

DE KRACHT VAN HET DIALOOG

Oplossingsgerichte gespreksvoering als middel voor
studieloopbaanbegeleiding

Joost Iserief

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master SEN Gedragsspecialist

Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Amsterdam

Studentennummer: 960057652

Begeleid door: Joke Kamstra

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

6-6-2012

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek heeft tot doel het effect van groepstraining en individuele coaching in oplossingsgerichte gespreksvoering (OG) in kaart te brengen. OG is wijze van communicatie die zich kenmerkt door de aandacht voor *wat werkt* en voor de condities van die situatie. OG kent veel verschillende interventies die een dialoog voor de gesprekspartners zeer betekenisvol kan maken.

De context van het onderzoek was het studieloopbaangesprek (SLB-gesprek) tussen de student en de studieloopbaanbegeleider van de kappersopleiding van het regionaal opleidingscentrum Amsterdam (RocVa). De opleiding implementeert het competentiegericht onderwijs (CGO), zoals dat sinds enige jaren de norm is voor het MBO. Het studieloopbaangesprek is een fundamenteel onderdeel van CGO.

De centrale gedachtegang van de kappersopleiding was, dat het invoeren van OG binnen het SLB-gesprek, competentiegericht onderwijs, met betrekking tot de studieloopbaanbegeleiding, verder verfijnt.

Tijdens het schooljaar 2011-12 heb ik als gedragsspecialist in opleiding voor de studieloopbaanbegeleiders groepstrainingen en individuele coaching in 11 oplossingsgerichte componenten aangeboden. Deze componenten zijn zorgvuldig samengesteld uit de literatuur, het zijn ook de onderzoeksindicatoren van het onderzoek. De onderzoeksvraag was dan ook:

Heb ik als gedragsspecialist middels groepstraining, individuele coaching en met uitreiken van ondersteunend materiaal een effectieve bijdrage geleverd aan het professionaliseren van SLB-ers, als het gaat om het voeren van een oplossingsgericht SLB-gesprek?

Met behulp van vragenlijsten, observaties en gesprekken heb ik in beeld gebracht wat de inspanningen van de studieloopbaanbegeleiders en mijzelf hebben opgeleverd.

71% van de resultaten wijst uit dat de SLB-ers, die groepstrainingen en individuele coaching hebben gevolgd, het behoorlijk of helemaal eens zijn met een toename van de 11 oplossingsgerichte componenten (gemiddeld) binnen het SLB-gesprek. Nog eens 24% van de resultaten wijst op een redelijke toename en 1,4% van de resultaten wijst op geen toename. Studenten, begeleid door deze SLB-ers, geven aan dat zij een uitgesproken oplossingsgericht gehalte van 64% binnen het SLB-gesprek waarnemen en 24% van de resultaten wijst op een redelijk oplossingsgericht gehalte. 3% van de resultaten van de studenten wijst op een afwezigheid van het oplossingsgerichte componenten in het SLB-gesprek. Veel van de studenten hebben aangegeven het SLB-gesprek heel waardevol te vinden. Vooral het luisterend oor van hun SLB-er en het beter zicht krijgen op het eigen leerproces geven zij als voorbeelden. SLB-ers geven aan nu beter zicht op de student te hebben en die ook beter te kunnen volgen. Verder uiten de SLB-ers zich positief over rol van de coach/trainer, die hen bruikbare 'handvatten' heeft kunnen aanreiken.

Als gevolg van groepstraining en individuele coaching in OG, wordt de student nu doeltreffend ondersteund. De SLB-er is competentier geworden in het begeleiden van zijn studenten en de studieloopbaanbegeleiding heeft een professionaliseringsslag doorgemaakt. Hierdoor heeft, op het gebied van de studieloopbaanbegeleiding, ook het CGO meer vorm gekregen. De kracht van het dialoog demonstreert zich eens te meer. Ik stel bemoedigend vast dat ik een effectieve bijdrage heb kunnen leveren aan het professionaliseren van de

studieloopbaanbegeleiding. Dit resultaat kon tot stand komen dankzij de goede samenwerking met de SLB-ers, het oplossingsgerichte model, dankzij mijn trainers- en coachvaardigheden en dankzij de ontwikkelingsgerichte visie van de schoolleiding.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inleiding.....	7
1. Algemeen idee	9
Inleiding	9
Verlegenheidsituatie	9
Opleiding Haarverzorging (MBO-ROCVA).....	9
Met betrekking tot mijn professionele ontwikkeling als GS.....	11
Gezien vanuit Altra.....	12
Strategie om de verlegenheidsituatie op te lossen	13
Onderzoeksvragen	13
2. Verdieping.....	15
Inleiding	15
Kader van hulpvraag.....	15
Competentiegericht onderwijs en het SLB-gesprek	16
Professionaliseren, wat is dat?	17
Onderzoeksindicatoren Oplossingsgerichte principes/Triangulatie	17
Resumerend	22
Keuze voor verbeteracties	22
Groepstraining.....	23
Individuele coaching.....	24
Ondersteunend materiaal	25
Concretisering/samenvatting.....	26
3. Onderzoeksaanpak	27
Inleiding	27
Onderzoeksmethode en onderzoeksmiddelen	27
Onderzoeksgroepen	29
Verzamelen van onderzoeksgegevens	30
Uitkomst.....	30
Ethische aspecten van onderzoek	30
Onderzoeksactiviteiten.....	30
Verwachtte opbrengst.....	31
4. Resultaten	32
Inleiding	32
Verloop van onderzoeksactiviteiten.....	32

Resultaten met betrekking tot oplossingsgerichtheid van het SLB-gesprek (aandachtsgebied 1)	32
Volgens de SLB-ers	32
Volgens de studenten.....	33
Figuur 1 en 2 in relatie tot elkaar	34
De mening van de student	35
Over de waarde van het SLB-gesprek.....	35
Over de houding van de SLB-er	35
Over de werkrelatie tussen de studenten en de SLB-ers	35
Resultaten over de toegenomen aandacht voor kerntaken <i>Leren & Loopbaan</i> (aandachtsgebied 2)	36
De toegenomen aandacht volgens de SLB-ers voor de kerntaak <i>Leren</i>	36
De aandacht binnen het SLB-gesprek voor de kerntaak <i>Leren</i> , volgens de studenten ..	38
Figuur 3 en 4 in relatie tot elkaar	38
De toegenomen aandacht volgens de SLB-ers voor de kerntaak <i>Loopbaan</i>	39
De aandacht voor de kerntaak <i>Loopbaan</i> binnen het SLB-gesprek, volgens de studenten	40
Figuur 5 en 6 in relatie tot elkaar	40
Kwaliteitsverbetering van de studieloopbaanbegeleiding volgens de SLB-ers	40
Resultaten over mijn professionele rol als trainer/coach (aandachtsgebied 3)	41
Over de kwaliteiten van de coach/trainer	41
Over specifieke kwaliteiten van de coach/trainer	42
Over het circulair mandaat dat de coach van de SLB-ers ontving (het type werkrelatie).....	43
5. Conclusies en reflectie	44
Inleiding	44
De oplossingsgerichtheid van het SLB-gesprek (aandachtsgebied 1).....	44
Toegenomen aandacht voor kerntaak <i>Leren</i> en <i>Loopbaan</i> (aandachtsgebied 2)	44
De visie van de SLB-ers over studieloopbaanbegeleiding.....	45
De waarde voor de AB-dienst	45
Reflectie op eigen professionele ontwikkeling (aandachtsgebied 3).....	45
Het schrijven van het onderzoek	45
Communicatie over het onderzoek	46
Trainersvaardigheden	46
Coachvaardigheden	47
Onderzoeksmatige houding.....	48
Bijlage 1: Kerntaken <i>Leren</i> (1) en <i>Loopbaan</i> (2)	49

Bijlage 2: Bekwaamheidseisen	51
Bijlage 3: Onderzoeksactiviteiten en verloop	52
Verloop van onderzoeksactiviteiten.....	53
Oriëntatie fase.....	53
Plan maken	53
Plan uitvoeren	54
Resultaten	54
Bijlage 4: De waarde van het SLB-gesprek volgens de student.....	56
Bijlage 5: Opmerkingen van studenten over de houding van hun SLB-er	58
Bijlage 6 : Opmerkingen over kwaliteitsverbetering van SLB- gesprek/studieloopbaanbegeleiding	59
Bijlage 7 : Opmerkingen over de kwaliteiten van de coach/trainer	60
Bijlage 8 : Vragenlijst voor de SLB-er	61
Bijlage 9 : Vragenlijst voor de student.....	75
Bijlage 10 : Specifieke analyse en conclusies over de toegenomen aandacht voor de kerntaken <i>Leren</i> en <i>Loopbaan</i>	86
Bijlage 11: Specifieke analyse en conclusies per oplossingsgerichte component (11).....	87
Bijlage 12 : Ppt groepstraining 1.....	89
Bijlage 13 : Ppt groepstraining 2.....	104
Bijlage 14 : Ppt groepstraining 3.....	108
Bijlage 15 : Gespreksfases.....	111
Bijlage 16 : Ppt groepstraining 5.....	113
Bijlage 17 : Ppt groepstraining 6.....	120
Bijlage 18 :Het oplossingsgerichte motivatie interview.....	125
Bijlage 19 :Oefening wondervraag.....	127
Bijlage 20 :Oefening sterkte-interview	128
Bijlage 21 :Ppt groepstraining 7.....	131
Bibliografie	134

Inleiding

Mijn naam is Joost Iserief ik volg sinds augustus 2010 de opleiding Gedragspecialist (GS) bij Fontys OSO. Voor u ligt mijn meesterstuk. Het is een praktijkonderzoek en tevens het sluitstuk is van mijn opleiding.

In juli 2001 ben ik als basisschoolleerkracht afgestudeerd aan de Hogeschool van Amsterdam. Daarna heb ik twee jaar als groepsleerkracht in het basisonderwijs gewerkt, waarvan één jaar in het speciaal basisonderwijs. Vervolgens heb ik de overstap naar het voortgezet onderwijs gemaakt en heb zes jaar als AVO-docent in het praktijkonderwijs gewerkt. In het praktijkonderwijs heb ik ervaring opgedaan met moeilijk lerende kinderen. Dit gaf mij de mogelijkheid om als ambulant begeleider aan de slag te gaan. Sinds augustus 2008 ben ik in dienst van Altra waar ik als ambulant begeleider (AB-er), op verschillende scholen in het MBO werkzaam ben met zogenoemde 'rugzakleerlingen'. Rugzakleerlingen zijn leerlingen met een leer- of gedragsstoornis, waarvoor in veel gevallen door een psychiater een diagnose is gesteld.

Sinds augustus 2010 werk ik als AB-er op de opleiding haarverzorging van het ROC van Amsterdam. Deze opleiding leidt op tot het kappersvak en geeft twee diploma's uit: Junior Kapper en Allround Kapper. Ik begeleid daar studenten en docenten op het gebied van gedrag- en leerproblematiek.

Sinds het cohort 2008-2009 werkt de opleiding haarverzorging aan het implementeren van competentiegericht onderwijs (CGO), dat het middelbaar beroepsonderwijs landelijk per 1 augustus 2011 (MBO 2010, 2010) ingevoerd moet hebben. Binnen competentiegericht onderwijs is begeleiding van studenten een fundamenteel onderdeel. Deze begeleiding krijgt zijn meest concrete vorm in het zogenoemde studieloopbaangesprek (SLB-gesprek). Het bleek dat de schoolleiding, de SLB-ers en de studenten ontevreden waren over deze begeleiding. Daarom staat in het schoolplan van De opleiding haarverzorging 2010-11 vermeld dat de begeleiding van studenten door studieloopbaanbegeleiders (SLB-ers) een aandachtsgebied is. Het is voor de schoolleiding de aanleiding om mij te vragen een bijdrage te leveren bij het professionaliseren van SLB-ers met betrekking tot het geven van begeleiding. Meer specifiek verwoord in de wens om het SLB-gesprek oplossingsgericht te maken. Ik neem deze opdracht als onderwerp voor mijn praktijkonderzoek. In hoofdstuk 2 kom ik uitvoerig terug op CGO, het SLB-gesprek en oplossingsgericht werken.

Al bij aanvang van het schooljaar 2011-12 ben ik begonnen met het onderzoeken van het probleem en het uitvoeren van verbeteracties. Deze verbeteracties gericht op SLB-ers zijn: groepstraining in oplossingsgerichte gespreksvoering, individuele coaching in oplossingsgerichte gespreksvoering en het aanreiken van ondersteunend materiaal. Alle verbeteracties zijn erop gericht om oplossingsgerichte gespreksvoering te implementeren en onderdeel te maken van de begeleiding van studenten. De implementatie loopt door tot het eind van het schooljaar.

Om tegemoet te komen aan de hulpvraag van de schoolleiding is het in de eerste plaats mijn bedoeling om een betekenisvolle bijdrage te leveren aan het professionaliseren van SLB-ers, maar in de tweede plaats is het ook mijn bedoeling om het effect van mijn verbeteracties inzichtelijk te maken. Dit heeft geresulteerd in het formuleren van de volgende onderzoeksvraag:

- Heb ik als gedragsspecialist middels groepstraining, individuele coaching en met het aanreiken van ondersteunend materiaal een effectieve bijdrage geleverd aan het professionaliseren van SLB-ers, als het gaat om het voeren van een oplossingsgericht SLB-gesprek?

In hoofdstuk 1 beschrijf ik de praktijksituatie gezien vanuit drie perspectieven. In de eerste plaats de onderwijspraktijk gezien vanuit de opleiding haarverzorging met betrekking tot de studieloopbaanbegeleiding en in het bijzonder het studieloopbaangesprek. In de tweede plaats de praktijksituatie gezien vanuit mijn eigen perspectief, de gedragsspecialist. In de derde plaats belicht ik de praktijksituatie gezien vanuit Altra. In alle drie de opzichten is het een beschrijving van een verlegenheidsituatie, een situatie die vraagt om verandering of verbetering. In dit hoofdstuk onderbouw ik ook waarom de uitkomsten van mijn praktijkonderzoek voor deze drie partijen relevant zijn.

In hoofdstuk 2 beschrijf ik het praktische en theoretische kader van mijn onderzoek. Ik ga in op begrippen die relevant zijn voor mijn onderzoek en op hoe de theorie relevant is voor de praktijk van het studieloopbaangesprek. In dit hoofdstuk formuleer ik deelvragen, die de centrale vraagstelling concreter maken. In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat competentiegericht onderwijs en professionaliseren is, maar ook wat oplossingsgerichte gespreksvoering is.

In hoofdstuk 3 lees u waar ik mijn onderzoek op richt en wat ik buiten beschouwing laat. Ik definieer de verschillende onderzoeksgroepen en verantwoord welk type praktijkonderzoek ik ga verrichten. Ik geef antwoord op hoe ik onderzoek ga doen, hoe ik de data ga verzamelen en ga interpreteren. Deze onderzoeksactiviteiten staan vermeld in bijlagen 3.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd, deels in de vorm van grafieken, deels in de vorm van een beschrijving. Opvallende uitkomsten worden opgemerkt om die in hoofdstuk 5 te kunnen interpreteren.

De conclusies worden in hoofdstuk 5 beschreven. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling als GS.

1. Algemeen idee

Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik vanuit drie perspectieven drie verschillende onderwijspraktijksituaties. De overeenkomst is de behoefte aan verbetering. De drie verschillende perspectieven zijn beschreven vanuit een onderwijsinstelling, een onderwijsbegeleidingsdienst en een ambulante begeleider. Hoe deze verschillende partijen met hun zienswijze van een specifieke onderwijspraktijk samenkomen, wordt in dit hoofdstuk beschreven. Dit is het vertrekpunt van mijn praktijkonderzoek.

Verlegenheidsituatie

Opleiding Haarverzorging (MBO-ROCVA)

In augustus en september 2011 heb ik met alle SLB-ers oriënterende gesprekken gevoerd. Ook heb ik vier observaties van SLB-gesprekken uitgevoerd, gesprekken met studenten en met de schoolleiding gehad. Hieruit komt het volgende beeld naar voren:

SLB-ers binnen de opleiding haarverzorging hebben in alle gevallen een dijk aan ervaring in het kappersvak, velen hebben jarenlang in een kapsalon gewerkt hebben. Ze geven aan goed op de hoogte te zijn van de beroepscompetenties voor het kappersvak en die ook te beheersen. Met de invoering van CGO in het MBO ontstond ook de rol van SLB-er. De invulling van deze taak hebben SLB-ers naar eigen inzicht vorm gegeven. SLB-ers hebben hier geen onderwijs in gevolgd. SLB-ers, maar ook studenten, zijn niet op de hoogte van de kerntaken die gelden voor studieloopbaanbegeleiding en beschreven staan in het kwalificatiedossier MBO (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007).

Met betrekking tot kerntaak 1: Leren

In de praktijk blijkt het nog een lastige opgave om de student aan te zetten tot een onderzoeksmatige houding met betrekking tot zijn ambities en ontwikkelingen. SLB-ers geven aan het moeilijk te vinden om studenten aan te zetten tot zelfonderzoek en reflectie op zijn eigen kwaliteiten.

Het benoemen van persoonlijke doelen die de student in zijn verdere ontwikkelingsproces wil bereiken en het nagaan welke competenties hij daarvoor moet ontwikkelen en welke taken hij daarvoor moet leren uitvoeren, is geen vanzelfsprekendheid. SLB-ers geven aan handvatten te missen die de student helpen bij het nagaan van welke wensen hij heeft in zijn leven en in zijn stage en hoe hij deze doelen moet realiseren. Studenten geven aan vaak niet te weten wat ze willen.

Keuzes maken met betrekking tot geschikte manieren van leren en rekening houden met kenmerken van de situatie waarin het leren plaatsvindt, is evenmin onderwerp van SLB-gesprek, aldus SLB-ers en studenten. Ik zie studenten geen initiatieven nemen om voor zichzelf maatwerktrajecten te ontwerpen, terwijl hier wel de ruimte voor is.

Het plannen en uitvoeren van zijn eigen leerproces en het rekening houden met zijn mogelijkheden en hierover de leiding nemen, blijkt voor de student een grote uitdaging. Tijdens het SLB-gesprek wordt er nog geen persoonlijk ontwikkelingsplan gevolgd en besproken. Als een student achterloopt met zijn schooltaken moet hij zelfstandig een planning maken. Ik signaleer dat studenten dit in de praktijk niet kunnen. In mijn begeleiding van studenten kom ik maar al te vaak de hulpvraag: 'help mij met plannen', tegen.

Volgens de schoolleiding is door de student het evalueren van gekozen manieren van leren, met daarbij het benoemen van successen en aandachtsgebieden, nog niet gerealiseerd. Het is mijn ervaring dat SLB-ers geen rekening houden met individuele verschillen met betrekking tot verschillende manieren van leren. Er zijn bijvoorbeeld geen individuele maatwerktrajecten binnen de opleiding bekend. Ook geven SLB-ers aan het lastig te vinden om hun didactiek en begeleiding af te stemmen op individuele verschillen. De norm is nu meer dat de student zich moet aanpassen.

Met betrekking tot kerntaak 2: sturing geven aan de eigen loopbaan

Het benoemen van eigen kwaliteiten en dat wat de student nog verder wil ontwikkelen, met bijbehorende motieven en waarden, komt tijdens de SLB-gesprekken, aldus SLB-ers en studenten wel aan bod. Ook geven zij aan dat de aandacht tijdens het SLB-gesprek vooral gericht is op zaken die verbeterd moeten worden of op het behalen van examens van bepaalde beroepscompetenties, complimenten geven schiet er vaak bij in. Evenmin vergelijkt de student, gezamenlijk met de SLB-er, zijn persoonlijke kwaliteiten en eigen waarden. Zicht op uitzonderingen en krachtbronnen gebeurt niet bewust, zodoende krijgen weloverwogen keuzes om verdere stappen te zetten weinig aandacht en wordt het lastig om die keuzes te onderzoeken en passende acties te ondernemen. Het gesprek is geen dialoog, wel wordt de stand van zaken doorgenomen. Het gesprek heeft in veel gevallen meer weg van een inventarisatie van het werk dat de student nog moet verrichten. Schoolleiding geeft aan dat het gesprek te veel probleem gericht is. SLB-ers zijn onbekend met oplossingsgerichte vragen en hebben te veel aandacht over het waarom, hierdoor wordt het gesprek probleemgericht in plaats van oplossingsgericht, aldus de schoolleiding. Ook geven SLB-ers zelf aan dat het gesprek te vaak gaat over wat niet goed gaat. Kenmerkend ook zijn de gesloten vragen tijdens het gesprek. Deze vragen passen wel goed bij het in kaart brengen van behaalde competenties, maar dragen niet bij aan zicht op oplossingen.

Met betrekking tot complete studieloopbaanbegeleiding

Ik stel vast dat het doel van studieloopbaanbegeleiding en de functie van het SLB-gesprek voor SLB-ers en studenten niet duidelijk is. De begeleiding is minimaal ondersteunend voor de student door gebrek aan structuur en doelmatigheid. Bovendien is er te weinig tijd; de SLB-ers krijgen voor de SLB één uur per week voor een mentorklas van gemiddeld 22 studenten. (Ter vergelijking: bij de andere opleiding binnen Het Beauty College, de opleiding schoonheidsverzorging, hebben SLB-ers 3,5 uur). Studenten zijn vaak onvoldoende op de hoogte van criteria die gelden voor het behalen van de beroepscompetenties. Dit komt wel aan bod in de lessen, maar het staat niet op schrift. Ook komen die niet structureel aan bod binnen de SLB-gesprekken. Planmatig werken en reflecteren op eigen handelen, wordt

hierdoor voor studenten moeilijk. Ook is de structuur van hun opleiding nieuw en moeilijk. Als ik met studenten spreek, geven zij dit aan. In veel gevallen komen studenten van het voortgezet onderwijs, waar op een andere manier naar zelfstandigheid werd gevraagd. De overgang naar het MBO is groot. In het MBO wordt er van studenten meer naar zelfstandigheid gevraagd, in de zin dat studenten zelf de regie in handen moeten nemen. Het zelf verzamelen en aantonen van behaalde competenties is daar een goed voorbeeld van.

Kernwaarden voor studieloopbaanbegeleiding volgens de SLB-ers

In een plenaire vergadering met SLB-ers heb ik hun visie op studieloopbaanbegeleiding in kaart gebracht. Zij vinden het belangrijk dat studenten zich op school welkom, veilig en vertrouwd voelen. SLB-ers willen daarvoor verantwoording nemen door een open houding aan te nemen en door af te stemmen op het verhaal van de student. Zij vinden het belangrijk dat de student planmatig werkt aan eigen leerdoelen en hierop reflecteren. Studenten zouden trots moeten zijn op zichzelf en op hoe ze sturing geven aan hun loopbaan, aldus SLB-ers. Daarnaast geven ze aan dat goed luisteren en doorvragen belangrijk is in de communicatie met studenten. Ook geven zij aan zich geïnteresseerd, open en empatisch te willen opstellen en daarin betrouwbaar te zijn. Zij willen inspirerend zijn en een gezellige sfeer in de mentorgroep creëren. Zij geven verder aan het belangrijk te vinden om een positieve houding, met gevoel voor humor en doortastendheid, uit te stralen. Zij willen voor studenten een rots in de branding zijn en hun ambities gunstig beïnvloeden door persoonlijk betrokken te zijn. Ze geven aan het nemen van initiatieven en een assertieve houding belangrijk te vinden en hier vasthoudend mee bezig te zijn. Met creatieve oplossingen willen zij de ontwikkeling van de studenten positief beïnvloeden. SLB-ers geven aan het belangrijk te vinden welwillend en breed georiënteerd te zijn, maar ook nuchter en ondersteunend, vooral bij reflecteren. SLB-ers willen actief, slagvaardig en met enthousiasme proberen hun passie voor het vak over te brengen. Geduld betrachten is hierbij van belang, aldus SLB-ers.

Zowel de schoolleiding als de SLB-ers willen een kwaliteitsverbetering realiseren met betrekking tot de begeleiding van studenten. Hiervoor heeft de schoolleiding mij benaderd.

Met betrekking tot mijn professionele ontwikkeling als GS

Sinds augustus 2007 ben ik in dienst van Altra als ambulant begeleider (AB-er). Zo raakte ik bekend met oplossingsgerichte gespreksvoering (wat dit inhoud beschrijf ik in hoofdstuk 2). Deze werkwijze is onderdeel van de methodiek van de ambulante dienst (AB-dienst). In mijn praktijk als AB-er ervaar ik deze werkwijze als zeer bruikbaar bij de begeleiding van studenten. Sinds het schooljaar 2009-2010 ben ik als AB-er voor 16 uur werkzaam bij de opleiding haarverzorging van het ROCVA. Sinds het schooljaar 2009-2010 volg ik de opleiding Gedragsspecialist (GS).

De GS is binnen het onderwijs een relatief nieuw begrip. Sinds enige jaren worden er gedragsspecialisten opgeleid, ondermeer door Fontys OSO. De opleiding vindt zijn leerroute binnen de Master HBO Special Educational Needs (Master SEN). De GS beschikt over adequate kennis op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, gedragsproblematiek en psychopathologie. Deze kennis past hij toe bij het afstemmen op jongeren, ouders en

onderwijspersoneel. Ook in het daglicht van Passend Onderwijs kan een GS voor scholen waardevol zijn bij het effectief leren om te gaan met verschillen tussen jongeren op het gebied van leer- en gedragsproblematiek. Daarnaast kan de GS, in algemene zin, een grote bijdrage leveren aan de toename van gedragsproblematiek in de maatschappij en zodoende ook voor het onderwijsveld (WOSO, 2009). De GS werkt samen met intern begeleiders, ambulant begeleiders, remedial teachers, SLB-ers, begeleiders van 'rugzakgroepen', medewerkers verbonden aan PI-scholen en internaatscholen, orthopedagogen, psychologen, zorgcoördinatoren, mentoren en andere medewerkers uit het onderwijs.

Als gevolg van mijn werk als AB-er en door het volgen van de opleiding GS heb ik mezelf een oplossingsgerichte focus aangeleerd. Ik heb leerdoelen op drie niveaus. In samenwerking met de SLB-ers en studenten wil ik ondersteunend zijn bij het bedenken van succesvolle strategieën. Ik wil daarom mijn oplossingsgerichte coachingvaardigheden verbeteren. Het volgen van andermans perceptie en referentiekader is daar een voorbeeld van (de Jong & Berg, 2008). In samenwerking met docententeams en schoolleiding wil ik ondersteunend zijn bij het ontwikkelen en invoeren van een integrale aanpak op basis van de bekwaamheidseisen voor SLB-ers (WOSO, 2009). Om deze reden wil ik vooral ontwikkelen in training- en presentatievaardigheden. Met betrekking tot mezelf vind ik het belangrijk om een onderzoeksmatige houding te ontwikkelen, zodat ik zelfregulerend en zelfstandig kan bouwen aan mijn professionele ontwikkeling. Dit praktijkonderzoek past in die zin goed bij dit leerdoel. Het coachen van SLB-ers is voor mij een nieuwe uitdaging. Ik heb wel enige ervaring in het geven van groepstrainingen en workshops, vooral op het gebied van psychopathologie.

In de hulpvraag van de schoolleiding vind ik de ideale aanknopingspunten om aan leerdoelen te werken. Met mijn bagage als ambulant begeleider, aangevuld met kennis vanuit de opleiding gedragspecialist, verwacht ik een betekenisvolle rol te kunnen spelen. Ik heb de schoolleiding voorgesteld mijn praktijkonderzoek te koppelen aan hun hulpvraag.

De uitkomsten van het onderzoek zullen naar verwachting zicht geven op mijn ontwikkeling als GS en meer specifiek ten aanzien van bovengenoemde leerdoelen. In hoofdstuk 5 kom ik hierop terug.

Gezien vanuit Altra

Altra begeleidt leerlingen met leer- en gedragsproblematiek (cluster 4) op alle scholen in het voortgezet- en middelbaar onderwijs in de regio Amsterdam en omstreken. Dit wordt georganiseerd vanuit de ambulante dienst (AB-dienst) en bekostigd vanuit de leerling gebonden financiering (LGF). Tot augustus 2012 geldt een verplichte winkelnering voor die scholen als het gaat om het inhuren van de begeleiding van de ambulante dienst van Altra. Met de wet op Passend Onderwijs verandert deze gang van zaken. Scholen worden verplicht de begeleiding van deze specifieke doelgroep zelf te organiseren, het is niet meer vanzelfsprekend dat scholen hiervoor Altra blijven inhuren.

Om haar klanten te kunnen behouden en nieuwe klanten te kunnen bereiken zal Altra de kwaliteitszorg meer inzichtelijk moeten maken en handig moeten inspelen op de behoeftes van de scholen (vraaggestuurde zorg). Altra heeft dit beschreven in haar Strategisch Onderwijsplan Ambulante Dienst (SOPAD). Hierin staat ondermeer beschreven, dat

zogenoemde productgroepen producten moeten gaan ontwikkelen die aansluiten op de behoefte van scholen (Okkels, 2012). Deze productgroepen zijn samengesteld uit ambulante begeleiders en worden ondersteund door gedragswetenschappers.

Met het oog op Passend Onderwijs heeft Altra de laatste jaren veel geïnvesteerd in het professionaliseren van de AB. Veel personeelsleden hebben een Master SEN studie bij Fontys gevolgd of volgen die nog. De focus van de AB dienst is oplossingsgericht, het personeel van de AB is hierin geschoold. Daarnaast is er veel geïnvesteerd in intervisie, supervisie en casuïstiek en worden er gedurende het schooljaar veel verschillende trainingen aangeboden. De AB heeft de ambitie om voor scholen in het voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs een partner te zijn bij het creëren van oplossingen voor onderwijsproblematiek, in de vorm van een expertisecentrum. De hulpvraag van de schoolleiding van de opleiding haarverzorging sluit in dit daglicht goed aan bij de missie van Altra. De praktijk moet uitwijzen of deze missie slaagt. Hier kunnen de uitkomsten van mijn onderzoek inzicht in geven. Dit wordt verder beschreven in hoofdstuk 5.

Strategie om de verlegenheidsituatie op te lossen

Om een bijdrage te leveren aan een kwaliteitsverbetering van het SLB-gesprekken heb ik een aantal verbeteracties bedacht. De wens van de schoolleiding is het SLB-gesprek een oplossingsgericht gehalte te geven. Hiervoor heb ik groepstraining voor SLB-ers ontwikkeld en individuele coachingstrajecten aan de SLB-ers aangeboden om te professionaliseren in oplossingsgerichte gespreksvaardigheden. Daarnaast heb ik een gespreksprotocol en gespreksformat ontwikkeld. De kerndoelen die gelden voor studieloopbaanbegeleiding heb ik voor SLB-ers inzichtelijk gemaakt, naast een samenvatting van de theorie over oplossingsgerichte gespreksvoering. Uiteindelijk bied ik alle SLB-ers een werkmap aan met daarin het ondersteunend materiaal. De groepstrainingen zijn bedoeld voor alle teamleden inclusief de SLB-ers en worden tijdens studiedagen en teamvergaderingen gegeven. De coachingstrajecten zijn optioneel. Aan het begin van het schooljaar 2011-2012 ben ik begonnen met de implementatie, het ontwikkelen en toepassen van de verbeteracties. Eind van dit zelfde schooljaar rond ik de implementatie en het onderzoek af met een presentatie van de uitkomsten aan de schoolleiding, de SLB-ers en aan de AB-dienst.

Onderzoeksvragen

Om antwoorden te krijgen of de verbeteracties leiden tot een gewenst effect, moet ik eerst formuleren wat ik precies te weten wil komen. De doelstelling *in* het onderzoek wordt dit genoemd (Harinck, 2010). Dit heeft geleid tot de volgende doelformulering in het onderzoek:

- Uitzoeken of de verbeteracties leiden tot het voeren van een oplossingsgericht SLB-gesprek, dat gevoerd wordt tussen de student en zijn studieloopbaanbegeleider.

Naast deze centrale vraag kent mijn praktijkonderzoek doelen op meerdere niveaus, dit zijn doelen *van* het onderzoek. Ze illustreren voor wie de uitkomsten interessant zijn en geven antwoorden in die richting:

- Schoolleiding: professionaliseren van SLB-ers op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering, opdat de begeleiding van studenten hierdoor verbetert en hierdoor competentiegericht onderwijs binnen de opleiding beter vorm krijgt.
- SLB-ers: gespreksvaardigheden verbeteren en inzicht hebben in hoe een effectief en oplossingsgericht SLB-gesprek te voeren.
- Altra: ontwikkelen van effectieve producten voor het onderwijs.
- Joost: een ontwikkeling doormaken als gedragsspecialist rondom de thema's: presentatievaardigheden, oplossingsgerichte gespreksvoering, ontwikkelen van trainingen en geven van coaching.

Het onderzoek wordt concreet met het formuleren van het onderzoeksonderwerp. Dat is: het voeren van een SLB-gesprek. Het onderwerp komt voort uit een kwestie. De kwestie luidt: de opbrengst van het SLB-gesprek schiet te kort als het gaat om:

- a) Het door de student benoemen van zijn eigen ontwikkeling en het bereiken van passende leerdoelen,
- b) Sturing geven aan zijn eigen loopbaan en
- c) Het ontbreken van oplossingsgerichte focus tijdens het SLB-gesprek.

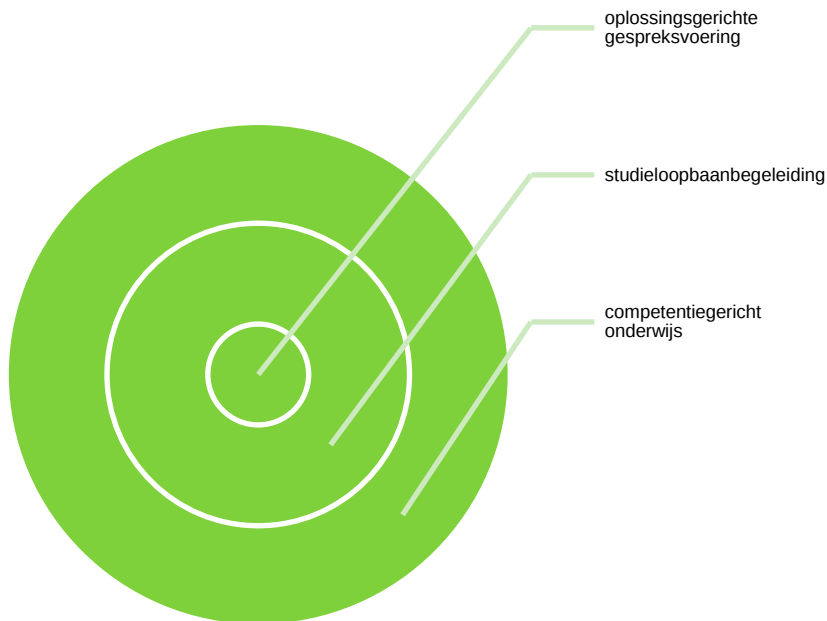
Het onderzoek wordt toegespitst in de formulering van de volgende onderzoeksvraag:

- Heb ik als gedragsspecialist middels groepstraining, individuele coaching en met uitreiken van ondersteunend materiaal een effectieve bijdrage geleverd aan het professionaliseren van SLB-ers, als het gaat om het voeren van een oplossingsgericht SLB-gesprek?

2. Verdieping

Inleiding

Dit hoofdstuk is een verkenning van onderwerpen, het concretiseert en kadert mijn praktijkonderzoek. Het kader behelst competentiegericht onderwijs (CGO) in het middelbaar beroepsonderwijs (MBO), de studieloopbaanbegeleiding (SLB) van studenten binnen CGO en oplossingsgerichte gespreksvoering (OG) als middel voor die begeleiding. In model ziet dat er als volgt uit:



Het kader is enerzijds een uitwerking van begrippen en theorie die relevant zijn voor mijn praktijkonderzoek, zoals CGO, professionaliseren en SLB. Anderzijds is dit hoofdstuk een uitwerking van hoe de onderwijspraktijk verbeterd kan worden, gezien vanuit SLB-ers, studenten, schoolleiding, mijzelf en vanuit de theorie van het oplossingsgerichte model. Dit leidt tot het formuleren van indicatoren die van belang zijn bij het inhoudelijk ontwerpen van de verbeteracties. Ook gebruik ik de indicatoren bij de opzet van mijn onderzoek en bij het evalueren ervan. Aan het eind van dit hoofdstuk leest u om welke verbeteracties het uiteindelijk gaat. Ik sluit af met een samenvatting en een beschrijving van de verwachte opbrengst van de verbeteracties.

Kader van hulpvraag

De schoolleiding heeft mij gevraagd een aandeel te leveren bij het professionaliseren van de SLB-ers op het gebied van begeleiding van studenten, vooral gericht op het SLB-gesprek dat

een fundamenteel onderdeel is van CGO. Nog concreter verwoord in de wens om het SLB-gesprek volgens de oplossingsgerichte principes te laten verlopen. Dit roept drie vragen op:

- wat is competentiegericht onderwijs en welke plek heeft het SLB-gesprek daarin?
- wat is professionaliseren?
- wat zijn oplossingsgerichte principes?

Ik zal nu eerst het kader van de hulpvraag schetsen met betrekking tot die eerste twee vragen. Aansluitend ga ik specifiek in op oplossingsgerichte principes en herleid hieruit de tien indicatoren voor mijn onderzoek.

Competentiegericht onderwijs en het SLB-gesprek

Een competentie is een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag. Denk bijvoorbeeld aan plannen en organiseren. Competentiegericht onderwijs gaat ervan uit dat een beginnend beroepsbeoefenaar bepaalde competenties moet bezitten. Een student krijgt een diploma als hij kan aantonen over deze competenties te beschikken (MBO 2010, 2010).

Een belangrijk uitgangspunt van competentiegericht onderwijs is de praktijk. Studenten leren zoveel mogelijk in de beroepscontext. Ze gaan eerder naar bedrijven toe of werken in een simulatieomgeving. Beroepspraktijkvorming (bpv) is een van de pijlers (MBO 2010, 2010). Omdat de praktijk het uitgangspunt is, is het (zelfstandig) werken in groepsverband belangrijk. Maar de mate waarin dit gebeurt, kan per school en per student verschillen. Competentiegericht onderwijs vraagt om maatwerk en individuele trajecten (MBO 2010, 2010).

Studieloopbaanbegeleiding ondersteunt een student in zijn beroeps- en studieontwikkeling. Wie ben ik? Wat wil ik? Wat kan ik? Dat zijn vragen waar het om draait (MBO 2010, 2010). Binnen studieloopbaanbegeleiding is het van belang dat een student leert:

- juiste keuzes te maken voor zijn loopbaan
- wanneer en hoe kan hij grotere of kleine koerswijzigingen in zijn loopbaan kan maken (MBO 2010, 2010).

Goede coaching en feedback is belangrijk. De competenties van de SLB-er in de rol van studiebegeleider moeten dan ook duidelijk omschreven zijn (MBO 2010, 2010).

De schoolleiding van de opleiding haarverzorging erkent het belang van studieloopbaanbegeleiding en wil op dat aspect investeren in het professionaliseren van SLB-ers en vraagt van het schoolteam structureel aandacht en inzet voor ontwikkeling en verbetering van het onderwijs en zorg binnen hun school. De studieloopbaanbegeleiding heeft een prominente plek binnen de visie van de opleiding, echter heeft dit nog niet geleid tot concrete en eenduidige afspraken over methodiek en systematiek rondom de begeleiding van de studenten. In het bijzonder is het studieloopbaangesprek een belangrijk speerpunt voor de school. Dit gesprek vindt plaats tussen de student en de studieloopbaanbegeleider. Het gesprek heeft tot doel de student te helpen om zicht te krijgen op zijn eigen ontwikkeling, opdat hij leert zijn eigen ontwikkeling te benoemen en zoekt naar middelen en wegen om passende leerdoelen te bereiken (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007). De student leert regie te krijgen over zijn eigen loopbaan. De studieloopbaanbegeleider helpt de student daarbij.

Professionaliseren, wat is dat?

In de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) staan eisen waaraan een docent moet voldoen (Rijksoverheid, 2012). Dit worden bekwaamheidseisen genoemd. De school moet kunnen aantonen dat haar docenten daar aan voldoen (Rijksoverheid, 2012). Daarnaast moet de school de bekwaamheid van de SLB-ers op peil houden en verder ontwikkelen via een goed personeelsbeleid. Daarom houdt de school een bekwaamheidsdossier bij van iedere docent. De Inspectie van het Onderwijs (Onderwijsinspectie) kan het bekwaamheidsdossier gebruiken bij haar inspecties naar de kwaliteit van de school. De bekwaamheidseisen uit de wet BIO zijn bedoeld voor docenten in het basisonderwijs (bo), speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so); voortgezet onderwijs (vo) en voortgezet speciaal onderwijs (vso); beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (bve), zie bijlage 2.

17

De wens van de schoolleiding om de kwaliteit van begeleiding te verbeteren en daarvoor en daarvoor scholing in te zetten, getuigt van een professionele houding. Het verbeteren van het onderwijs en het professionaliseren van docenten is precies wat de BIO beoogt. Doelen stellen op het gebied van gespreksvoering met studenten past goed binnen het kader van de bekwaamheidseisen. Het sluit aan bij volgende competenties:

- a) De interpersoonlijke competentie, waarin de communicatie met de student het centrale thema is,
- b) De orthopedagogische competentie, waarin het creëren van een gunstig ontwikkelingsklimaat van de student een centraal thema is.

De wens van de schoolleiding vertaalt ook de behoefte van de SLB-ers, zoals blijkt uit eerder beschreven paragrafen. De keuze van de schoolleiding om expertise van buiten de school in te huren om een aandeel te leveren bij deze kwaliteitsverbetering getuigt van een reflectieve houding.

De uitkomsten van mijn praktijkonderzoek zijn voor de schoolleiding interessant, omdat het ondermeer in beeld brengt in welke mate de school verder is gekomen met het professionaliseren van SLB-ers, toegespitst op het SLB-gesprek. SLB-ers zullen aan de uitkomsten kunnen zien in welke zin zij competentier zijn geworden in het voeren van een SLB-gesprek en welke invloed het heeft gehad op de begeleiding van studenten.

Onderzoeksindicatoren Oplossingsgerichte principes/Triangulatie

Om een kwaliteitsverbetering te realiseren heeft de schoolleiding bedacht dat de begeleiding van de studenten en in het bijzonder het SLB-gesprek een oplossingsgericht gehalte zou moeten krijgen. Dit roept de vraag op: wat is een oplossingsgericht gehalte? Hieromtrent geeft de literatuur helder inzicht. Ik introduceer nu de 11 indicatoren die van belang zijn bij het ontwerpen van mijn verbeteracties. Het zijn indicatoren die voor mij uiteindelijk bepalen, na de inzet van mijn verbeteracties, of en in welke mate het SLB-gesprek een oplossingsgericht gehalte heeft gekregen. De onderbouwing van deze indicatoren geschiedt zoveel mogelijk vanuit 4 motivaties:

1. Met betrekking tot het doel van het SLB-gesprek (MBO 2010, 2010) (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007).
2. Met betrekking tot literatuur over gespreksvoering en feedback (Dweck C. S., 2006) (Cauffman & van Dijk, 2009) (de Jong & Berg, 2008).
3. Met betrekking tot de verlegenheids situatie van de schoolleiding en SLB-ers (hoofdstuk 1).
4. Met betrekking tot mijn persoonlijke ervaring.

Indicator 1: Doelgerichtheid

18

Passende leerdoelen (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007) benoemen is vanuit het kwalificatiedossier MBO een essentiële richtlijn bij de loopbaanontwikkeling van de student, een werkproces wordt het ook wel genoemd. In het oplossingsgerichte model, ontwikkeld door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg, staat werken aan concrete doelen ook centraal als belangrijk kenmerk. In onderzoek van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee (VS) tonen zij aan dat cliënten uit zichzelf behoefte hebben aan concrete doelen, die bij voorkeur leiden tot kleine veranderingen in het dagelijks leven (de Jong & Berg, 2008). De student in het MBO maakt ook kleine stapjes, met als einddoel het diploma. Onderzoek van Dweck & Elliott toont het belang van doelen aan bij het bereiken van succes én hoe eigen doelen ons gedrag bepalen (Dweck & Elliott, 1983). Doelgericht werken met studenten in het MBO is daarom goed verdedigbaar. SLB-ers bieden begeleiding en helpen met het formuleren van nieuwe leerdoelen, echter dit vinden zij niet gemakkelijk, zoals duidelijk werd in hoofdstuk 1. Het is ook mijn persoonlijke ervaring dat jongeren in het MBO baat hebben bij communiceren over concrete doelen en gedrag. Bijvoorbeeld over het op tijd inleveren van een werkstuk of de juiste schoolspullen verzamelen. Doelgerichtheid formuleer ik daarom als een belangrijke indicator voor een kwalitatief oplossingsgericht SLB-gesprek.

Indicatoren : 2 Toekomstgerichtheid en 3 Zicht op uitzonderingen

Oplossingsgerichte gespreksvoering heeft tot doel de ander te helpen eigen oplossingen te formuleren en in de praktijk te brengen. Kenmerkend is dat de aandacht niet gericht is op mislukkingen, tekortkomingen of oorzaken daarvan, maar dat de focus gericht wordt op de gewenste veranderingen. Successen uit het verleden en uitzonderingen op het probleem vormen daarbij een belangrijke wegwijzer (de Jong & Berg, 2008). Immers, een probleem of klacht is doorgaans niet continu en in dezelfde mate aanwezig. Een andere bron vermeldt dat aandacht voor uitzonderingen ervoor zorgt dat het oplossen van problemen hierdoor efficiënter verloopt (Mahlberg & Sjöblom, 2008). Het plannen en uitvoeren van je eigen leerproces is essentieel voor de eigen ontwikkeling en zou structureel aan bod moeten komen in studieloopbaanbegeleiding (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007). Ik ervaar dat studenten moeite hebben met plannen en dat het in het SLB-gesprek minimaal aan bod komt. Het oplossingsgerichte model biedt hiervoor handvatten. Tijdens het SLB-gesprek is er geen aandacht voor uitzonderingen op het probleem, zoals bleek uit hoofdstuk 1. Ook zegt de Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs niets over de waarde van uitzonderingen. In mijn praktijk ervaar ik aandacht voor uitzonderingen als zeer nuttig. Het bevat vaak elementen van de oplossingen opent soms ook de ogen van de student. Toekomstgerichtheid en zicht op uitzonderingen tijdens het SLB-gesprek kunnen de

kwaliteit van de begeleiding verbeteren en worden om die reden indicatoren binnen mijn onderzoek.

Indicator 3: Zicht op krachtbronnen

Reflecteren op eigen kwaliteiten en mogelijkheden is belangrijk bij het sturen van de eigen loopbaan en zou kenmerkend moeten zijn voor de begeleiding van studenten in het MBO (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007). Ook binnen de oplossingsgerichte gespreksvoering is aandacht voor de unieke mogelijkheden en kwaliteiten van de cliënt een belangrijk kenmerk (de Jong & Berg, 2008). Volgens de oplossingsgerichte hulpverlener beschikt de mens altijd over krachtbronnen (Cauffman & van Dijk, 2009). SLB-ers helpen studenten met zicht krijgen op deze krachtbronnen, dit gebeurt in de context van het SLB-gesprek. Het oplossingsgerichte model biedt uitkomst om deze interventie in het SLB-gesprek te verankeren. De literatuur vermeldt ook dat oplossingsgerichte interventies het zelfbeeld van leerlingen voeden (Le Fevere de Ten Hove, Callens, Geysen, & Maene, 2008). Ik ervaar dat het belichten van andermans krachtbronnen een positief effect heeft op de werkrelatie en de motivatie van de ander stimuleert.

Bovengenoemde inzichten maken dat zicht op krachtbronnen een belangrijke indicator is voor een functioneel en oplossingsgericht SLB-gesprek.

Indicator 4: Contact

Om tot een goede basis voor samenwerking te komen, dient de docent te beschikken over voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van communicatie (interactie). (WOSO, 2009). Binnen het oplossingsgerichte model wordt contact ook gezien als een fundamentele voorwaarde voor betekenisvolle begeleiding. Wanneer de student het gevoel heeft begrepen te worden, is dit een belangrijke factor voor succesvolle begeleiding. Een houding van authentieke aandacht en respect zorgt voor het opbouwen van betekenisvol contact (Cauffman & van Dijk, 2009). Ook Delfos beschrijft dat goede communicatie begint met belangstelling en respect (Delfos, 2011). Ik ervaar in de praktijk dat goed contact essentieel is bij het tot stand komen van een betekenisvolle werkrelatie. De SLB-ers gaven ook aan het belangrijk te vinden om een goede relatie met de studenten te hebben. Zij investeren hier ook in.

Hieruit leid ik af dat contact de volgende belangrijke indicator is voor een kwalitatief oplossingsgericht SLB-gesprek.

Indicator 5: Gedifferentieerde denkmodus

Idealiter probeert de student nieuwe manieren van leren uit om zijn leermogelijkheden te vergroten. Hij benoemt wat goed is bevallen, wat hij opnieuw wil gebruiken en wat hij een volgende keer anders zou willen doen (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007). Dit vraagt van de student een denkvermogen dat hem in staat stelt om alternatieven te bedenken. Een goede docent experimenteert zelf ook met alternatieve handelingswijze bij het afstemmen op zijn studenten (Marzano, Marzano, & Pickerling, 2010). Uit hoofdstuk 1 blijkt dat SLB-ers dit niet vanzelfsprekend doen en ook moeilijk vinden. De schoolleiding wil de SLB-ers door middel van scholing. Het oplossingsgerichte model biedt uitkomst vanwege de concrete handvatten op dit gebied. Bijvoorbeeld de schaalvragen, zij sturen aan op genuanceerd denken over oplossingen en problemen. Als studenten geen zicht op

oplossingen hebben en daardoor 'vast zijn gelopen' is het belangrijk dat de SLB-er hoop opwekt, zodat duidelijk wordt dat er andere mogelijkheden denkbaar zijn (Cauffman & van Dijk, 2009). Studenten geven nogal eens een negatieve kwalificatie van zichzelf. De focus op mislukking is contraproductief bij het construeren van oplossingen. Effectiever blijkt het benoemen van alternatieve verklaringen, herkaderen wordt dit ook wel genoemd (Cauffman & van Dijk, 2009). Het helpt ook bij het opbouwen van een werkrelatie. Ik ervaar dat het toepassen van schaalvragen de opbrengst van begeleiding verhoogt. Ik maak er in ieder gesprek gebruik van.

Ik denk om bovengenoemde argumenten dat schaalvragen een belangrijke indicator zijn voor een oplossingsgericht SLB-gesprek.

20

Indicator 6: Niet-weten-houding

De student stuurt zijn eigen loopbaan (Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 2007). SLB-ers geven aan het moeilijk te vinden om studenten hierin adequaat te begeleiden, terwijl de schoolleiding en het kwalificatiedossier dit wel van hen verwacht (zie hoofdstuk 1). Het oplossingsgerichte model kan hierbij helpen. Een belangrijk uitgangspunt van dit model is dat de ander expert is van zijn eigen leven en zelf dus ook het best weet hoe en wat hij wil en kan (Cauffman & van Dijk, 2009). Wanneer de hulpverlener de cliënt wil stimuleren tot zelfsturing, zal hij moeten weten hoe hij zijn eigen referentiekader opzij kan zetten en hoe hij die van de cliënt weet te exploreren. Hij zal moeten leren een 'niet-weten-houding' aan te nemen, een term van Anderson en Goolishian (de Jong & Berg, 2008). Nieuwsgierigheid blijkt ondermeer een belangrijke houdingscomponent. Het oplossingsgerichte model is hierin heel concreet, het reikt vaardigheden aan. Ik heb ervaren dat de houding te ontwikkelen is. Ik vind de rol van journalist een treffende metafoor. Ook Delfos onderschrijft het belang van een nieuwsgierige opstelling bij het communiceren met adolescenten (Delfos, 2011). Vooral de socratische methode, waarbij veel open vragen worden gesteld, kent zij bij het communiceren met jongeren in de leeftijd van 16 tot 18 jaar veel waarde toe. Het is mijn ervaring dat een dialoog eerder op gang komt door een houding van niet-weten aan te nemen. Een student zakte voor de tweede voor haar theorie-examen. Op de vraag hoe ze haar diploma in het voortgezet onderwijs had gehaald, werd na de nodige gedachtesgangen duidelijk dat zij toe wél samenvattingen maakte. Mijn nieuwsgierigheid leidde voor haar tot een belangrijk inzicht.

Hieruit blijkt dat de 'niet-weten-houding' in meerdere opzichten een essentiële indicator is voor een succesvol SLB-gesprek.

Indicator 7: Positief bekrachtigen

Dat feedback belangrijk is bij studieloopbaanbegeleiding van studenten is evident. Vooral positieve feedback is erg waardevol. In mijn onderwijspraktijk erkennen SLB-ers het belang van een compliment wel, maar is het geven van een compliment weinig zichtbaar (zie hoofdstuk 1). De aandacht van SLB-ers is veel gericht op zaken die niet goed gaan. Tijdens vergaderingen merk ik bijvoorbeeld dat SLB-ers veel negatieve kwalificaties uiten over studenten. Binnen het oplossingsgerichte model is meer doen van wat werkt een belangrijk uitgangspunt. Om ervoor te zorgen dat de ander zicht krijgt op wat werkt en in tweede instantie dat gaat herhalen, is het geven van een compliment een belangrijke interventie (Cauffman & van Dijk, 2009). Onderzoek toont aan dat vier complimenten in balans is met

één correctie, als het gaat om bevorderen van gewenst gedrag (Sprague, 2009). Van belang hierbij is dat de complimenten en de correctie specifiek gericht zijn op concreet gedrag. Ook Skinner beschrijft de waarde van bekrachtiging. Volgens hem zal gedrag dat resulteert in een bekrachtiging meer kans hebben om nogmaals op te treden. Hij spreekt over operante conditionering (Roediger, 2003).

Naast dat ik het zelf prettig vind om complimenten te krijgen, merk ik in mijn werk dat SLB-ers en studenten ook gemotiveerd en gestimuleerd worden wanneer ik hun een compliment geef. Ik ga om deze reden niet spaarzaam om met het geven van complimenten en vind het leuk om te doen. Het geven van complimenten heeft vanuit veel gezichtspunten een grote waarde. Daarom identificeer ik het geven van complimenten als een belangrijke indicator voor een goed SLB-gesprek. Hieruit volgt dat positief bekrachtigen een volgende belangrijke indicator voor mijn onderzoek is.

21

Indicator 8: Oplossingsgerichte taal

Door oplossingsgerichte taal te gebruiken en door de juiste oplossingsgerichte vragen te stellen, bevordert je efficiëntie in de omgang met anderen (Cauffman & van Dijk, 2009). Een andere bron vermeldt dat binnen het onderwijsveld, oplossingsgerichte gespreksvoering sneller een positief resultaat oplevert (Teggelaar, Bosch, & Monster, 2010). Bannink kwalificeert oplossingsgerichte taal als een essentieel component voor effectieve hulpverlening (Bannink, 2009). Omdat SLB-ers nog onbekend zijn met oplossingsgericht taalgebruik, kunnen ze de kwaliteit van het SLB-gesprek hiermee nog niet verrijken (zie hoofdstuk 1). Sinds ik oplossingsgerichte gespreksvoering toepas in mijn begeleiding, is de opbrengst van de gesprekken aanzienlijk verbeterd. Het helpt mij om met studenten doelgericht te werken. Studenten vertellen mij dat ze doelen eerder behalen. Het is mijn overtuiging dat ik beter begeleiding bied als gevolg van oplossingsgerichte gespreksvoering. Niet voor niets heeft de AB-dienst oplossingsgerichte gespreksvoering als fundamenteel onderdeel opgenomen in haar visie op begeleiding (Ambulante Dienst Altra, 2012).

Oplossingsgerichte taal zie ik om bovengenoemde argumenten ook als een belangrijke indicator voor een goed SLB-gesprek.

Indicator 9: Basisgespreksvaardigheden

Naast de oplossingsgerichte taal kunnen basisgespreksvaardigheden de kwaliteit van het SLB-gesprek verhogen. Het zijn vaardigheden die normatieve gedachten (de Jong & Berg, 2008) van de SLB-ers minimaliseren, en zorgen voor een goede afstemming met de student. Afstemmen op de student is tijdens het SLB-gesprek van groot belang, immers hij staat in het gesprek centraal. Ik ervaar dat het toepassen van deze vaardigheden werkt als “Haarlemmerolie”, ze stimuleren een gesprek en zijn goed te gebruiken bij het ontwikkelen van je eigen gespreksstijl. Het om de vaardigheden: luisteren, non-verbaal gedrag van de SLB-er, open vragen stellen, samenvatten, feedback geven op wat net is gezegd (parafraseren), gebruik van stiltes, opmerken van non-verbaal gedrag, zelfonthulling, proces opmerken, complimenteren, bevestigen van perceptie, empathie, focus terugbrengen naar student en bevorderen van oplossingsgericht praten.

Het toepassen van de basisgespreksvaardigheden zie ik als een fundamentele indicator voor een oplossingsgericht SLB-gesprek.

Indicator 10: Feedback op proces

De uitkomsten van een studie naar “Hoe om te gaan met tegenslag”, van Carol S. Dweck, bieden concrete handvatten voor SLB-ers bij het geven van feedback aan studenten. De uitkomsten tonen aan dat feedback op de moeite en op de inzet die de student levert, hem werkelijk verder helpt. Dit in tegenstelling tot feedback op het eindresultaat, dat zou de student onzeker maken waardoor hij zelfs minder gaat presteren. Studenten die meer zicht hebben op hun proces en op hun kwaliteiten gaan beter presteren. Zij zien juist de moeite die ze voor een taak moeten doen als uitdaging (Dweck C. S., 2006). Het is mijn ervaring dat studenten die falen zich dit vaak persoonlijk aanrekenen. In veel gevallen helpt het de student als ik uitleg dat niet zij mislukken, maar hun strategie. Het is mijn ervaring dat feedback geven op de strategie en die minutieus bespreken veel oplevert. Het geeft ruimte om kritisch te kunnen zijn zonder dat de student zich persoonlijk aangevallen voelt. Ondanks kritiek blijft de student in zijn waarde staan. Deze verhelderende uitkomsten zijn bruikbaar bij studieloopbaanbegeleiding, omdat feedback nadrukkelijk aan de orde komt tijdens het SLB-gesprek. De uitkomsten sluiten goed aan bij de oplossingsgerichte methodiek, die ook specifiek interfereert op het proces. Het oplossingsgerichte model kent in dat daglicht een veelzeggend motto: als iets niet blijkt te werken, leer ervan en probeer iets anders (Cauffman & van Dijk, 2009).

22

Feedback op het proces wordt voor mij zodoende een belangrijke volgende indicator voor een betekenisvol oplossingsgericht SLB-gesprek.

Resumerend

Uit de twee vorige hoofdstukken wordt duidelijk dat de opbrengst van het SLB-gesprek onbevredigend is voor de schoolleiding, de SLB-ers en voor studenten. Tegelijkertijd zijn deze partijen van mening dat die situatie moet verbeteren. De schoolleiding heeft het idee dat de oplossingsgerichte methodiek uitkomst kan bieden bij het optimaliseren van het SLB-gesprek. SLB-ers hebben een heldere visie op studieloopbaanbegeleiding. De literatuur toont aan dat het oplossingsgerichte model bruikbaar is bij de begeleiding van studenten. De verschillende indicatoren en de mate waarin ze tijdens het SLB-gesprek herkenbaar zijn, zullen de kwaliteit van het SLB-gesprek kunnen verbeteren. Als gedragsspecialist kan ik met deze hulpvraag uit de voeten, omdat ik bekend ben met oplossingsgerichte gespreksvoering en zelf ook ervaar dat het zinvol is.

Keuze voor verbeteracties

Voorafgaand aan de beschrijving van de verbeteracties is het goed om te weten dat ik aan het begin van het schooljaar 2011-12 al direct ben gestart met het onderzoeken en ontwikkelen en uitvoeren van de verbeteracties. Alle verbeteracties hebben als doel de eerder beschreven indicatoren in het SLB-gesprek te implementeren en daarmee de kwaliteit van het SLB-gesprek te verbeteren. Ze zijn gericht op de SLB-ers uit twee docententeams. De verbeteracties verlopen langs drie sporen: groepstraining, individuele coaching en ondersteunend materiaal. Bij het ontwerpen van de verbeteracties heb ik rekening gehouden met 3 factoren: het initiële mandaat vanuit de schoolleiding, de beginsituatie van de SLB-ers

met betrekking tot oplossingsgerichte gespreksvoering en het circulaire mandaat dat individuele SLB-ers mij geven met betrekking tot coaching op hun leerdoel(en).

Groepstraining

De groepstraining plan ik met teamleiders, op basis van het initiële mandaat dat ik van de schoolleiding heb. De schoolleiding heeft mij immers gevraagd een bijdrage te leveren bij het professionaliseren van SLB-ers op het gebied van een oplossingsgericht SLB-gesprek. Het plannen van groepstrainingen resulteerde in de volgende data.

Groepstrainingen	
BOL 2	BOL 3
11-10-2011	1-10-2011
25-10-2011	6-12-2011
20-12-2011	17-01-2012
	14-02-2012

In deze trainingen staan de indicatoren, zoals eerder beschreven centraal. De opbouw van de trainingen verloopt van meer algemeen naar specifiek. De eerste trainingen bestaan uit het introduceren van oplossingsgerichte principes en hebben een theoretisch karakter. Bij vervolgtrainingen is er in toenemende mate aandacht voor het daadwerkelijk oefenen van oplossingsgerichte gespreksvoering. De doelen van de groepstraining zijn voor alle SLB-ers gelijk, omdat geen van de SLB-ers bekend was met oplossingsgerichte gespreksvoering. Na een training moeten SLB-ers concrete handvatten hebben die ze direct kunnen toepassen in de praktijk. BOL 2 bestaat uit 10 SLB-ers en BOL 3 uit 6 SLB-ers. Beide teams hebben een teamleider, die ook aanwezig is bij de groepstrainingen. Voor de specifieke inhoud van de trainingen verwijs ik naar de bijlagen. Voor het ontwerpen van groepstrainingen maak ik gebruik van de literatuur over oplossingsgerichte gespreksvoering, in Amerika en in veel Europese landen is dit een beproefde methodiek bij begeleiding van studenten, het biedt concrete handvatten voor speerpunten en presentatieontwerp.

Alle studenten van de trainingen ontvangen een certificaat van Altra voor hun bekwaamheidsdossier.

Om de opbrengst van de groepstraining in beeld te brengen voeg ik de volgende deelvragen toe:

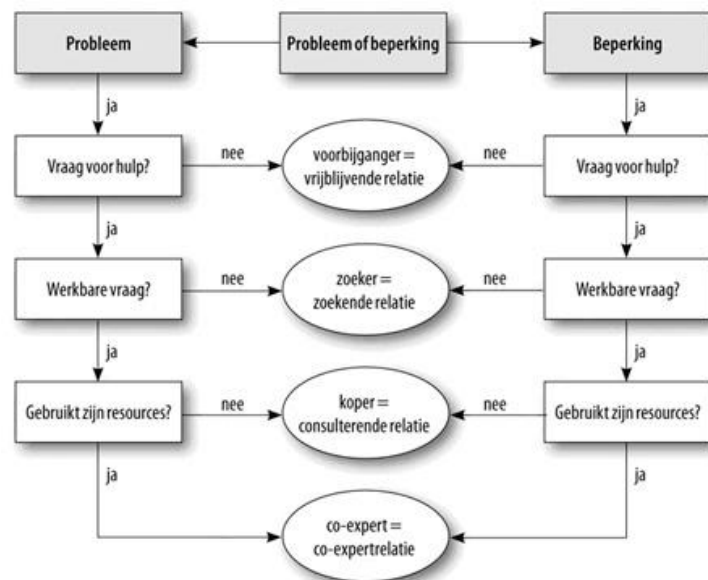
- Heeft de groepstraining geleid tot een oplossingsgericht SLB-gesprek?
- Heeft de groepstraining effect gehad op de professionele ontwikkeling van SLB-ers?

Individuele coaching

Met de schoolleiding heb ik afgesproken dat het individuele traject voor SLB-er optioneel is. Hiervoor heb ik een mandaat van hen nodig heb, dit kan ik niet afdwingen. Mijn verwachting is dat wanneer ik prikkelende en aansluitende groepstrainingen verzorg, de SLB-ers vanzelf met hulpvragen komen. Ik heb de SLB-ers en hun teamleiders gewezen op de mogelijkheid om een individueel traject te starten. Dit heb ik gecommuniceerd tijdens teamtrainingen, via de mail en ook individueel benadrukt. Ik heb ook aangegeven een rol te kunnen spelen bij het evalueren en reflecteren op gevoerde SLB-gesprekken.

Om beter op af te kunnen stemmen op de SLB-er bij coaching, hanteer ik de vier verschillende mandaten zoals die staan beschreven in de flowchart (Cauffman & van Dijk, 2009), zie afbeelding hieronder. Ook in de literatuur van De Jong en Berg worden deze verschillende mandaten genoemd (de Jong & Berg, 2008). In mijn praktijk als coach voor studenten zie ik die verschillende werkrelaties ook terug.

24



Vertrekpunt van het individuele coachingstraject is de hulpvraag van de SLB-er, toegespitst op het SLB-gesprek en de eerder genoemde indicatoren. De onderwerpen binnen de coaching worden zodoende door de SLB-er bepaald. Omdat de ander expert van eigen leven is en dus goed weet wat hij wanneer wil en nodig heeft (de Jong & Berg, 2008). Ik bied de coaching dan ook aan volgens de oplossingsgerichte principes. De SLB-er bepaalt daarom ook de tijdsinvestering en de intensiviteit. SLB-ers krijgen van de schoolleiding geen extra tijd voor deze trajecten.

Van de twintig SLB-ers uit beide teams coach ik medio februari 2012 acht SLB-ers. In de tabel categoriseer ik ze naar het type werkrelatie, zoals in het schema boven is weergegeven.

Type werkrelatie	Aantal SLB-ers
Vrijblijvende werkrelatie	2
Zoekende werkrelatie	1

Consulterende werkrelatie	3
Co-expert	2

Ik zal nu kort de werkrelaties kenmerken. De vrijblijvende werkrelatie kenmerkt zich doordat er geen hulpvraag is. Ik krijg als coach geen mandaat, de relatie is vrijblijvend.

Een zoekende werkrelatie wordt gekenmerkt doordat de hulpvraag onwerkbaar is. De ander heeft geen idee wat hij zou kunnen veranderen.

Een consulterende werkrelatie kenmerkt zich doordat de ander zijn eigen krachtbronnen inzet. De ander staat ook open voor suggesties.

De werkrelatie met de co-expert wordt gekenmerkt doordat de hulpvraag helder is en dat er werkbare doelen zijn geformuleerd. De ander kan zijn problemen goed de baas.

Om de opbrengst van de individuele coachingstrajecten in beeld te brengen heb ik aanvullend op de centrale vraagstelling de volgende deelvragen geformuleerd.

- Heeft individuele coaching van SLB-ers geleid tot een oplossingsgericht SLB-gesprek?
- Heeft de individuele coaching effect gehad op de professionele ontwikkeling van SLB-ers?

Ondersteunend materiaal

De SLB-ers reik ik in de teamvergadering een oplossingsgerichte werkmap (zie bijlagen) in week 9 uit. In deze map is opgenomen:

- Een samenvatting van de theorie (o.a. powerpointpresentaties), (zie bijlage 12 t/m 21)
- Een gespreksprotocol voor het SLB-gesprek (zien bijlage 15).
- Een overzicht van de kerndoelen en werkprocessen conform het kwalificatiedossier met betrekking tot studieloopbaanbegeleiding (zien bijlage 1).
- Het studiemateriaal (o.a. motivatie-interview, sterkte-interview) dat aan bod komt tijdens de groepstrainingen (zien bijlage 18 en 20).

Het materiaal is nog in ontwikkeling maar dient vier doelen:

1. Als naslagwerk.
2. Als hulpmiddel tijdens de SLB-gesprekken.
3. Als materiaal voor het bijhouden van het individuele bekwaamheidsdossier.
4. De schoolleiding kan de inspectie ermee aantonen dat er investeringen zijn gedaan op het gebied van professionaliseren van personeel.

Concretisering/samenvatting

De verkenning toont aan dat het optimaliseren van het SLB-gesprek met het oog op competentiegericht onderwijs een belangrijk thema is binnen de opleiding. Daarnaast is er voor het professionaliseren van de SLB-ers op het gebied van gespreksvoering een breed draagvlak. De literatuur over oplossingsgericht werken en het geven van feedback bieden concrete handvatten om de kwaliteit van het SLB-gesprek te verbeteren. Mijn professionele bagage als gedragsspecialist en mijn persoonlijke leerdoelen hierbij geformuleerd, zijn passende uitgangspunten voor een effectieve bijdrage aan het professionaliseren van SLB-ers. Ook de ambitie van Altra sluit goed aan bij de hulpvraag van de opleiding, wellicht leiden mijn inspanningen tot een bruikbaar product en draagt bij aan het verder creëren van het expertisecentrum. De verkenning geeft inzicht in de motivatie voor het ontwikkelen van de verbeteracties.

De uitkomsten van mijn praktijkonderzoek zijn vanuit drie perspectieven interessant. In de eerste plaats voor mezelf, omdat het een beeld zal opleveren van mijn professionele betekenis als gedragsspecialist voor de opleiding haarverzorging en welke persoonlijke competenties daaraan ten grondslag liggen. Om dit te onderzoeken heb ik de volgende deelvraag geformuleerd:

- Heb ik als gedragsspecialist een noemenswaardige ontwikkeling doorgemaakt op het gebied van het geven van training, coaching en vaardigheden rondom oplossingsgerichte gespreksvaardigheden?

In hoofdstuk 5 kom ik hier uitvoerig op terug. De uitkomsten zijn in tweede instantie interessant voor mijn werkgever, omdat het informatie oplevert over de vorderingen van de nieuwe ingeslagen weg. Tot slot zijn de uitkomsten interessant voor de schoolleiding en de SLB-ers van de opleiding haarverzorging. Het geeft inzicht in de professionele ontwikkeling van SLB-ers en levert informatie over hoe succesvol de schoolleiding is in het behalen van gestelde doelen met betrekking tot begeleiding van studenten.

3. Onderzoeksaanpak

Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik het plan van mijn onderzoek. Het gaat in op de vraag hoe ik aan de juiste informatie kom en welke acties hiervoor nodig zijn, zie hiervoor tabel 1. Ik beschrijf de onderzoeksmethode en hoe ik de onderzoeksgegevens verzamel. Ik definieer de onderzoeksgroepen en beschrijf het ethisch kader.

Onderzoeksmethode en onderzoeksmiddelen

27

De gegevens die nodig zijn om tot betekenisvolle conclusies en uitkomsten te komen verzamel ik op drie manieren.

1. Het afnemen van vragenlijsten (zie bijlage 8 voor de vragenlijst voor de SLB-er & zie bijlage 9 voor de vragenlijst voor de student)
2. Observaties van SLB-gesprekken
3. Het analyseren van videomateriaal

Het onderzoek richt zich op drie aandachtsgebieden.

Gericht op de studenten		Gericht op de SLB-ers	
Onderdeel A:	Hebben de groepstraining en individuele coaching geleid tot een oplossingsgericht SLB-gesprek?	Onderdeel F:	Hebben de groepstraining en individuele coaching geleid tot een oplossingsgericht SLB-gesprek?
Onderdeel B:	Hebben groepstraining en individuele coaching geleid tot meer aandacht voor de kerntaken <i>Leren</i> en <i>Loopbaan</i> ?	Onderdeel G:	Hebben groepstraining en individuele coaching geleid tot meer aandacht voor de kerntaken <i>Leren</i> en <i>Loopbaan</i> ? En in welke zin heeft OG de kwaliteit van de studieloopbaanbegeleiding verbeterd?
Onderdeel C:	Welk type werkrelatie ervaart de student met de SLB-er?	Onderdeel H:	Hoe waarderen de SLB-ers de trainers- en coachvaardigheden van trainer/coach?
Onderdeel D:	Wat vinden studenten van de waarde van het SLB-gesprek?	Onderdeel I:	Welk type werkrelatie ervaart de SLB-er met de coach?
Onderdeel E:	Wat zeggen de studenten over de houding van hun SLB-er?	Onderdeel J:	In hoeverre zijn de resultaten van de groepstraining en individuele coaching toe te schrijven aan de trainer/coach? Wat zijn de tips en andere opmerkingen voor de trainer/coach?

1. Het in kaart brengen of en in welke mate de verbeteracties hebben geleid tot een oplossingsgericht SLB-gesprek, aangevuld met de mening van de student over de waarde van het SLB-gesprek over de houding van de SLB-er en over de werkrelatie die studenten met hun SLB-er ervaren. De onderdelen **A, C, D, E en F** van de vragenlijst zullen hier antwoord op geven. Ik onderscheid 4 onderzoeksgroepen omdat ik te weten wil komen of de onderzoeksgroep, die zowel individuele coaching als groepstraining heeft gevolgd andere resultaten laat zien. Dit onderscheid maakt duidelijk wat, los van elkaar, de invloed was van de coachinterventie en de groepstraining.
2. Heeft het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering ook geleid tot meer aandacht voor de verschillende werkprocessen, die gelden voor de twee kerntaken *Leren en Loopbaan*. Onderdeel **B en G** van de vragenlijsten geeft hier antwoord op. De resultaten van deze onderdelen geven tevens antwoord op de vraag in hoeverre het CGO implementatieproces op het gebied van studieloopbaanbegeleiding is gevorderd.
3. Een beeld krijgen van mijn rol als trainer en als coach, dit onderzoek ik in onderdeel **H, I en J** van de docentenvragenlijst. In onderdeel J onderzoekt in hoeverre de resultaten zijn toe te schrijven aan specifieke kwaliteiten van de trainer/coach.

Omdat ik in kaart wil brengen wat het effect is van mijn verbeteracties met betrekking tot het voeren van oplossingsgericht SLB-gesprek kies ik voor het type onderzoek dat zich hiervoor het best leent. Harinck spreekt in dit daglicht over programma-evaluatie (Harinck, 2010). Dit type onderzoek richt zich op het beoordelen van de kwaliteit van lopende projecten. Het invoeren van oplossingsgerichte gespreksvoering bij de begeleiding van studenten tijdens het SLB-gesprek, is als zodanig een dergelijk project. Het project beoogt een gestandaardiseerde manier van werken. Mijn onderzoek richt zich op de resultaten van het project, op het effect. De conclusies van mijn onderzoek beperken zich tot de context van de school waar ik oplossingsgerichte gespreksvoering heb geïntroduceerd. Het is geen representatief onderzoek omdat niet alle studenten vragenlijsten hebben ingevuld. Het zal wel een indicatie geven. De uitkomsten leveren relevante informatie op voor de SLB-ers, de schoolleiding, voor mijn werkgever en voor mijzelf, omdat het aantoont of de inspanningen een effect hebben gehad en leerpunten zal kennen.

Het is interessant om ook neveneffecten in kaart te brengen, bijvoorbeeld of de verbeteracties invloed hebben gehad op de wijze van lesgeven. Antwoord op de vraag welke knelpunten optreden bij het invoeren van oplossingsgerichte gespreksvoering is van belang voor tussentijdse bijstelling van het project. Een mogelijk knelpunt binnen het onderzoek zou kunnen zijn, het feit dat SLB-ers één uur begeleidingstijd per mentorgroep per week hebben. SLB-ers hebben weinig tijd voor voeren van SLB-gesprekken en zodoende ook beperkte tijd om intensief te oefenen in oplossingsgerichte gespreksvoering.

Anderzijds heeft mijn onderzoek het karakter van een actieonderzoek. Een onderzoek dat aspecten van mijn rol als gedragsspecialist in kaart brengt, zodat ik hierop kan reflecteren en mijn eigen handelen kan verbeteren. Mijn handelen gedurende het implementatieproject van oplossingsgerichte gespreksvoering hangt samen met het geven van groepstrainingen en individuele coaching en met het ontwikkelen van trainingen en ondersteunend materiaal voor SLB-ers. De resultaten van het onderzoek zullen ook zicht geven op mijn trainingsvaardigheden en begeleidingsvaardigheden (Blanchard, Zigarmi, & Zigarmi, 2005).

In het onderzoek spitst zich toe op de SLB-ers uit twee docententeams en op een deel van de studenten die door deze SLB-ers wordt begeleid. Om het oplossingsgerichte gehalte in kaart te kunnen brengen zal ik de 11 oplossingsgerichte componenten, zoals verantwoord in hoofdstuk 2, gaan gebruiken als indicatoren. Een rapport over de mate van de aanwezigheid van deze indicatoren in het SLB-gesprek zal een beeld geven van het oplossingsgerichte gehalte van het SLB-gesprek. De 11 componenten zijn:

1. doelgericht (Cauffman & van Dijk, 2009)
2. toekomstgericht (de Jong & Berg, 2008)
3. zicht op uitzonderingen (Cauffman & van Dijk, 2009)
4. zicht op krachtbronnen (Cauffman & van Dijk, 2009)
5. contact (Cauffman & van Dijk, 2009)
6. gedifferentieerde denkmodus (Cauffman & van Dijk, 2009)
7. niet-weten-houding (de Jong & Berg, 2008)
8. positief bekrachtigen (Cauffman & van Dijk, 2009)
9. oplossingsgerichte taal (de Jong & Berg, 2008)
10. gespreksvaardigheden (de Jong & Berg, 2008)
11. feedback op proces (Dweck C. S., 2006)

Door middel van vragenlijsten zal ik in beeld brengen of en in welke mate bovengenoemde indicatoren in het SLB-gesprek zichtbaar zijn. Vanuit het perspectief van de student breng ik door middel van vragenlijsten in beeld of en in welke mate de indicatoren aanbod zijn gekomen tijdens het SLB-gesprek. Op dezelfde wijze doe ik dit voor de SLB-ers. De vragenlijsten zijn kwantitatief van aard, omdat de mate van bovengenoemde factoren iets zegt over het oplossingsgerichte gehalte van het SLB-gesprek. De opbouw van de vragen zal van meer algemeen naar specifiek zijn. Per component formuleer ik steeds vier vragen. De vragen stel ik samen uit de literatuur.

Om zicht te krijgen op hoe de SLB-ers en de schoolleiding mijn rol als gedragsspecialist hebben ervaren, zal ik een aantal kwalitatieve vragen (open) toevoegen aan de lijsten.

Onderzoeksgroepen

Omdat ik verwacht dat de resultaten zullen verschillen tussen SLB-ers die groepstraining hebben gevolgd en SLB-ers die groepstraining en individuele coaching hebben gevolgd, onderscheid ik vier onderzoeksgroepen:

1. SLB-ers die groepstrainingen hebben gevolgd in oplossingsgerichte gespreksvoering (onderzoeksgroep 1 bestaat uit 9 SLB-ers).
2. SLB-ers die groepstrainingen en individuele coaching hebben gevolgd op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering (onderzoeksgroep 2 bestaat uit 6 SLB-ers).
3. Studenten die begeleid zijn door SLB-ers uit onderzoeksgroep 1 (onderzoeksgroep 3 bestaat uit 16 studenten).
4. Studenten die begeleid zijn door SLB-ers uit onderzoeksgroep 2 (onderzoeksgroep 4 bestaat uit 16 studenten).

Echter bepalen de SLB-ers zelf, door dat in de vragenlijst aan te geven, welke werkrelatie zij met de coach hebben gehad.

Alle betrokkenen binnen het onderzoek zijn uiteraard uniek. Als ik kijk naar welke indicatoren tijdens het SLB-gesprek vooral aan bod zijn gekomen, zal dat ook bepaald worden door de persoonlijke focus van SLB-ers en door de specifieke hulpvraag van de student. De student zal in die zin mede bepalen of en in welke mate de oplossingsgerichte indicatoren in het SLB-gesprek aan bod komen. Er is geen controlegroep (Harinck, 2010) samengesteld door het gebrek aan een vergelijkbare groep.

Verzamelen van onderzoeksgegevens

30

Op 3 april, in een plenaire vergadering, zullen de vragenlijsten worden uitgedeeld en direct worden ingevuld. Het invullen duurt ongeveer tien minuten. Dit heb ik proefondervindelijk vastgesteld. Ik heb voor deze manier gekozen omdat ik zodoende verwacht een grote respons te krijgen. Daarnaast is tijdstechnisch een stuk efficiënter. De datum heb ik in overleg met de schoolleiding bepaald.

Ik zal SLB-ers vragen om gesprekken te mogen filmen en/of te observeren. Mijn verwachting is dat de gegevens uit de vragenlijsten overeen zullen komen met de observaties en met het beeldmateriaal. Mogelijk krijgen de conclusies hierdoor meer betekenis.

Uitkomst

De uitkomst van mijn onderzoek zal onderlinge verschillen blootleggen. De voor het onderzoek relevante verschillen zijn de verschillen tussen de onderzoeksgroepen en niet de individuele verschillen tussen SLB-ers. Om die reden richt ik mij op de overeenkomsten in het toepassen van de indicatoren. Zij vormen de basis voor de uitkomsten van mijn onderzoek.

De informatie en bevindingen van ouders en van de schoolleiding laat ik buiten beschouwing, omdat zij niet kunnen beoordelen of en in welke mate de oplossingsgerichte indicatoren in het SLB-gesprek aan bod zijn gekomen.

Ethische aspecten van onderzoek

Mijn onderzoek gaat niet over de verschillen kwalitatieve verschillen tussen SLB-ers. Er wordt geen oordeel gevormd over hun competenties. Ook is de sekse van betrokkenen irrelevant. De vragenlijsten zijn niet anoniem. Dit komt omdat ik wil weten welke SLB-er bij welke klas hoort, zodoende kan ik discrimineren welke onderzoeksgegevens bij welke onderzoeksgroep horen. Dit is weer belangrijk om het effectverschil tussen onderzoeksgroepen in kaart te brengen. De gegevens zullen vertrouwelijk verwerkt worden en de resultaten worden wel anoniem gepresenteerd.

Onderzoeksactiviteiten

Zie bijlage 3.

Verwachtte opbrengst

Ik verwacht dat de resultaten van het onderzoek zullen aantonen dat de verbeteracties hebben geleid tot oplossingsgerichte SLB-gesprekken en dat hierdoor ook de kwaliteit (lees:aandacht voor kerntaak (1) *Leren* en kerntaak (2) *Loopbaan*) van de studieloopbaanbegeleiding is verbeterd. Voor studenten betekent dit dat zij meer succesverzekerd studeren. Voor SLB-ers betekent het een verbetering van hun competenties als SLB-er. De schoolleiding kan tevreden terugkijken op een geslaagd project als inzet om CGO beter vorm te geven. Meer specifiek verwacht ik dat de opbrengst groter is voor de groep SLB-ers die groepstraining én coaching hebben gevolgd. Ik verwacht dat de SLB-gesprekken van deze groep meer oplossingsgerichte elementen zullen bezitten. Een punt van discussie zal zijn of dit alleen door de coaching komt of ook doordat in de coachingsgroep meer gemotiveerde SLB-ers zitten. Ook verwacht ik informatie over wat in deze specifieke situatie vooral als helpend en ondersteunend is ervaren. Voorts verwacht ik meer zicht te krijgen op eigen professionele kracht als begeleider van professionals in een organisatieontwikkelingstraject. Mijn verwachting is ook dat ik als gedragsspecialist een effectieve bijdrage heb kunnen leveren aan het professionaliseren van de studieloopbaanbegeleiding.

4. Resultaten

Inleiding

In het eerste onderdeel van dit hoofdstuk is zichtbaar wat de opbrengsten zijn van de groepstraining en individuele coaching van de SLB-ers in oplossingsgerichte gespreksvoering. Ook is beschreven de mening van de student, over de waarde van het SLB-gesprek, over de houding van de SLB-er en over de werkrelaties met de SLB-er. Dit is het eerste aandachtgebied.

Vervolgens geven de resultaten een beeld van wat de training en coaching heeft betekend voor de kerntaak *leren* en de kerntaak *loopbaan*, die volgens de Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs aan bod dienen te komen tijdens de studieloopbaanbegeleiding (lees:SLB-gesprek). Aangevuld met de mening van de SLB-ers over de kwaliteitsverbetering van de studieloopbaanbegeleiding. Dit is het tweede onderzoeksgebied.

Afsluitend leest u de mening van de SLB-ers over de kwaliteiten van de trainer/coach en de werkrelatie die zij met de trainer/coach hebben ervaren. Dit is onderzoeksgebied 3.

Verloop van onderzoeksactiviteiten

Zie bijlage 3.

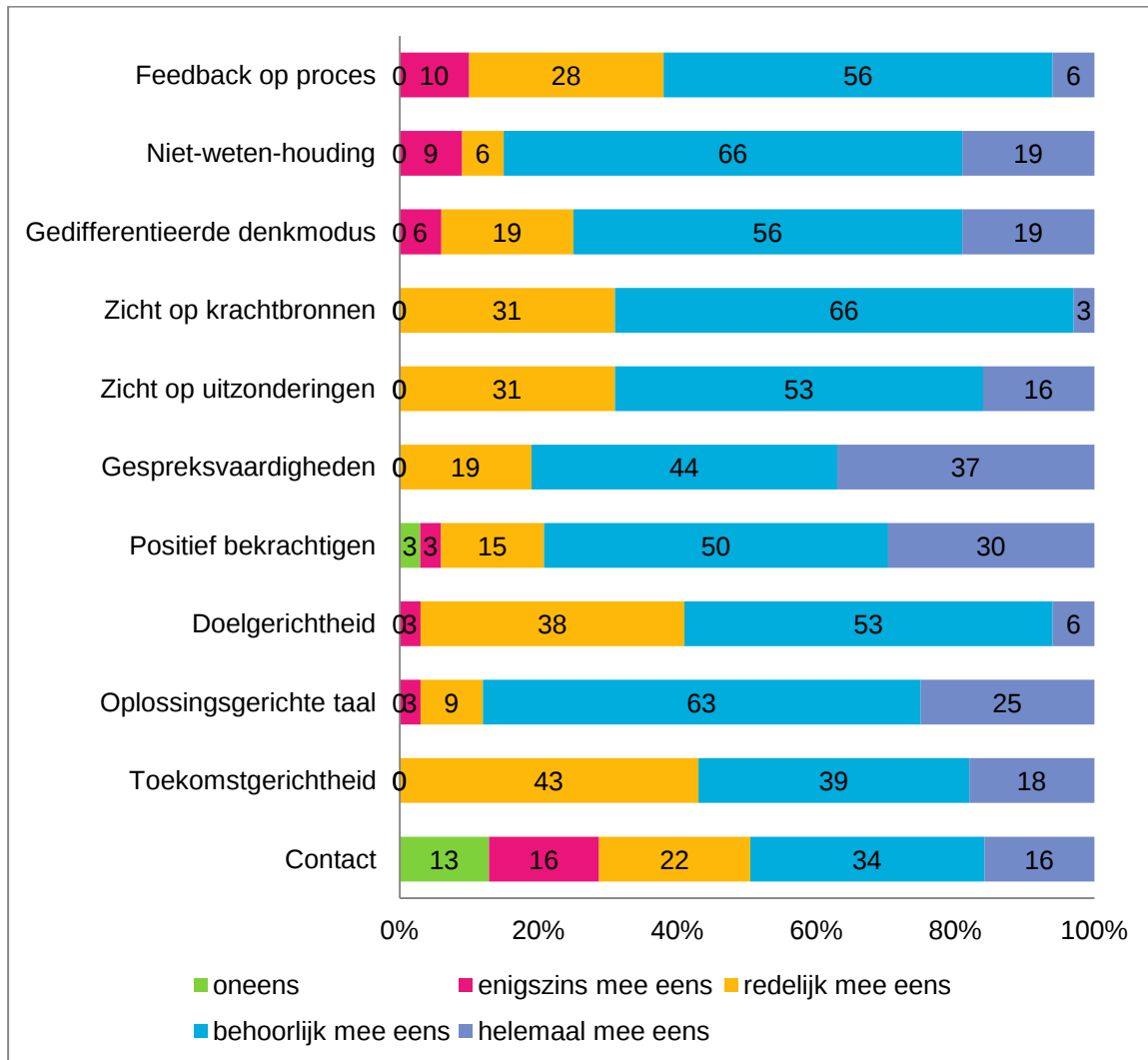
Resultaten met betrekking tot oplossingsgerichtheid van het SLB-gesprek (aandachtsgebied 1)

Volgens de SLB-ers

Uit de docentenvragenlijst blijkt dat (zie ook figuur 1) de SLB-ers van mening zijn dat er sprake is van een toename van oplossingsgerichte componenten (71 % behoorlijk of helemaal mee eens). Met name de componenten niet-weten-houding, gespreksvaardigheden, positief bekrachtigen en oplossingsgerichte taal zijn sterk vertegenwoordigd.

Rondom de component contact wijst 13 % van de resultaten uit hier geen verbetering zichtbaar was. De SLB-ers zijn van mening dat deze component het minst van alle 11 componenten is toegenomen. Evengoed toont 50% van de resultaten aan dat de component contact toch aanzienlijk is toegenomen. Ook bij de component positief bekrachtigen blijkt uit 3% van de scores dat er geen verbetering heeft plaatsgevonden, terwijl de scores tegelijkertijd ook 80% toename aantonen.

Het potentieel voor een verdere verbetering zit in de componenten doelgerichtheid, toekomstgerichtheid en contact. De SLB-ers geven hier aan redelijk eens te zijn met een verbetering, maar twijfelen dus nog.

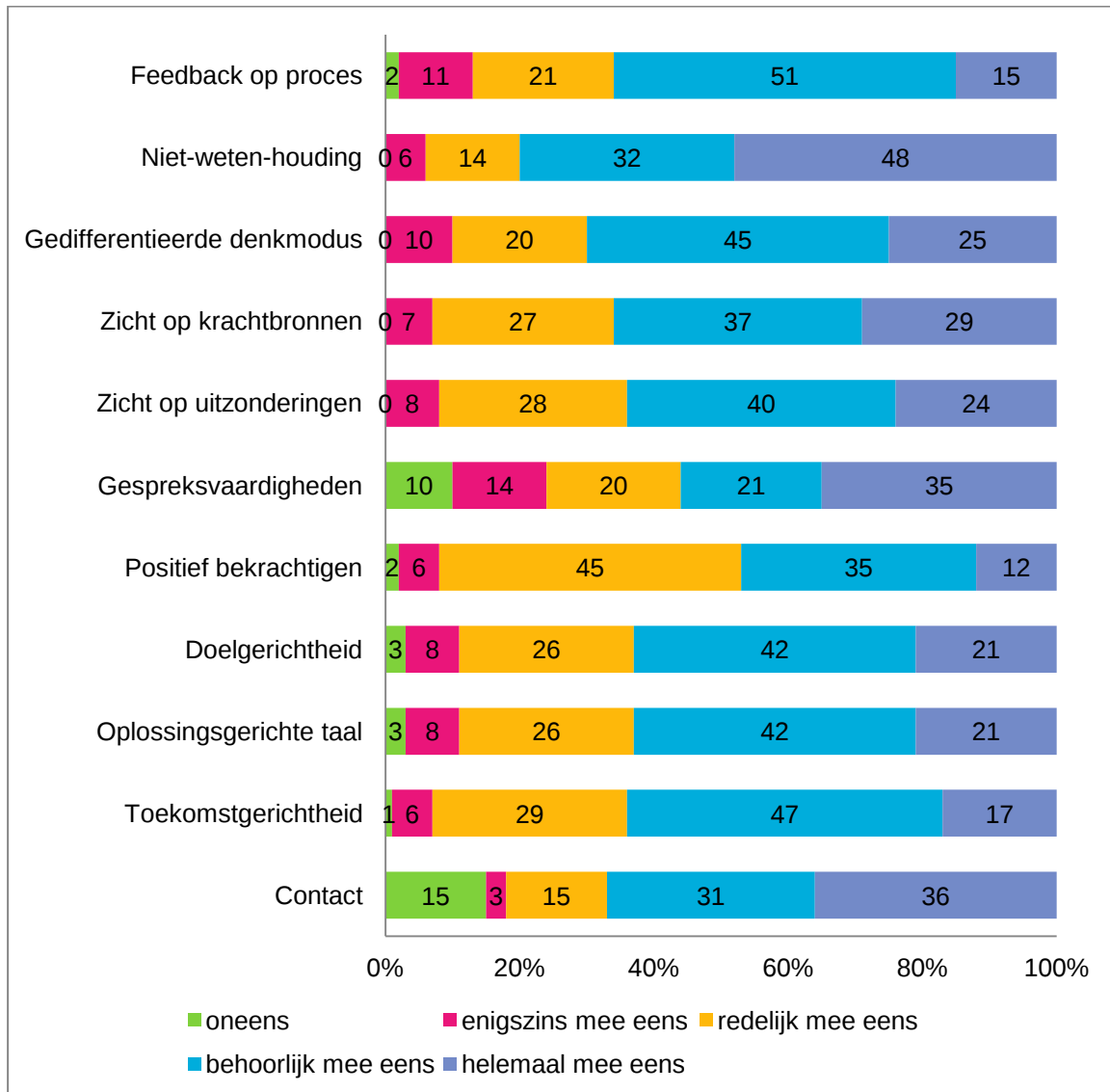


Figuur 1: In beeld de toename van oplossingsgerichte componenten in het SLB-gesprek sinds training en coaching in oplossingsgerichte gespreksvoering, volgens de SLB-ers

Volgens de studenten

Wat blijkt uit figuur 2 is dat de studenten van SLB-ers die training en coaching hebben gevolgd ook vinden dat de componenten in het gesprek herkenbaar zijn. De gemiddelde aanwezigheid van de oplossingsgerichte componenten van het SLB-gesprek, waar de respondenten het behoorlijk of helemaal mee eens zijn is 64%! De component niet-weten-houding wordt het meest herkend (80%).

15% van de scores over de component contact wijst uit dat het contact nog aanzienlijk kan verbeteren, terwijl 76% van de scores uitwijst dat er juist een zeer adequaat contact is tussen de student en de SLB-er. De componenten positief bekrachtigen en gespreksvaardigheden worden met respectievelijk 47 % en 56% het minst herkend. Deze componenten samen is het potentieel voor een verdere verbetering van het oplossingsgericht SLB-gesprek.



Figuur 2: In beeld de mate waarin de studenten de oplossingsgerichte componenten herkennen in het SLB-gesprek.

Figuur 1 en 2 in relatie tot elkaar

Het valt op dat 3% van de studenten aangeeft de oplossingsgerichte taal niet te herkennen, terwijl 88% van de SLB-ers dit juist uitgesproken wel herkent.

Opvallend ook is het perceptieverschil tussen de student en de SLB-er over de component positief bekrachtigen. 47% van de studenten herkent deze component overtuigend tegenover 80% van de SLB-ers.

Vervolgens valt op dat 24% van de studenten kritisch is over de gespreksvaardigheden van de SLB-er, terwijl 100% van de SLB-ers aangeeft overwegend positief te zijn over de verbetering van de gespreksvaardigheden.

SLB-ers hebben meer zicht op uitzonderingen dan studenten. 8% van de studenten geeft aan te twifelen of er aandacht is voor uitzonderingen, terwijl 100% van de SLB-ers hierover positief tot zeer positief is.

Ook over de component niet-weten-houding bestaat een perceptieverschil. Terwijl de SLB-ers met 86% en de studenten met 80% beide van mening zijn dat deze component significant aanwezig is, verschillen ze van mening over hoe uitgesproken ze hierin zijn. 19 % van de SLB-ers is het helemaal eens vergeleken met 48% onder de studenten.

De mening van de student

In het totaal zijn er 104 meningen gegeven op open vragen. 29 van 31 respondenten hebben hun mening gegeven. De meningen zeggen iets over de waarde van het SLB-gesprek (in bijlage 4 zijn alle opmerkingen in tabel 1 terug te lezen) en over de kwaliteiten van de SLB-ers (in bijlage 5 zijn alle opmerkingen in tabel 2 zichtbaar). De kwalificaties zijn ondergebracht in denken voelen doen en in autonomie relatie en competentie.

35

Over de waarde van het SLB-gesprek

Van de 50 opmerkingen totaal valt op dat 66% gaat over beter zicht krijgen op het eigen leerproces. Respondenten geven aan door het SLB-gesprek beter zicht te krijgen op waar ze staan, waar ze naar toe willen/moeten en wat ze daar nog voor moeten doen. En het gesprek heeft een stimulerend effect, aldus de studenten. Eén van de 31 studenten geeft aan dat het SLB-gesprek voor hem geen nut heeft.

Ook geeft 24% van de studenten aan dat het gesprek de ruimte biedt om hun verhaal kwijt kunnen. Eén respondent geeft aan door het gesprek een betere relatie met de SLB-er te krijgen. Daarnaast geven studenten aan dat het gesprek helpt bij het creëren van oplossingen en dat het ondersteunend is.

Over de houding van de SLB-er

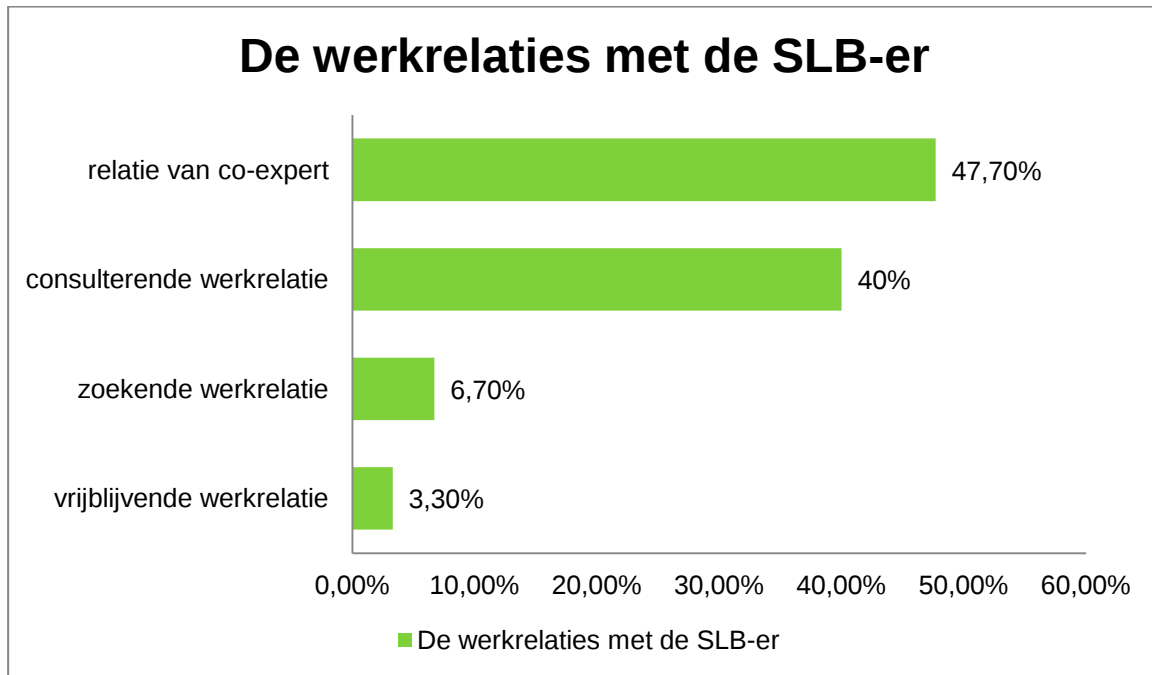
Van de 54 opmerkingen totaal gaat 41% over een positief houdingsaspect van de SLB-er, vooral het geven van erkenning en een goede luisterhouding worden vaak genoemd.

37% van de opmerkingen gaat over de hulpvaardige houding van de SLB-er, in de zin dat die als motiverend, duidelijk, oplossingsgericht en de adviesgerend wordt ervaren

7,4% van de opmerkingen gaat over zich veilig voelen. Studenten noemen in deze context de voorspelbaarheid, oprechtheid en het vertrouwen dat de SLB-er in hen stelt als voorbeeld.

Vervolgens gaat 9% van de opmerkingen benoemt de professionele houding van de SLB-er, dat verder niet gespecificeerd is.

Over de werkrelatie tussen de studenten en de SLB-ers



Figuur 3: De resultaten geven weer hoe de studenten de werkrelatie met hun SLB-er ervaren

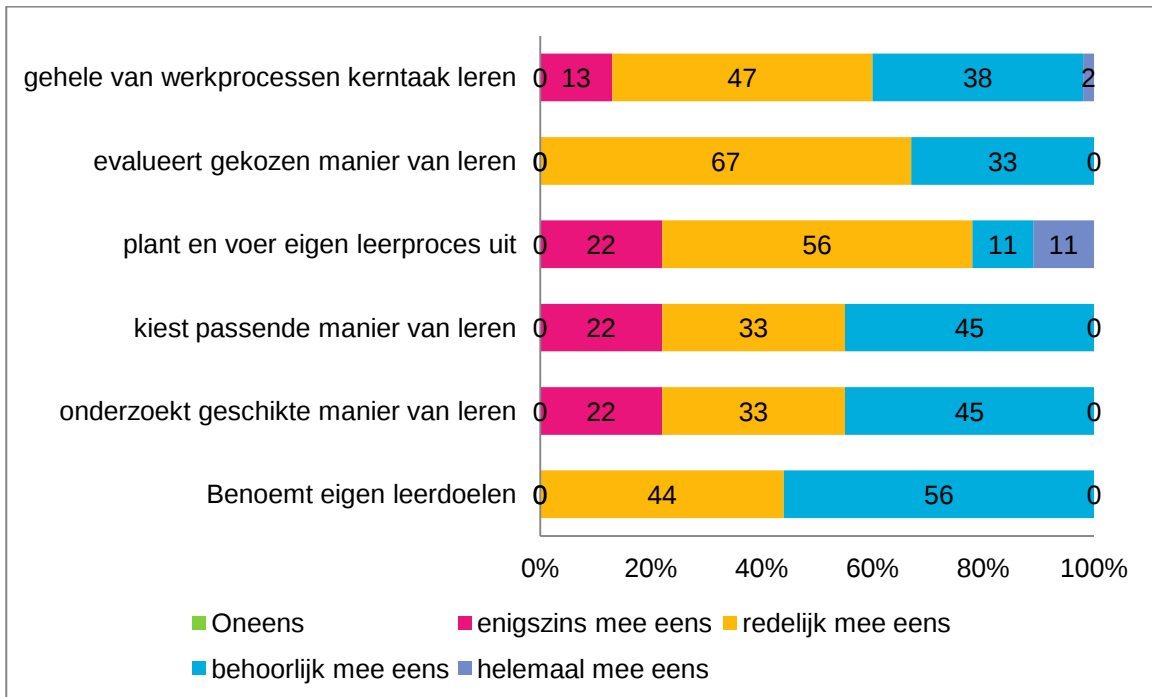
Wat direct in het oog springt is dat 47,7% van de studenten vindt dat hij een optimale werkrelatie met zijn SLB-er heeft. Deze groep studenten geeft aan te weten wat ze wil leren en zoekt zelf contact met de SLB-er voor begeleiding. 40% van de studenten zoekt contact met hun SLB-er als er een probleem is. Slechts 6,7% wil wel zaken veranderen maar twijfelt of hun SLB-er daarbij kan helpen en 3,3% vraagt hun SLB-er niet om hulp omdat ze geen problemen ervaren.

Resultaten over de toegenomen aandacht voor kerntaken *Leren & Loopbaan* (aandachtsgebied 2)

De toegenomen aandacht volgens de SLB-ers voor de kerntaak *Leren*

De resultaten in figuur 4 laten zien, als gevolg van training en coaching in oplossingsgerichte gespreksvoering, dat er 40% uitgesproken toename van aandacht is voor de verschillende werkprocessen rondom kerntaak 1 (*Leren*). 47% wijst op een redelijke toename, terwijl 13% twijfelachtig is over een toename van aandacht voor de werkprocessen. 0% vindt dat het geen effect heeft gehad.

Wat opvalt is het grote potentieel met betrekking tot het verbeteren van deze kerntaak, vooral op het gebied van de werkprocessen die gaan over het leerproces van de studenten. 22% van de SLB-ers twijfelt of er op deze onderdelen vooruitgang geboekt is.



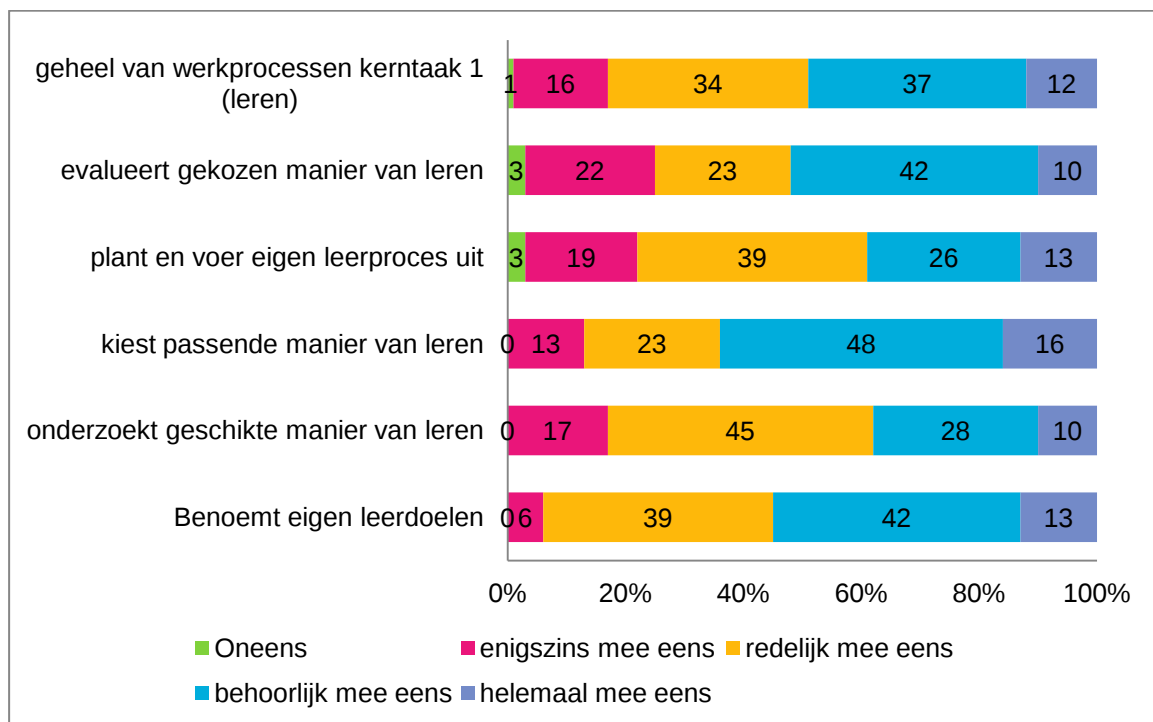
Figuur 4: In beeld de toegenomen aandacht voor de werkprocessen die gelden voor kerntaak 1 (leren), als gevolg van het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering binnen het SLB-gesprek, volgens de SLB-ers

Veder valt op dat 11% uitgesproken toegenomen aandacht is voor plannen en uitvoeren van het eigen leerproces. Ook is een opmerkelijke tegenstelling zichtbaar. De resultaten wijzen op 45% toegenomen aandacht voor begeleiding van studenten op het kiezen en onderzoeken van de passende manieren van leren, terwijl 22% wijst op enigszins toegenomen aandacht voor dit werkproces.

De aandacht binnen het SLB-gesprek voor de kerntaak *Leren*, volgens de studenten

In figuur 4 is vervolgens zichtbaar dat 3% van de studenten geen aandacht heeft voor evaluatie en plannen van eigen leerproces. Verder valt op dat 54% van de studenten in bepaalde mate keuzevrijheid ervaart in het kiezen van passende manieren van leren.

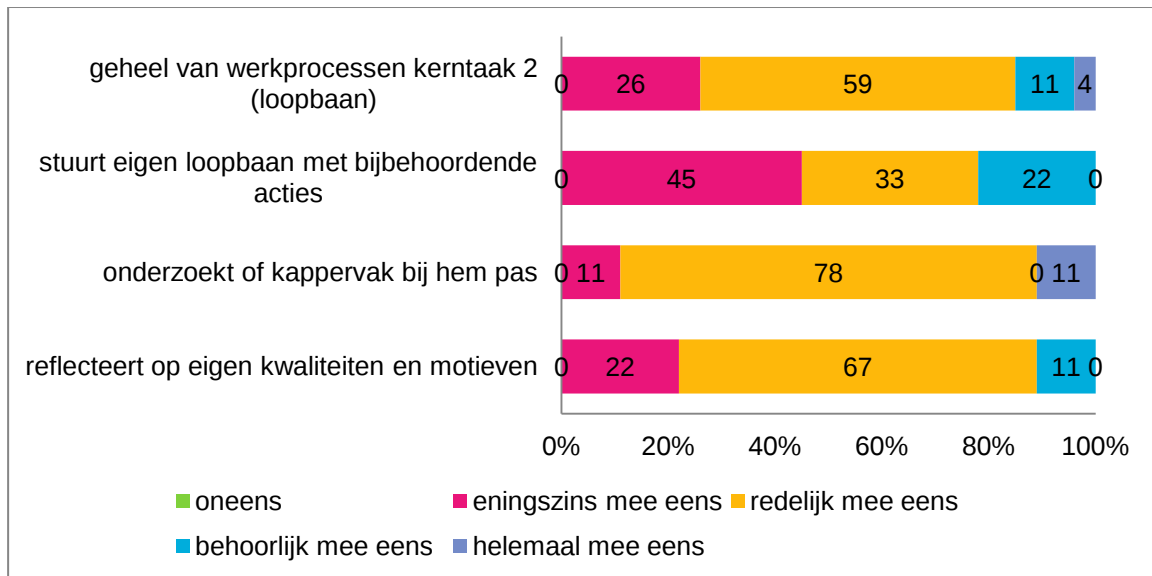
In het algemeen vindt 49% van de studenten dat binnen het SLB-gesprek er adequaat aandacht wordt besteed aan de verschillende werkprocessen van deze kerntaak. 16% twijfelt en illustreert het potentieel.



Figuur 5: In beeld de aandacht binnen het SLB-gesprek voor de werkprocessen die gelden voor kerntaak 1 (leren), volgens de studenten.

Figuur 3 en 4 in relatie tot elkaar

De studenten zijn positiever (49%) over de mate van aandacht voor de verschillende werkprocessen binnen het SLB-gesprek dan de SLB-ers (40%). Anderzijds zijn ze ook kritischer over evaluatie en planning, terwijl 3% van de studenten vindt dat er geen aandacht is voor planning en evaluatie, vinden de SLB-ers dat er wel in bepaalde mate aandacht is voor deze werkprocessen.

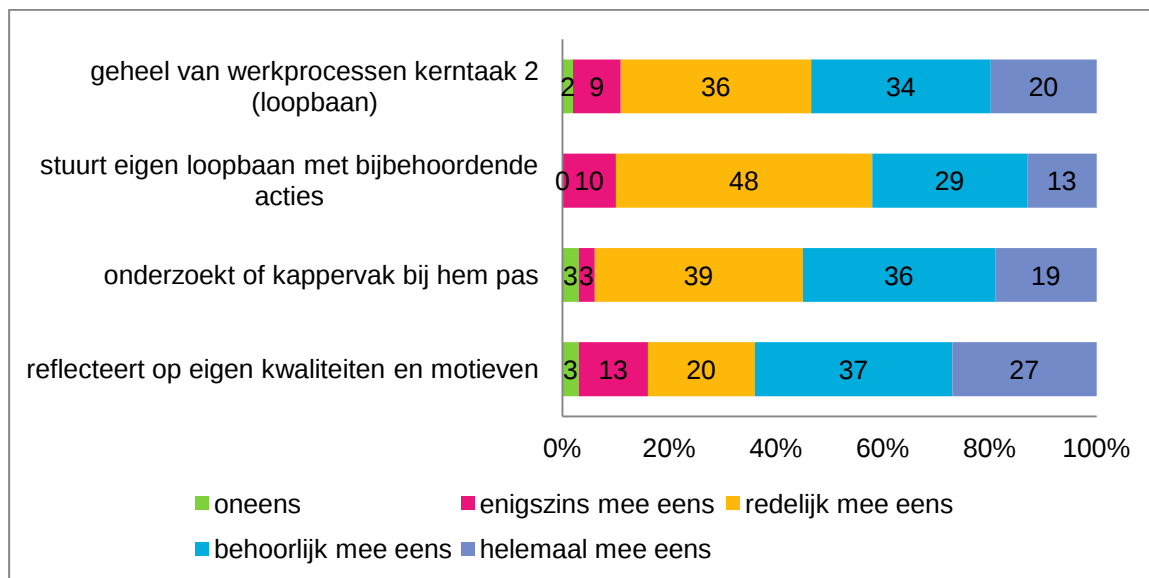
De toegenomen aandacht volgens de SLB-ers voor de kerntaak *Loopbaan*

Figuur 6: In beeld de toename van aandacht voor de werkprocessen die gelden voor kerntaak 2 (loopbaan) als gevolg van het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering binnen het SLB-gesprek, volgens de SLB-ers

Het valt op dat 15% van de SLB-ers vindt dat oplossingsgerichte gespreksvoering heeft geleid tot meer aandacht voor het sturen van de eigen loopbaan, 59% wijst op een redelijke toename en 26% op een twijfelachtige toename. De resultaten tonen ook aan dat er nog een groot potentieel in deze kerntaak schuilgaat.

Daarnaast is het opvallend dat 11% van de resultaten wijst op een uitgesproken toename van aandacht voor het onderzoeken of het kappersvak wel passend is voor de student.

De aandacht voor de kerntaak *Loopbaan* binnen het SLB-gesprek, volgens de studenten



40

Figuur 7: In beeld de aandacht voor de werkprocessen die gelden voor kerntaak 2 (loopbaan), volgens de studenten

54% van de studenten vindt dat overduidelijk aandacht is voor de verschillende werkprocessen van kerntaak 2. 36% vindt dat er redelijk aandacht is, 9% twijfelt en 2% is van mening dat er geen aandacht is voor hun eigen loopbaan.

Opvallend is dat reflecteren op eigen kwaliteiten en motieven volgens 64% van de studenten duidelijk plaatsvindt. Sturing geven aan de eigen loopbaan komt met 42% aanwezigheid als slechtst uit de bus.

Figuur 5 en 6 in relatie tot elkaar

Wat direct opvalt is dat studenten positiever oordelen over de aandacht voor de kerntaak dan de SLB-ers. Daarnaast geven SLB-ers aan dat het werkproces sturing geven aan de eigen loopbaan de meeste toegenomen aandacht heeft gekregen, terwijl studenten juist aangeven dat dit werkproces de minste aandacht krijgt.

Kwaliteitsverbetering van de studieloopbaanbegeleiding volgens de SLB-ers

De kwalificaties komen voort uit open vragen van de docentenvragenlijst en geven de mening van SLB-ers, over de kwaliteitsverbetering van het SLB-gesprek en dus de studieloopbaanbegeleiding, weer.

De SLB-ers geven aan de geleerde interventies, zoals onderzoek naar krachtbronnen, stellen van relatie- en wonder- en schaalvragen, in de praktijk te brengen. Ze geven aan de studenten meer te volgen door zelf minder sturend te zijn. Ook passen respondenten bewuster gespreksvaardigheden toe, zoals luisteren, doorvragen, stellen van open vragen en door het laten vallen van stiltes. Zie voor de opmerkingen figuur 10 in bijlage 6.

Resultaten over mijn professionele rol als trainer/coach (aandachtsgebied 3)

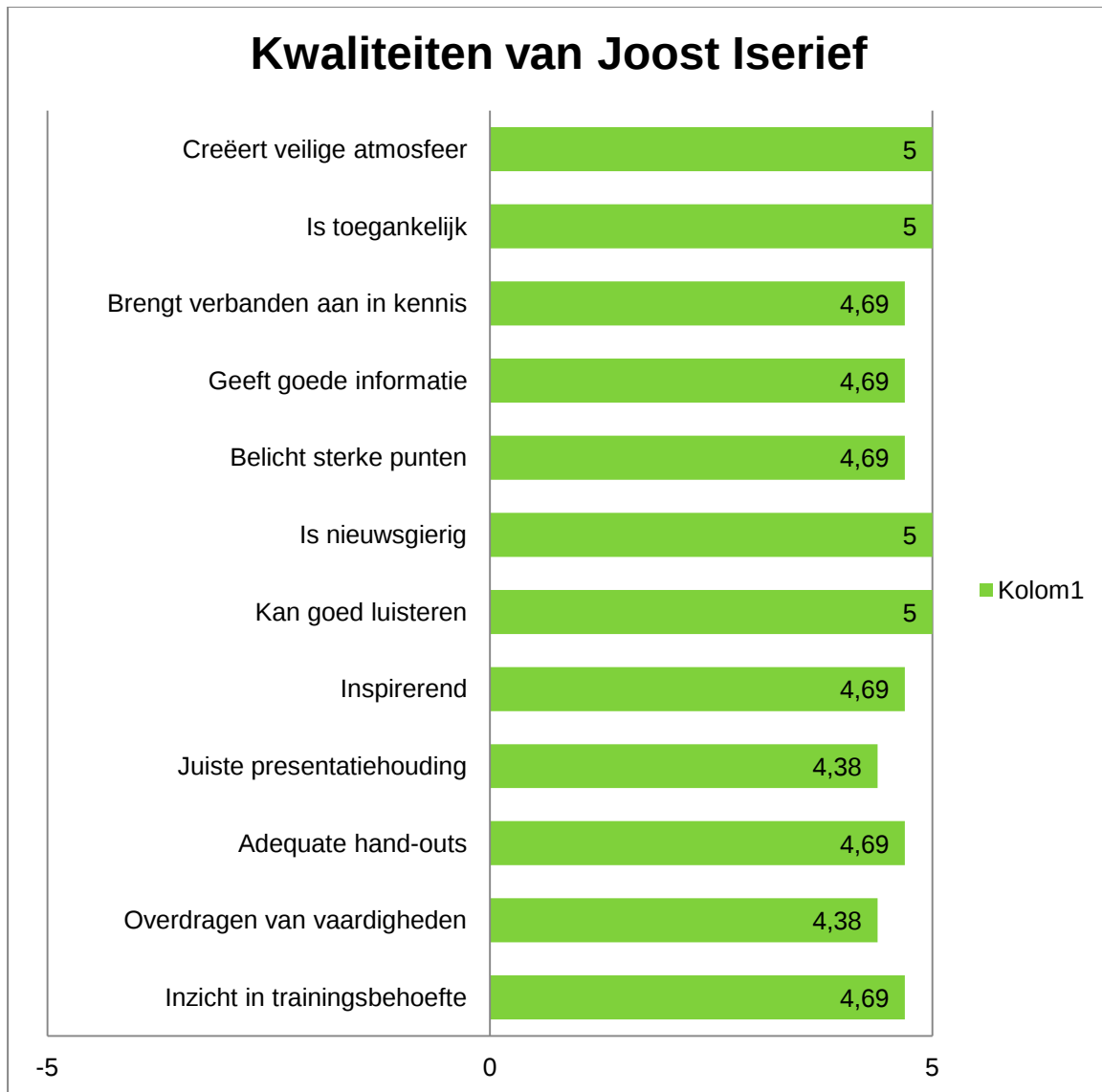
De kwalificaties komen voort uit de open vragen van de docentenvragenlijst en geven weer: De mening van SLB-ers op de vraag in hoeverre de kwaliteitsverbetering van de studieloopbaanbegeleiding is toe te schrijven aan specifieke kwaliteiten van de trainer/coach Joost Iserief. Dit aandachtsgebied is aangevuld met een tabel dat een beeld geeft van specifieke kwaliteiten met betrekking tot coaching- en trainingsvaardigheden. Ook wordt het zichtbaar welk circulair mandaat Joost Iserief van de SLB-ers ontving en bepalend was voor het type werkrelatie.

Over de kwaliteiten van de coach/trainer

De SLB-ers geven aan dat de coach hulpvaardig was als het gaat om het aanreiken van handvatten voor de SLB-ers en studenten. Ook vond men de coach toegankelijk en geduldig in samenwerking. Daarnaast vond men de feedback van de coach nuttig.

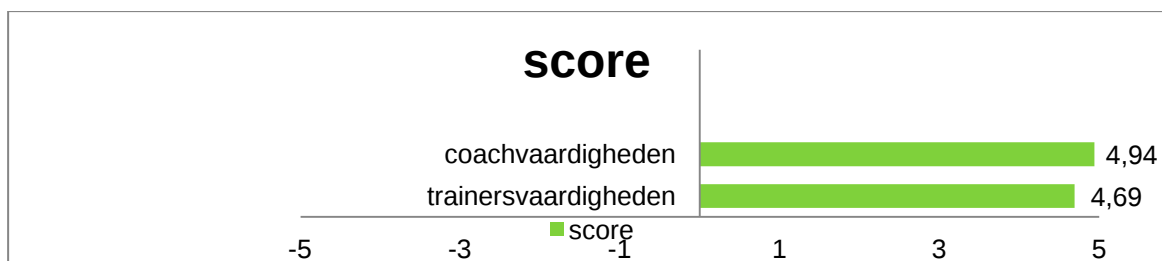
Respondenten hebben de coach als inspirerend ervaren. Verder geeft men aan de coach deskundig te vinden en veel van hem te hebben geleerd. Zie voor de alle kwalificaties figuur 11 in bijlage 7.

Over specifieke kwaliteiten van de coach/trainer



42

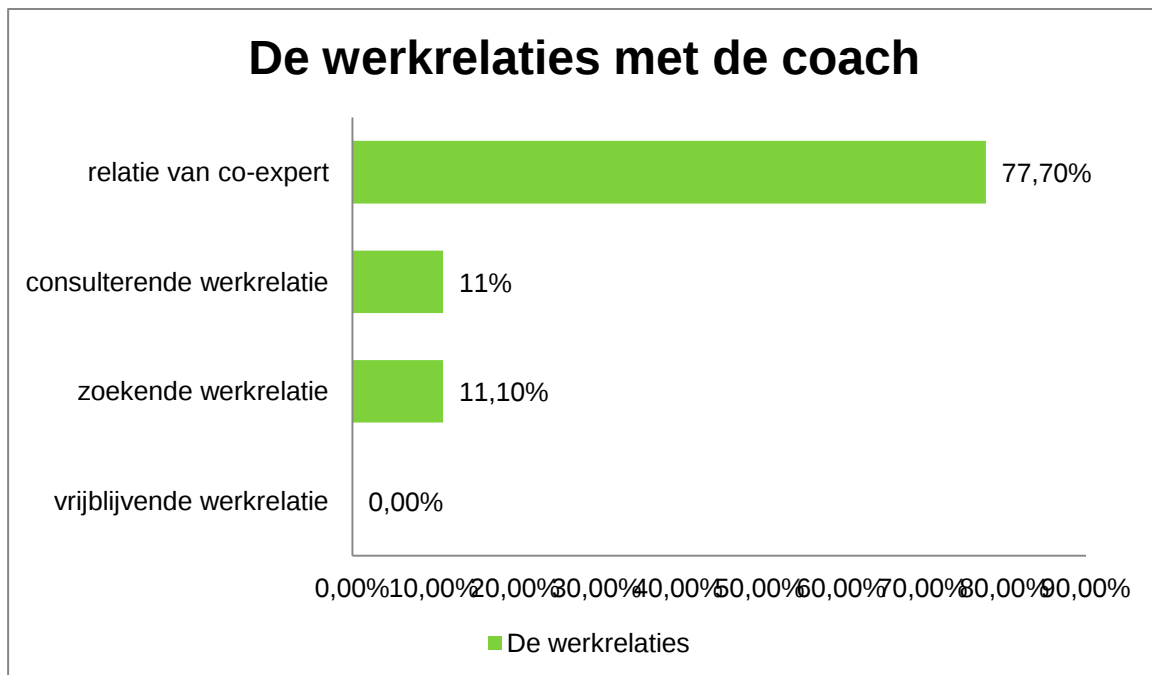
Figuur 8: Resultaten over specifieke kwaliteiten van Joost Iserief volgens de mening van negen SLB-ers



Figuur 9: Resultaten over trainersvaardigheden en coachvaardigheden van Joost Iserief volgens de mening van negen respondenten

Opvallend is dat de respondenten hoge scores hebben toegekend aan de vaardigheden. En dat zij de coachvaardigheden hoger scoorden dan de trainersvaardigheden.

Over het circulair mandaat dat de coach van de SLB-ers ontving (het type werkrelatie)



43

Figuur 10: Resultaten over de het type werkrelaties met coach/trainer zoals negen SLB-ers die hebben ervaren

Wat opvalt, is dat 77% van de SLB-ers aangeeft dat de werkrelatie met de coach het best overeen komt met het type van de co-expert. Dit betekent dat 77% van de SLB-ers van mening is dat de werkrelatie met de trainer/coach heeft bijgedragen hun hulpvragen om te zetten in concrete leerdoelen. Dit is verrassend omdat ik zelf ben uitgegaan van een totaal andere verhouding. Ik had verwacht dat twee respondenten het type co-expert zouden aangeven, dat drie respondenten het consulterende type zouden aankruisen, één de zoekende werkrelatie en twee zouden kiezen voor de vrijblijvende werkrelatie. Ik heb meer mandaat ontvangen dan ik zelf had verwacht.

Daarnaast valt op dat 0% van de SLB-ers de vrijblijvende werkrelatie aangekruiste. Dit betekent dat alle SLB-ers van mening zijn dat zij hulpvragen hebben gehad in relatie met de coach/trainer.

5. Conclusies en reflectie

Inleiding

Op de vraag of ik als gedragspecialist een effectieve bijdrage heb kunnen leveren aan het professionaliseren van de studieloopbaanbegeleiding middels het geven van groepstraining en individuele coaching kan volmondig met ja worden beantwoord. De resultaten van dit praktijkonderzoek tonen dit overduidelijk aan. Zowel voor de studenten als voor de SLB-ers is het effect is duidelijk herkenbaar. Mijn eigen observaties van SLB-gesprekken(ook d.m.v. video-opnamen) bevestigen de resultaten.

Het idee van de schoolleiding, om SLB-ers te trainen in oplossingsgerichte gespreksvoering en daarmee de studieloopbaanbegeleiding te professionaliseren, is een goed idee gebleken. De hulpvraag van de opleiding, maar ook die van de SLB-ers is nu reëel minder groot, terwijl een deel van de SLB-ers ook aangeeft verder te willen ontwikkelen in oplossingsgerichte gespreksvoering.

44

De oplossingsgerichtheid van het SLB-gesprek (aandachtsgebied 1)

De resultaten van het onderzoek tonen aan dat het SLB-gesprek nu onmiskenbaar meer oplossingsgericht is geworden. De significante toename van oplossingsgerichte componenten binnen het SLB-gesprek is gerealiseerd door groepstraining en individuele coaching in oplossingsgerichte gespreksvoering. Zowel de SLB-ers als de studenten nemen de oplossingsgerichte interventies waar. Ook mijn observaties bevestigen de resultaten. De SLB-ers zien een grotere toename van de oplossingsgerichte componenten dan de studenten. De verklaring hiervoor is dat de SLB-ers een ontwikkeling hebben doorgemaakt op het gebied van oplossingsgerichte houdingscomponenten, die niet direct zichtbaar/herkenbaar zijn voor studenten. Het gaat om de niet-weten-houding en de gedifferentieerde denkmodus. Het verklaart ook de opmerkingen van SLB-ers die aangeven een professionele ontwikkeling te hebben doorgemaakt, de SLB-er ervaart zich competent.

Een meer uitgebreide analyse van de resultaten, van alle 11 oplossingsgerichte componenten, met de daarbij behorende conclusies zijn te lezen in bijlage 11.

Toegenomen aandacht voor kerntaak *Leren en Loopbaan* (aandachtsgebied 2)

De aandacht binnen het SLB-gesprek voor de verschillende werkprocessen van kerntaak 1(leren) en voor de kerntaak 2(loopbaan) is volgens de SLB-ers en aanzienlijk toegenomen. Deze toegenomen aandacht heeft geleid tot een kwaliteitsverbetering van de studieloopbaanbegeleiding. Het blijkt dat dit samenhangt met de training en individuele coaching in oplossingsgerichte gespreksvoering. Er is vooral meer aandacht gekomen voor kerntaak 1(leren). Doordat SLB-er de oplossingsgerichte interventies meer toepassen is het gesprek doelmatiger geworden. Gezien de resultaten over doelmatigheid is treffend tegemoet gekomen aan de hulpvraag van SLB-ers. Zij gaven aan handvatten te missen om de studenten te helpen bij het realiseren van doelen. Een verklaring voor dit resultaat is dat de component doelmatigheid tijdens training en coaching uitvoerig aan bod is gekomen. SLB-ers geven aan nu schaalvragen te stellen, hierdoor krijgt men beter zicht op doelen. Het feit dat

de studenten ook aangeven beter zicht te hebben op wat en hoe ze doelen willen bereiken bevestigt deze conclusie.

Het vertrekpunt van dit praktijkonderzoek was de opdracht om de studieloopbaanbegeleiding te verbeteren. Het was een aandachtgebied volgens studenten, SLB-ers en de schoolleiding. De hypothese was dat groepstraining en individuele coaching in oplossingsgerichte gespreksvoering toegespitst op het SLB-gesprek de kwaliteitsverbetering zou kunnen realiseren. Het is dan ook heel bemoedigend om vast te kunnen stellen dat een grote meerderheid van de studenten en de SLB-ers vindt dat het SLB-gesprek nu oplossingsgericht is. Echter nog verheugender is het feit dat hierdoor de studieloopbaanbegeleiding op het gebied van de twee kerntaken *Leren* en *Loopbaan*, zoals die staan beschreven in het kwalificatiedossier MBO, ook aanzienlijk is verbeterd.

45

Een meer uitgebreide analyse over de toegenomen aandacht voor de twee kerntaken is te lezen in bijlage 10.

De visie van de SLB-ers over studieloopbaanbegeleiding

De inspanningen van de SLB-ers rondom groepstraining en individuele coaching heeft ook geleid tot actief uiting geven van de hun eigen visie op SLB. Vooral de kernwaarde open houding, afstemmen op het verhaal van de student, planmatig werken, goed luisteren, doorvragen, oplossingsgericht en ondersteunend, zijn overduidelijk door de studenten teruggezien in de studieloopbaanbegeleiding. In het bijzonder is de SLB nu meer ondersteunend voor studenten. Dit gaven zowel de studenten als de SLB-ers aan. Slotsom: er heeft een professionaliseringsslag bij SLB-ers plaatsgevonden en het optimaliseren van competentiegericht onderwijs met betrekking tot studieloopbaanbegeleiding toegespitst op het SLB-gesprek heeft een aanzienlijke vooruitgang geboekt.

De waarde voor de AB-dienst

Gezien de resultaten van het onderzoek heeft groepstraining en individuele coaching voldaan aan de hulpvraag van deze school. In deze zin is het project passend bij de missie van de AB-dienst. Ik kan, dankzij de medewerking van de schoolleiding, de SLB-ers en de kracht van het oplossingsgerichte model, met enige trots concluderen dat het mij gelukt is de missie succesvol uit te dragen.

Reflectie op eigen professionele ontwikkeling (aandachtsgebied 3)

Het schrijven van het onderzoek

Ik wilde een logisch, congruent, origineel en bondig stuk schrijven en de toepassingen in Word, zoals inhoudsopgave, bronvermeldingen verwijzingen optimaal benutten.

De lay-out van het stuk kreeg al snel een professioneel uiterlijk door het gebruik van de toepassingen in Word. Mijn eerste versies van het stuk waren echter te lang en de logische opbouw was niet helder. Ik hield mij vast aan de richtlijnen van de reader GS10 en dacht als ik die volg dan zit ik goed. Ik voelde me ongemakkelijk omdat ik merkte dat ik via deze weg niet bereikte wat ik wilde. Mijn critical friends gaven aan dat de opbouw soms niet logisch en te langdradig was en er zat te weinig structuur in.

Dit was een bevestiging van mijn eigen gedachtes en gevoelens. Daarbij kwam dat mijn onderzoek zich niet toespitste op een klassensetting, waarop de reader GS10 was toegeschreven. In plaats daarvan was ik gericht op een effectmeting op teamniveau. Ik moest dus de beschreven werkwijze vertalen naar mijn eigen praktijk. Dit resulteerde in een onderzoeksopzet met behoorlijk grote nuanceverschillen ten opzichte van de opzet uit de reader, maar dat heb ik te laat erkend. Ik heb me te lang vastgehouden aan richtlijnen die voor mijn onderzoek niet relevant waren.

Na verloop van tijd heb ik besloten de reader minder rigide te volgen en in plaats daarvan ben ik me meer gaan richten op het boek Basisprincipes praktijkonderzoek van Frits Harick. Daarnaast heb ik de gedachte 'ik moet de reader volgen' losgelaten en vervangen door 'ik ga zelf een logische opbouw uitwerken. Het voordeel hiervan was dat ik de dynamiek van mijn eigen stuk ontdekte. Een nadeel was dat ik nu zelf meer moest nadenken over de opbouw, wat veel extra tijd heeft gekost. Als hulpmiddel ben ik thuis de flap-over gaan gebruiken, vooral om het overzicht vast te kunnen houden. In mijn woonkamer hebben maandenlang diverse A1 vellen aan de muur gehangen, met daarop aantekeningen in verschillende kleuren

Communicatie over het onderzoek

Ik wilde enerzijds draagvlak voor mijn onderzoek realiseren en anderzijds de SLB-ers en de schoolleiding er gedurende het gehele onderzoeksproces bij betrekken. Om te voorkomen dat het niet naar de achtergrond zou verdwijnen, had ik me voorgenomen om regelmatig met de belanghebbende over de voortgang te communiceren. Daarnaast wilde ik op basis van tussentijd verkregen informatie zorgen voor een goede afstemming. De uitdaging was mensen daarbij niet te vermoeien.

Opvallend was dat aan het begin en aan het eind van mijn onderzoeksproces belanghebbenden de meeste interesse toonden. In de tussenliggende periode was het onderzoek vooral mijn ding, terwijl ik wel regelmatig via mail, vergaderingen, teambijeenkomsten en op basis van individuele gesprekken over het proces heb gecommuniceerd. Ik vond dit teleurstellend. Ik dacht dat men het niet interessant vond.

Mijn beleving over het onderzoek verschilde vooral veel in vergelijking met de beleving van de SLB-ers. De schoolleiding was er meer bij betrokken. Ik denk dat het onderzoeksproces voor SLB-ers te ver van de weerbarstige praktijk af staat en dat het proces voor hen wellicht onvoldoende concreet is. Zelf had ik mensen concreter kunnen betrekken bij het proces.

In de toekomst zal ik daarom praktijkonderzoek proberen samen te doen met anderen, zodat het meer verankert in de organisatie en het plezier en de waarde van onderzoeken ook beter te delen is. Om de betrokkenheid te vergroten zal ik daarnaast de onderzoeksactiviteiten inzichtelijker willen maken middels meer tussentijdse rapportages.

Trainersvaardigheden

Het ontwikkelen van trainersvaardigheden en daar beter zicht op krijgen was één van mijn leerdoelen. Tijdens de groepstrainingen heb ik specifiek aandacht gehad voor mijn presentatievaardigheden. Ik wilde letten op hoe ik en mijn verhaal op anderen overkomt. Mijn stemgebruik en mijn houding hadden mijn bijzondere interesse. Ik wilde lichamelijk verzorgd en overtuigend overkomen en niet te veel uhh zeggen.

Met collega's heb ik diverse presentaties geëvalueerd, ook teruggekeken op video. SLB-ers gaven aan binnen de groepstraining meer behoefte te hebben aan praktische oefeningen en in mindere mate interesse te hebben voor de kenniscomponent. Mijn gedachte was juist dat kennis een belangrijke voorwaarde was. Daarnaast heb ik veel moeite gedaan om heldere powerpointpresentaties te maken, die vooral niet te lang moesten worden. Uit het onderzoek blijkt dat de SLB-ers zeer tevreden waren over de groepstrainingen en ook hebben aangegeven dat mijn potentieel ligt op het gebied van mijn presentatiehouding en op het gebied van het aanleren van vaardigheden. Ik vind het bemoedigend dat vijf van de 11 opmerking, gegeven door de SLB-ers, in zekere zin gaan over de wens voor een vervolgtraject. Ook vind ik het belangrijk dat er opgemerkt is dat ik innovatief zou zijn.

Ik ben tot het inzicht gekomen dat praktische oefeningen in een training ook een heel goede manier is om tot kennis te komen. De ervaring staat dan meer centraal. Ik heb mijn eigen leerstijl te veel op de voorgrond gezet. Een ander inzicht gaat over een bepaalde onzekerheid over mijn betekenis voor cursisten. Die onzekerheid heb ik geprobeerd terug te dringen door vooral in te zetten op de kenniscomponent, vanuit de gedachte dat men dan zou kunnen zien dat ik de expert ben. Op deze manier misken ik de ander en laat ik me te veel leiden door angst en ego. Bovendien werkt het dus niet voor cursisten, maar ook niet voor mezelf.

Mijn voornemen voor de toekomst is me minder te laten leiden door angst en ego en in plaats daarvan de ander nog meer te benaderen als expert en hem daarin meer erkentelijk te zijn. Ik zal meer aandacht gaan besteden aan afstemming en communicatie over vorm en inhoud van trainingen. Ik verwacht dat ik hierdoor een flexibelere presentatiehouding ontwikkel.

Coachvaardigheden

Als leerdoel gold het verder ontwikkelen van de niet-weten-houding, door het volgen van andermans perceptie en referentiekader. Ook zijn empathie, een warme persoonlijkheid en authentiek zijn belangrijke doelen voor me. Ik had me voorgenomen meer aandacht te besteden aan het leggen van contact met de cliënt en meer zicht te hebben voor het proces van de cliënt. Ik verwachtte dat ik hierdoor zou investeren in een goede werkrelatie en beter zicht zou krijgen op de hulpvraag van de cliënt.

Over de loop van het afgelopen jaar heb ik mezelf minder sturend opgesteld naar cliënten. Ik heb meer aandacht gehad voor het verhaal van de ander en duidelijk meer geïnvesteerd in het leggen van contact. In gesprek met de ander ben ik minder vragen gaan stellen en minder gefixeerd geweest op doelen en bijbehorende acties. In plaats daarvan geef ik nu meer complimenten, vat ik het verhaal van de ander meer samen, herhaal ik meer sleutelwoorden en herkaderen ik meer. Uit de resultaten blijkt dat 77% van de SLB-ers heeft aangegeven dat zij met mij een werkrelatie hadden van het type co-expert, zodoende heb ik met deze mensen een optimale werkrelatie gehad. Dit bevestigt mij dat ik op de goede weg zit en dat mijn voorgenomen coachvaardigheden een positief effect hebben. In toenemende mate merk ik dat ook studenten vrijwillig contact met mij zoeken voor kort oplossingsgericht traject. Dit patroon zie ik ook in mijn privéleven. Dit zijn voor mij zeer bemoedigende signalen.

Voor de toekomst heb ik me voorgenomen om vooral door te gaan met hoe ik mij als coach nu opstel. Vooral de ander erkennen als expert zie ik als een blijvend leerdoel. Ik ben zeer enthousiast over mijn rol als coach. Ik denk dat het goed aansluit bij mijn drijfveer innovatie. De uitspraken: "Doe iets anders als het niet werkt!" en "Ga door met wat je doet als het wel

werk!” zijn voor mij heel betekenisvol. Ik heb me voorgenomen om verdere scholing te gaan volgen in coaching

Onderzoeksmatige houding

Ik wil het uitvoeren van praktijkonderzoek scholen kunnen aanbieden. Ik wil het als gereedschap in mijn rugzak hebben om zodoende voor scholen meer te kunnen betekenen. Ik wil dat mijn professionaliteit als gedragspecialist gekenmerkt wordt door een onderzoeksmatige houding. Ik wil dat graag tot mijn profiel kunnen rekenen.

De uitkomsten van mijn onderzoek staan in dienst van de SLB-ers en de schoolleiding. Het heeft concreet zicht gegeven op de professionele ontwikkeling van de SLB-ers en de studieloopbaanbegeleiding. Gedurende het onderzoeksproces heb ik steeds de gedachte gehad dat ik als professioneel heel nuttig bezig was. Dit leverde mij voor een zeer positief gevoel op. Na verloop van tijd werd voor de schoolleiding de waarde van praktijkonderzoek ook steeds duidelijker. De opleidingsmanager gaat de uitkomsten van het onderzoek gebruiken om nieuwe middelen aan te vragen. De voorlopige uitkomsten hebben haar het idee gegeven zelf ook professioneel bezig te zijn met het vorm en richting geven de opleiding, aldus de opleidingsmanager. Ik lees nu zelf ook veel meer literatuuronderzoek. Ik vind het een leuke en zinvolle bezigheid. Ik gebruik de verkregen inzichten bij presentaties op de scholen waar ik kom.

Ik ben van mening dat ik met mijn praktijkonderzoek goed tegemoet ben gekomen aan de hulpvraag van de school. Ik denk dat ik mijn enthousiasme, met betrekking tot de waarde van praktijkonderzoek voor de school, heb kunnen overbrengen op belanghebbenden. Ik merk verder dat ik het nog lastig vind om tot bondige conclusies te komen. Ook werken met het oplossingsgerichte model gaat beter met een onderzoeksmatige houding. Ik ben erachter gekomen dat onderzoek doen raakt aan mijn drijfveer om te willen duiden.

Voor wat betreft de toekomst heb ik me voorgenomen om te onderzoeken hoe de onderwijsinspectie kijkt. Daar kan ik dan nieuw onderzoek ook op afstemmen. Verder wil ik bij mijn werkgever nagaan of er een standaard onderzoeksformat voor de rapportage ontwikkeld kan worden. Zelf zal ik extra aandacht moeten besteden aan het schrijven van conclusies en aan de communicatie over het onderzoeksproces.

Bijlage 1: Kerntaken Leren (1) en Loopbaan (2)

Kerntaak 1 Benoemt zijn eigen ontwikkeling en gebruikt middelen en wegen om daarbij passende leerdoelen te bereiken.	Werkprocessen bij kerntaak 1
Beschrijving kerntaak De lerende onderzoekt zijn ambities en ontwikkelingen in zijn omgeving. Hij benoemt de persoonlijke doelen die hij in zijn verdere ontwikkelingsproces wil bereiken. Hij gaat na welke competenties hij daarvoor moet ontwikkelen en welke taken hij daarvoor moet leren uitvoeren. Hij inventariseert - al dan niet met hulp van derden - geschikte manieren van leren, rekening houdend met de kenmerken van de situatie waarin het leren plaatsvindt. Met behulp van deze gegevens plant hij zijn leerproces en voert het uit. Hij houdt rekening met de mogelijkheden ter plekke en laat niet alleen zijn eigen voorkeur leidend zijn. Hij probeert ook nieuwe manieren van leren uit om zijn leermogelijkheden te vergroten. Hij evalueert de gekozen manier van leren, benoemt wat goed bevallen is, wat hij opnieuw wil gebruiken en wat hij een volgende keer anders zou willen doen. Toelichting Leren is onmisbaar voor iemands ontwikkeling en ontplooiing, zowel tijdens de opleiding als bij het uitoefenen van een beroep en als burger in de samenleving. Binnen het huidige beroepsonderwijs is leren van studenten gericht op het ontwikkelen van competenties die nodig zijn om te handelen. De manieren waarop studenten leren, zijn uiteenlopend. Ze hangen onder andere af van het repertoire aan leeractiviteiten waarover studenten beschikken, van persoonlijke voorkeuren en van mogelijkheden in situaties. Op het moment dat het leren zelf doel wordt, staat het beroepsonderwijs voor de opgave het leerpotentieel van studenten tot grotere bloei te brengen. Het betekent dat studenten zicht moeten krijgen op hun manier van leren, op hun voorkeuren, op witte vlekken in hun leerrepertoire en dat ze er in slagen ook andere manieren van leren in te zetten. Aan de andere kant moeten studenten zicht krijgen op kansen tot leren die zich voordoen in situaties waarin ze zich bevinden en toegerust worden in het pakken van die kansen. De uitdaging is het vergroten van het leerpotentieel niet te isoleren als aparte opgave, maar functioneel te houden door het te koppelen aan de ontwikkeling van competenties, vakbekwaamheid en arbeidsidentiteit. Samengevat gaat het bij leren om het benutten van het eigen leerpotentieel en het	1.1 Benoemt leerdoelen voor de eigen ontwikkeling. 1.2 Inventariseert geschikte manieren van leren. 1.3 Kiest bij de situatie en bij zichzelf passende manieren van leren. 1.4 Plant zijn eigen leerproces en voert het uit. 1.5 Evalueert de gekozen manier van leren.

leerpotentieel in de situaties waarin hij als lerende komt.	
---	--

Kerntaak 2 Stuur de eigen loopbaan	Werkprocessen bij kerntaak 2
Beschrijving kerntaak De burger stuurt zijn eigen loopbaan. Hij doet daarvoor regelmatig zelfonderzoek en reflecteert, al dan niet met behulp van derden op zijn eigen kwaliteiten. Hij gaat na welke wensen hij heeft in zijn leven en in zijn werk en welke doelen hij daarvoor moet daarvoor moet realiseren. Hij benoemt de competenties die hij al heeft en die hij wil ontwikkelen en hij benoemt motieven en waarden, die er voor hem toe doen. Hij vergelijkt persoonlijke kwaliteiten en eigen waarden - dat wat werkelijk belangrijk is voor hem - en eisen en waarden van gewenst werk met elkaar. Hij gebruikt de uitkomsten van die vergelijking om weloverwogen keuzen te maken over verder te zetten stappen. Hij onderzoekt de gevolgen van zijn keuzen en onderneemt acties om tot een passende match tussen wensen en (arbeids)mogelijkheden te komen. Daartoe ontwikkelt hij de benodigde competenties en onderneemt hij activiteiten om werk te vinden. (o.a. solliciteren en netwerken benutten). Toelichting Vormgeven aan loopbaan is het lot in eigen handen nemen en zelf sturing geven aan het vinden van betekenisvol werk dat aansluit op eigen kwaliteiten, waarden en motieven. Het vraagt om bewustwording en het resulteert in de ontwikkeling van een eigen arbeidsidentiteit. Het beroepsonderwijs staat voor de opgave de loopbaanontwikkeling van de student te ondersteunen via loopbaanoriëntatie en loopbaanbegeleiding. Studenten moeten zicht zo zicht krijgen op wat zij als gewenst werk beschouwen en hoe daar te komen. Samengevat gaat het bij loopbaan om het sturen van de eigen loopbaan.	2.1 Reflecteert op eigen kwaliteiten en motieven. 2.2 Onderzoekt welk werk er is en wat bij hem past. 2.3 Stuur de eigen loopbaan en onderneemt acties die daarbij nodig zijn.

Bijlage 2: Bekwaamheidseisen

De eisen zijn opgesteld door de Onderwijscoöperatie. Een helder motto van deze coöperatie luidt dan ook: Alleen goede docenten kunnen zorgen voor goed onderwijs. Om die kwaliteit te waarborgen richt de Onderwijscoöperatie zich op drie, elkaar versterkende punten: de bekwaamheid van de docent, de professionele ruimte van de docent en het goed imago van het beroep (Onderwijscoöperatie, 2012), die resulteren in de 7 bekwaamheidseisen:

1. Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen: de docent maakt contact met de leerlingen en communiceert met hen.
2. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen: de docent creëert als pedagoog een klimaat dat de leerlingen voldoende veiligheid én uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling.
3. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen: de docent ontwerpt als didacticus een op de leerlingen/groep afgestemde krachtige leeromgeving.
4. Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen: de docent draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving; bovendien stemt hij de activiteiten van de betrokkenen op elkaar af.
5. Competent in samenwerking met collega's: de docent stemt zodanig af dat ook op schoolniveau alles goed op elkaar aansluit.
6. Competent in samenwerking met de omgeving van de school: de docent werkt, gezien zijn orthopedagogische en didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de eigen schoolorganisatie (ouders; maatschappelijke organisaties, zoals een schoolbegeleidingsdienst, welzijnsinstelling, jeugdhulpverlening).
7. Competent in reflectie en ontwikkeling: de docent werkt voortdurend aan zijn professionele kwaliteiten en zijn opvattingen.

Bijlage 3: Onderzoeksactiviteiten en verloop

Fase	Wat ga ik doen?	Wat wil ik weten?	Hoe uitzoeken?
Probleem verhelderen, oriëntatie	Uitgangssituatie beoordelen	Hoe verloopt de studieloopbaanbegeleiding nu?	Gesprekken met schoolleiding, SLB-ers en studenten.
		Hulpvraag van schoolleiding duidelijk krijgen.	Schoolleiding interviewen
		Hulpvraag van SLB-ers duidelijk krijgen.	Gesprekken voeren/teamvergaderingen
		Wat is de visie op studieloopbaanbegeleiding van SLB-ers?	Plenaire visiebijeenkomst
		Wat zegt de MBO raad over studieloopbaanbegeleiding?	Bestuderen kerntaken Leren, Loopbaan en Burgerschap
		Wat zegt het kwalificatiedossier(KD) over studieloopbaanbegeleiding?	Bestuderen KD
		Is men bekend met oplossingsgerichte gespreksvoering?	In teamvergadering
		Wat zijn mijn competenties ten opzichte van de hulpvraag?	reflectie
Plan maken	Verbeterplan maken en theoretisch kader maken	Hoe kan het oplossingsgerichte model bruikbaar worden voor studieloopbaanbegeleiding?	literatuurstudie
	Scholingsvorm bedenken	Welke vorm is handig voor kennisoverdracht rondom het oplossingsgerichte model?	Overleg met schoolleiding/SLB-ers/collega's
Plan uitvoeren	Informatie verzamelen	Welke oplossingsgerichte elementen zie ik terug in de SLB-gesprekken?	Gesprekken observeren/filmen en middels vragenlijsten
	Bijstellen van groepstraining	Zijn SLB-ers tevreden over de inhoud van de groepstraining?	Feedback vragen
	Draagvlak vergroten/behoefte verhelderen	(nieuwe) hulpvragen inventariseren voor coaching	Via mail met team communiceren

Resultaten	Analyseren van onderzoeksgegevens	Zijn onderzoeksindicatoren zichtbaar in het SLB-gesprek, wat zijn de verschillen in onderzoeksgroepen?	Vergelijken en interpreteren
	Mijn rol/ontwikkeling in beeld brengen.	Waar in ben ikzelf ontwikkeld?	Onderdelen C, D en E uit de vragenlijsten interpreteren.
	Opinie van school in kaart brengen	Feedback van betrokkenen op uitkomsten van onderzoek?	In plenaire vergadering
	Vervolgtraject in kaart brengen	Wat is de (nieuwe) behoefte van SLB-ers/schoolleiding op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering en studieloopbaanbegeleiding?	Feedback vragen in plenaire vergadering.
	Opinie van de AB-dienst in kaart brengen	Wat vindt men van de onderzoeksresultaten?	Presenteren van onderzoeksresultaten en feedback vragen.

Tabel 1: onderzoeksactiviteiten

Verloop van onderzoeksactiviteiten

Oriëntatie fase

Het kostte mij nogal wat moeite om de verlegenheidsituatie van de schoolleiding en de SLB-ers in kaart te brengen. De SLB-ers waren te probleem gericht en niet geschoold in gespreksvoering, aldus schoolleiding. De SLB-ers gaven aan dat ze 'tools' misten. De concrete hulpvraag is mijn inziens niet helder geworden, ondanks dat ik toch veel met de mensen gesproken heb in die oriënterende onderzoeksfase. Om te kunnen beoordelen of het SLB-gesprek is verbeterd, heb ik daarom zelf indicatoren samengesteld. Achteraf bezien was er meer tijd nodig geweest om de gewenste situatie, volgens de SLB-er en de schoolleiding, in kaart te brengen. De vergadering om de visie van de SLB-er op studieloopbaanbegeleiding in beeld te krijgen was wel een heel waardevolle bijeenkomst en in die zin ook succesvol. Ook leuk, het gaf een positieve sfeer om gezamenlijk over een visie te spreken. De SLB-er spraken zich uit in algemene zin over hoe zij studieloopbaanbegeleiding zien. Het was in mindere mate toegespitst op het SLB-gesprek, waar mijn verbeteracties zich juist op richtte. De richtlijnen in het kwalificatiedossier voor het MBO zijn ook vooral gericht op de gehele studieloopbaanbegeleiding en niet concreet gericht op het SLB-gesprek. Kennelijk dienen opleidingen dit zelf concreet te maken. Wat nu dus wel is gebeurd, dat zie ik als een grote winst!

Plan maken

De inhoud van de verbeteracties heb ik zelf samengesteld, op basis van mijn eigen ervaring en op basis van de literatuur over oplossingsgericht werken. Ik heb ook gebruik gemaakt van het boek *Ik heb ook wat te vertellen!* van Martine F. Delfos en het boek *Mindset* van Carol S.

Ik heb ervaren dat ik goed thuis ben in het oplossingsgerichte model omdat het samenstellen van de indicatoren heel natuurlijk en overtuigend verliep. De vorm van de verbeteracties, de groepstraining, de individuele coaching, zijn in samenspraak met de schoolleiding en de SLB-ers tot stand gekomen. Het ondersteunend materiaal heb ik zelf als noodzakelijk geacht. Er zijn in deze fase geen afspraken gemaakt over hoeveel groepstrainingen ik kon geven, ook niet over het faciliteren van individuele coachingstrajecten. Deze onzekerheid was best spannend, immers, hier hing het wel of niet slagen van het project voor een groot deel vanaf. Het initieel mandaat van de schoolleiding en het vertrouwen van de SLB-ers in mij heb ik in deze fase als geruststellend ervaren.

Plan uitvoeren

Ik heb uiteindelijk 8 groepstrainingen gegeven. Steeds na het geven van de laatste, probeerde ik een nieuwe datum voor de volgende bijeenkomst in de agenda te krijgen. Hierdoor heb ik wel goed kunnen aansluiten op de behoefte van de mensen, maar soms voelde ik mezelf net een Jehovasgetuige. Dat was minder leuk. De tijd voor de groepstrainingen was altijd ruim en heeft een groot deel van de tijd van de plenaire bijeenkomsten gekregen. Op deze school komen plenaire bijeenkomsten jaarlijks maar een beperkt aantal keer voor. Zo bezien was mijn onzekerheid niet nodig geweest, al heb ik wel veel moeite gedaan om alle afspraken te realiseren en sloot de inhoud en de vorm kennelijk goed aan bij de SLB-ers, mede dankzij het feit dat ik de inhoud steeds meer afstemde op de behoefte van de SLB-ers. Het werd bijvoorbeeld duidelijk dat ze meer wilde oefenen, dat is dan ook gebeurd.

De SLB-ers kregen geen extra tijd voor de individuele coachingstrajecten. Als zij hier dus gebruik van wilde maken, betekende het dat deze tijdsinvestering bovenop hun takenpakket kwam. Om een werkrelatie te kunnen opbouwen ben ik heel veel in de klassen geweest. Ik heb mijn gezicht veel laten zien en een luisterend oor geboden voor wie wilde. Op deze wijze hebben met alle SLB-ers veel gesprekjes plaatsgevonden, uiteraard met de een meer dan met de ander. Dat deze manier van werken uiteindelijk heel betekenisvol was had ik nooit verwacht. Terwijl alle SLB-ers op de docentenvragenlijst hebben aangegeven een bepaalde werkrelatie met mij te hebben gehad, was ik in de veronderstelling dat mijn bedoelde coachingstrajecten niet van de grond kwamen. Mijn gedachte was dat ik enkel kan spreken van een coachingstraject als ik wekelijks in mijn agenda de namen van de SLB-ers zou zien. Dit is een fantastische uitkomst voor de SLB-ers, maar gaf mijn onderzoek wel een verrassende wending. Aangezien alle SLB-ers aangaven een bepaalde werkrelatie met mij te hebben gehad, kon ik geen verschillende onderzoeksgroepen meer discrimineren. Ik wilde namelijk het verschil in kaart brengen tussen de groep SLB-ers die groepstraining hadden gevolgd en de groep die groepstraining en individuele coaching hadden gevolgd. Het effectverschil tussen de verschillende onderzoeksgroepen is hierdoor onmogelijk geworden.

Het ontwikkelen van het ondersteunend materiaal is uiteindelijk grotendeels gerealiseerd, op een gespreksprotocol, de samenvatting van de literatuur en de werkmap na. Enerzijds in verband met tijdsgebrek, anderzijds als gevolg van een voortschrijdend inzicht niet te sturend en te bepalend willen zijn. Wat wel gelukt is, en volgens de SLB-ers ook als waardevol is ervaren, zijn de hand-outs bij de groepstrainingen.

Resultaten

Het verkrijgen van de resultaten verliep minder efficiënt als verwacht. Uiteindelijk was er geen tijd om de SLB-ers de vragenlijsten in een plenaire vergadering te laten invullen. Met als

gevolg dat ik minder respons heb gekregen en veel meer acties heb moeten ondernemen om een zo groot mogelijke respons te realiseren. Het uitzetten van de vragenlijsten verliep volgens plan.

Uiteindelijk kon ik enkel de respons van de SLB-ers gebruiken, omdat alleen zij de SLB-gesprekken met de studenten voeren. Het andere personeel, zoals docenten en stagebegeleiders, die ook groepstrainingen hebben gevolgd, zijn buiten het onderzoek gebleven.

De vragenlijsten kennen veel vragen. Mijn critical friends waren hierover kritisch. Uiteindelijk heeft het mij veel informatie opgeleverd en zijn de uitkomsten hierdoor waardevoller omdat er genuanceerd naar gekeken kan worden. Waardoor ik het goed kon interpreteren, maar vooral ook erg bruikbaar zijn om ervan te leren. Het is hierdoor bijvoorbeeld duidelijk geworden welke oplossingsgerichte componenten het meest terug te zien zijn in de gesprekken en welke het minst, maar ook waar dat mee te maken heeft.

De presentatie van de resultaten met het uitreiken van de certificaten vindt 2 juli plaats. De opleidingsmanager en de teamleiders kennen de uitkomsten al wel, omdat ze uitkomsten gebruikt gingen worden voor het aanvragen van nieuwe middelen. Zij waren tevreden, al moet ik zeggen dat ik zelf het meest enthousiast was. Het is nog afwachten hoe de SLB-ers reageren. Ik ga een powerpointpresentatie maken met daarin de resultaten. Ik sta 20 minuten ingeroosterd op het programma.

Bijlage 4: De waarde van het SLB-gesprek volgens de student

	Denken	Voelen	doen
Autonomie= ik kan het zelf	– Er is aandacht voor oplossingen – Het gesprek gaat over mijn voortgang van mijn loopbaan en over de proeve van bekwaamheid die ik moet afleggen. – Het SLB-gesprek heeft voor mij geen nut – Het helpt mij te ontdekken wat ik wil bereiken – Het helpt je met oplossingen bedenken – Het geeft mij overzicht op mijn studieloopbaan – Het helpt mij bij het bedenken van oplossingen – Informatief – Het helpt mijn inzicht te krijgen in hoe ik dingen moet aanpakken – Het geeft mij zicht op mijn schoolvoortgang – Het helpt met zicht krijgen op mijn schoolloopbaan – Het helpt mij met doelen stellen – Ik krijg zicht op wat ik al gedaan heb en wat ik nog wil bereiken – Krijg zicht op oplossingen – Het helpt mij om sneller mijn doelen te bereiken – Het geeft mij zicht op mijn studieloopbaan, waar ik ben en wat ik nog moet doen – Het helpt mij zicht te krijgen op verbeterpunten zowel voor op school als voor de rest van mijn leven	– het helpt mij als ik ergens mee zit of als ik iets moeilijk vind.	– Er is aandacht voor planning en doelen – Als ik met een probleem zit helpt het altijd bij het zoeken naar een oplossing. – Er is aandacht voor doelmatig werken. – Er wordt gezocht naar oplossingen – Het helpt mij bij het stellen van doelen – Het helpt mij om opdrachten sneller af te sluiten – Ik kan vragen stellen – Het helpt mij doelmatig te werken – Oplossingen bedenken voor problemen – De aandacht voor mijn vragen – Ik kan vragen stellen – Je kunt je mening geven – Je kunt vragen stellen – Het gesprek gaat over mijn sterke en minder sterk punten en over wat ik er aan kan doen om dit te verbeteren. – Motiverend. laat me zien dat ik het kan.
Relatie= ik hoor erbij	–	– Er wordt tijd voor mij vrijgemaakt. – Ik krijg er een betere band met mijn mentor door waardoor ik eerder dingen durf te bespreken – Het helpt mij om mijn verhaal kwijt te kunnen – Ik kan mijn verhaal kwijt – De rust van het gesprek – Als je iets wilt bespreken is er altijd de ruimte voor. – Ik vind het erg fijn	–

		om mee te praten.	
Competentie= ik kan het	– Ik leer van het gesprek – Ik weet waar ik sta en krijg inzicht in wat ik kan verbeteren. Ik hoor een paar belangrijke dingen, best nuttig maar ik hecht er niet veel waarde aan. – geeft inzicht in wat ik kan en wat ik nog niet kan	– Het helpt mij met doorzetten – het gesprek motiveert mij – Het motiveert mij – Motiverend	– Ik kan er goede gesprekken voeren. – Hulpvaardig bij problemen – steunend

Tabel 2: Meningen van 29 van de 31 studenten over de waarde van het SLB-gesprek

Bijlage 5: Opmerkingen van studenten over de houding van hun SLB-er

	Denken	Voelen	doen
Autonomie= ik kan het zelf	– Er wordt goed geluisterd naar wat ik zeg(12x) – denkt met mij mee	–	– Heel professioneel – professioneel – adviserend
Relatie= ik hoor erbij	– individuele en persoonlijk inzicht	– Er is aandacht voor mij – Ik krijg erkenning – veiligheid – Nieuwsgierig – persoonlijke aandacht – betrouwbaar – meelevend – Openheid – oprecht – wil graag helpen – lief – Toegankelijk – toegankelijk – Openheid – Geeft vertrouwen – Openheid: je kunt zeggen wat je wil zonder negatieve reactie te krijgen – Stimulerend	– Gepassioneerd – voorspelbaar
Competentie= ik kan het	– Ze wil het beste en dat iedereen een diploma krijgt.	– duidelijk – Motiverend – motiverend ook als het goed gaat	– hulpvaardig – oplossingsgericht – Oplossingsgericht – hulpvaardig – hulpvaardig – de wil om mij te helpen – Oplossingsgericht – adviserend – hulpvaardig – Duidelijk en eerlijk over de stand van zaken – Mijn mentor werkt met mij samen – Mijn mentor helpt mij – Mijn mentor werkt met mij samen – Weet goed wat te zegen en te doen

Tabel 3: Mening van 29 van de 31 studenten over de houding van hun SLB-er

Bijlage 6 : Opmerkingen over kwaliteitsverbetering van SLB-gesprek/studieloopbaanbegeleiding

<i>'Doorvragen naar kwaliteiten, krachtbronnen en belemmeringen. Het stellen van relatievragen en wondervragen.'</i>
<i>'Ik denk beter te luisteren en dan de antwoorden bij de student te ontlokken, zodat dit uit zijn/haar gevoel komt.'</i>
<i>'Niveau 3 kent ander type leerling. Nog steeds wil leerling antwoorden in de mond gelegd krijgen. Ik merk dat ik meer stiltes laat vallen en meer open vragen stel.'</i>
<i>'Ik ben als SLB-er bewust van de gesprekken die ik voer met studenten. Daarnaast combineer ik het geleerde van de pluscoach met SLB.'</i>
<i>'Ik kan de student beter en doelbewust volgen dus ook begeleiden.'</i>
<i>'Proberen de student verantwoording te laten nemen voor de studie. De schaalvragen geven mij een duidelijk beeld. Ook laat ik de student meer zelf nadenken en antwoorden geven.'</i>
<i>'Ik voer nu kortere en duidelijkere gesprekken.'</i>
<i>'Soms denk ik dat direct zijn een betere aanpak is. Ik heb geleerd dat direct zijn en coaching heel goed samen kunnen gaan.'</i>
<i>'Ik merk dat sommige open vragen eigen worden en dan ook vaker ga gebruiken.'</i>
<i>'Ik merk steeds meer hoe dit heeft meegeholpen aan positieve effecten van mijn coaching naar studenten.'</i>
<i>'De leerling op een andere manier te beoordelen, dat wil zeggen: de leerling eigen doelen laten benoemen en vooral de schaalvraag toe te passen.'</i>

Figuur 11: Opmerkingen van negen SLB-ers over de kwaliteitsverbetering van het SLB-gesprek c.q. studieloopbaanbegeleiding

Bijlage 7 : Opmerkingen over de kwaliteiten van de coach/trainer

<i>'Joost is een fijn en inspirerend persoon en is bereidwillig tot samenwerking en is leergierig.'</i>
<i>"Joost heeft mij handvatten aangereikt en toepassingen heb ik in de praktijk kunnen brengen."</i>
<i>'Joost geeft duidelijk feedback bij doelen die ik kenbaar gemaakt heb. Joost benoemt duidelijk de positieve handelingen en neemt de tijd in bewoording om doelen waar nog wat te halen is uit te diepen. Hij geeft didactische werkvormen feedback die toepasbaar zijn in de klas.'</i>
<i>'Joost heeft mij gefilmd en we hebben de film nabesproken, daar heb ik veel aan gehad. Vooral de feedback op de film.'</i>
<i>'Joost heeft mij veel inzicht gegeven in de verschillende werkrelaties die ik heb met mijn studenten. Ik vind het heel prettig om zo'n deskundig iemand te kunnen benaderen voor problemen en/of oplossingen.'</i>
<i>Heb je tenslotte nog een tip of opmerking voor Joost Iserief? Alle input is welkom.</i>
<i>'Tijdens een bijeenkomst/training neemt Mascha soms de training over (te veel).'</i>
<i>Ik weet dat Mascha een heel goede coach is, maar ze moet jou ook de kans geven.'</i>
<i>'Het voeren van een correct SLB-gesprek.'</i>
<i>'Ik hoop dat Joost werkzaam blijft als persoon. Hij is een fijne collega en gesprekspartner.'</i>
<i>'Ik denk dat BOL 3 leerlingen een minder softe benadering verdienen. Veel onderwerpen en toepassingen gelden m.i. meer bij BOL 2 en AKA leerlingen.'</i>
<i>'Ik zou graag de verdieping die ik nog wil maken met Joost samen doen. Het voelt veilig en onze samenwerking verloopt erg goed. Joost bedankt voor je energie. Ik heb veel van je opgestoken.'</i>
<i>'Ga zo door. Ik hoop nog veel van je te mogen leren. Je bent inspirerend en innovatief.'</i>
<i>'Ik hoop dat Joost bij ons mag blijven, niet alleen voor de docenten maar juist voor de leerlingen.'</i>

Figuur 12: Opmerkingen van 9 SLB-ers over de kwaliteiten van de coach/trainer

Bijlage 8 : Vragenlijst voor de SLB-er

Onderdeel A: Vragen over verbetering van het SLB-gesprek

	Oneens	Enigszins mee eens(25%)	Redelijk mee eens(50 %)	Behoorlijk mee eens(75%)	Helemaal mee eens(100%)
Contact					
1. Ik geef de student vaker een hand voorafgaand aan het gesprek	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik start meer met een informeel praatje.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ik leg meer uit hoe ik werk (metacommunicatie).	☐	☐	☐	☐	☐
4. Meer dan voorheen bepaalt de student mede het doel van het gesprek en verwoordt dit ook	☐	☐	☐	☐	☐
Toekomstgericht					
5. Ik ben beter op de hoogte van de toekomstwensen van de student, die van betekenis zijn voor zijn loopbaanontwikkeling	☐	☐	☐	☐	☐

6. Ik haal meer diepgaande informatie uit het gesprek door door te vragen op de wondervraag	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7. Ik ben beter op de hoogte van de gewenste situatie, zoals de student die voor zich ziet	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. Ik weet meer over het gedrag dat studenten bij de door hen gewenste situatie zullen vertonen	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Oplossingsgerichte taal

9. Ik beheers beter de taalvaardigheid om taaluitingen van de ander te herkaderen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Ik stel meer open vragen tijdens het SLB-gesprek

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Ik kan een probleem beter omzetten in een doel

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Ik stel meer oplossingsgerichte vragen in het gesprek

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Oneens Enigszins mee eens(25%) Redelijk mee eens(50%) Behoorlijk mee eens(75%) Helemaal mee eens(100%)

Doelgerichtheid

13. De student formuleert meer zijn eigen leerdoel

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. Schaalvragen hebben een grotere rol in het SLB-gesprek

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

15. Doelen worden meer concreet, doordat student bijbehorend gedrag benoemt

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

16. De student benoemt meer (kleine) tussendoelen en bijbehorende actie(s)	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Positief bekrachtigen

17. Ik geef meer complimenten	☐	☐	☐	☐	☐
-------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

18. Ik houd meer rekening met de richtlijn: 4(complimenten):1(correctie)	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

19. Mijn aandacht gaat meer uit naar wat werkt	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

20. Mijn complimenten zijn meer afgestemd op het bevorderen van gewenst gedrag	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Oneens	Enigszins mee eens(25%)	Redelijk mee eens(50 %)	Behoorlijk mee eens(75%)	Helemaal mee eens(100%)
--------	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Gespreksvaardigheden

21. Ik maak tijdens het SLB-gesprek meer gebruik van stiltes	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

22. Tijdens het gesprek herhaal ik de sleutelwoorden van de student(echoën)	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

23. Ik ben in staat beter te horen wat de student echt zegt en bedoelt(luisteren)	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

24. Ik vat regelmatig samen wat de student zegt en toets of ik het goed begrepen heb	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Zicht op uitzonderingen

25. Ik ben mij meer bewust van uitzonderingen op het probleem	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

26. Ik onderzoek de uitzonderingen meer	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

27. Ik begrijp beter hoe mijn gedrag zorgt voor uitzonderingen	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

28. Ik heb meer zicht op wat goed gaat	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Zicht op krachtbronnen

29. Ik heb beter zicht op de kwaliteiten van de student	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

30. Ik weet beter waar de student goed in is	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

31. Ik help de student met inzicht in hoe hij zijn kwaliteiten heeft ontwikkeld

O

O

O

O

O

32. Bij het maken van schooltaken is de student beter in staat zijn krachtbronnen in te zetten

O

O

O

O

O

Gedifferentieerde denkmodus

33. Ik ben beter in staat het probleem te relativeren

O

O

O

O

O

34. Ik stel meer schaalvragen

O

O

O

O

O

35. Ik heb meer inzicht in het proces van de student

O

O

O

O

O

36. Ik weet waar het gegeven cijfer in concreet gedrag voor staat

O

O

O

O

O

Houding van niet-weten

37. Ik neem het verhaal van de student serieuzer

O

O

O

O

O

38. Mijn begeleiding sluit beter aan bij het verhaal van de student

O

O

O

O

O

6 juni 2012

39. Ik ga meer uit van de zelfredzaamheid van de student	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

40. Ik ben meer betrokken bij het proces van de student	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Feedback op proces

68

41. Ik heb beter zicht op de mindset van de student (fixed en Growth)	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

42. Ik heb meer aandacht voor de moeite die de student voor schooltaken levert	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

	Oneens	Enigszins mee eens(25%)	Redelijk mee eens(50 %)	Behoorlijk mee eens(75%)	Helemaal mee eens(100%)
43. Ik ben mij meer bewust van het leerproces van de student	☐	☐	☐	☐	☐
44. Ik geef de student meer feedback op het proces dan op het eindresultaat	☐	☐	☐	☐	☐

Onderdeel B: Vragen over Leren en Sturen van loopbaan door student

	Oneens	Enigszins mee eens(25%)	Redelijk mee eens(50 %)	Behoorlijk mee eens(75%)	Helemaal mee eens(100%)
45. Student benoemt meer eigen leerdoelen voor zijn/haar ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Student onderzoekt meer geschikte manieren van leren	☐	☐	☐	☐	☐
47. Student kiest meer bij de situatie en bij zichzelf passende manieren van leren	☐	☐	☐	☐	☐
48. De student is meer bezig met het plannen en uitvoeren	☐	☐	☐	☐	☐

van zijn eigen
leerproces

49. Er is meer
aandacht voor evaluatie
van de gekozen manier
van leren

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

50. De student
reflecteert meer op
eigen kwaliteiten en
motieven

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

70

51. De student
onderzoekt meer of het
kappersvak bij hem past

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

52. De student
stuurt meer zijn eigen
loopbaan en
onderneemt acties die
daarbij nodig zijn

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

53. In welke zin heeft oplossingsgerichte gespreksvoering de kwaliteit van jouw
begeleiding verbeterd? Antw.-----

Onderdeel C: Vragen over kwaliteiten van Joost als begeleider van cursus en als coach

	Helemaal oneens	Een beetje oneens	Neutraal	Een beetje mee eens	Helemaal mee eens
54. Heeft goed zicht op trainingsbehoefte van	☐	☐	☐	☐	☐

team

55. Kan aangeleerde vaardigheden goed overdragen	☐	☐	☐	☐	☐
56. Reikt hand-outs uit waar ik wat aan heb	☐	☐	☐	☐	☐
57. Heeft een goede houding tijdens presentaties	☐	☐	☐	☐	☐
58. Is inspirerend	☐	☐	☐	☐	☐
59. Kan goed luisteren	☐	☐	☐	☐	☐
60. Belicht sterke punten	☐	☐	☐	☐	☐
61. Is nieuwsgierig	☐	☐	☐	☐	☐
62. Geeft de goede informatie	☐	☐	☐	☐	☐
63. Brengt verbanden aan in kennis	☐	☐	☐	☐	☐
64. Is toegankelijk	☐	☐	☐	☐	☐
65. Creëert veilige atmosfeer	☐	☐	☐	☐	☐

Onderdeel D:

66. Kruis de werkrelatie met Joost Iserief aan, die voor jou het meest van toepassing omtrent jouw ontwikkeling in oplossingsgerichte gespreksvoering.

Vrijblijvende werkrelatie	Zoekende werkrelatie	Consulterende werkrelatie	Relatie van co-expert
Ik had geen hulpvraag, mijn werkrelatie met Joost Iserief was vrijblijvend.	Ik had wel het idee dat ik iets wilde veranderen, maar wist niet goed hoe en wat. De werkrelatie met Joost Iserief heeft hier niets in veranderd.	De werkrelatie met Joost Iserief heeft bijgedragen om antwoorden te vinden op mijn hulpvragen.	De werkrelatie met Joost Iserief heeft bijgedragen mijn hulpvragen om te zetten in werkbare leerdoelen.
☐	☐	☐	☐

73

Onderdeel E:

67. In hoeverre denk je dat de resultaten die de cursus en de individuele coaching je hebben opgeleverd zijn toe te schrijven aan de specifieke kwaliteiten van Joost Iserief als begeleider? Antw:-

68. Heb je tenslotte nog een tip of opmerking voor Joost Iserief? Alle input is welkom. Antw:_____

Eind. Bedankt voor je medewerking!

Bijlage 9 : Vragenlijst voor de student

Onderdeel A: Vragen over het SLB-gesprek.

	Oneens	Enigszins mee eens(25%)	Redelijk mee eens(50 %)	Behoorlijk mee eens(75%)	Helemaal mee eens(100%)
Contact					
1. Mijn mentor geeft mij voor een gesprek een hand	☐	☐	☐	☐	☐
2. Mijn mentor maakt wel eens een gewoon praatje met mij	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mijn mentor legt uit waarover we gaan praten	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ik mag ook bepalen waar we over gaan praten	☐	☐	☐	☐	☐
Toekomstgericht					
5. Mijn mentor vraagt naar mijn toekomstwensen en toekomstdromen	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mijn mentor vraagt veel door over mijn toekomstwensen	☐	☐	☐	☐	☐

7. Mijn mentor
vraagt hoe ik school en
toekomst graag wil
hebben en voor me zie

☐

☐

☐

☐

☐

8. Mijn mentor
vraagt speciaal naar hoe
mijn gedrag is in de
ideale situatie.

☐

☐

☐

☐

☐

Oplossingsgerichte taal

9. Mijn mentor laat mij sterke punten zien, als ik denk dat het een zwak punt is van mij

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Mijn mentor stelt vaak open vragen, bijvoorbeeld: hoe, waar, waardoor, wat, wanneer, wie, ect

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Mijn mentor verandert een probleem in een doel

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Mijn mentor stelt mij vooral vragen over oplossingen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Oneens **Enigszins mee eens(25%)** **Redelijk mee eens(50 %)** **Behoorlijk mee eens(75%)** **Helemaal mee eens(100%)**

Doelgerichtheid

13. Ik benoem mijn eigen leerdoelen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. Ik weet hoe dicht ik bij mijn doel ben op een schaal van 0 tot 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

15. Ik weet wat er in mijn gedrag anders is als ik mijn doel gehaald heb

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6 juni 2012

16. De mentor vraagt naar de kleine stapjes die ik kan doen om mijn doel te halen	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Positief bekrachtigen

17. Mijn mentor geeft mij complimenten	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

18. Mijn mentor geeft veel meer complimenten dan correcties	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

19. Mijn mentor wil vooral weten wat goed gaat.	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

20. Complimenten van mijn mentor gaan over hoe ik dingen doe	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Gespreksvaardigheden

21. Stiltes komen tijdens het SLB-gesprek voor	☐	☐	☐	☐	☐
22. Mijn mentor benoemt de dingen die voor mij belangrijk zijn	☐	☐	☐	☐	☐
23. Mijn mentor luistert naar wat ik zeg	☐	☐	☐	☐	☐
24. Mijn mentor vat samen wat ik tegen haar zeg.	☐	☐	☐	☐	☐

79

Zicht op uitzonderingen

25. Mijn mentor let op wanneer ik iets goed doe	☐	☐	☐	☐	☐
26. Mijn mentor wil alles weten over hoe het komt dat het wel goed gaat.	☐	☐	☐	☐	☐

Oneens **Enigszins mee eens(25%)** **Redelijk mee eens(50 %)** **Behoorlijk mee eens(75%)** **Helemaal mee eens(100%)**

27. Mijn mentor vraagt naar wat ik doe, waardoor het komt dat het wel goed gaat	☐	☐	☐	☐	☐
28. Mijn mentor heeft aandacht voor situaties	☐	☐	☐	☐	☐

waarin ik het goed doe

Zicht op krachtbronnen

29. Mijn mentor heeft
aandacht voor mijn
sterke punten

☐

☐

☐

☐

☐

30. Mijn mentor
benoemt waar ik goed in
ben

☐

☐

☐

☐

☐

31. Mijn mentor helpt
mij inzicht te geven in
hoe ik mijn kwaliteiten
heb ontwikkeld

☐

☐

☐

☐

☐

32. Mijn mentor helpt
mij bij hoe ik mijn
kwaliteiten meer kan
gebruiken

☐

☐

☐

☐

☐

Gedifferentieerde denkmodus

33. Mijn mentor helpt mij bij het kleiner maken van een probleem

☐☐☐☐☐

34. Mijn mentor helpt mij om te weten waar ik sta ten opzichte van de oplossing

☐☐☐☐☐

35. Mijn mentor helpt inzicht te geven in hoe dicht ik bij de oplossing ben

☐☐☐☐☐

36. Ik weet wat ik doe en heb gedaan om tot een oplossing te komen

☐☐☐☐☐**Houding van niet-weten**

37. Mijn mentor neemt mij serieus

☐☐☐☐☐

38. De begeleiding van mijn mentor sluit goed aan bij wat voor mij belangrijk is

☐☐☐☐☐

39. Mijn mentor helpt mij bij het bedenken van mijn eigen oplossingen

☐☐☐☐☐

40. Mijn mentor ondersteunt mij bij mijn eigen leerproces

☐☐☐☐☐

Feedback op proces	Oneens	Enigszins mee eens(25%)	Redelijk mee eens(50 %)	Behoorlijk mee eens(75%)	Helemaal mee eens(100%)
41. Mijn mentor vraagt naar hoe ik denk over mijn inzet voor schooltaken.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Mijn mentor benoemt de moeite die ik doe voor schooltaken	☐	☐	☐	☐	☐
43. Mijn mentor maakt mij bewust van mijn leerproces	☐	☐	☐	☐	☐
44. Mijn mentor geeft vooral feedback op de inzet en de moeite die ik voor school doe	☐	☐	☐	☐	☐

82

Onderdeel B: Vragen over Leren en het Sturen van jouw loopbaan

	Oneens	Enigszins mee eens(25%)	Redelijk mee eens(50 %)	Behoorlijk mee eens(75%)	Helemaal mee eens(100%)
45. Ik benoem mijn eigen leerdoelen	☐	☐	☐	☐	☐
46. Ik onderzoek verschillende manieren	☐	☐	☐	☐	☐

van leren

47. Ik kies voor mij
passende manieren
van leren

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

48. Ik plan mijn
eigen leerproces en
voer die ook uit

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

49. Ik kijk samen
met mijn mentor terug
op hoe ik leer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

50. Ik reflecteert
samen met mijn mentor
op mijn kwaliteiten en
op wat ik wil

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

51. Mijn mentor
helpt mij om te
onderzoeken of het
kappersvak bij mij past

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

52. Ik stuur mijn
eigen loopbaan en
onderneem daarvoor
passende acties

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Onderdeel C: Kruis de werkrelatie aan, die jij met jouw mentor hebt.

Vrijblijvende werkrelatie	Zoekende werkrelatie	Consulterende werkrelatie	Relatie van co-expert
Ik vraag mijn mentor niet om hulp, want ik	Ik wil wel dingen veranderen, maar ik	Als ik ergens mee zit ga ik naar mijn mentor, die	Ik weet wat ik wil leren en hoe, maar ik vraag

heb geen problemen.	weet niet of mijn mentor hierbij kan helpen.	kan mij vaak goed ondersteunen.	mijn mentor om even met me mee te kijken als ik er zelf niet uitkom.
O	O	O	O

Antw:-

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Antw: _____

[illegible]

Joost Iserief, meesterstuk opleiding tot gedragsspecialist

Bijlage 10 : Specifieke analyse en conclusies over de toegenomen aandacht voor de kerntaken *Leren en Loopbaan*.

Uit de resultaten, met betrekking tot het onderzoeken van geschikte manieren van leren, blijkt dat een groot percentage SLB-ers en studenten hierover een twijfelachtige verbetering ziet. Het toont ook het grote potentieel aan. Dit komt overeen met de verlegenheidsituatie zoals die in hoofdstuk een is beschreven. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn de beperkte keuzemogelijkheid voor studenten. Binnen het curriculum zou hier meer rekening mee gehouden kunnen worden. Ook hangt het werkproces sterk samen met didactiek en werkvormen. Om die reden zal het werken aan dit werkproces vooral plaatsvinden in een klassensetting en in mindere mate tijdens het SLB-gesprek. Dit werkproces is een aandachtsgebied.

86

De onzekerheid van studenten kan een verklaring zijn waarom de toegenomen aandacht voor planning en uitvoering van het eigen leerproces bescheiden is. Uit de resultaten blijkt dat er een grote groep studenten niet overtuigd is hier adequaat mee bezig te zijn. Ook laten de resultaten zien dat er hier een groot potentieel bestaat. Het lijkt daarom logisch dat bevestiging en feedback op het proces van de student nog kan zorgen voor een verbetering. Daarnaast is bekend dat het puberbrein moeite heeft met planning omdat de frontkwab van de hersenen nog niet is uitontwikkeld. Ook dit kan een verklaring zijn.

Studenten geven overtuigend aan dat ze wel degelijk aandacht hebben voor evaluatie van hun leerproces. Dat de SLB-ers hierover aanzienlijk terughoudender zijn kan verklaard worden doordat SLB-er kritischer zijn. Binnen de SLB ontbreekt bijvoorbeeld een persoonlijk ontwikkelingsplan van studenten met daarin gespreksonderwerpen van een vorig gesprek. Om deze reden kan het lastiger zijn om adequaat te evalueren, terwijl studenten, gezien hun leeftijd, meer opportunistische zijn.

De aandacht binnen het SLB-gesprek voor kerntaak 2(loopbaan) vinden de studenten aanzienlijk meer verbeterd dan de SLB-ers. Vooral is er een groot verschil in perceptie rondom reflectie en de aandacht voor de juiste beroepskeuze (of het kappersvak bij hen past). Ook hier kan een verklaring schuil gaan in het feit dat er soms geen concrete zaken zijn om op te reflecteren als gevolg van het gebrek van een POP, met daarin doelen en afspraken. Waarschijnlijk oordelen SLB-ers ook hier kritischer dan studenten omdat en hogere eisen stellen. Voor de studenten is terugkijken mogelijk al snel reflecteren. Uit de verlegenheidsituatie van de SLB-ers bleek al dat zij het lastig vonden om de studenten aan te zetten tot zelfonderzoek en reflectie. Gezien de resultaten van het onderzoek blijft deze hulpvraag een aandachtsgebied.

Bijlage 11: Specifieke analyse en conclusies per oplossingsgerichte component (11)

Het contact tussen de SLB-er en de student wordt door de student beter gekwalificeerd dan de SLB-er. Uit de resultaten blijkt dat dit twee oorzaken heeft. Ten eerste omdat er bij aanvang van het gesprek vaak geen hand wordt geschud en omdat er weinig aandacht is voor metacommunicatie. Voor studenten heeft een gesprek met hun SLB-er veel betekenis, terwijl SLB-ers waarschijnlijk kritischer zijn over de kwaliteit van het contact. Dit verklaart het verschil van 20% in beleving tussen student en SLB-er binnen de groep ondervraagden die aangegeven hebben zeer tevreden te zijn over het contact.

87

Uit de resultaten blijkt voorts dat de indicator toekomstgerichtheid, naast de indicator contact, het minst van alle 11 indicatoren zichtbaar is in het SLB-gesprek. Dit komt uit de vragenlijsten dat SLB-ers onvoldoende concreet vragen naar specifiek gedrag van studenten in de gewenste situatie. Zowel bij studenten als bij SLB-ers is er op dit gebied een groot potentieel. Het is een aandachtsgebied en het lijkt erop dat SLB-ers nog een klein zetje in de rug nodig hebben om meer toekomstgerichtheid binnen het SLB-gesprek te genereren.

De oplossingsgerichte taal wordt door studenten tijdens het SLB-gesprek beduidend minder ervaren, terwijl de SLB-ers dit juist hoog scoren. Bij de studenten ligt een groot potentieel. Hier ligt een uitdaging voor de SLB-ers. Uit de resultaten blijkt dat hiervoor twee verklaringen te vinden zijn. Ten eerste ervaart de student niet dat de SLB-er veel vragen stelt over oplossingen. De tweede verklaring heeft te maken met herkaderen. De SLB-ers geven aan dit tijdens het SLB-gesprek wel te doen, maar de studenten ervaren dit niet zo.

Studenten vinden het SLB-gesprek doelgerichter dan de SLB-ers. Echter het opvallende verschil zit hem in het segment helemaal mee eens. De verklaring hiervoor kan zijn een verschil van perceptie. De SLB-ers zijn kritischer over doelgerichtheid. Uit de resultaten blijkt dat de studenten eerder van mening zijn dat ze doelen stellen.

Rondom de indicator positief bekrachtigen moet gezocht worden naar een verklaring voor het feit dat de studenten dit binnen het SLB-gesprek aanzienlijk minder ervaren dan de SLB-ers. Uit de resultaten blijkt dat studenten simpelweg minder complimenten ontvangen dan SLB-ers denken te geven. Onder de studenten bevindt zich een groot potentieel dat aangeeft complimenten 'redelijk' te herkennen. Deze groep zou met meer complimenten gemakkelijk overtuigd kunnen worden, met alle positieve gevolgen van dien.

Het adequaat toepassen van gespreksvaardigheden door de SLB-ers wordt door de studenten aanzienlijk lager gescoord dan door de SLB-ers. Uit de resultaten blijkt dat dit te maken heeft met het laten vallen van stiltes door de SLB-er. De student vindt dat de SLB-er dit minder vaak doet dan de SLB-er zelf. Dat de SLB-ers zelf vinden aanzienlijk meer aandacht te hebben voor de gespreksvaardigheden heeft volgens de student te maken met het feit dat de SLB-er beter luistert. Volgens de SLB-er komt dit vooral door het samenvatten van wat de student zegt. Tijdens een gesprek samenvatten wat de ander zegt kan voor hem onopgemerkt blijven. Het is om die reden niet verwonderlijk dat studenten hier weinig over zeggen.

Het lijkt erop dat de indicator zicht op uitzonderingen de probleemgerichte houding van de studenten blootlegt. Er is een substantieel deel van de studenten die aanzienlijk twijfelt over het zicht op uitzonderingen tijdens het SLB-gesprek. Naast dat SLB-ers waarschijnlijk genuanceerder kijken een probleem, lijkt het erop dat er een deel van de studenten over zichzelf denkt: ik ben een ramp.

Bij de indicator zicht op krachtbronnen is een zelfde tendens zichtbaar. Er is een groot potentieel onder de studenten, terwijl er ook een grote groep studenten is die wel degelijk de indicator binnen het SLB-gesprek herkent. Het potentieel lijkt onzeker en twijfelachtig, vooral over zichzelf. Uit de resultaten blijkt dat dit vooral komt omdat de student geen inzicht heeft en krijgt in hoe hij zijn kwaliteiten heeft ontwikkeld. Dit komt maar ten delen omdat het geen onderwerp van gesprek zou zijn, veeleer lijkt het dat aanmoediging en het geven complimenten op het proces van de student een goede strategie is om de resultaten te verbeteren.

Rondom de indicator gedifferentieerde denkmodus zijn, naast het feit dat zowel SLB-ers als studenten aangeven deze indicator binnen het SLB-gesprek zeker terug te zien, geen opvallendheden. Het integreren van deze indicator is SLB-ers goed gelukt. De studenten geven dit ook overduidelijk aan. Het lijkt erop dat deze interventie voor een groot deel voor studenten gezorgd heeft voor beter zicht op hun leerproces, dit hebben zij veelvuldig aangegeven. Immers, een genuanceerd beeld van het leerproces biedt nieuwe perspectieven en reikt handvatten aan.

De aanwezigheid van de indicator niet-weten-houding binnen het SLB-gesprek werd door de SLB-ers en de studenten overduidelijk herkend. De studenten waren hierover zelfs iets meer uitgesproken. Uit de resultaten blijkt dat dit komt doordat de SLB-er de student serieus neemt, de begeleiding goed afstemt, helpt bij het bedenken van oplossingen en in het algemeen ondersteunend is bij het leerproces van de student.

Het feit dat sommige studenten twijfelachtig zijn over de aanwezigheid van feedback op hun proces binnen het SLB-gesprek, heeft volgens de resultaten te maken met te weinig zicht krijgen op geleverde inzet. Studenten geven aan dat dit komt doordat hun SLB-er niet de moeite benoemt die zij leveren voor hun schooltaken. Evengoed zijn beide partijen behoorlijk tot zeer tevreden over de aanwezigheid van deze interventie binnen het SLB-gesprek.

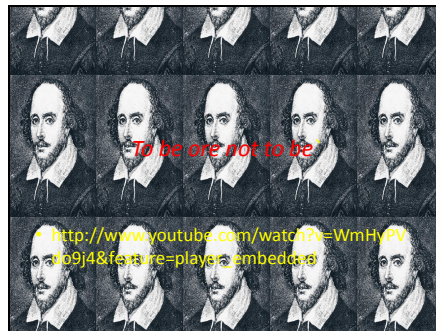
Bijlage 12 : Ppt groepstraining 1

Dia 1



89

Dia 2



Dia 3



Dia 4

Uitdaging

- Bedenk 3 voor jou meest belangrijke waarden voor leerlingen die binnen SLB aan de orde zouden moeten komen. Waarden die leerlingen zich gaan herinneren als ze terugdenken aan de tijd bij jou in de mentorgroep.
- Cluster de begrippen met z'n tweeën, vervolgens met z'n vieren, vervolgens met z'n achten.
- Complimenten/kwaliteiten



Wanneer is er sprake van een herpakking of een probleem?

90

Dia 5

Oplossingsgericht werken ipv oorzaak-gevolgmodel

- Communicatie vanuit gelijkwaardigheid: de ander als expert van zijn eigen leven en de professional als expert van het begeleidingsproces
- Een houding van respect, van niet-weten en oprecht nieuwsgierig zijn naar wat de ander bedoelt 'tap on the shoulder'-positie(volgen)
- Verandering in taalgebruik



Wanneer een houding aan van niet-weten?

Dia 6

De ander als expert van eigen leven

- Heb je iedere dag je verslag bijgehouden?
- Hoe vind je de begeleiding?
- Hoe ervaart u de leerling tot nu toe?
- Is deze stage voor jou een goede keuze?
- Helpt wat je nu doet je doel te bereiken?
- Hoe gemotiveerd ben je?
- Past het werk bij je?
- Wat wil je verbeteren?
- Hoe ga je dat doen?
- Wat heb je nodig om..?



Welk open vragen?

Dia 7

De ander is expert van eigen leven

- Peter: 'wat zou nuttig zijn om te bespreken?'
- Achmed: 'ik kan niet plannen.'
- P: 'kun je me daar iets meer over vertellen?'
- A: 'mijn cijfers zakken steeds meer. Als het zo doorgaat, ga ik niet over. Ik zit nu tussen vijf en de zes voor de meeste vakken.'
- P: 'hoe was het vorig jaar?'
- A: 'dat was met mevrouw marjan, maar die is weg op school.'
- P: 'wat deed marjan dat jou hielp?'
- A: 'zij hielp mij met huiswerk plannen.'
- P: 'hoe deed zij dat?'
- A: 'we pakte mijn agenda en verdeelden het huiswerk over twee weken. Maar ja, toen had ik nog geen computer.'
- P: 'maar dat hielp wel?'
- A: 'ja, maar toen had ik nog geen computer.'



signaal: volg leerling
geef complimenten voor wat al goed gaat

Dia 8

De ander is expert van eigen leven

- P: 'kun je vertellen wat er in je leven veranderd is door de computer?'
- A: 'nou, meestal kom ik 's middags om drie uur thuis van school en dan heeft mijn moeder thee klaarstaan. Na een kwartier ga ik naar boven en dan ga ik gamen.'
- P: 'en dan?'
- A: 'dan game ik tot het afgelopen is, meestal tot twaalf of één uur.'
- P: 'zo ziet elke dag eruit?'
- A: 'meestal wel.'
- P denkt even na en zegt dan: 'jij zegt dat je niet kunt plannen? Het lijkt erop dat je dat heel goed kunt!'



(Herkaderen: positieve twist)
A: 'ja, nou u dat zo zegt is dat misschien ook wel zo, maar mijn cijfers zakken wel.'
- P: 'begreep ik dat jouw cijfers de laatste tijd tussen de vijf en de zes liggen.'
- A: 'ja, dat is zo.'
- P: 'hoe krijg je dat voor elkaar met een half uurtje studietijd per dag?'



(Herkaderen: positieve twist)
P: 'wil je nog een keer afspreken Achmed?'
- A: 'ja, lijkt me goed.'
- P: 'misschien wil je eens kijken of er dagen zijn die voor jou beter zijn dan andere dagen en dan nagaan wat je op die dagen doet?'

Dia 9

De ander is expert van eigen leven

- Peter gaat niet op zoek naar oorzaken.
- Vermijdt escalaties door niet te zeggen dat Achmed computerverslaafd is.
- Peter benadert Achmed positief
- Peter herkadert en laat Achmed twee maal op een andere manier tegen een probleem aankijken.



vergroet waarnemingsvermogen door van perspectief te wisselen

Dia 10

De ander is expert van eigen leven

Één week later. Peter zoomt helemaal in op het gamen. Achmed weet geen bijzondere dagen te noemen. Peter laat zich uitvoerig informeren over wat achmed doet op gamegebied. Zo blijkt dat hij zit op niveau 28 van de in totaal dertig niveaus te spelen.. Dit brengt Peter op het idee van de schaalvraag, een schaalvraag van 0-30!



maar je moet blind op een doel, de weg is belangrijker

92

Dia 11

De ander is expert van eigen leven

- P: 'Achmed, ik ben erg onder de indruk van wat je bij het gamen in zo'n korte tijd hebt gepresteerd. Je moet over een goed stel hersenen beschikken. Mag ik je misschien een rare vraag stellen?'
- A: 'Ja, doe maar.'
- P: 'Als je nu eens kijkt naar hoe je met school bezig bent en niveau 30 is dat je met vlag en wimpel overgaat en niveau 0 is dat je zakt als een baksteen, op welk niveau zit je dan?'
- A: 'nou, ik denk op niveau 2.'
- P: 'En wat zit daar dan in?'
- A: 'nou, ik doe toch dagelijks een halfuur huiswerk.'
- P: 'En wat nog meer.'
- A: 'nou, dat is het eigenlijk wel.'
- P: 'Achmed, wat zou je doen wat je nu niet doet als je op niveau 3 zou zitten?'
- A (denkt lang na): 'dat zou ik echt niet weten.'
- P: 'denk maar even rustig na'.



het een klacht om in een sessie

Dia 12

De ander is expert van eigen leven

Achmed blijkt niet te kunnen verzinnen wat hij zou doen op niveau 3. Peter rond het gesprek af en biedt hem nog een derde gesprek aan, mits dat nuttig is voor Achmed. Achmed vraagt niet meer om een vervolgesprek. Aan het eind van het schooljaar gaat Achmed over naar havo 4.



uitzondering, wanneer doet het probleem iets minder voor

Dia 13

De ander is expert van eigen leven

- De ander als expert zien betekent zelf rol van expert loslaten.
- Open benadering
- Nieuwsgierig zonder oordelen (leeg luisteren). Als die ander het weet, rest ons niets anders dan een houding van niet-weten aan te nemen.
- Help de ander zichzelf te helpen door:
 - Vragen die aanzetten tot denken over hoe hij/zij het wil.
 - Open vragen stellen
 - Vragen naar uitzonderingen
 - Werken met schalen



Wie meer van wat weet en dat weet anders
als iets niet werkt

Dia 14

Een houding van respect, van niet-weten en oprecht nieuwsgierig zijn naar wat de ander bedoelt



toon respect door niet te twijfelen aan wat
de leerling vertelt

Dia 15

Houding van respect en nieuwsgierigheid

- Als de ander het weet, rest ons geen andere positie dan die van niet-weten
- 'tap on the shoulder'-positie(volgen)
- Houding van niet-weten



gebruik de voorwaarde als als leerling
geen uitzondering kan noemen

Dia 16

Het belang van taal volgens Lev Vygotsky. Het dient 3 doelen:

- De innerlijke dialoog van het kind geeft hem de gelegenheid zijn visuele veld te overzien.
- Het kind wordt minder impulsief en verwerft de vaardigheid zijn handelen te plannen.
- Het biedt het kind de mogelijkheid tot zelfbeheersing.

Dia 17

De kracht van taal

- Taal beïnvloedt onze houding
 - Denk aan problemen....en er ontstaan problemen!
 - Denk aan mogelijkheden...en er ontstaan mogelijkheden!
 - Denk aan wat wij niet kunnen...en wij kunnen het niet!
 - Enk aan moed...en we zijn moedig!
 - Denk aan verliezen...en wij verliezen!
 - Denk vrolijk...en we voelen ons vrolijk!

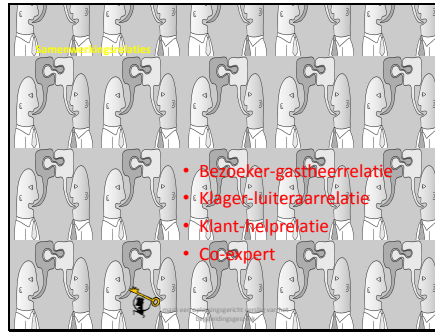
Dia 18

Vermijd woorden van 'niet doen'

Negative phrases (red bubbles): Niet vloeken of schelden, Niet spijbelen, Niet te laat komen, Niet je kleren laten slingeren.

Positive alternatives (green bubbles): Wees respectvol, Ga naar school, Wees op tijd, Hang je kleren netjes op.

Dia 22



Dia 23

Bezoeker-gastheerrelatie

kenmerk • Geen hulpvraag – Aandrag van buiten 'ik snap ook niet waarom, maar mijn teamleider vond het nodig dat ik even langsging...' – Miskenning "ik heb een probleem, maar jij kunt daar niks mee"	interventies • Wees gastheer, accepteer en zie de ander. • Geef geen opdrachten • Dring geen hulp op • Toon waardering en geef complimenten • Geef informatie over achtergrond van probleem • Geef positieve boodschappen over verwijzende partij • Alternatieve hulpvraag vs: wat moet er volgens jou gebeuren zodat je ... het weer een beetje (met je) niet zit
---	--

 sluit aan bij de problemen van de ander en erkent de problemen

Dia 24

Bezoeker-gastheerrelatie

- Mw: ik begrijp dat er gisteravond weer een grote ruzie met je ouders was. Wat is er gebeurd?
- Bettie: Het was mijn schuld niet. Mijn vader duwde me tegen de muur zonder dat daar enige aanleiding toe was. Mijn vriendin was er ook bij, en zag het gebeuren. Je kunt het zelf aan haar vragen. Mijn moeder kiest altijd de kant van mijn vader, maar ik vertel je de waarheid. Mijn vader duwde mij tegen de muur zonder enige aanleiding. Alles wat ik zei was dat ik uit wilde gaan en dat ik geld wilde. Dat is geen reden om mij zo hard te duwen dat mijn hoofd ervan openbarstte. Ik denk dat het kindermishandeling is.
- MW: ik heb het politierapport ingezien en dat is niet wat er staat. Nou, waarom denk je dat je vader jou geslagen heeft?
- B: zie je wel? Niemand geloofd mij. Iedereen zegt dat het mijn schuld is.
- Mw: weet je Bettie, je zei dat er bloed uit je hoofd kwam, maar de politie en het ziekenhuis zeggen dat er geen bewijs was dat je een hoofdwond had.

 de gekende is niet die antwoorden geeft, maar de juiste vragen stelt

Dia 25

- B: (begint te huilen en legt haar hoofd in haar handen) Iedereen is tegen mij en niemand gelooft mij. Zelfs mijn oma zegt dat het mijn schuld is, maar ik zeg je dat mijn vader mij duwde. Vraag het maar aan Coby, zij was erbij en zag alles. Mijn vader duwde haar ook.
- Mw: Nou, het is heel moeilijk om je te geloven. Je vertelt niet altijd de waarheid en deze keer zegt het ziekenhuis dat er nergens bewijs is van bloed. Je kunt nu niet naar huis gaan en wij zullen een tijdelijke verblijfplaats voor je moeten vinden.
- B: (nog steeds aan het huilen) Iedereen is tegen mij. Nu heb ik geen plek om naartoe te gaan en ik ga niet weer naar een pleeggezin. Ze behandelen me alsof ik een lievelingshuisdier was of zo iets.
- Mw: denk je niet dat je eerlijker moet zijn over wat er gebeurd is? Herinner je je nog in hoeveel moeilijkheden je raakte toen je had gelogen over de verkrachting? Zou het niet beter zijn om gewoon eerlijk te zijn over wat er is gebeurd? Dus wat is er nu echt gebeurd?

97

Dia 26

Bezoeker-gastheerrelatie

- B: niemand geloof mij. Ik vertel de waarheid. Deze keer duwde mijn vader mij zo hard dat mijn hoofd openbarste, en ik had een handdoek tegen mijn hoofd en ik zag bloed op de handdoek. Hij sloeg mij met een gesloten vuist aan deze kant van mijn hoofd. (wijzend naar de rechterkant van haar hoofd)
- Mw: dat is niet wat het rapport zegt. Het politierapport zegt dat je vader je heeft toegegeven dat hij jou met een open hand heeft geslagen.
- B: dat is een leugen. Je moet mij geloven. Ik had een handdoek op mijn hoofd nodig (plaats haar rechterhand op de rechterzijde van haar hoofd) en toen ik de handdoek weghaalde zat er bloed op.
- Mw: bettie, je moet eerlijk zijn over dit soort dingen.
- B: (begint weer te huilen) Zie je wel? Iedereen is tegen mij, maar ik vertel de waarheid. Je moet mij geloven omdat ik de waarheid vertel.

*Waarheid is de deur naar de toekomst*

Dia 27

- Mw: ik weet niet meer wat ik moet geloven. Bovendien moet ik een tijdelijke plek voor je zien te vinden waar je kunt blijven totdat we hebben uitgevonden wat het beste voor je is.
- B: ik wil naar huis toe maar ik weet dat mijn ouders me niet terug zullen nemen. Ze zijn kwaad op mij omdat ik voor mijn rechten opkwam. Ik moest de politie bellen, maar oma zegt dat ik dat niet had moeten doen. Zij wil niet eens meer met mij praten. Iedereen geeft mij de schuld. Niemand geeft om mij.
- Mw: ik probeer te doen wat het beste voor jou is Bettie. En je ouders zeggen dat zij je niet meer thuis willen hebben. Dat betekent dat we een plek voor je moeten vinden.
- B: ik wil niet naar een pleeggezin. Als ik weer naar een pleeggezin moet, loop ik weg of pleeg ik zelfmoord.

Dia 28

Bezoeker-gastheerrelatie

- Kenmerken van gesprek tussen Bettie en maatschappelijk werker:
 - Geen gezamenlijk doel
 - Geen hulpvraag



anyone who never made a mistake has
never tried anything new

98

Dia 29

Bezoeker-gastheerrelatie

- Insoo: ik heb hier gezeten en gekluisterd naar hoe gefrustreerd jij je voelt, Bettie. Hoe wil je dat jou leven anders wordt, als jij het voor het zeggen zou hebben?
- B: (geïrriteerd) Dat heb ik al verheld, ik wil terug naar huis. Niemand wil mij terug naar huis laten gaan.
- **Vraag gericht om van bezoeker klant te maken:**
 - Ik ben verward, Bettie. Wat is er zo belangrijk voor jou aan het terug naar huis gaan?
 - B: omdat ik bij mijn ouders wil wonen, niet in een pleeggezin. Ik heb al een thuis.
 - I: ik kan begrijpen dat het belangrijk voor jou is om naar huis te gaan. Denk je dat je ouders dit weten? Ik bedoel, denk je dat zij weten hoe belangrijk het voor jou is om bij hen te wonen?
 - B: ik hou van mijn ouders en zij zouden dat moeten weten.
 - I: denk je dat zij dit weten? Daar ben ik niet zo zeker van. Wat zou er voor nodig zijn voor hen om te weten hoeveel jij van hen houdt en hoe graag jij bij hen wilt wonen?
 - B: nou, ik wil naar huis.
 - I: oke, ik zie dat je heel graag naar huis wilt. Dus wat zou er moeten gebeuren voor jou om naar huis te gaan? Ik bedoel, wat denk je dat eerst moet gebeuren zodat je naar huis kan?
 - B: Mijn ouders zullen moeten zeggen dat ik weer naar huis mag komen. Maar dat zullen ze niet zeggen omdat zij kwaad op mij zijn vanwege gisteravond.

Insoo gaat in op wens van Bettie en van haar perceptie. Ze informeert oprecht met een niet-weten houding.



only a small change is needed.

Dia 30

- I: Ik denk dat ik wel kan begrijpen hoe kwaad zij vandaag op jou zijn. Dus wat zouden jouw ouders zeggen dat er zou moeten gebeuren zodat je weer naar huis kan gaan?
- B: Zij denken dat het allemaal zijn schuld is. Mijn vader heeft mij echt geslagen.
- I: ik kan begrijpen dat je gelooft dat je vader jou echt heeft geslagen. (met oprechte nieuwsgierigheid) Dus wat moet er gebeuren zodat je naar huis kan gaan?
- B: mijn ouders zullen zeggen dat ik mijn excuses moet aanbieden en moet beloven dat ik naar hen zal luisteren.

Insoo gaat niet op het probleem in maar blijft aanzetten tot oplossingsgericht denken

Dia 31

Bezoeker-gastheerrelatie

- I: hoe waarschijnlijk is het dat zij jou zullen geloven als jij je excuses aanbiedt en belooft naar hen te luisteren?
- B: ik weet dat mijn vader echt boos op mij is.
- I: dus wat zouden zij zeggen dat er volgens hen zou moeten gebeuren om jou weer thuis te laten komen?
- B: ik zal een paar dagen moeten wachten totdat hij gekalmeerd is en dan zal ik mijn excuses aan hen moeten aanbieden.

 Consistency is doing the same thing over and over again and expecting different results

Dia 32

Bezoeker-gastheerrelatie

- Ga ervan uit dat de cliënt goede redenen heeft om te denken en zich te gedragen zoals hij of zij is.
- Stel oordeelsvorming uit en stem in met de perceptie van de cliënt
- Luister naar de cliënt, accepteer de antwoorden

 If you don't have a dream, how you gonna make a dream come true?

Dia 33

Bezoeker-gastheerrelatie

- I: het lijkt mij een goed idee dat je een aantal dagen wacht met je excuses aan te bieden totdat je ouders gekalmeerd zijn. Wat heb je te doen tijdens de komende dagen terwijl je wacht op het juiste moment?
- B: ik denk dat ik wel leuke dag naar school moet blijven gaan, de regels volgen, en aardig zijn tegen mijn ouders en geen dingen van hen eisen. Ik weet hoe ik goed om kan gaan met de moeder van Fredrike. Ik doe klussen voor hen als ik bij hen ben. De moeder van Frederike zei dat ik er zolang kon blijven als ik wilde.
- I: nou, je weet erg veel. Ik denk dat ze gelijk hebben over hoe slim jij bent. Hoe komt het dat je bij de moeder van Frederike kunt komen en bij haar gezin kunt blijven? Niet iedereen wil een 16-jarige in hun huis opnemen. (beide lachen)

 We leren meer van onze succes dan van onze fouten

Dia 34

- B: zij is erg aardig. Ik mag haar graag. Ik help meestal mee met de afwas. Dek de tafel, en van dat soort dingen. Ik ben erg netjes als ik bij Frederike ben. Haar moeder zegt dat ik zo lang ik maar wil bij hen kan blijven omdat zij zegt dat ik zoveel help.
- I: echt, ik kan het haast niet geloven. Denken ze er niet aan dat tieners slordig zijn?
- B: (lachend) Nou, dat ben ik ook! Maar wanneer ik bij vrieden thuis ben, weet ik hoe ik mij moet gedragen.

Sterke kanten komen aan het licht. In het gesprek hierop doorgaan zal Bettie meer overtuigen van haar behulpzaamheid, netheid en ordelijk persoon.



Als je niet weet waar het doel is, maakt het niet's uit hoe hard je tegen de bal schuift

Dia 35

Bezoeker-gastheerrelatie

- I: waar heb je dit geleerd, Bettie?
- B: van mijn moeder en oma.
- I: weten jouw moeder en oma hoeveel zij jou geleerd hebben?
- B: ja, maar ik denk niet dat zij het weten omdat ik het hun nooit verteld heb.
- I: wat zou ervoor nodig zijn om je moeder te laten weten hoeveel zij jou geleerd heeft?
- B: ik denk dat ik het haar moet vertellen.
- I: hoe zou jij dat doen? Ik bedoel, aan je moeder vertellen hoeveel jij van haar geleerd hebt?
- B: zij is nu kwaad op mij, maar ik zal het over een paar dagen vertellen.

Er is beslist nog veel werk aan de winkel voor Bettie en haar familie, toch is ze van een bezoekersrelatie in een klanttypische opstelling veranderd. Het heeft de hulpverlening een hoop geld bespaard.

Dia 36

uitdaging

- Bedenk een casus met een verwijzer. Voer een gesprek met als enige doel: het gesprek is niet conflictueus en zo min mogelijk weerstand bij de cliënt. Probeer aan te sturen op een acceptabel eind van het gesprek. Gebruik vorige dia als hulpmiddel en experimenteer met de 'Yes-setting', wissel ook van rol. **Wat valt je op?**

Dia 37

Klager/luisteraarsrelatie

kenmerken

- 'ik ben het niet, het zijn de anderen'
- Vage en onduidelijke doelen
- Te veel doelen ineens
- Ik wil wel, maar het lukt niet

interventies

- Positieve ondersteuning, erkenning en complimenten
- Eigen verantwoordelijkheid stimuleren
- Aandacht voor wat goed gaat
- Differentiëren/prioriteren
- Zoeken naar uitzonderingen
- wondervraag

Dia 38

Klager-luisteraarrelatie

- Begeleider: 'fijn dat je de moeite hebt genomen hier te komen.'
- Annelies: 'ik moest wel.'
- B: 'er zijn leerlingen die, ook al moeten ze hier komen, dat niet doen.'
- A: 'Hm.'
- B: 'zou je iets kunnen vertellen over wat er precies gebeurt in de klas bij meneer Jansen?'
- A: 'iedereen doet hetzelfde, maar ik word er steeds uitgestuurd.'
- B: 'dat klinkt heel oneerlijk.'
- A: 'dat is het ook.'

Dia 39

- B: 'hoe houd je dat vol?'
- A: 'wat kan ik eraan doen?'
- B: 'en nu heeft je mentor je al naar mij gestuurd.'
- A: 'ja.'
- B: 'zijn je ouders al gewaarschuwd?'
- A: 'nee, nog niet.'
- B: 'én hoe gaan die reageren?'
- A: 'dat wordt niet best.'
- B (na een lange stilte): 'het lijkt me wel duidelijk dat meneer Jansen een heel verkeerde kijk op jou heeft. Zou het een idee zijn om het erover te hebben hoe je die verkeerde kijk kunt bijstellen?'

Dia 40

uitdaging

- Vraag oefenpartner om te vertellen over een ander die hij zou willen veranderen. De oefenpartner brengt steeds dezelfde klacht in, oefen zelf met de vragen van de vier verschillende strategieën en let op het verschil. Wat valt ook de cliënt op?
- Rollen omdraaien/ander tweetal.

102

Dia 41

4 strategieën voor externaliserende cliënten

- Ik wou dat ik je daarbij kon helpen, maar ik kan niet toveren. Ik denk niet dat er iemand bestaat die iemand anders kan veranderen. Hoe kan ik op een andere manier helpen?
- Het onderzoeken van de toekomst als de ander niet verandert: 'en wat wilt u nu gaan doen?'
- Het onderzoeken van de toekomst als de ander wel verandert: 'stel dat de ander zou veranderen, zoals jij wil, wat zou jij dan anders doen? Wanneer zijn er al momenten waarop dat gebeurt? En wanneer dat gebeurt, wat doet die ander dan anders? Wat voor een verschil maakt dat voor jou?'
- Wat wilt u eigenlijk samen veranderen? (uitzoeken van intenties)

Dia 42



Dia 43

schaalvraag

- Reageer enthousiast
- Vraag altijd eerst wat er in het gegeven cijfer zit
- Beschouw de cijfers als metaforen voor verandering
- Focus op de weg, niet op het doel
- Neem ook negatieve inschaling serieus

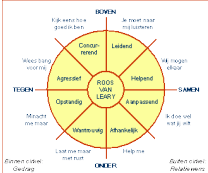


Het schaalvragen om de leerling in beweging te zetten

103

Dia 44

samenwerkingsrelaties



Het samenwerkingsrelaties om de leerling in beweging te zetten

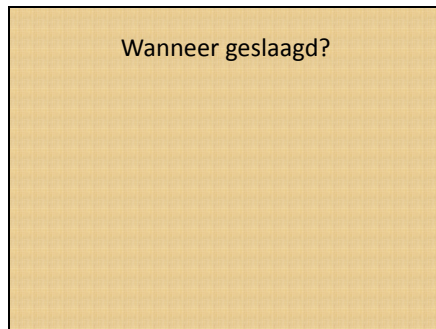
Bijlage 13 : Ppt groepstraining 2

Dia 1

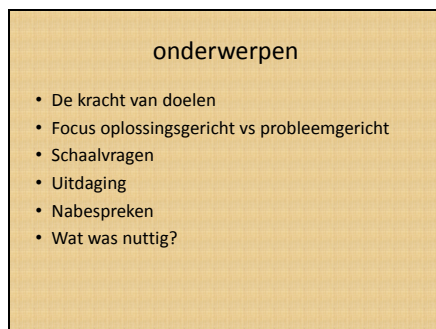


104

Dia 2



Dia 3



Dia 4



105

Dia 5



Dia 6



Dia 7

Het POP gesprek

Wat moet het opbrengen?

106

Dia 8

Krachtige interventies

- Schaalvragen
 - Successchaal
 - Motivatie schaal
 - Vertrouwen schaal
 - Afhankelijkheid schaal
- Focus op uitzonderingen

Dia 9

oefening

- Voorbeeld
- Zelf doen:
 - Probleemomschrijving
 - Uitvinden van aspecten zodat je een goede indruk krijgt van het probleem
 - Waar staat de ander? Denken voelen doen
 - Wanneer is hij tevreden? Denken voelen doen
 - Wat waren uitzonderingen en hoe kwamen die tot stand?
 - nabespeken

Dia 10

Actieve elementen oplossingsgericht
werken

- samenwerking met de ander
- oplossingsgerichte focus ipv probleemgericht.
- Doelgericht op veranderbare en meetbare doelen
- Richt je op de toekomst dmv toekomstgerichte vragen en gesprekken.
- Het schalen van de vooruitgang van de ander, zodat inzichtelijk wordt hoe de verbetering ontstaat
- Focus met de ander op uitzonderingen. In het bijzonder uitzonderingen in relatie tot het probleem. Moedig aan daar meer van te doen en zoek uit hoe het tot stand kwam.

Bijlage 14 : Ppt groepstraining 3

Dia 1



108

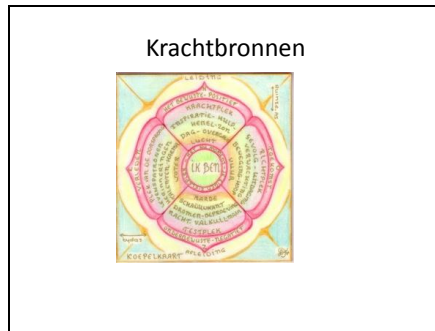
Dia 2



Dia 3



Dia 4

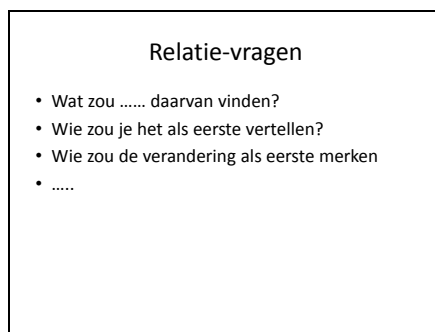


109

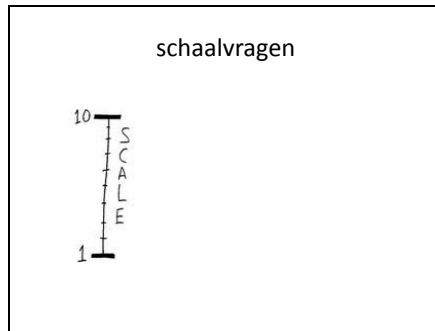
Dia 5



Dia 6

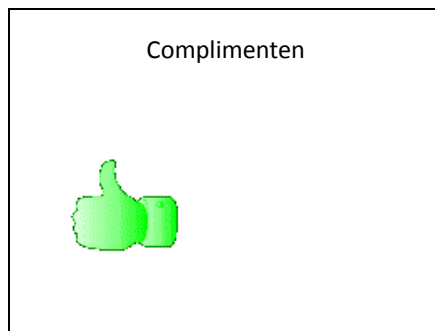


Dia 7

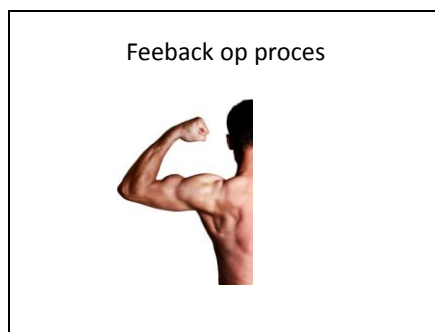


110

Dia 8



Dia 9



Bijlage 15 : Gespreksfases

Fase 1: Het begin Proces/ de procedure: bespreken van kwestie/probleemsituatie Relatie/contact positieve sfeer Zicht op krachtbronnen en kwaliteiten Doel van het gesprek laten formuleren <i>door de ander</i> Zicht op uitzonderingen op de kwestie/probleemsituatie Hoe is dat een probleem voor je? Geen waarom! Geef complimenten. Open en oplossingsgerichte vragen	Fase 2: De toekomst Toekomstoriëntatie/gewenste situatie: De wondervraag, 'Stel dat' vraag of een andere variatie Signalen dat het wonder gebeurt Méér details over de gewenste situatie: hoe, wat , waar, wie, welke, wanneer, wat doe je dan anders? Geen waarom! Stellen van relatie-vragen (heel veel doorvragen) Geef complimenten. Open en oplossingsgerichte vragen
Fase 3: Tussendoelen en acties De schaalvragen Oplossingen concreet maken. Wat, hoe, waar, wie, welke, wanneer, Meer details over het eerstvolgende stapje Realtie-vragen: wie zou dat als eerste merken. Waaraan? Wat zou dat voor ...betekenen? Geef complimenten. Open en oplossingsgerichte vragen	Fase 4: Afsluiting en feedback Complimenterende samenvatting op krachtbronnen, kwaliteiten en op het proces Brug slaan tussen complimenterende samenvatting en eventuele suggesties (en omdat.....') Suggesties/taak. (denk-taak, observatie-taak, doe-taak)

Oplossingsgerichte gespreksvoering

Basis gespreksvaardigheden: **luisteren**, non-verbaal gedrag van docent, **open vragen**, samenvatten, feedback geven op wat net is gezegd (parafraseren), **gebruik stiltes**, opmerken van non-verbaal gedrag student, zelfonthulling, proces opmerken, **complimenteren**, **bevestigen van perceptie van student**, empathie, focus terugbrengen naar student, **bevorderen van oplossingsgericht praten**

Bijlage 16 : Ppt groepstraining 5

Dia 1

Oplossingsgericht gesprek

Het POP gesprek
<http://www.youtube.com/watch?v=SrAJ5WvElc&feature=related>

113

Dia 2

SLB missie

- Ideale situatie mentorraadschap (missie):
- Het mentorraadschap bij ons op de Stadstimmertuinen kenmerkt zich doordat iedere leerling ervan uit kan gaan dat hij/zij zich welkom, veilig en vertrouwd kan voelen. Mentoren hebben een open houding en stemmen af op jou en jouw verhaal.
- Je bent planmatig aan het werken aan je eigen gestelde doelen, deze ontwikkeling houd je bij in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). In het POP wordt zichtbaar wat je leert van het realiseren van doelen. Ook laat je zien dat je kunt reflecteren op jouw ontwikkeling. Je bent trots op het besef dat je bekwaam bent in je vak en in hoe je jouw schoolloopbaan zelf sturing geeft.

Dia 3

Visie-missie

- Om bovengenoemde visie te kunnen realiseren heeft het team veelzijdige kwaliteiten die zich toespiten op de relatie met de deelnemer, het aanleren van specifieke vaardigheden en op het bevorderen van de autonomie van deelnemers.
- We communiceren met deelnemers door goed te luisteren en door te vragen. We stellen ons geïnteresseerd, open en empathisch op en zijn daar betrouwbaar in. We streven na, als persoon, een inspiratiebron te zijn. In een mentorgroep is het ook gezellig.
- Studieloopbaanbegeleiding bij ons is positief en oplossingsgericht, met gevoel voor humor, maar ook doortastend. Zobbende kunnen we soms ook de rots in de branding voor je zijn.
- Deelnemers zijn ambitieus en leggen een persoonlijk traject af met als eindresultaat het diploma. Docenten proberen dit proces gunstig te beïnvloeden door betrokken te zijn met persoonlijke afwegingen van deelnemers. Je wordt gestimuleerd een assertieve houding aan te nemen en initiatieven te nemen en hier vasthoudend mee aan het werk te zijn. Docenten hebben oor voor creatieve oplossingen die jullie ontwikkeling positief beïnvloeden. Zij zijn welwillend, breed geïntereerd, maar ook nuchter en zullen helpen met reflecteren om tot de kern te komen. Docenten zijn actief en met enthousiasme proberen zij jullie hun passie voor het vak over te dragen en zijn hierbij slagvaardig en geduldig.

Dia 4

Yes-setting

114

Dia 5

Oplossingsgerichte schaalvragen

Dia 6

Wie is uitvinder?



- Steve De Shazer (1940-2005), een Amerikaanse therapeut en medeoprichter van de oplossingsgerichte aanpak, sprak met een cliënt die voor de tweede keer kwam. Hij vroeg de cliënt wat nu beter was.

Dia 7

Wie is uitvinder?



- De cliënt antwoordde spontaan: 'ik heb bijna de 10 bereikt'. Steve De Shazer en collega's begonnen te experimenteren met het idee om nummer te gebruiken om iemands situatie te beschrijven. Dit startte de ontwikkeling van schaalvragen.

115

Dia 8

Wie is uitvinder?



- Vandaag de dag is het toepassen van schaalvragen een algemeen bekende en veel gebruikte oplossingsgerichte techniek.

Dia 9

basisstappen

- Nieuwsgierig en bemoedigende vragen

Dia 10

basisstappen

- Uitleggen van de schaal

116

Dia 11

basisstappen

- Huidige positie

Waar ben je nu op schaal?

Dia 12

basisstappen

Het al bereikte niveau.

Zoek uit wat er al is en wat er al werkt

- Hoe heb je het voor elkaar gekregen dat van 0 al bent gekomen waar je nu bent?
- Wat heeft geholpen?
- Wat werkte goed?
- **Wat nog meer?**

Dia 13

basisstappen

Visualiseer een hoger positie.

Nodig de ander uit een beschrijving te geven van een hogere positie op de schaal. Met welke score zou je tevreden zijn?

- Hoe ziet het eruit op....?
- Waaraan zou je merken dat je op.... Bent?
- Wat is er dan anders?
- Waartoe zou je dan in staat zijn?
- Hoe zou het helpen?

117

Dia 14

basisstappen

Eerder succes opmerken

- Vraag naar situaties waarin het in het verleden beter was.
- Wat is de hoogste score op de schaal die pas nog hebt bereikt?
- Wat was anders toen?
- Wat deed je toe anders?
- Wat ging goed in wat je deed?

Dia 15

basisstappen

Een stap vooruit

- Vraag naar welke kleine stap de ander op de schaal zou kunnen maken.
- Is het bruikbaar wat we hebben besproken?
- Wat was in het bijzonder handig voor je?
- Hoe zou je dat kunnen gebruiken om een kleine stap vooruit te zetten?
- Hoe ziet die kleine stap er dan uit?

Dia 16

Verskillende soorten schaalvragen

- Successchaal
- Motivatie schaal
- Vertrouwen schaal
- Afhankelijkheid schaal

118

Dia 17

Actieve elementen SFBT

- Creëer een meewerkende samenwerking met de ander
- Creëer oplossingsgerichte focus ipv probleemgericht.
- Doelgericht op veranderbare en meetbare doelen
- Richt je op de toekomst dmv toekomstgerichte vragen en gesprekken.
- Het schalen van de vooruitgang van de ander, zodat inzichtelijk wordt hoe de verbetering ontstaat
- Focus met de ander op uitzonderingen, wanneer het probleem minder of helemaal weg is. In het bijzonder uitzonderingen in relatie tot het probleem. Moedig aan daar meer van te doen en zoek uit hoe het tot stand kwam.

Dia 18

Hoofdinterventies

- Een **positieve**, collegiale oplossingsgerichte **houding**
- **Kijk naar voorgaande** oplossingen van de ander
- Belichten van **uitzonderingen**
- **Vragen stellen** ipv leiding nemen en interpreteren
- **Focus op nu en toekomst** ipv oriënteren op verleden
- **Complimenten**
- **Stimuleren** om meer te doen van wat werkt

Dia 19

Specifieke interventies

- Verandering sinds vorige keer
- Oplossingsgerichte doelen
- Wondervraag
- Schaalvragen
- Construeren van oplossingen en uitzonderingen
- Coping vragen
- Samen een time out nemen
- Experimenten en huiswerkopdrachten
- Zo, wat is er verbeterd, ook al is het maar een klein beetje, sinds we voor het laatst spraken?

119

Dia 20

uitdaging

Bijlage 17 : Ppt groepstraining 6

Dia 1

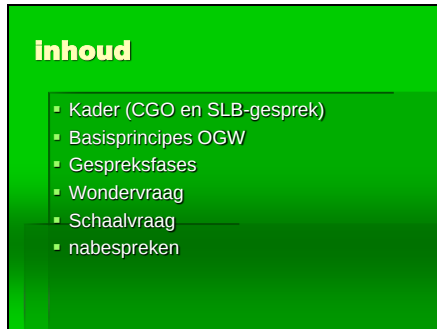


**Oplossingsgerichte
gespreksvoering**

Vaardigheden kun je leren

120

Dia 2



Inhoud

- Kader (CGO en SLB-gesprek)
- Basisprincipes OGW
- Gespreksfases
- Wondervraag
- Schaalvraag
- nabespreken

Dia 3



basisprincipes

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

Dia 4

basisprincipes

- Contact leggen
 - Eigen referentiekader loslaten door:
 - Houding van niet-weten
 - De ander erkennen
 - De ander ontvangen
 - Interesse tonen
 - Hand geven

121

Dia 5

basisprincipes

- De ander is expert van eigen leven
 - De anders is eigenaar van probleem en heeft in zich ook de oplossing
 - Accepteer probleemdefinitie van de ander
 - Doelen van ander staan centraal
 - Perceptie van uitzonderingen

Dia 6

basisprincipes

- Herkaderen
 - *Storend gedrag = energiek gedrag*
 - *We leren niks bij....in de klas.*
 - *Ik hoor je zeggen dat je kwaliteit belangrijk vindt, klopt dat?*

Dia 7

basisprincipes

- Zicht op krachtbronnen en uitzonderingen
 - Deze interesseren ons in het bijzonder. *Hoe kwam dat? Wat deed je toen? Etc.*

122

Dia 8

gespreksfases

- Zie kopie(uitdelen)

Dia 9

wondervraag

- Vraag toestemming voor een 'hoogst merkwaardige vraag' te mogen stellen.
- Gebruik Yes-setting
- Stel wondervraag op rustige wijze, neem de tijd.
- Definieer nauwgezet wat er tijdens het wonder gebeurt
- Accepteer alle antwoorden
- Ontlok de ander steeds meer details met de vraag: 'En wat nog meer?'
- Vraag naar hoe belangrijke anderen zouden reageren.
- Geef complimenten voor wanneer de ander zelf een alternatief voor het probleemgedrag presenteert. Herhaal wat de ander zegt

Dia 10

wondervraag

- Mag ik je een vreemde vraag stellen?
Stel dat, terwijl je vannacht en het is stil in huis, er een wonder gebeurt. Het wonder is dat het probleem dat je vertelt is opgelost. Echter, omdat je sliep weet je niet dat het wonder heeft plaatsgevonden. Wat zal er anders zijn wanneer je morgenochtend wakker wordt waaraan jij kunt zien dat er een wonder is gebeurd en dat het probleem is opgelost?

123

Dia 11

Wondervraag

- oefening

Dia 12

wondervraag

- Terugkijken
 - Wat merkte je dat bruikbaar was?
 - Wat heb je geleerd?
 - Wat was in het interview effectief?
 - Hoe kwam er zicht op concreet specifiek gedrag?

Dia 13

schaalvraag

- Vraag toestemming voor een schaalvraag
- Leg de schaal uit
- Vraag waar de ander op dit moment staat
- Accepteer het cijfer met een compliment
- Aanvaard alle antwoorden
- Vraag ook: 'Wat nog meer?'
- Stel relatie-vragen
- Eindig met: 'Wat zou het kleinst denkbare stapje vooruit kunnen zijn?'

124

Dia 14

schaalvraag

- Oefening: Zie kopie en maak zo nodig gebruik van de oplossingsgerichte vragen(zie kopieën).

Dia 15

Schaalvraag?

- Nabespreken?
 - Wat was jouw ervaring?
 - Voelde je dat er naar je geluisterd werd?
 - Wat heb je geleerd?
 - Wat veranderde ten gunste van de oplossing
 - Wat was nuttig?

Bijlage 18 :Het oplossingsgerichte motivatie interview

Mijn doel is: _____

Wat voor voordelen zou dat jezelf opleveren. Wat nog meer?	
Voordelen voor anderen Wat nog meer?	
Waar zou je jezelf nu plaatsen op een schaal van 1 tot 10?	1__2__3__4__5__6__7__8__9__10
Wat heb je al gedaan om daar te komen? Wat nog meer?	
Wie heeft je geholpen? Op wat voor manier? Wie nog meer?	
Hoe zou je weten dat je een stapje vooruit bent gegaan op de schaal?	
Hoe zou je weten dat je twee stapjes vooruit bent	

gegaan op de schaal?	
Waarom geloof je dat je het doel kunt bereiken? Wie gelooft het nog meer? Hoezo?	
Wie zou je vertellen over je vooruitgang? Op wat voor manier?	
Wie zou je erkentelijk zijn als je je doel hebt bereikt? Voor wat? Wie nog meer?	

Bijlage 19 :Oefening wondervraag

De wondervraag

Doel: een bruikbare vraag te introduceren die cliënten helpt in detail te verwoorden wat zij anders willen in de toekomst. (25 minuten)

Instructie:

1. trainees hebben nummers 1 en 2. Nummers 1 zijn de cliënten, nummers 2 zijn de interviewers.
2. 5 minuten vertellen nummers 1 aan nummers 2 over iets dat voor hen recentelijk een probleem was. nummers 2 luisteren en vragen naar details over het probleem(niet zoeken naar oorzaken)
3. trainees stoppen na 5 minuten. dan stellen de nummers 2 de wondervraag.
4. nummers 2 luisteren naar hoe het anders zou zijn na het wonder. Zij stellen zou veel mogelijk vragen over de details van het wonder.
5. nabespreken:

127

Bruikbare vragen na de wondervraag:

(Let steeds op: wat zal er anders zijn na het wonder)

Voor de ander: wat zul je merken dat er anders is? Wat zou er anders zijn na het wonder? Waaraan zou je het eerst merken dat er een wonder heeft plaats gevonden? Wat nog meer? (Wat is het eerste dat je merkt? Wat verder?)

Voor belangrijke anderen: wie zal het verder merken als het wonder gebeurt? Wie zou nog meer merken dat het wonder heeft plaatsgevonden? Wat zou hij/zij als eerste opmerken? Wat zou hij/zij dan anders doen? Wat nog meer? Wat zal die merken dat er anders aan je is? Wat nog meer?

Als die dat doet, wat voor verschil maakt dat dan voor jou?

Als je zou moeten doen alsof het wonder gebeurd was, wat zou dan het eerste kleine iets zijn dat je zou doen?

Hoe zou dat kunnen helpen?

Of:

Wat is ervoor nodig om een deel van het wonder te laten gebeuren?

Is dat iets dat zou kunnen gebeuren? Zo ja, wat geeft je dat idee?

Bijlage 20 :Oefening sterkte-interview

Sterkte interview

Vorm groepen van 2

Lees eerst aandachtig de vragen en de instructie voordat je gaat uitvoeren.

Tijd 2x15 minuten

128

Als interviewer ga je bewust deze vragen stellen. Dit betekent dat je uit je comfortzone moet komen. De vragen die je normaal zou stellen laat je achterwegen. Je stelt deze vragen.

Er is een wereld van verschil tussen de zin:

beschrijf eens in een paar zinnen een succes... of succesje, dat je onlangs in je werk hebt behaald? En de zin: Heb jij onlangs in je werk een succesje gehaald?

De interviewer noteert de antwoorden van de geïnterviewde. noteer zoveel mogelijk exact de belangrijke woorden van de ander, geen hele zinnen. Samenvatten van het gegeven antwoord in prima. Indien je wilt doorvragen, vraag dan door op de positieve, op belangrijke woorden en vraag door in dezelfde richting.

Luister goed zonder in te vullen. Mogelijk heb je bij vraag 1 indirect gehoord wat het aandeel van de betrokken persoon was en wat hij deed welke sterktes hij/zij had enz. Toch vul het zelf niet in maar vraag erom. Wees nieuwsgierig.

Evalueer en reflecteer:

Evalueer eerst hoe de geïnterviewde het heeft ervaren. Evalueer daarna hoe het was voor de interviewer. Hoe zat het met de afstand en het volgen van de andermans referentiekader? Wat kan je zeggen over jouw betrokkenheid bij de ander? Stuurde je?

1. beschrijf eens in een paar zinnen een succes(je) dat jij afgelopen weken hebt behaald in je werk?

2. beschrijf jouw aandeel in dit succes.

Wat deed je?

Welke rol had je?

Hoe deed je dat?

129

3. van welke sterktes van jou getuigt dit succes(je)?

Van welke sterktes getuigt dit nog meer?

Wat nog meer?

Wat nog meer?

4. ga eens terug in de tijd.... Wanneer werd je jezelf bewust dat jij deze sterktes hebt?

Wanneer nog meer.....wanneer nog meer?

Wanneer konden anderen dat merken? Wanneer nog meer? Wanneer nog meer?

5. bedenk eens een situatie waarin je deze sterktes binnenkort wil gaan toepassen?

Hoe wil je dat gaan doen?

Hoe nog meer?

Wat nog meer?

6. respectvol afsluiten. geef er blijk van dat je het verrijkend hebt gevonden dat de ander dit met jou gedeeld heeft

vragen voor na de oefeningen:

wat merkte je op dat bruikbaar voor je was? wat nog meer?

wat zag je dat je jou zei dat.....zinvol was?

wat heb je geleerd?

had je het gevoel dat er naar je geluisterd werd?

wat waren goede vragen?

wat maakt dat het goede vragen waren?

waardoor werd je vooral aangezet tot denken?

was vond je positief aan het gesprek? wat nog meer?

waar merkte je aan dat de ander jouw refentiekader volgde?

welke effect had de schaalvraag op je?

welk inzicht heeft het je opgeleverd? wat nog meer?

in welke zin was de toekomstgerichte vraag voor jou uitnodigend?

hoe heb je zicht gekregen op jouw krachtbronnen?

wat heb je geleerd over jouw krachtbronnen?

Onder welke condities vinden jouw uitzonderingen op het probleem plaatst?

wat maakte het voor jou een effectief interview? wat nog meer?

wat gebeurde er toe je de wondervraag stelde? wat nog meer?

wat heb je geleerd van de wondervraag?

wat was jouw ervaring?

wat zorgde ervoor dat je meer inzicht kreeg in jouw ontwikkeling? wat nog meer?

hoe kan je dit gebruiken in het contact met je mentorleerlingen?

wat zou je beter willen kunnen en hoe zou je dat willen leren? wat nog meer?

wat zag je bij de ander, wat merkte je op? wat nog meer?

hoeveel vetouwen heb je dat je oplossingsgerichte gespreksvoering onder de knie krijgt?

waar vertouw je dan op?

Bijlage 21 :Ppt groepstraining 7

Dia 1

Hoe ga je om met mislukking en succes en kom je tot leren?

Mindset
It's has to do with your mental state!

<http://www.youtube.com/watch?v=MTsF2TaEaJA>

131

Dia 2

Grow your mindset

1. Je intelligentie is iets basisaals aan jou, je kunt het niet veel vernaderen.
2. Je kan nieuwe dingen leren, maar je kan je intelligentie niet veranderen.
3. Het maakt niet uit hoe intelligent je bent, je kunt het altijd een beetje vernaderen.
4. Je kunt altijd substantiële veranderingen in je intelligentie bewerkstelligen.

Dia 3

Grow your mindset

- Je bent een bepaald persoon en je kunt daar niet veel aan veranderen.
- Het maakt niet uit wat voor een persoon je bent, je kunt altijd aanzienlijk veranderen.
- Je kan de dingen verschillend doen, maar de belangrijke dingen kan je niet echt veranderen.
- Je kunt altijd basale zaken, die jou kenmerken, vernaderen.

Dia 4

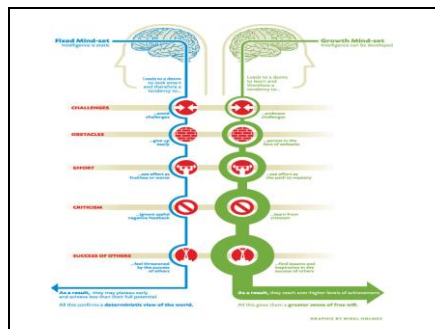
Fixed Mindset	Growth Mindset
• Je gelooft dat capaciteiten, vermogens en mogelijkheden vastliggen • Je richt je daarom vooral op het behoud van je bestaande vermogens • Je probeert niet snel iets nieuws om nieuwe vermogens te ontdekken • Je richt je sterk op risico's om te falen, want wanneer je faalt bewijs je aan jezelf en anderen dat je iets niet kunt of val je voor je gevoel door de mand • Je identificeren je sterk met wat je kan en doet en dit bepaalt dan ook in grote mate je eigenwaarde • Je geeft jezelf weinig kans om iets te leren, je wilt het meteen goed doen, lukt dat niet dan denk je dat je het niet kan • Veel inspanning moeten leveren om iets te bereiken vind je een teken van zwakte • Je denkt sterk in termen van 'je hebt het of je hebt het niet'	• Je gelooft dat je vermogens, capaciteiten en mogelijkheden ontwikkelaar zijn • Je richt je op het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden • Je verlegt graag je grenzen en vindt een nieuwe uitdaging spannend • Falen zie je niet als bewijs dat je iets niet kunt, maar als een bewijs dat het nu nog niet is gelukt en een teken dat je harder moet werken of andere wegen moet bewandelen om wel te bereiken wat je wilt • Je koppelt je prestaties en inspanningen niet aan wie je bent, waardoor het ook minder invloed heeft op je eigenwaarde • Inspanning en je best doen is belangrijk, je wilt kunnen zeggen dat je er alles aan gedaan hebt • Je bent niet zozeer bezig met het resultaat, maar meer met de weg die je moet bewandelen om daar te komen

132

Dia 5

http://www.youtube.com/watch?v=TTXrV0_3UjY

Dia 6



Dia 7

	Fixed mindset	Growth mindset
What does the student want to achieve?	To look smart even if at the cost of sacrificing learning by avoiding challenging tasks	To learn new things even if hard or risky
How is failure seen?	Failure is seen as an indication of low intelligence	Failure is seen as an indication of low effort and/or poor strategy
How is effort seen?	Effort is seen as an indication of low intelligence	Effort activates and uses intelligence
Typical response after difficulty	Less effort	More effort
Self-defeating defensiveness	High: not willing to face ignorance and to risk mistakes	Low: eager to learn and open to feedback about mistakes
Performance after difficulty	Impaired	Equal or improved

Bibliografie

Ambulante Dienst Altra. (2012). *Notitie Methodiek*. Amsterdam: Altra.

Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Blanchard, K., Zigarmi, P., & Zigarmi, D. (2005). *Situationeel Leiderschap 2 One Minute Manager*. Amsterdam: Business Contact.

Cauffman, L., & van Dijk, D. J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

de Jong, P., & Berg, I. K. (2008). *Interviewing for solutions*. Belmont: Brooks/cole cengage Learning.

Delfos, M. F. (2011). *Ik heb ook wat te vertellen!* Amsterdam: B. V. Uitgeverij SWP.

Dijk, L. C. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Dweck, C. S. (2006). *mindset THE NEW PSYCHOLOGY OF SUCCES, how we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.

Dweck, C., & Elliott, S. (1983). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.

Harinck, F. (2010). *basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T., & Maene, W. (2008). *survifalkit voor leerkrachten*. Antwerpen Apeldoorn: Garant.

Mahlberg, K., & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht Onderwijzen Naar een gelukkige school!* Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickerling, D. J. (2010). *Pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Vlissingen: Basalt.

MBO 2010. (2010). *Info over Competentiegericht onderwijs binnen het MBO*. Opgeroepen op januari 4, 2012, van http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Wat_is_competentiegericht_onderwijs_/containerid/666415AA-C09F-296A-61DB669427684CB1/objectid/7D89F304-E930-347B-28CB2D100A439633/displaymethod/display_default/vid/7D49BA85-0B28-5FA1-209406CE34948F65

Okkels, T. (2012). *Strategisch plan Ambulante Begeleiding*. Amsterdam: Altra.

Onderwijscoöperatie. (2012, januari 2012). *drie speerpunten van de onderwijscoöperatie*. Opgeroepen op januari 4, 2012, van website van de onderwijscoöperatie: http://www.onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatie-over_ons.html?onco&artikelen&421

Rijksoverheid. (2012, januari 4). *Aan welke eisen moet een docent voldoen?* Opgeroepen op januari 4, 2012, van www.rijksoverheid.nl:

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijspersoneel/vraag-en-antwoord/hoe-wordt-de-bekwaamheid-van-docenten-bewaakt.html>

Roediger, H. L. (2003). *Psychologie*. Gent: Academia Press.

Sprague, A. G. (2009). *Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Pica.

Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs. (2007, april 10). *leren, loopbaan en burgerschap*. Opgeroepen op januari 4, 2012, van kwalificaties MBO Leren, Loopbaan en Burgerschap:

http://www.kwalificatiesmbo.nl/tl_files/bestanden/Leren%20Loopbaan%20en%20Burgerschap%20april%202007.pdf

Teggelaar, J., Bosch, J. v., & Monster, T. (2010). *Oplossingsgericht werken met leerlingen*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.

WOSO. (2009). *bekwaam & Speciaal*. Antwerpen-Apeldoorn: WOSO & Garant Uitgevers n.v.