bestaat er eigenlijk een soort weerstand tegen het woord 'weerstand'. Dit is ook begrijpelijk. Het begrip weerstand komt uit de klassieke hulpverleningsrelatie. De hulpverlener wil iets en de cliënt wil niet meewerken, vertoont weerstand tegen de verandering. In het oplossingsgerichte gedachtegoed worden de reacties die de cliënt vertoont vertaald als regieaanwijzingen; de cliënt wijst ons de weg. Met de reactie die wij omschrijven als weerstand zegt de cliënt in feite dat we op de verkeerde weg zitten. In elk geval op dit moment voor die cliënt. We zullen dus moeten gaan zoeken, samen met de cliënt, wat dan wel de goede weg zal zijn.

Eigenlijk is het dus niet meer als dat, de cliënt toont ons de weg.

Toch willen we hier extra aandacht aan schenken omdat het vaak een heel lastig fenomeen is voor hulpverleners. Binnen de GGZ krijgen we vaak te maken met mensen die niet (geheel) vrijwillig zijn gekomen, die gestuurd zijn. Het is dan eigenlijk ook heel logisch dat we veel te maken krijgen met mensen die niet echt willen. Waarschijnlijk zouden wij zelf net zo reageren. Ga maar na. Als iemand aan jou begint te trekken is jouw automatische reactie ook om terug te trekken, met de hakken in het zand te gaan. De meesten van ons zijn niet geneigd om zo maar mee te lopen.

Dit staat dan vaak haaks op de allerbeste bedoelingen van een hulpverlener. Het zit al in dat woord. De hulpverlener wil hulp verlenen en wordt dan geconfronteerd met een cliënt die dat niet wil accepteren. Dit roept bij de hulpverlener ook een reactie op die we ook zouden kunnen omschrijven als weerstand.

Eén van de lastige zaken van het hulpverlenen is dan ook om uit dit proces te blijven.

Allereerst is het daarom belangrijk dat een hulpverlener weet voor welke vormen van reacties hij gevoelig is, waar hij geneigd is om zelf in de weerstand te gaan.

Elke hulpverlener heeft wel, vanuit zijn eigen geschiedenis, een extra gevoeligheid voor een van de hier onderstaande reacties van de cliënt;

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| - argumenteren | - er overheen praten |
| - uitdagen | - afbreken |
| - veroordelen | - ontkennen |
| - afkeer uitspreken | - de schuld geven |
| - vijandig gedragen | - niet mee eens zijn |
| - negeren | - verontschuldigen |
| - heeft geen aandacht | - is onstrafbaar |
| - geeft onzin antwoord | - minimaliseren |
| - geeft geen reactie | - ziet alles donker in |
| - gaat over op ander onderwerp | - aarzelend (veel mitsen en maren) |
| - onderbreken | - niet bereid tot een verandering |

Belangrijk is dus dat je dit gaat herkennen.

Bekeken vanuit de oplossingsgerichte werkwijze zullen de meest van de cliënten die een dergelijk gedrag vertonen worden gezien als 'voorbijganger' of een '(be)zoeker'. Er is dus nog geen samenwerkingsrelatie, geen mandaat.

Het interactie-rooster geeft een aantal interventies die je dan goed kunt gebruiken om de kans te vergroten dat er wel een werkrelatie ontstaat, wel een mandaat komt:

- De reden van dit gesprek verkenen/verduidelijken.
- Bring geen hulp op en waardeer persoonlijke inzichten
- Vragen naar doelen verwijzen.
- Geef positieve boodschappen over de verwijzende partij en leg een alternatieve hulpvraag voor (hoe de verwijzer tevreden te stellen)
- Verken het perspectief van de cliënt.

- Erkenning en complimenten
- Stel de nuttigheidsvraag.
- Maak samenvattingen in de woorden van de cliënt.
- Mandaat verwerven door joining, erkenning en complimenten

Daarnaast biedt motiverende gespreksvoering (Rollnick & Miller, 2005) ook nog een aantal handvatten die we je hier niet willen onthouden.

Achter weerstand gaat vaak kracht schuil, in de vorm van eigenzinnigheid of koppigheid.

Die kracht kan ook in de 'goede' richting worden aangewend. Mooie metaforen zijn te vinden in de 'judo-techniek', waarbij van de kracht en het momentum van de tegenstander ten eigen bate gebruik gemaakt kan worden. Maar ook in de koe van Erickson die pas de stal in wilde toen aan haar staart werd getrokken.

Weerstand tegen verandering kun je ook zien als een poging om door vermijding de dissonantie tussen eigen wensen en eigen gedrag op te lossen of te vermijden. Of wel, ik ben in gevecht met mijzelf of ik nu wel of niet wil veranderen. Dat gevecht voelt niet fijn. En door me dan te concentreren om de hulpverlener hoeft ik mij niet meer bezig te houden met mijn eigen onprettige gevoel.

De mate waarin de cliënt 'weerstand' vertoont is afhankelijk van de opstelling van de hulpverlener. Hoe meer wij onszelf zien als expert, hoe meer weerstand we kunnen verwachten. In feite kunnen we het zien als een regie aanwijzing die onze cliënt ons probeert te geven. Welke regie aanwijzing dat is, is niet altijd direct duidelijk. We kunnen het in elk geval in een gesprek inbrengen. En daarnaast is het goed om je te realiseren dat er in die 'weerstand' ook veel kracht zit. Het is dus mooi als we die kracht weten te gaan mobiliseren richting verandering.

In reactie op 'weerstand' kan de hulpverlener gemakkelijk in de valkuil van de verdediging vallen door bijvoorbeeld:

- De rol van de deskundige aan te nemen alsof je als hulpverlener alle antwoorden hebt. Hierbij worden vaak veel *gesloten* vragen gesteld.
- Te pleiten voor verandering, cliënt proberen te overtuigen van verandering. Niet aansluiten bij waar de cliënt dus is, maar voor hem proberen te denken.
- Haast hebben. 'Laten we doorgaan'.

Weer niet aansluiten bij de cliënt maar deze een paar stappen voor uit zijn.

Het is belangrijk om gebruik te maken van weerstand bij de cliënt. Weerstand veroorzaakt namelijk *ambivalentie* bij de cliënt en dit is een kans om de cliënt in beweging te krijgen.

Gesprekstechniek	Hoe kun je als hulpverlener reageren op weerstand
Reflecteren	- Eenvoudige reflectie: - Je 'herhaalt' als het ware wat de cliënt heeft gezegd, soms met een kleine accentverschuiving. - Versterkte reflectie: - Je herhaalt als het ware op een versterkte of overdreven manier wat de cliënt heeft gezegd. Belangrijk hierbij is wel dat dit op een empathische manier gedaan wordt, zonder sarcasme of waardeoordeel. Het lokt de cliënt uit om de andere kant van ambivalentie te belichten. - Tweezijdige reflectie: - Beide kanten van de ambivalentie weergeven door informatie die de cliënt heeft gegeven met elkaar te verbinden
Blikrichting veranderen	Het veranderen van focus:

	- De hulpverlener leidt de aandacht van de cliënt af van het onderwerp dat een barrière blijkt te zijn, door een ander onderwerp centraal te stellen. - 'En als we nu eerst eens kijken naar.....' - De hulpverlener <i>parkeert</i> het probleem om er later op terug te komen. - 'is het goed als we op dit onderwerp later nog even terug komen?'
Herkaderen	De opmerking van de cliënt in een ander kader zetten door: - Cliënt te vragen zijn woorden opnieuw te formuleren. - De informatie die de cliënt gegeven heeft in een nieuw/ander licht te plaatsen.
Meeveren met de weerstand	In eerste instantie meegaan met de cliënt, maar er een kleine draai aan geven.
Keuzevrijheid en zelfsturing benadrukken	Als de cliënt het idee heeft dat zijn keuzevrijheid in het gevaar komt, heeft hij de neiging te reageren met een reactie die zijn vrijheid juist onderstreept. Bijvoorbeeld: U hoeft me niet te vertellen wat ik moet doen!
Onder één hoedje spelen	Kies voor het perspectief dat de verandering tegenhoudt, maar op een respectvolle manier.

Gebruik maken van weerstand

Zoals hierboven beschreven heb je als hulpverlener dus nogal wat mogelijkheden. We kunnen ook gebruik maken van die weerstand. Je kunt je namelijk ook in het standpunt van de cliënt gaan verplaatsen en zo zijn argumenten herhalen en die eventueel wat aandikken. Zoals in onderstaand fragment;

P: Mijn vrouw zeurt te veel. Volgens haar kom ik niet genoeg voor mijzelf op.

H: Uw vrouw overdrijft (standpunt van de cliënt). U komt meer dan genoeg voor uzelf op (overdrijving).

P: Ze maakt het gewoon erger dan het is. Soms zijn er situaties waarin ik niet genoeg voor mijzelf opkom.

Aandacht ook voor de winst die het kan opleveren.

Bijlage 15: De Onvrijwillige cliënt

Met behulp van het model van de oplossingsgerichte interventies moeten we in staat zijn om meer bij de cliënt aan te sluiten. Het praten over successen in het verleden, heden en toekomst helpt bij cliënten. Cliënten worden zo gestimuleerd om hard te werken aan een doel, waardoor de hulpverlener aan het eind van de dag energie overhoudt. De oplossingsgerichte hulpverlener is niet de expert die het weet, zoals in het probleemgerichte model, maar laat zich informeren door de cliënt, die vervolgens zijn eigen oplossingen construeert.

Binnen de psychiatrie komen we helaas veel mensen tegen die niet gemotiveerd zijn, niet op zoek zijn naar verandering of verbetering. Ze hebben vaak geen intrinsieke maar ook geen extrinsieke motivatie. Ze vinden het allemaal wel goed zo, al klagen ze wel vaak dat er van alles mis is. Om actie te ondernemen om zo tot verandering te komen zit er bij deze mensen niet in. Oorzaken hiervoor kunnen divers zijn. Veel mislukkingen in het verleden, vaak niet gehoord zijn, niet begrepen zijn/voelen. Het idee dat toch altijd een ander voor hem bepaalt etc.

Wat te doen?

Met behulp van de methodieken die Oplossingsgericht Werken ons aanreikt moeten we in staat zijn deze negatieve spiraal te doorbreken.

Bijvoorbeeld: Betty is iemand die steeds even meldt dat het allemaal toch geen zin heeft, dat ze er net zo goed mee kan stoppen en al die hulpverleners moeten oprotten.

We kunnen als hulpverlener ondermeer het volgende zelf doen;

- Positieve vooronderstellingen gebruiken ('Betty wil bijdragen aan het gesprek')
- De werkrelatie met haar voorrang geven (boven het effect van onhandig gedrag)
- Positief relabelen (haar gedrag zien als onhandig i.p.v. brutaal of grof)
- Actief luisteren (aankijken, knikken, aandacht geven, tijd geven e.d.)
- Geïnteresseerd zijn (in Betty's visie, non-verbaal)
- Waarderen (van haar mening, non-verbaal en verbaal)
- Haar volgen i.p.v. eigen leiding op de voorgrond zetten

Dit alles kun je ook wel samenvatten met de tekst waar we het moduul mee begonnen: **'Leading-from-one-step-behind'**.

Coping

Naast bovengenoemde tips is het handig om op te kijken hoe iemand het tot dusverre heeft gered. (coping) Als het allemaal zo erg is, hoe houdt iemand het dan vol?

Oplossingsgerichte hulpverleners gebruiken een specifiek soort vraag welke goed werken wanneer mensen erg diep in de put zitten en nauwelijks energie hebben om iets te doen aan hun problemen. Dit soort vraag wordt de copingvraag genoemd. (Lipchik, 1988) Wanneer normale strategieën om problemen op te lossen niet meer lijken te werken dan kun je terugvallen op deze vraag. De basisvorm van de copingvraag is: *'Hoe houd je het vol?'* maar er zijn ook vele andere formuleringen. Wanneer je te maken hebt met een zeer ernstig probleem of iemand wilt helpen die een zeer ernstig probleem heeft, dan kunt je de copingvraag uitproberen. Een voorbeeld van een situatie waarin de copingvraag goed van pas komt is wanneer de cliënt zegt dat hij of zij nu op een 0 op de schaal staat, of zelfs daaronder.

Hier staan enkele voorbeelden van formuleringen van de copingvraag:

- Wat maakt dat je door kunt gaan onder zulke moeilijke omstandigheden?
- Hoe kun jij elke dag zulke moeilijke situaties het hoofd bieden?
- Wat helpt om het vol te houden?
- Hoe kun je aan jezelf uitleggen hoe je het, gegeven je moeilijke omstandigheden, zo goed doet als je het doet?

- Het is bewonderenswaardig hoe je jouw werk hebt kunnen blijven doen onder zulke moeilijke omstandigheden. Hoe doe je dat?
- Hoe slaagde je erin om het vol te houden voordat je uitviel?

De copingvraag helpt mensen in moeilijke omstandigheden om nieuwe energie te vinden om hun problemen het hoofd te bieden. Door de copingvraag worden mensen zich er om te beginnen van bewust dat ze het in zekere mate nog steeds volhouden. Hierdoor zien zij in dat ze nog wel iets voor elkaar kunnen krijgen en dat al hun energie blijkbaar nog niet weg is. Vervolgens kan het beantwoorden van de copingvraag hen helpen om door te krijgen wat hen die energie om door te gaan eigenlijk verschaft. Wat is er nog zodanig de moeite waard dat zij wel hun bed uit gekomen zijn en proberen moeilijkheden het hoofd te bieden? Bij de ene persoon kan het zijn dat wat hem op de been houdt een doel is dat hij ondanks de tegenslag wil bereiken. Bij een ander kan het zijn dat hij vol wil houden vanwege zijn relatie met andere mensen. Door zich hier meer bewust van te worden neemt negen van de tien keer de motivatie en het vertrouwen om verder te gaan vrijwel direct toe.

Tips van Insoo Kim Berg om te joinen

Insoo Kim Berg beschrijft in haar boek *Family Based Services* (1994) het begrip van de verborgen klant, ofwel 'the hidden customer'.

Een onvrijwillige cliënt, dus iemand die verplicht is om met de oplossingsgerichte hulpverlener te praten, kan een verborgen klant worden.

Insoo bedoelt hiermee dat zo'n cliënt waarschijnlijk niet wil werken aan de door een instantie (zoals bureaus voor jeugdzorg) opgelegde doelen, maar dat zo'n cliënt wel klant kan zijn voor wat zij zelf belangrijk vindt (bijvoorbeeld: hoe ik zo snel mogelijk van de hulpverleners af kan komen).

Om een goede samenwerkingsrelatie te krijgen met een gestuurde cliënt geeft Insoo tips om te 'joinen'. Hier zijn een paar van die tips:

- Zet je persoonlijke gevoelens over de klant opzij en neem een belangstellende, nieuwsgierige en meer neutrale positie in (a detached but curious stance)
- Gebruik eenvoudige taal.
- Gebruik vriendelijke en positieve woorden.
- Herhaal de sleutelwoorden van de klant.
- Doe net alsof je werkelijk achter je klant staat en over zijn schouder meekijkt naar wat hij ziet.
- Confronteer je klant nooit. Het werkt beter als je een positie inneemt van '1 positie lager' ('one down' position). Zeg dat je verward bent of het nog niet helemaal goed begrijpt en vraag om meer verheldering.
- Vertel de klant niet wat zijn probleem is, maar laat de klant jou vertellen wat zijn probleem is.
- Herinner jezelf eraan dat je zijn manier van denken adapteert en zijn manier van doen.

Meer specifieke vragen (zie ook bijlage 6)

bij gestuurde cliënten:

- Wiens idee was het dat u hier moest komen?
- Wat is uw idee over waarom we hier vandaag praten?
- Wat denkt de verwijzer dat u anders zou moeten doen? (idem)
- Wat zou de verwijzer zeggen dat u minimaal anders moet doen?
- Wat moet u doen om hem of haar ervan te overtuigen dat u niet meer terug hoeft te komen?
- Als u zou besluiten dat te doen, hoe zou het dan anders worden tussen u en de verwijzer?
- Is dat iets wat u zou kunnen doen?
- Wat zou u zeggen dat u minimaal anders moet doen?
- Wanneer was de laatste keer dat u dat deed? Als u zou besluiten dat weer te doen, wat zou dan de eerste kleine stap zijn die u zou doen?

- Stel dat u zou moeten doen alsof het wonder gebeurd was, wat zou dan het eerste stapje zijn dat u zou doen?
- Hoe zult u merken als u genoeg gedaan heeft?
- Wat zou er gebeuren in uw leven dat er nu niet gebeurt?

bij crisis :

- Wat doet u om in deze situatie voor uzelf te zorgen?
- Wie (en wat) denkt u dat het meest zou helpen op dit moment?
- Hoe slaag je erin om te, met alles wat je meegemaakt hebt?
- Wat heeft geholpen u er tot nu toe doorheen te helpen?
- Wat denkt u dat het nuttigste is dat ik (therapeut) kan doen?
- Zou het erger kunnen zijn dan het is? Hoe komt het dat het niet erger is?
- Stel dat u het wel zou weten, wat zou u dan zeggen?
- Verder nog iets? (als je af wilt sluiten)
- Niet iedereen zou.....hebben kunnen zeggen of doen. Dus u bent het soort mens dat....?
- Stel dat u huiswerk zou willen, wat zou dat dan kunnen zijn?

Bijlage 16: Helpen beloningen en straffen om motivatie en zelfsturing te verhogen? (Hooft, Wesdorp, Duinkerken, & Geuns, 2010)

'Sancties zijn een effectieve manier om de motivatie van werklozen om te gaan solliciteren te vergroten.'

Straffen zoals sancties kunnen een korte termijn effect hebben op het gedrag van mensen. Bijv. als mensen gekort worden op hun uitkering als ze niet solliciteren, zullen mensen wel gaan solliciteren (als de sanctie hoog genoeg is). Echter, ze solliciteren niet omdat ze dat zelf willen, maar om de sanctie te ontlopen. Dit zorgt vaak voor slechte kwaliteit van het gedrag (bijv. men doet niet heel erg zijn best om een goede sollicitatiebrief te schrijven). Verder zal het gedrag ophouden zodra de sanctie ophoudt. Met andere woorden, sancties zijn geen effectieve manier om motivatie te ontwikkelen en te bestendigen. Sterker nog, sancties ondermijnen de zelfsturing en autonome motivatie.

'Om motivatie en zelfsturing te vergroten, is het belangrijk om met beloningen voor goed gedrag te werken.'

Als mensen uit zichzelf gemotiveerd zijn, kunnen beloningen ondermijnend werken voor de zelfsturing en motivatie. Bijvoorbeeld, als mensen een hogere uitkering krijgen als ze genoeg solliciteren, kunnen mensen het idee krijgen dat ze niet uit eigen beweging en overtuiging solliciteren, maar omdat het moet. Ze voelen zich gecontroleerd door de beloning.

Dus bij gemotiveerde mensen kunnen tastbare beloningen die in het vooruitzicht worden gesteld ('het voorhouden van een wortel') ondermijnend werken. Beter is dus te werken met niet-tastbare beloningen (complimenten) achteraf. Bij ongemotiveerde mensen kunnen beloningen op korte termijn werken om hen in beweging te krijgen. Echter, dit zorgt dus niet voor zelfsturing en autonome motivatie, maar voor gecontroleerde motivatie.

Wat is het effect van belonen en straffen op motivatie en zelfsturing?

Belonen en straffen zijn veelgebruikte methoden om gedrag van mensen te sturen. Beloningen en straffen kunnen zowel tastbaar/materieel (geld, bonus, prijs, lijfstraf) als verbaal/immaterieel (compliment, erkenning, afkeurende blik, kritiek) zijn.

Ondanks dat straffen veel gebruikt wordt, blijkt het een ineffectieve motivatiestrategie (Reeve, 2009). Een straf kan zorgen voor het bedoelde effect (stoppen van ongewenst gedrag), maar dit is slechts een korte termijn effect. Straffen geven immers alleen maar aan wat ongewenst is, en niet wat gewenst is. Op de lange termijn zorgt straffen voor allerlei schadelijke effecten, zoals negatieve emoties (stress, angst), verslechterde relatie tussen de bestraffer en gestrafte, en negatief voorbeeld gedrag van de bestraffer.

Ook beloningen blijken niet zonder meer een effectieve motivatiestrategie. Uit een samenvatting van 128 studies, blijkt dat tastbare beloningen een negatief effect hebben op intrinsieke motivatie (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Mensen die een tastbare beloning krijgen vinden een op zichzelf interessante activiteit minder leuk en zullen zich er minder voor inzetten dan mensen die geen beloning krijgen. Mondelinge beloningen (positieve feedback) blijken wel een positief effect te hebben op de intrinsieke motivatie.

Waarom ondermijnen beloningen intrinsieke motivatie en zelfsturing?

Een belangrijke reden waarom beloningen negatief kunnen uitwerken heeft te maken met de basisbehoefte aan autonomie. Volgens de zelf-determinatietheorie (Ryan & Deci, 2000) hebben mensen de behoefte om autonoom te zijn. We willen allemaal graag de keuze en vrijheid hebben om zelf te bepalen wat we doen, wanneer we dat doen, hoe we het doen, en hoe lang we dat doen.. Mensen willen graag zelf de oorzaak zijn van hun gedrag (zelf-determinatie, autonomie), en niet bepaald en gestuurd worden door anderen.

Wanneer we een taak uitvoeren omdat we de taak leuk en interessant vinden, is de zelf-determinatie hoog en wordt onze behoefte aan autonomie vervuld. Voor zelf-gedetermineerd gedrag zijn we intrinsiek gemotiveerd. Zulk gedrag zullen we daarom langer volhouden. Daarnaast zorgt de interesse in de taak ervoor dat we veel leren, de taak beter begrijpen, en beter zoeken naar goede oplossingen (Reeve, 2009).

Wanneer ons gedrag beloond of bestraft wordt door anderen, ondermijnt dat onze zelf-determinatie. Immers, we voeren het gedrag kennelijk niet uit omdat we dat zelf willen, maar omdat iemand anders het belangrijk vindt. Zodra de beloningen wegvallen, vervalt het nut om het gedrag te vertonen, vervalt de motivatie en zullen we stoppen met het gedrag. Daarnaast zullen we vooral gericht zijn op de beloning, waardoor we de taak precies net goed genoeg uitvoeren om de beloning te krijgen, en daardoor minder leren (Reeve, 2009).

Herhaaldelijk gestuurd worden door beloningen (en straffen) ondermijnt het zelfsturend vermogen. Mensen raken dan alleen nog maar gemotiveerd door beloningen, en leren het af om zichzelf te sturen en te motiveren.

Werken beloningen altijd averechts?

Beloningen werken vooral ondermijnend voor motivatie en zelfsturing wanneer het tastbare beloningen zijn, en mensen van tevoren weten dat er een beloning komt bij goed gedrag (Reeve, 2009). Je kunt dus beter alleen gebruik maken van onverwachte, mondelinge beloningen (zoals complimenten).

Daarnaast werken tastbare beloningen vooral ondermijnend voor motivatie wanneer mensen al een bepaalde mate van intrinsieke motivatie hebben (dus wanneer mensen de taak al enigszins leuk of interessant vinden). Voor taken die erg oninteressant en saai zijn, hebben tastbare beloningen volgens het onderzoek van Deci en collega's (1999) geen negatief effect, maar ook geen positief effect.

Hoe vergroot je intrinsieke motivatie dan wel?

In de zelf-determinatietheorie (Ryan & Deci, 2000) wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende typen of niveaus van motivatie, variërend van gecontroleerd en niet zelf-gedetermineerd tot autonoom en sterk zelf-gedetermineerd (zie Figuur 9).



Figuur 9: Onderscheid verschillende type motivatie (Ryan & Deci, 2000).

- *Amotivatie*: Het laagste motivatieniveau is amotivatie. Taken waarvoor men 'ge-amotiveerd' is zijn taken die niet leuk of interessant zijn, en waar men totaal het nut niet van inziet. Amotivatie is een soort van doelloze onwilligheid.
- *Extrinsieke motivatie*: Wanneer men taken uitvoert niet zozeer omdat de taak zelf interessant of leuk is, maar omdat de taak tot bepaalde gewenste uitkomsten leidt, is men extrinsiek gemotiveerd. Er is een viertal typen extrinsieke motivatie te onderscheiden die oplopen in mate van zelf-determinatie:

- *Externe motivatie:* Gedrag dat gemotiveerd is door externe druk of een externe beloning of straf. Bijv. 'Ik ga solliciteren omdat anders mijn uitkering gekort wordt'. Men voert het gedrag uit niet zozeer omdat men zelf het nut of belang inziet, maar omdat men gedwongen wordt door beloningen/straffen.
- *Geïntrojecteerde motivatie:* Gedrag dat gemotiveerd is door gevoelens van verplichting of voorkomen van schuld of schaamte. Bijv. 'Ik ga solliciteren omdat ik me schaam dat ik werkloos ben.' Dit type motivatie is iets meer geïnternaliseerd, maar wordt nog steeds gecontroleerd door anderen in plaats van jezelf.
- *Geïdentificeerde motivatie:* Gedrag dat gemotiveerd is doordat je zelf de uitkomst van het gedrag als nuttig en zinvol ervaart. Bijv. 'Ik ga solliciteren omdat ik graag een baan wil vinden.' Je voert het gedrag uit niet vanwege de (ervaren) druk van anderen, maar omdat je zelf de uitkomst belangrijk vindt. Geïdentificeerde motivatie is daarom een autonome vorm van motivatie die zorgt voor actieve persoonlijke betrokkenheid.
- *Geïntegreerde motivatie:* Gedrag dat gemotiveerd is doordat de uitkomst van het gedrag past bij je zelfbeeld en identiteit. Bijv. 'Ik ga solliciteren omdat het niet bij me past om werkloos te zijn.' Geïntegreerde motivatie is ook een vorm van autonome motivatie omdat je zelf bepaalt dat het gedrag van belang is, en dus ook zorgt voor actieve persoonlijke betrokkenheid.
- *Intrinsieke motivatie:* Gedrag dat gemotiveerd is doordat het gedrag zelf (in plaats van de gevolgen ervan) leuk en interessant is. Bijv. 'Ik ga solliciteren omdat ik het interessant vind om in gesprek te gaan bij verschillende bedrijven.'

In het algemeen blijkt dat naarmate het type motivatie meer zelf-gedetermineerd is op het continuüm uit Figuur 9, mensen meer doorzetten, beter presteren en zich beter voelen. Het loont dus de moeite om te zorgen dat mensen meer zelf-gedetermineerd raken tijdens een re-integratietraject. Dit kan bewerkstelligd worden door mensen zich meer competent en autonoom te laten voelen. Met andere woorden werk juist niet met beloningen en straffen, en probeer niet het schuldgevoel van mensen aan te spreken, maar laat mensen zelfsturen:

- Probeer de geïdentificeerde motivatie voor werken aan te wakkeren, bijv. door cliënten te stimuleren om na te denken over de belangen en voordelen van re-integratie (versterken van de geïdentificeerde motivatie).
- Probeer cliënten zich minder te laten focussen op alle nadelen van weer gaan werken, o.a. door ze zelf de voordelen van werken te laten identificeren.
- Probeer de intrinsieke motivatie voor werken aan te wakkeren, bijv. door cliënten te vragen naar hun dromen en naar waar ze plezier aan beleven.
- Probeer verder te zorgen dat cliënten werkzoekactiviteiten als interessanter gaan ervaren (versterken van de intrinsieke motivatie voor werk zoeken). Laat cliënten zelf nadenken over hoe ze de activiteiten interessanter kunnen maken, aangezien dat erg verschilt van persoon tot persoon.

Verder kan autonomie en zelfdeterminatie versterkt worden door cliënten zelf (leergerichte) doelen stellen, en te werken aan het vertrouwen in eigen kunnen.

Wat te doen als mensen onwillig zijn?

Mensen die 'onwillig' zijn, en dus geheel niet gemotiveerd zijn, kunnen getypeerd worden als ge-amotiveerd. Dat wil zeggen, ze hebben noch intrinsieke noch extrinsieke motivatie voor re-integratie (ze vinden werken niet leuk of interessant, zien het nut en voordeel er niet van in, en voelen zich niet verplicht of geroepen om te gaan werken). Oorzaken van een dergelijk gebrek aan motivatie kunnen te maken hebben met negatieve ervaringen met re-integratie in het verleden (zoals veel afwijzingen) die geleid hebben tot een gebrek aan gevoel van persoonlijke controle. Daarom kan bijv. eerst gewerkt worden aan het vergroten van de persoonlijke controle. Daarnaast kan de motivatie verhoogt worden door inzet van de technieken als besproken in §10.4. Ook is een goede omgang met weerstand van belang.

Mocht dit alles niet werken, dan kan wellicht de inzet van beloningen/straffen de cliënt uit de amotivatie halen. Door de inzet van beloningen/straffen ontstaat een gecontroleerde vorm van motivatie (externe regulatie). Een voorbeeld hiervan is de Workfirst benadering, waarbij cliënten door middel van sancties gemotiveerd worden om te gaan werken. Eenmaal aan het werk, is het erg belangrijk om met de cliënt te werken aan versterking van meer autonome vormen van motivatie (zie §10.4), om te voorkomen dat na het wegvallen van de sancties de cliënt ook weer stopt met werken. Bijvoorbeeld, door de werkervaring kan de cliënt leren dat werken allerlei voordelen met zich meebrengt (bijv. sociale contacten, gevoel van eigenwaarde, gevoel van competentie, dagritme), die anders te abstract blijven.

De verplichtende context van re-integratie

Veel cliënten ervaren door de verplichtende context van re-integratie maar weinig autonomie en keuzevrijheid. Het gevoel van beperking van keuzeruimte kan leiden tot reactance, verminderde motivatie, en daardoor gebrek aan zelfsturing.

Echter, belangrijk is dat het gaat om de perceptie van de cliënt aan gebrek aan keuzeruimte. Immers, voor iedereen in de maatschappij gelden bepaalde regels en normen. Bijv. ook mensen met een baan kunnen niet zomaar hun baan opzeggen en gaan studeren op kosten van de overheid. Het is dus erg belangrijk om cliënten zich niet te laten richten op wat niet kan, maar ze te wijzen op wat wel kan, waar ze wel keuzevrijheid hebben. Het is belangrijk om de perceptie van keuzeruimte (het gevoel van autonomie) te vergroten.

Relevantie voor re-integratie en zelfsturing

Ook op het gebied van re-integratie is wetenschappelijke steun gevonden voor de positieve effecten van zelf-determinatie. Verschillende studies bij werkzoekenden in Vlaanderen en Nederland laten zien dat autonome motivatie zorgt voor meer intenties om naar werk te zoeken en intensiever werkzoekgedrag (Deros, Van Hooft, & Elling, 2008; Vansteenkiste, Lens, De Witte, & Feather, 2005). Gecontroleerde motivatie en amotivatie bij werklozen is voorspellend voor verminderde levenstevredenheid en slechtere gezondheid (Vansteenkiste, Dewitte, De Witte, & Deci, 2004). Het is dus aan te bevelen in een re-integratietraject zo veel mogelijk de autonome motivatie te verhogen en gecontroleerde motivatie te verminderen.

Literatuur

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th Edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Over re-integratie

- Deros, E., Van Hooft, E.A.J., & Elling, M.J. (2009). An integrated motivational framework on young professionals' job search behavior. Paper presented at the 24th Annual Meeting of the Society of Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and wellbeing: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44, 269-287.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The 'why' and 'why not' of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience and wellbeing. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345-363.

Bijlage 17: interactiewijzer

	Kenmerken	voorbeeldinterventies
Voorbijganger	De cliënt ziet (nog) geen probleem. Heeft (nog) geen hulpvraag. Ziet geen nut in van het gesprek. Vaak gestuurd. Geen mandaat	De reden van dit gesprek verkenen/verduidelijken. Dring geen hulp op en waardeer persoonlijke inzichten. Vragen naar doelen verwijzen. Geef positieve boodschappen over de verwijzende partij en leg een alternatieve hulpvraag voor (hoe de verwijzer tevreden te stellen). Verken het perspectief van de cliënt. Erkenning en complimenten. Stel de nuttigheidsvraag. Maak samenvattingen in de woorden van de cliënt. Mandaat verwerven door joining, erkenning en complimenten.
(Be)zoeker	De cliënt ziet wel een probleem. Gedraagt zich hulpeloos en klaagt. Er is geen werkbare hulpvraag. Probleem ligt bij de ander. Cliënt ziet niet hoe hij onderdeel van het probleem en de oplossing kan zijn. Weinig mandaat	Accepteer en erken het perspectief van de cliënt en werk daarmee. Normaliseren. Reframing, klachten vertalen naar wensen. Verder verkennen hoe dit gesprek nuttig kan worden voor de cliënt. Hoe wil de cliënt dat zijn situatie gaat worden. Vragen naar uitzonderingen. Relatievragen. Mandaat verwerven door joining, erkenning en complimenten. Geef erkenning voor oplossingsbereidheid. Stimuleer eigen inzet en verantwoordelijkheid. Schenk aandacht aan wat wél goed gaat.
Koper	De cliënt ziet een probleem. Er is een werkbare hulpvraag. (eigen veranderingswens) Is bereid om stappen te ondernemen om zijn situatie te verbeteren. Veel mandaat	Vragen naar gewenste situatie, gewenste toekomst verkennen. Doelen verhelderen. Schaalvragen. Zoeken naar uitzonderingen en successen in het verleden. Hulpbronnen identificeren. Kleine, haalbare stappen bepalen. Nuttigheidsvraag. Ga na wat al geprobeerd is. Focus op (kleine) succesfactoren. Geef advies in de vorm van een vraag.
Co-expert	De cliënt is aan de slag. Veel mandaat	Doe meer van hetzelfde (als iets werkt...) Gebruik alle denkbare ondersteuningstechnieken. Benadruk de vorderingen en moedig aan.

1. Maken van een vouwblad: Uitknippen, dubbelvouwen en dan nog eens dubbelvouwen. Je kunt dan altijd de juiste kant boven leggen
2. Maken van een rolkubus. Bij het uitknippen witte rand mee knippen en gebruiken als lijmrand.

Literatuur:

- Atkinson, A. and Ames, M., (2007) 'Using Solution-Focused Approaches in Motivational Interviewing with Young People's Pastoral Care in: Education Vol 25 No 2 pp 31 -37.
- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen*. Opgeroepen op maart 21, 2011, van Netwerk Oplossingsgericht Werkenden: <http://solution-focused.nl/>
- Berg, I. K. (1994). *Family based services: A solution-focused approach*. New York: Norton.
- Berg, I. K., & Dolan, Y. (2002). *De praktijk van oplossingen, gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Berg, I.K., & Miller, S.D. (1992). *Working with the problem drinker. A solution focused approach*. New York: Norton
- Berg, I. K., & Szabó, P. (. (2006). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel: thema.
- Broeken, Ria. (2004). *Conceptprofiel ggz agoog*. COOAB, Utrecht.
- Bruyn, I. van; Dulk, M. den; Knooren, J. ; Peters, H., Poppel, W. van; Wesenbeek, C. *Clienten trainen hulpverleners*, Opgevraagd op vrijdag 6 mei van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=487>.
- Cauffman, L. (2010). *Simpel, oplossingsgerichte positieve psychologie in actie*,. Den Haag: Boon/Lemma.
- Cauffman, L., & van Dijk, D. J. (2009). *Handboek Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Demblowski, S., & Clark, J. (2006, September). The secret of asking questions. (B. Garssen, Vert.)
- Fiske, H. (2008). *Hope in action: Solution-focused conversations about suicide*. New York: Routledge.
- Gamboz, N., Brandimonte, M., & Vito, S. D. (2010). The Role of Past in the Simulation of Autobiographical Future Episodes. *Experimental Psychology (formerly Zeitschrift für Experimentelle Psychologie)* , Volume 57, Number 6 / 2010, 419-428.
- Haan, J. D. (1996). 'Het belang van emotionele intelligentie. Een samenvatting van Daniel Goleman's boek 'Emotionele intelligentie'. *Opleiders in organisaties* (nr. 28).
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Hogeschool INHolland, P. (2010). Periode boek Differentiatie minor De GGZ agoog, Deel 4 periode 4 voltijd, 2010-2011. amsterdam: Domein; gezondheid, sport en welzijn,.
- Hooft, E. v., Wesdorp, P., Duinkerken, G., & Geuns, R. v. (2010). *Het heft in eigen hand, Achtergrondstudie; 'Sturen op zelfsturing'*. Raad voor Werk en Inkomen.

Isebaert, L. (2008, maart 03). *Kaartje met 3 vragen voor wie gelukkig wil leven*. Opgeroepen op april 11, 2011, van Korzybski Instituut: <http://www.korzybski.com>

Kok, G.J., De Vries, H. (1991). Planned health education and the role of self-efficacy: Dutch research. *Health Education Research*, 6, 231 – 238

Lambert, M., & Ogles, B. (2004). The efficacy of Psychotherapy. In M. L. (red.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and behavior change (5th ed.)* (pp. 149-194). New York: John Wiley & Sons.

Le Fevere de Ten Hove, M. (2002). "Stemmen horen": een benadering vanuit het Brugs Model voor Korte therapie. *Kinder- & jeugdpsychotherapie, jaargang 29 nr. 4*.

Le Fevere de Ten Hove, M. (2010). Reader t.b.v. Workshop 2 en 3 december 2010 Domstad Academie Utrecht. Fonyys hogeschool, Opleiding: Master Special Educational Needs Oplossingsgericht werken in het Onderwijs.

Lipchik, E. (1988). *Interviewing, Purposeful sequences for beginning the solution-focused interview*. Aspen: Rockville.

Littell, J. H. & Girvin, H. (2002), Stages of change. A critique. *Behavior Modification*, 26, 223–273.

Ofman, D. D. (1996). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. utrecht: Servire.

Onderwijs., S. H. (2008). Vele takken, één stam. *Vele takken, één stam, Kader voor de hogere sociaal-agogische opleidingen, Profileren sociaal-agogische opleidingen*. amsterdam: SWP.

Platform kwalificatiebeleid Zorg en Welzijn (2006), *Klaar voor de toekomst*, NIZW Beroepsontwikkeling

Ponte, Petra. (2002) *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven: Garant.

Raad voor Werk en Inkomen (2010), *Het heft in eigen hand*, Achtergrondstudie sturen op zelfsturing

Rollnick, S., & Miller, W. (2005). *Motiverende gespreksvoering*. Johannes Multimedia.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (z.j.). Taakhulp leerplanontwikkeling. Opgevraagd op 24 januari 2010 van <http://leerplanevaluatie.slo.nl>

Veldhuizen, R. v., (2009) *Handboek FACT*. Utrecht, de Tijdstroom

Visser, C. (2010, december 13). Opgeroepen op maart 20, 2011, van www.oplossingsgerichtmanagement.nl/:
<http://www.oplossingsgerichtmanagement.nl/ongerubriceerd/oplossingsgerichte-spreekwoorden/>

Visser, C. (2009, augustus 4). *De praktijk van coaching; Interview Bouke de Boer over zijn werk als coach*. Opgeroepen op maart 4, 2011, van www.managementsite.nl:
<http://www.managementsite.nl/4338/persoonlijke-effectiviteit/praktijk-coaching.html>

Visser, C. (2009). *Doen wat werkt; oplossingsgericht werken, coachen en managen*. Culemborg: Van Duuren Media.

Visser, C. (2009, november 26). *het-wat-en-hoe-van-reframing*. Opgeroepen op 3 1, 2011, van oplossingsgerichtmanagement.nl: www.oplossingsgerichtmanagement.nl/ongerubriceerd/het-wat-en-hoe-van-reframing/

Visser, C. (2011, januari 20). *Positieve gedragsbeschrijvingen, zowel in de toekomst als in het verleden, triggeren positieve gedragingen op een onweerstaanbare manier*. Opgeroepen op februari 12, 2011, van www.oplossingsgerichtmanagement.nl: <http://www.oplossingsgerichtmanagement.nl/coaching-advisering/positieve-gedragsbeschrijvingen-zowel-in-de-toekomst-als-in-het-verleden-triggeren-positieve-gedragingen-op-een-onweerstaanbare-manier/>

Visser, C., & Schlundt Bodien, C. (2009). Supporting Clients' Solution Building Process by Subtly Eliciting Positive Behaviour Descriptions and Expectations of Beneficial change. *interaction* , 9-25.

Weeghel, J. v. (2010, september 17). Verlangen naar burgerschap. Maar wat doen we in de tussentijd.

Werkveld overleg met opleidingscoördinatoren uit de psychiatrie in het kader van de beroepspraktijkvorming (stage) van onze (ggz)studenten (zie notulen overleg 6 januari 2010).

Bijlage 1: Schaalvraag en semi-gestructureerd interview

Schaalvraag en semi-gestructureerd Interview

Bijeenkomst 1-2-3-4-5-6-7 (omcirkel het nummer van de bijeenkomst)

Datum

1. Algemeen

- a. Wat vonden jullie van de les – druk je waardering voor deze les uit door één van de onderstaande cijfers te omcirkelen waarbij 1 staat voor minimale waardering en 10 voor maximaal.



2. Leerinhoud en leeractiviteiten

- a. Vonden jullie dat de les bruikbaar was voor je toekomstige beroepsrol?
- b. Wat vonden jullie van de theorie (moeilijk/makkelijk, interessant/niet interessant enz.)?
- c. Voor welk onderdeel uit de theorie geldt dat vooral?
- d. Wat vonden jullie van de oefeningen (moeilijk/makkelijk, enz.)? Waarom?
- e. Voor welke oefeningen geldt dat vooral?
- f. Verbeteringssuggesties?
- g. Verbeteringssuggesties?

3. Groeperingsvormen

- a. Hebben jullie in groepjes gewerkt?
- b. Zo ja, hoe vonden jullie dat (leuk, moeilijk, enz.)?
- c. Verbeteringssuggesties?

4. Onderwijsleermaterialen
 - a. Hoe vinden jullie het lesmateriaal (video's, schriftelijk materiaal, ppt) eruitzien?
 - b. In hoeverre begrepen jullie uit de tekst hoe je een oefening moest doen?
 - c. Hebben jullie vaak aan de docent gevraagd wat de bedoeling was?
 - d. Vonden jullie de theorie moeilijk te lezen?
 - e. Was het materiaal dat je nodig had om opdrachten uit te voeren beschikbaar?
 - f. Verbeteringssuggesties?
5. Tijd
 - a. Hadden jullie tijdens de les genoeg tijd om de oefeningen te doen?
 - b. Verbeteringssuggesties?
6. Effectiviteit
 - a. Wat hebben jullie geleerd van deze les?

Bijlage 2: Instrument voor het observeren van studenten

Instrument voor het observeren van studenten

Observatieformulier

Basisinformatie

Lesnummer en titel:
Datum lesuitvoering:
Naam observator: Ron Roozendaal
Doelgroep:
Aantal aanwezige studenten:
Aantal lesuren besteed aan de stof uit deze les:

I. Algemene indruk van de les

Waardevol	1	2	3	4	Niet waardevol
Probleemloos verlopen	1	2	3	4	Veel problemen
Haalbaar binnen de lestijd	1	2	3	4	Niet haalbaar binnen lestijd
Lesdoelen zijn bereikt	1	2	3	4	Lesdoelen zijn niet bereikt

Toelichting (wilt u dit vooral invullen voor de aspecten waarvoor u een 3 of 4 heeft gegeven?)

.....

.....

.....

.....

.....

II. Lesuitvoering

1. Geef aan hoeveel tijd aan elke geplande activiteit van deze les (zie de opbouw van de les in de docentenhandleiding) is besteed en geef aan welke niet-geplande activiteiten zijn uitgevoerd en hoeveel tijd daaraan besteed is.

Activiteit	Tijd in minuten
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

2. Welke van de volgende activiteiten zijn voorgekomen in de les? (Geef ook aan welke opdrachten klassikaal dan wel zelfstandig gemaakt zijn, en hoeveel tijd de docent bezig is met organiseren/orde handhaven.)

- ☐ De docent geeft frontaal les.
- ☐ De docent leest klassikaal de leesteksten met de leerlingen.
- ☐ De opdrachten worden klassikaal ingevuld.

- ☐ Studenten werken zelfstandig aan de opdrachten
- ☐ De docent is bezig met organiseren/orde handhaven: in totaal in deze les
..... minuten.
- ☐ Anders, nl.

3. Zijn er problemen geweest tijdens de les?

Ja / Nee

Zo ja, welke problemen waren dit?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Welke wijzigingen in de lesopzet, de lesinhoud, of het materiaal, zouden een oplossing kunnen zijn voor de genoemde problemen of anderszins kunnen bijdragen aan een betere lesuitvoering?

.....

.....

.....

.....

.....

III. Studenten

5. Hoe was het gedrag van de leerlingen tijdens deze les?

Actief	1	2	3	4	Passief
Zelfstandig	1	2	3	4	Afhankelijk
Geïnteresseerd	1	2	3	4	Ongeïnteresseerd
Rustig	1	2	3	4	Rumoerig

Toelichting (vooral invullen voor de aspecten waarvoor u een 3 of 4 heeft gegeven).

.....

.....

.....

.....

.....

6. Welke veranderingen in de opzet van de les zouden de motivatie van leerlingen en/of de leeropbrengsten (verder) kunnen verhogen?

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Lesmateriaal

7. Welke bijstellingen zouden het deel van de *docentenhandleiding* over deze les verder kunnen verbeteren? Geef ook aan welke eventuele onjuistheden in de handleiding zitten en hoe die verbeterd kunnen worden.

.....

.....

.....

.....

.....

8. Welke bijstellingen of aanvullingen zouden het *leerlingenmateriaal* over deze les verder kunnen verbeteren? Geef ook aan welke eventuele onjuistheden in het leerlingenmateriaal zitten en hoe die verbeterd kunnen worden.

.....

.....

.....

.....

.....

V. Overige opmerkingen

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 3: Leidraad voor het interviewen van docenten

Leidraad voor het interviewen van docenten

Hieronder volgt een uitwerking van mogelijke vragen. Hoewel het niet steeds vermeld wordt, is het bij elke negatieve opmerking van belang te vragen naar ideeën hoe het volgens de docenten anders/beter zou kunnen.

1. Algemene terugblik op de lessenserie
 - a. Is een dergelijke lessenserie functioneel?
 - b. Was de algemene opzet bevredigend?
 - c. Heeft de lessenserie aan uw verwachtingen vooraf voldaan?
 - d. ...
 - e. Verbeteringssuggesties?
2. Doelen en uitgangspunten van de lessenserie
 - a. Wat vindt u van de (vernieuwende) uitgangspunten van de lessenserie?
 - b. Komen de uitgangspunten ook daadwerkelijk op een goede manier tot uiting in de lessenserie?
 - c. Wat vindt u van de haalbaarheid van de vernieuwing in de praktijk?
 - d. Vindt u de doelen van de lessenserie belangrijk/zinvol?
 - e. Hebben de leerlingen de doelen van de lessenserie bereikt? Zo nee, hoe is te bewerkstelligen dat deze doelen wel bereikt worden? Bijvoorbeeld: is een bepaald beginniveau of bepaalde voorkennis vereist? Moeten er meer lessen aan de lessenserie besteed worden?
 - f. ...
 - g. Verbeteringssuggesties?
3. Inhoud en opdrachten van de lessenserie
 - a. Vindt u de inhoud van de lessen goed gekozen om de doelen die worden nagestreefd te bereiken?
 - b. Welke inhoud (in welke lessen) zijn minder geschikt/overbodig?
 - c. Sluiten de (inhouden van de) lessen goed op elkaar aan?
 - d. Is de volgorde waarin de inhoud behandeld worden goed?
 - e. ...
 - f. Verbeteringssuggesties?
4. Didactische aanpak in de lessenserie
 - a. Wat vindt u van de didactische keuzes die in de lessenserie zijn gemaakt? Bijvoorbeeld: de nadruk op de zelfwerkzaamheid van leerlingen? Rol van de docent: meer begeleiden, minder doceren?
 - b. Is de uitwerking van die keuzes zo, dat ze ook in de lespraktijk gerealiseerd kunnen worden?
 - c. Hoe verliep de voorbereiding van de lessen (activiteiten, benodigde tijd)?

- d. Was de benodigde voorbereidingstijd acceptabel?
 - e. Hoe zou de voorbereidingstijd verkort kunnen worden?
 - f. Welke les(sen) kende(n) de meeste uitvoeringsproblemen (organisatorisch, didactisch)? Waaraan lag dat? Welke problemen waren dat?
 - g. Welke lessen moeten/kunnen in meer/minder tijd dan één lesuur uitgevoerd worden?
 - h. Wat vindt u van de tijdsverdeling over de verschillende activiteiten?
 - i. Aan welke activiteiten wordt te veel/te weinig aandacht besteed (bijvoorbeeld practicum, eigen onderzoekjes, groepsdiscussie, rollenspel)?
 - j. Zijn de opdrachten goed gekozen om de doelstellingen te bereiken?
 - k. Waren de opdrachten goed uitvoerbaar? Zo nee, waaraan lag dat (gebrek aan materialen, personele ondersteuning)?
 - l. Zijn de opdrachten in de lessenserie voldoende gevarieerd?
 - m. Welke opdrachten (in welke lessen) zijn minder zinvol/overbodig?
 - n. Wat vindt u van de hoeveelheid opdrachten (ook de extra opdrachten)?
 - o. Wat vindt u van de gekozen mix van groepsstructuren?
 - p. Zijn de rollen van de betrokken personen (leerkracht, leerling, ondersteunend personeel) duidelijk?
 - q. ...
 - r. Verbeteringssuggesties?
5. Mediagebruik en vormkenmerken van het materiaal
- a. Zijn de gekozen media in de lespraktijk bruikbaar?
 - b. Waren de benodigde materialen beschikbaar op school, dan wel eenvoudig te verkrijgen?
 - c. Was de benodigde personele ondersteuning te verkrijgen?
 - d. Wordt in docent- en leerlingmateriaal voorzien in voldoende ondersteuning voor de lesuitvoering?
 - e. Wat vindt u van de schrijfstijl/taalgebruik (hangt samen met het niveau)?
 - f. Wat vindt u van de lay-out: duidelijkheid, overzichtelijkheid?
 - g. Wat vindt u van de foto's en illustraties: kwaliteit, duidelijkheid en functionaliteit?
 - h. Wat kan evt. aan de genoemde vormkenmerken verbeterd worden?
 - i. ...
 - j. Verbeteringssuggesties?
6. Toetsen/proefwerken
- a. Vindt u de toets die in de docentenhandleiding staat zinvol? Waarom wel/niet?
 - b. ...
 - c. Verbeteringssuggesties?
7. Niveau/moeilijkheidsgraad van de lessen
- a. Is het niveau geschikt voor de leerlingen van het schooltype waarvoor het bedoeld is? (Resp. meer geschikt voor een hoger/lager schooltype?)
 - b. Voor welk(e) leerjaar/-jaren is de lessenserie geschikt?
 - c. Springen er lessen uit qua niveau (moeilijke of gemakkelijke lessen)?

- d. Is (niveau-)differentiatie nodig/wenselijk?
 - e. ...
 - f. Verbeteringssuggesties?
8. Tips voor verbetering van het materiaal en de opzet van de lessenserie
Alles overziend en voor zover nog niet eerder genoemd:
- a. Wat kan er verbeterd worden aan het leerlingenmateriaal?
 - b. Wat kan er verbeterd worden aan de docentenhandleiding?
 - c. Wat kan weggelaten worden?
 - d. Wat moet er nog bij?
 - e. ...
 - f. Verbeteringssuggesties?

Heeft u nog andere opmerkingen over het lesmateriaal?

Bedankt voor uw medewerking!