



Oplossingen in beeld

**SVIB-coaching van ambulant begeleiders
in oplossingsgericht werken**

Emilie de Graaff & Annegien Simis

Studentnummer E. de Graaff: 2153147
Studentnummer A. Simis: 2050247
Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: School Video Interactie Begeleiding
Begeleid door: Vrony Zeinstra
mei 2011

De eekhoorn en de mus wandelden op hun gemak door het bos en spraken over allerlei dingen die in hun gedachten opkwamen. De zon scheen en zij hadden niets bijzonders te doen. De mus legde aan de eekhoorn uit hoe je de diepte van de slaap kon meten. 'Ik heb dat zelf ontdekt,' zei hij en sloeg enkele bescheiden stofjes van zijn vleugels af. 'Je gaat tien stappen van een slapend iemand af staan en zegt dan zijn naam, net zo hard als ik nu hu zeg. Hu.'

context verkennen

krachtbronnen aanboren

'Hu?' vroeg de eekhoorn.

'Dat is een maat,' zei de mus. 'Als hij niet wakker wordt doe je één stap naar hem toe en zeg je weer zijn naam. Net zo lang tot hij wakker wordt. Het aantal stappen dat je dan hebt gezet is de diepte van de slaap.'

'O,' zei de eekhoorn.

'Kijk, daar ligt de tor te slapen,' zei de mus.

Toevallig passeerden zij juist de tor die onder de eik lag te slapen en zacht snurkte. 'Let maar op,' zei de mus. Hij nam tien stappen van de tor af, draaide zich om en zei, net zo hard als hij zoëven hu had gezegd: 'Tor.'

Er gebeurde niets. De tor sliep door. De mus kwam één stap dichterbij en zei weer: 'Tor.' Er gebeurde weer niets.

Zo ging hij telkens één stap dicht naar de tor toe, tot hij voor zijn oor stond en tamelijk luid riep: 'Tor.'

Maar de tor sliep door.

De mus wendde zich tot de eekhoorn en zei: 'Hij slaapt onmeetbaar diep.'

'Wat is onmeetbaar?' vroeg de eekhoorn.

'Ja...' zei de mus, 'dat is bij voorbeeld hoe warm de tijd is of wie er het meest van de lucht houdt of het jarigst is...'

'O,' zei de eekhoorn.

Er ritselde iets.

'Kunnen jullie niet doorlopen en verderop gaan praten?' vroeg de tor. 'Ik lig hier te slapen.'

De mus en de eekhoorn liepen verder.

'De tor is een slecht voorbeeld,' zei de mus. 'Die slaapt maar raak.'

Zij liepen enige tijd zwijgend verder.

'Het is een goede methode,' zei de mus.

De eekhoorn zweeg. Even later troffen zij de leeuw aan, slapend in het gras.

'Ah,' zei de mus, 'dat is een goede slaper. Let maar op.' Hij nam tien passen, draaide zich om en zei: 'Leeuw.'

'Ja?' brulde de leeuw en sprong overeind.

'Ha, zie je wel!' zei de mus tegen de eekhoorn. En tegen de leeuw zei hij: 'Je had niet ondieper kunnen slapen.'

'Ja,' zei de leeuw en hij keek de mus boosaardig aan.

'Nou?' zei de mus tegen de eekhoorn.

De eekhoorn knikte.

Ze liepen verder, verder de leeuw nog brulde: 'Maar hoe kom ik nu weer in slaap?'

De mus streek zijn veren glad en zei: 'Ik ben nu aan het uitvinden hoe je kunt meten hoe diep iemand nadenkt.'

'Hola!' brulde de leeuw nog in de verte.

'Dat zal wat zijn,' zei de eekhoorn.

'Ach,' zei de mus, 'als je wilt kun je alles uitvinden.'

toekomstoriëntatie

differentiëren

krachtbronnen aanboren

contact maken

complimenteren

doelen stellen

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Inleiding	2
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	3
1.1 Aanleiding	
1.2 Van kennis naar doen	
1.3 Onderzoeksvragen en doelen	4
Hoofdstuk 2 Theoretische achtergronden	5
2.1 Inleiding	
2.2. Herkomst en uitgangspunten van oplossingsgericht werken	
2.3 Oplossingsgericht aan het werk: voorwaarden en werkwijze	6
2.3.1 Verkenning van de startsituatie	
2.3.2 Oplossingsgerichte stappen in een gesprek	
2.4 Effectiviteit van oplossingsgericht werken	8
2.5 Oplossingsgericht werken en ambulante begeleiding	10
2.5.1 Het kader: Ambulante begeleiding in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs	
2.5.2. De oplossingsgerichte Ambulant Begeleider	11
2.6 Oplossingsgericht werken en SVIB	13
2.6.1 Het kader: School Video Interactie Begeleiding	
2.6.2. De oplossingsgerichte SVIB-er	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet en methodologie	16
3.1 Inleiding	
3.2 Onderzoekssetting en beginsituatie	

3.3	Selectie van deelnemers	17
3.3.1	Selectie van AB-ers	
3.3.2	Selectie van leerlingen	
3.4	Leervraag en werkpunten	18
3.5	Verloop van de trajecten	
3.5.1	Intake met de AB-er	
3.5.2	Intake met de leerling	19
3.5.3	Opname van drie begeleidingsgesprekken tussen AB-er en leerling	
3.5.4	Beeldanalyse	
3.5.5	Nabespreking	21
3.5.6	Tijdpad	
3.6	Privacy	22
3.7	Validiteit en betrouwbaarheid	
3.8	Geplande data-analyse	23
Hoofdstuk 4 Resultaten		25
4.1	Inleiding	
4.2	Algemeen verloop van de trajecten	
4.3	Traject I	26
4.3.1	Gesprekken en beeldanalyse	
4.3.2	Vragenlijsten AB-er I	27
4.3.3	Vragenlijsten leerling I	29
4.3.4	Vergelijking resultaten en bevindingen van de AB-er, de leerling en de SVIB-er	30
4.4	Traject II	32
4.4.1	Gesprekken en beeldanalyse	
4.4.2	Vragenlijsten AB-er II	33
4.4.3	Vragenlijsten leerling II	35
4.4.4	Vergelijking resultaten en bevindingen van de AB-er, de leerling en de SVIB-er	36
4.5	Traject III	38
4.5.1	Gesprekken en beeldanalyse	
4.5.2	Vragenlijsten AB-er III	40
4.5.3	Vragenlijsten leerling III	41
4.5.4	Vergelijking resultaten en bevindingen van de AB-er, de leerling en de SVIB-er	42

4.6	Traject IV	44
4.6.1	Gesprekken en beeldanalyse	
4.6.2	Vragenlijsten AB-er IV	46
4.6.3	Vragenlijsten leerling IV	47
4.6.4	Vergelijking resultaten en bevindingen van de AB-er, de leerling en de SVIB-er	49
4.7	Naar een analyse op groepsniveau	50
Hoofdstuk 5 Conclusies		52
5.1	Groei in oplossingsgericht werken: de ervaringen van de AB-ers	
5.2	Groei in oplossingsgericht werken: conclusies uit beeldanalyse	53
5.3	Groei in oplossingsgericht werken: de ervaringen van de leerlingen	54
5.4	De beleving van oplossingsgericht werken door leerlingen	55
5.5	De beleving van effectiviteit van oplossingsgericht werken: ervaringen van leerlingen en AB-ers	
5.6	Terug naar de kern: werkt SVIB-coaching in oplossingsgericht werken?	57
5.7	Toekomstige ontwikkelingen: oplossingsgericht coachen in het licht van passend onderwijs en inclusie	58
5.8	Aanbevelingen	59
Hoofdstuk 6 Nawoord		61
Literatuur		63
Bijlagen		65

Samenvatting

Vanuit Altra, waar wij als ambulant begeleiders werkzaam zijn, is door de recente ontwikkelingen op het gebied van leerlingzorg behoefte gerezen aan meer methodisch werken. Er is gekozen voor oplossingsgericht werken. De ambulant begeleiders (AB-ers) hebben kennism gemaakt met deze methode en geven aan hun vaardigheden op dit gebied te willen ontwikkelen.

In dit meesterstuk willen wij een antwoord geven op de volgende onderzoeksvraag:

Kan coaching in oplossingsgericht werken bij AB-ers leiden tot betere beheersing van deze methodiek en tot tevredenheid en doelrealisatie bij leerlingen?

Hiertoe hebben wij ieder twee collega ambulant begeleiders gecoacht met SVIB op het ontwikkelen van hun oplossingsgerichte kennis en vaardigheden. De trajecten bestonden uit één intake gesprek van ons met de AB-er en één intake gesprek van de AB-er met de leerling. Daarna werden drie gesprekken van de AB-er met de leerling opgenomen. De gesprekken werden door ons geanalyseerd met een beeldanalyse-schema dat wij ontwikkelden. In dit schema koppelen we de stappen van oplossingsgericht werken aan de basiscommunicatievaardigheden zoals die geformuleerd zijn door onder andere Dekker & Biemans (1994). In de nabesprekingen van de opnames zijn met de AB-ers werkpunten geformuleerd die aansloten bij de centrale leervraag voor alle AB-ers: Hoe kan ik mezelf verbeteren op de zeven stappen van oplossingsgericht werken? In de laatste nabespreking vond ook een evaluatie van het hele traject plaats.

De AB-ers en de deelnemende leerlingen hebben van te voren en na elk gesprek door ons opgestelde vragenlijsten ingevuld.

Na analyse van alle data per traject hebben wij door trajectoverstijgend de gegevens te vergelijken en te verbinden, antwoord kunnen geven op de door ons geformuleerde deelvragen:

1. Ervaren ambulant begeleiders die met behulp van SVIB gecoacht worden in oplossingsgericht werken met leerlingen, groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?
2. Is in beeldanalyse kwalitatieve en kwantitatieve groei te zien op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?
3. Ervaren leerlingen groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken door de AB-er?
4. Ervaren leerlingen oplossingsgerichte begeleiding als positief en belangrijk?
5. Heeft het oplossingsgericht werken invloed op doelrealisatie of vooruitgang bij de gestelde leerlingdoelen?

Deelvragen 1, 3, 4 en 5 konden positief beantwoord worden. Bij deelvraag 2 was het duidelijk dat analyse op alleen OGW-stappen niet voldoende was en hebben wij, voor een volledig beeld, ook de ontwikkelingen op het niveau van voorwaardelijke basisvaardigheden bij het antwoord betrokken. De centrale onderzoeksvraag wordt uiteindelijk positief beantwoord: in ons onderzoek heeft coaching in oplossingsgericht werken bij ab-ers geleid tot betere beheersing van deze methodiek en tot tevredenheid en doelrealisatie bij leerlingen.

Inleiding

De dienst Ambulante Begeleiding van Altra ondersteunt reguliere scholen voor voortgezet en middelbaar beroeps onderwijs in Amsterdam en omstreken bij de begeleiding van leerlingen met gedragsproblemen en psychiatrische stoornissen.. Door de explosief groeiende vraag naar deze hulp zijn de inspanningen vanaf het ontstaan van de dienst eerst vooral gegaan naar kwantitatieve aspecten. De laatste jaren richt de dienst zich meer op de kwaliteit van de geboden ondersteuning. Uit recent onderzoek naar de kwaliteit van de dienst kwam naar voren dat de ambulant begeleiders weliswaar tot tevredenheid van leerlingen, scholen en ouders werkten, maar dat aandacht voor meer methodisch werken nodig was. Ook om de dienst naar buiten toe een duidelijk gezicht te geven, werd het streven een herkenbare basishouding van de ambulant begeleider, die onder andere wordt gekenmerkt door oplossingsgericht werken.

In het kader van onze opleiding School Video Interactie Begeleiding Master SEN zochten wij naar een onderwerp voor een afstudeeronderzoek. De keuze van Altra voor meer methodisch en effectief werken maken met onder andere oplossingsgericht werken sprak ons aan, zeker in de snel veranderende praktijk waarin ambulant begeleiders werken. Wij vroegen ons af hoe ambulant begeleiders ondersteund zouden kunnen worden bij het zich vlot eigen maken van de oplossingsgerichte werkwijze.

Wij zagen tijdens onze SVIB-trajecten al het positieve effect van coaching met beeld en zo rees de vraag of door middel van deze methode, ambulant begeleiders gecoacht zouden kunnen worden in het oplossingsgericht begeleiden van hun leerlingen. Uiteraard wilden wij ook graag weten of de leerlingen zelf vonden dat ze hier baat bij hadden. Uiteindelijk formuleerden wij de volgende onderzoeksvraag:

Kan coaching in oplossingsgericht werken bij ab-ers leiden tot betere beheersing van deze methodiek en tot tevredenheid en doelrealisatie bij leerlingen?

Wij zagen een aantal voordelen in het gezamenlijk uitvoeren van dat onderzoek: we zouden meer AB-ers kunnen coachen, konden elkaar vrijwel voortdurend feedback geven tijdens het onderzoeksproces. Daarnaast weten twee meer dan één ... en was er natuurlijk het sociale aspect van samenwerken – een luxe voor AB-ers die doorgaans solistisch werken!

Het theoretisch werk voor dit onderzoek is gezamenlijk uitgevoerd. Het praktische onderdeel, het coachen van de AB-ers, deden wij uiteraard apart. Wel hebben wij de eerste beeldanalyse samen uitgevoerd om zeker te weten dat we dit op dezelfde manier zouden doen.

Dit meesterstuk is een weergave van ons onderzoek. Het is als volgt opgebouwd:

- Hoofdstuk 1: wij gaan in op de onderzoeksvraag en de context hiervan.
- Hoofdstuk 2: wij beschrijven de literatuur en bronnen die we gebruikt hebben voor de theoretisch onderbouwing.
- Hoofdstuk 3: hierin leggen wij de door ons gehanteerde onderzoeksmethode uit.
- Hoofdstuk 4: wij presenteren de verzamelde data op N=1 niveau
- Hoofdstuk 5: we trekken onze conclusies door de data te vergelijken op N=4 niveau en beantwoorden zo de deelvragen en de onderzoeksvraag.
- Hoofdstuk 6: hier geven wij een meer persoonlijke evaluatie van het onderzoek.

Rest ons de deelnemende collega's, onze studiegenoten en begeleider hartelijk te bedanken. En voor iedereen buiten het werk: dank voor ruimte en geduld. We zijn er weer!

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding

Stichting Altra biedt jeugdzorg en speciaal onderwijs aan leerlingen in het voortgezet onderwijs (VO) en middelbaar beroepsonderwijs (MBO) met gedragsproblemen of een psychiatrische stoornis (cluster IV) in Amsterdam en omstreken. De afdeling onderwijs heeft een ambulante dienst (AB-dienst), die scholen voor regulier onderwijs ondersteunt met middelen uit de leerling gebonden financiering (LGF). Er is begeleiding voor 'rugzak'leerlingen met een specifieke onderwijs-zorgbehoefte en voor hun docenten en mentoren. Deze ondersteuning wordt geboden door ambulant begeleider (AB-ers). Dit praktijkonderzoek richt zich op de werkwijze van de ambulante dienst van Stichting Altra.

De ambulante dienst heeft in de afgelopen jaren een enorme groei doorgemaakt. Als gevolg van deze ontwikkeling is tot twee jaar geleden meer aandacht uitgegaan naar kwantitatieve aspecten – het leveren van voldoende ambulant begeleiders aan scholen – dan naar kwalitatieve. De kwaliteit van de dienstverlening door ambulant begeleiders werd in het werkveld, door scholen, ouders en leerlingen wel positief gewaardeerd (Rood, 2010). Binnen de dienst en vanuit de scholen was er echter behoefte aan meer methodisch werken.

De ontwikkelingen rond passend onderwijs hebben de urgentie van een kwaliteitsslag verhoogd: de gedwongen winkelnering zal op korte termijn plaatsmaken voor een systeem waarin de samenwerkingsverbanden de zorgmiddelen vrij zullen kunnen besteden. De AB-dienst wil zich juist nu sterk profileren als dé aanbieder van begeleiding en expertise bij onderwijs-zorgvragen van scholen.

In het afgelopen schooljaar is in de AB-dienst kleinschalig geëxperimenteerd met een nieuwe manier van werken, die in schooljaar 2010-2011 wordt ingevoerd voor de hele dienst. Deze nieuwe werkwijze wordt gekenmerkt door:

- werken in regioteams, met een teamhoofd, dat directer contact heeft met de scholen
- begeleiden vanuit sterkere begeleidingsplannen, waarin naast SMART geformuleerde doelen en inzet ook indicatoren en normen zijn opgenomen waarmee vooruitgang of doelrealisatie kan worden gemeten.
- De invoering van een Commissie van Begeleiding, geleid door een gedragsdeskundige.
- Focus op meer methodisch en waar mogelijk evidence-based werken: inzet van beproefde methodes en aandacht voor methodetrouw werken. Gewerkt wordt aan de ontwikkeling van een basishouding bij iedere AB-er, gekenmerkt door systeemgericht, competentiegericht, handelingsgericht en oplossingsgericht werken. Deskundigheidsbevordering, via opleiding en themastudiedagen, krijgt veel aandacht. Inmiddels hebben alle AB-ers in meer of mindere mate, via opleiding en studiedagen, kennis gemaakt met deze nieuwe werkwijze.
- Bottom-up, via praktijkonderzoek, al gebruikte methodes en programma's op effectiviteit toetsen: practice-based evidence

1.2 Van kennis naar doen

Eén van de hierboven genoemde pijlers van de methodiek van de ambulante dienst is het oplossingsgericht werken. Voor ons beiden geldt dat we ons sinds een aantal jaren verdiepen in OGW: via literatuurstudie, trainingen en uitproberen in de praktijk van het ambulant begeleiden. Het positieve karakter van oplossingsgericht werken en het in korte tijd kunnen behalen van effect, spreekt ons aan. De ambulante dienst maakt nu de keuze voor

oplossingsgericht werken en dat vinden wij een goede ontwikkeling: het is van belang dat alle AB-ers dezelfde werkwijze hanteren en uitdragen op de scholen. De stap van 'kennis hebben van OGW' naar 'doen' wordt door veel AB-ers lastig gevonden. Meerdere AB-ers hebben de behoefte uitgesproken om ondersteund te worden bij het gaan toepassen van OGW-technieken in hun begeleidingspraktijk.

In de Master SEN School Video Interactie Begeleiding (SVIB) maakten wij kennis met de methodiek van SVIB: een doeltreffende en krachtige manier van coaching. OGW neemt ook in de SVIB-werkwijze een belangrijke plaats in. De combinatie van deze twee methodieken is ons inziens bij uitstek geschikt om in de behoefte aan coaching op OGW binnen de ambulante dienst te voorzien.

1.3 Onderzoeksvragen en doelen

Doel in dit onderzoek is na te gaan of SVIB-coaching kan bijdragen aan de implementatie van oplossingsgericht werken door AB-ers. Centraal staat de vraag:

Kan coaching in oplossingsgericht werken bij AB-ers leiden tot betere beheersing van deze methodiek en tot tevredenheid en doelrealisatie bij leerlingen?

Vragen die daartoe onderzocht worden in het onderzoek, zijn:

1. Ervaren ambulant begeleiders die met behulp van SVIB gecoacht worden in oplossingsgericht werken met leerlingen, groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?
2. Is in beeldanalyse kwalitatieve en kwantitatieve groei te zien op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?
3. Ervaren leerlingen groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken door de AB-er?
4. Ervaren leerlingen oplossingsgerichte begeleiding als positief en belangrijk?
5. Heeft het oplossingsgericht werken invloed op doelrealisatie of vooruitgang bij de gestelde leerlingdoelen?

Naast het doel in het onderzoek zijn er doelen ván het onderzoek. Het eerste doel is SVIB-coaching breder in te gaan zetten bij toekomstige kwaliteitsbevorderingsprocessen binnen de dienst. Het tweede doel van het onderzoek is om de AB-dienst op de kaart te helpen zetten als hét expertisecentrum voor onderwijs-zorgvragen. We willen scholen laten zien dat wát we doen effectief is!

Hoofdstuk 2 Theoretische achtergronden

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we eerst in op de herkomst, uitgangspunten, voorwaarden en werkwijze van oplossingsgericht werken. Vervolgens rapporteren we wat bekend is over de effectiviteit van deze methode en bespreken we hoe OGW ingezet wordt in Ambulante Begeleiding en School Video Interactie Begeleiding.

2.2. Herkomst en uitgangspunten van oplossingsgericht werken

In de jaren tachtig van de vorige eeuw zochten klinisch therapeuten Steve de Shazer en Insoo Kim Berg een alternatief voor vaak langdurig en op oorzaken van problemen gericht behandelen van cliënten in hun praktijk in Milwaukee. Doel van hun onderzoek was een doeltreffende en kortdurende therapievorm te ontwikkelen, die sterk gericht was op wat wél werkte. De onderzoekers ontdekten dat cliënten die spraken over hun problemen en negatieve ervaringen, de negatieve emoties herbeleefden. Gesprekken over gewenste positieve veranderingen in de toekomst en over eerdere succeservaringen de cliënten deden juist opleven. Deze bevindingen vormden de basis voor het oplossingsgericht werken in therapeutische setting. In de jaren negentig vond het model ingang in Europa, en werd het uitgewerkt door Luc Isebaert, Myriam Le Fevere de Ten Hove en Louis Cauffman.

In de oplossingsgerichte therapie wordt gebruik gemaakt van werkzame elementen uit verschillende therapievormen. Cauffman en Van Dijk (2009) noemen in dat kader de invloed van verschillende modellen:

- De *systeemtherapie*, ontwikkeld vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw, door onder andere Bateson, Haley en Watzlavick. Uitgangspunt is dat het functioneren van een individu grotendeels bepaald wordt door de omgeving en de relatie met anderen. De oplossingsgerichte hulpverlener moet daarom gezien worden als onderdeel van de interventie: hij doet ertoe.
- Het *cliëntgerichte model*, waarvoor Erickson in de jaren vijftig het fundament legde. Dit model stelt de cliënt als mens centraal. Implicaties voor de therapeutische praktijk zijn dat de behandeling moet aansluiten bij de cliënt en niet andersom.
- Het *resource-georiënteerde model*, dat ervan uitgaat dat iedere mens over krachtbronnen beschikt die ingezet kunnen worden om problemen op te lossen. De oplossingsgerichte coach richt zich op wat goed gaat en op de mogelijkheden die een cliënt in zich heeft.
- Het sociologische *model van de veerkracht*. Uitgangspunt is het herstellend vermogen van iedere mens na tegenslag. Als er meer van een individu gevraagd wordt dan hij aan veerkracht heeft, is het uitzicht op de eigen krachtbronnen tijdelijk vertroebeld. Aan de coach is het de taak om de cliënt daar weer zicht op te laten krijgen.
- De *zwermintelligentietheorie* (Kennedy e.a., 2001). Het centrale idee is dat menselijke intelligentie ontstaat in interactie tussen individu en groep. Interactie bevordert het creëren van oplossingen.
- De trias *cognitie – emotie – gedrag*. Vragen naar denken, voelen en doen in een probleemsituatie geeft evenwicht en biedt openingen voor interventies.

In oplossingsgericht werken staat het idee centraal dat iedere mens over krachtbronnen beschikt die ingezet kunnen worden om problemen in het eigen systeem op te lossen. De oplossingsgerichte begeleider helpt weer zicht te krijgen op het eigen oplossend vermogen. Het ophalen van eerdere positieve ervaringen - 'uitzonderingen' - en het uitdiepen van de

gewenste toekomstige situatie helpt daarbij. Denken, voelen en doen zijn onderwerp van gesprek. Oplossingsgericht werken is maatwerk bieden: de begeleiding moet aansluiten bij de betrokkene, niet andersom. De begeleider helpt de aandacht te richten op de gewenste situatie: 'leading from one step behind'.

Berg en Szabó (2005) noemen de volgende uitgangspunten van oplossingsgericht werken:

1. De cliënt is de expert en bepaalt zijn doel en route
2. Analyse van een probleem is niet nodig om tot een oplossing te komen
3. Wat niet stuk is, moet je niet maken.
4. Als iets (beter) werkt, ga er dan mee door
5. Als het niet werkt, doe dan iets anders
6. Verschillen maken het verschil: het is van belang oog te hebben voor positieve uitzonderingen

2.3 Oplossingsgericht aan het werk: voorwaarden en werkwijze

2.3.1 Verkenning van de startsituatie

De inzet van de oplossingsgerichte begeleider wordt bepaald door het type werkrelatie tussen begeleider en betrokkene en door de vraag of er sprake is van een probleem of een beperking. Problemen worden gezien als niet-succesvolle pogingen om moeilijkheden op te lossen; voor beperkingen – vaste gegevens, zoals IQ - daarentegen zijn geen oplossingen denkbaar, wel voor de problemen die volgen uit beperkingen (Selekman, 1993). Cauffman & Van Dijk (2009) adviseren de begeleider de volgende vragen te stellen voor de begeleiding daadwerkelijk start:

1. Hebben we te maken met een beperking of een probleem?
2. Is er een hulpvraag en is die werkbaar? Wat kan de betrokkene er zelf mee?

Er kunnen dan verschillende werkrelaties worden onderscheiden, waarin de betrokkene te kenmerken is als een voorbijganger, zoeker, koper of co-expert. Een voorbijganger heeft geen concrete hulpvraag. Een zoeker heeft een hulpvraag die niet werkbaar is. Een koper heeft een werkbare hulpvraag maar de betrokkene is niet in staat de eigen krachtbronnen te gebruiken. De *co-expert* heeft een werkbare hulpvraag en de betrokkene heeft toegang tot eigen krachtbronnen.

Het is van belang dat de oplossingsgerichte professional zich bewust is van de startsituatie, omdat die bepaalt welk mandaat de begeleider krijgt. Bovendien kan bewustzijn van de werkrelatie de oplossingsgerichte begeleider helpen zijn strategie te bepalen. Zo kan de begeleider inzetten doen waardoor de werkrelatie tijdens het gesprek mogelijk verandert.

2.3.2 Oplossingsgerichte stappen in een gesprek

In een oplossingsgericht gesprek kan de coach een proces van zeven stappen doorlopen. De stappen hoeven niet in elk gesprek allemaal gezet te worden en niet per sé in een vaste volgorde. De stappen kunnen gezien worden als een leidraad voor de gesprekken.

1. *Contact leggen*
De begeleider legt contact om het 'sociale ijs' te breken.
2. *Context verkennen*
Onderzocht wordt welke omgevingsfactoren een rol zouden kunnen spelen en wie belangrijk zouden kunnen zijn voor de betrokkene. De begeleider verdiept zich in de achtergrond van de betrokkene.

3. *Doelen stellen*
Problemen worden omgezet in doelen die voor de betrokkene nuttig zijn. Deze worden concreet geformuleerd zodat voor de betrokkene duidelijk is wat er moet er gebeuren. Hierdoor kan na afloop geconcludeerd worden of de begeleiding de moeite waard is geweest.
4. *Sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren*
De begeleider gaat met de betrokkene op zoek naar diens kracht. Er wordt gekeken naar uitzonderingen op het probleem en gezocht naar oplossingen uit een andere context. Daarna bekijkt de begeleider met de betrokkene hoe deze krachtbronnen aangewend kunnen worden.
5. *Complimenten geven*
De begeleider geeft zelf complimenten. Dit zijn directe complimenten. Daarnaast kan de begeleider door het stellen van vragen uitlokken dat de betrokkene zichzelf, indirect, complimenteert. Bovendien kan de begeleider complimenteren door uitspraken van de betrokkene positief te herkadereën.
6. *Differentiatiemogelijkheden aanreiken*
De begeleider gaat op zoek naar nuancering en relativering door bijvoorbeeld het stellen van schaalvragen. Vaak wordt een tien-puntsschaal gebruikt waarbij 0 staat voor de 'slechtste' situatie en 10 voor 'goed genoeg'. De betrokkene geeft aan waar hij zich op dit moment bevindt en waar hij naar toe wil. Hierop wordt doorgevraagd.
7. *Toekomstoriëntatie*
De oplossing ligt in de toekomst verborgen. De begeleider stelt toekomstgerichte vragen waardoor de betrokkene zijn verbeelding aanspreekt. De meest bekende toepassing is de wondervraag. De betrokkene stelt zich voor hoe het er uit zou zien als door een wonder zijn problemen zijn opgelost.

Een visuele weergave van de zeven stappen van OGW ziet er als volgt uit:



Figuur 1: De zeven-stappendans. Naar: Cauffman, & Van Dijk, 2009 en Bannink, 2009

In bijlage 4 zijn per stap voorbeeldvragen opgenomen.

2.4 Effectiviteit van oplossingsgericht werken

De oplossingsgerichte werkwijze heeft in het laatste decennium breed ingang gevonden buiten de therapeutische setting. In de jeugdzorg en in de speciale-onderwijszorg is er de laatste jaren een ontwikkeling naar werken met bewezen effectieve methoden. Dit evidence based werken is zelfs bepalend voor subsidiering van hulpprogramma's. Het Nederlands Jeugdinstituut, NJI, heeft een databank – de databank Effectieve Jeugdinterventies - opgezet met beschrijvingen van effectieve ondersteunings-, preventie-, behandel- en sanctieprogramma's bedoeld om bij problemen bij het opgroeien en opvoeden van jeugdigen in te zetten.

Verschillende niveaus van 'effectiviteit' van interventies worden onderscheiden, gebaseerd op de zogenaamde effectladder van Veerman (Van Yperen & Veerman, 2008). Veerman onderscheidt vier oplopende niveaus van bewijskracht in praktijkgestuurd effectonderzoek: descriptief, theoretisch, indicatief en causaal. Op het hoogste niveau komt één programma voor dat gebruik maakt van oplossingsgericht werken. Het betreft het programma *Intensieve Orthopedagogische Gezinsbehandeling* ontwikkeld door Hulp aan Huis Drenthe. Oplossingsgericht werken is een belangrijk onderdeel van het methodisch handelen in dit programma. Oplossingsgericht werken is voornamelijk niet apart genoemd in de database van het NJI, ook niet op het lagere effectiviteitsniveau 'in theorie effectief'. Het NJI (www.nji.nl) zegt hierover:

Om te beginnen is oplossingsgerichte therapie (OT) in de huidige vorm geen op zichzelf staand programma of een interventie met een omschreven begin, midden en eind, maar meer een benadering of een model dat gebruikt wordt binnen of in combinatie met andere behandelingen. Verder voldoet deze benadering op zichzelf niet aan alle criteria om binnen de Databank Effectieve Jeugdinterventies het predicaat 'in theorie effectief' te kunnen krijgen. De doelformulering, doelgroepformulering, probleemanalyse en theoretische onderbouwing ontbreken grotendeels in de huidige beschrijvingen. Deels komt dat doordat de grondleggers van OT zich lange tijd hebben afgezet tegen theoretisch gebaseerde therapieën. Impliciet is de werkwijze echter wel gebaseerd op bepaalde theoretische stromingen. De laatste jaren is men voorzichtig begonnen aan een inhaalslag wat betreft de beschrijving van onderbouwing, doelen en doelgroepen. Dat levert een perspectief op waarin OT mogelijk in de toekomst in de databank wordt opgenomen.

In jeugdhulpprogramma's blijkt OGW dus een lastig te isoleren inzet. Vaak is er sprake van een combinatie met specifiekere, op een bepaalde doelgroep gerichte inzet. Een voorbeeld is begeleiding van gezinnen met kinderen met ADHD: oudergesprekken worden oplossingsgericht én systeemgericht ingezet en daarnaast krijgt het kind medicatie, de doelgroepspecifieke inzet.

Konijn & Bruinsma (2008, p.15) stellen voor om oplossingsgericht werken op te vatten als een algemeen werkzame factor:

Bij oplossingsgericht werken gaat het om een bepaalde houding en bepaalde wijze van bejegening van alle cliënten. Het gaat daarbij vooral om de gesprekstechnieken en de manier waarop men samen met de cliënt tot doelen van de hulp komt. Het is dus vergelijkbaar met een algemeen werkzame factor, hoewel de effectiviteit van de aanpak nog niet voldoende is onderzocht.

Zo is de cirkel rond. Immers, de grondleggers van oplossingsgericht werken geven zelf ook aan dat de kracht van oplossingsgericht werken voortkomt uit het bewust gebruiken van verschillende *non-specifieke variabelen*. Zo noemen Cauffman & Van Dijk (2009) een aantal belangrijke werkzame ingrediënten in behandelingen, die voor hen juist ook de inzet zijn in OGW:

- Het gevoel begrepen te worden
- Het gevoel met authentieke aandacht en respect behandeld te worden;
- De inductie van hoop op verandering
- Een alternatieve verklaring voor de klachten
- Een intern coherent denkmodel bij de hulpverlener

Visser & Butter (2008) deden onderzoek naar effectiviteit van OGW in een andere context, die van organisatieadvisering en coaching. Ook zij signaleren dat er nog nauwelijks systematisch onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van OGW, maar dat uit bestaand onderzoek wel voorzichtig een aantal punten geconcludeerd mogen worden. OGW:

- is minstens even effectief als andere benaderingen
- leidt tot sneller resultaat dan andere methoden
- is bij verschillende problemen toepasbaar
- geeft een grotere cliënttevredenheid
- is minder belastend voor behandelaars

Visser en Butter (2008, p.35) onderzochten hoe de wijze van contractering en de aanpak in een adviestraject samenhang met de effectiviteit van het traject. Dit deden zij door via internet een vragenlijst af te nemen bij uiteindelijk 158 respondenten, cliënten van coaches, coaches en organisatieadviseurs en andere professionals. Zij stellen:

Een van de meest opvallende conclusies is dat een cliëntgeleide manier van werken zoals die in de oplossingsgerichte benadering wordt gebruikt, waarbij de cliënt nadrukkelijk de regie heeft en de adviseur hier flexibel op reageert, sterk samenhangt met succes.

Voor de OGW-elementen succesgerichtheid, het stellen van vragen en het volgen van de cliënt kunnen aspecten van succes van adviestrajecten voorspellen.

Eén van de aanbevelingen die Visser en Butter doen is dat er gerandomiseerd of eventueel quasi-experimenteel onderzoek wordt gedaan waarbij OGW wordt vergeleken met een referentieaanpak.

In internationaal perspectief valt ook op dat in de veelheid van publicaties over OGW er relatief weinig empirisch bewijs te vinden is voor de effectiviteit van deze benadering. Gingerich & Eisengart (2000, p. 477) zeggen hierover:

The Approach evolved in a clinical context amid many anecdotal reports of success from both therapists and clients, but it has not been subjected to controlled empirical testing until very recently

Ze maakten een overzichtsstudie van 15 wetenschappelijke onderzoeken naar oplossingsgericht werken in verschillende settings: ouderbegeleiding, therapie aan gedetineerden en aan jongeren met ernstige psychiatrische problematiek en een criminele achtergrond, coaching aan scholieren. Vijf van deze studies hebben een onderzoeksopzet die voldeed aan alle criteria die de metaonderzoekers formuleerden: ze onderscheidden zich in opzet van de veelheid aan succesrapportages uit de praktijk, omdat er ofwel een experimentgroep en controlegroep werden meegenomen in het onderzoek, ofwel van een test-hertest opzet sprake was. Naast deze vijf studies zijn er tien studies waarin aan één of meerdere methodologische voorwaarden niet werd voldaan. Daarvan zijn er twee uitgevoerd

in de schoolse setting. Littrell, Malia & Vanderwood (1995) deden onderzoek waarin kortdurende probleemgerichte vormen van counseling werd afgezet tegen kortdurende oplossingsgerichte counseling. Er was vooruitgang in alle groepen. Gingerich & Eisengart geven aan dat zij de genoemde effecten door het ontbreken van een pre-postdesign en van genormeerde tests niet aan de interventie toe willen schrijven. Bovendien merken zij op dat het onderzoek niet zozeer de effectiviteit van oplossingsgericht werken meet, maar dat het hier gaat om een vergelijkend onderzoek naar varianten van twee kortdurende therapievormen.

Onderzoek van La Fountain & Garner (1996) onder 57 counselors waarvan de helft basisschoolkinderen een oplossingsgerichte coaching bood en de helft geen training gaf aan een controlegroep levert positieve bevindingen op: de experimentele groep bleek in de nameting een positiever zelfbeeld te rapporteren en gaf aan meer vertrouwen te hebben in eigen copingstrategieën. Gingerich & Eisengart geven aan dat ook hier methodologische beperkingen de validiteit verlagen: de counselors, die op de hoogte waren van het onderwerp van het onderzoek, mochten zelf leerlingen selecteren voor de experimentele groep. Onduidelijk is bovendien wat de leerlingkenmerken zijn in beide groepen.

Uit het bovenstaande blijkt dat het nog lastig is de effecten van OGW geïsoleerd en op wetenschappelijke wijze te onderzoeken. Onderzoek op een lager niveau van effectiviteit, bijvoorbeeld in praktijkonderzoek, is volgens Van Yperen & Veerman (2008) daarom ook waardevol. En dat gebeurt: in de volgende paragrafen rapporteren we over praktijkervaringen en meer systematisch praktijkonderzoek naar oplossingsgericht werken in ambulante begeleiding (in paragraaf 2.5) en in relatie tot SVIB (in paragraaf 2.6). Beide paragrafen beginnen met een schets van het kader waarbinnen de AB-er (paragraaf 2.5.1) en de SVIB-er (paragraaf 2.6.1) werken.

2.5 Oplossingsgericht werken en ambulante begeleiding

2.5.1 Het kader: Ambulante begeleiding in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs

Het systeem van Ambulante begeleiding in zijn huidige vorm bestaat sinds de invoering van de wet op de leerlinggebonden financiering in 2003. De scholen voor speciaal onderwijs werken samen in Regionale Expertise Centra (REC's). Vier clusters worden onderscheiden:

Cluster I: leerlingen met visusproblemen

Cluster II: leerlingen met ernstige spraak-taalproblemen of gehoorproblemen

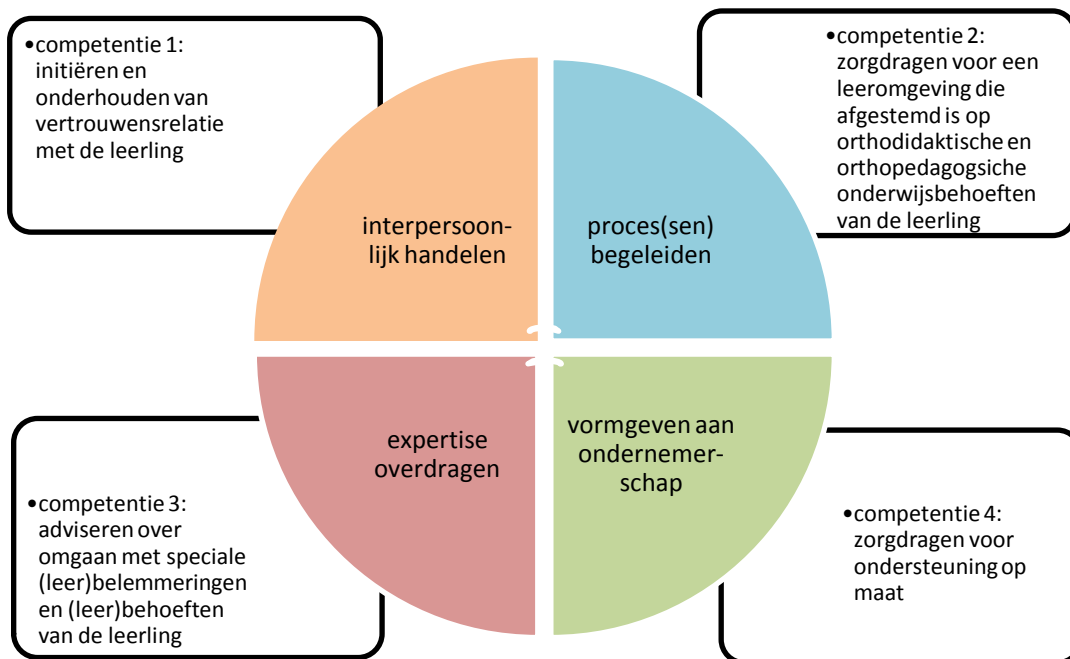
Cluster III: leerlingen met een lichamelijke handicap of chronische ziekte of een verstandelijk leerprobleem

Cluster IV: leerlingen met gedrags- of psychiatrische problemen

Voor leerlingen die een indicatie voor extra begeleiding hebben, ontvangt de school van de leerling gelden: de zogenaamde rugzak. Daarnaast krijgt het REC begeleidingsgelden, waarmee het een ambulant begeleider aan de school levert. Het systeem komt voort uit de wens die met Weer Samen Naar School gestalte kreeg: kinderen met een specifieke onderwijs-zorgvraag dienen zoveel mogelijk aan het reguliere onderwijs deel te nemen. De AB-er, die specifieke expertise heeft, ondersteunt school, leerling en ouders daarbij. In de praktijk betekent dit dat AB-ers zich bezighouden met het geven van voorlichting, training, coaching en begeleiding aan de geïndiceerde leerling, zijn docenten, mentoren en ouders. Steeds vaker doen scholen op AB-diensten een beroep bij adviesvragen en bij de opzet en uitvoering van plusvoorzieningen voor leerlingen met een specifieke zorgvraag, mét of zonder indicatie.

Wat betekenen de taken die AB-er verricht in de school voor de kennis en vaardigheden waarover AB-ers dienen te beschikken? Feringa & Hoogendoorn (2004) ontwikkelden een

compententieprofiel Ambulante Begeleiding, waarin aan de beroepscontexten en de beroepsrollen van de AB-er 28 competenties zijn gekoppeld die tezamen de professionaliteit van AB-ers beschrijven. In onderstaande figuur noemen we de beroepsrollen en competenties die Feringa en Hoogendoorn beschrijven voor één van de beroepscontexten, namelijk die van het werken met individuele leerlingen. We beperken ons hiertoe omdat dit de setting is waarin ons onderzoek plaatsvindt, maar merken – in navolging van Feringa en Hoogendoorn – op dat de AB-er nooit uitsluitend in deze context werkt: altijd is hij ook betrokken bij andere deelnemers aan het schoolsysteem.



Figuur 2: Benodigde competenties van AB-ers bij het werken met individuele speciale leerlingen in het reguliere onderwijs (naar: Feringa & Hoogendoorn, 2004).

2.5.2 De oplossingsgerichte Ambulant Begeleider

In de literatuur is niet uitgewerkt welke oplossingsgerichte vaardigheden van AB-ers in de context van het individuele leerlinggesprek gekoppeld kunnen worden aan bovengenoemde competenties. In het kader van ons onderzoek maken wij deze koppeling in onderstaand overzicht.

- Competentie 1: *initiëren en onderhouden van vertrouwensrelatie met de leerling*. Direct zien we deze competentie terug bij het contact leggen en het verkennen van de context met de leerling. Indirect bouwt de oplossingsgerichte begeleider aan de vertrouwensrelatie door zijn volgende houding, door het belang dat hij hecht aan de inbreng van de leerling. In het complimenteren, differentiëren, doelen stellen en oproepen van het gewenste toekomstbeeld houdt de oplossingsgerichte begeleider zich óók bezig met het ontvangen en erkennen van de leerling.
- Competentie 2: *zorgdragen voor een leeromgeving die afgestemd is op de orthodidaktische en orthopedagogische onderwijsbehoeften van de leerling*. De leerling staat hier centraal; in de oplossingsgerichte begeleiding zijn het juist ook de doelen en belangen van de betrokkene die het uitgangspunt vormen. Je kunt zeggen dat OGW hier een stap verder gaat, door het belang van de eigen krachtbronnen bij het vervullen van die (onderwijs)behoeften te onderstrepen. De oplossingsgerichte

begeleider gebruikt differentiatietechnieken en toekomstoriëntatie als inzetten om de betrokkene actief te houden in dit proces.

- Competentie 3: *adviseren over omgaan met speciale (leer)belemmeringen en (leer)behoeften van de leerling*. Adviseren kán – hoewel hierover vaak het tegendeel wordt beweerd -, zeker ook in oplossingsgerichte gespreksvoering. Cauffman & Van Dijk (2009, p. 114) zeggen hierover:

De enige conditie waaraan je je moet houden is dat je alleen advies geeft als jou daarom wordt gevraagd! (...) Als je maar onthoudt dat je interventies het beste werken als je degene die een probleem voorlegt tot eigenaar maakt van zijn oplossingen. Suggesties kun je daarom het beste in vraagvorm aanreiken.

Indirect is de link met het oplossingsgericht werken er natuurlijk ook: door open vragen te stellen en door dóór te vragen, helpt de begeleider de leerling toegang te krijgen tot de eigen krachtbronnen. Feringa en Hoogendoorn (2004, p. 45) refereren aan deze technieken ook, als ze stellen:

De ervaring leert dat tips ‘zomaar’ overnemen veelal moeizaam lukt (...). Voor professionals met ervaring en een praktisch handelingsrepertoire is het veelal effectiever om te reflecteren op de ervaringen met het speciale kind. Gericht ordenen van de ervaringen, reflecteren dus, leidt tot het ontdekken van mogelijkheden om het anders en beter te doen.

In onze visie zijn het de concrete OGW-stappen die dit ‘praktisch handelingsrepertoire’ invulling geven.

Op hun website spreken Beekveld & Terpstra van ‘Oplossingsgericht adviseren’, waarbij luisteren, bemiddelen, overtuigen, ondersteunen en uitleggen een rol spelen.

- Competentie 4: *zorgdragen voor ondersteuning op maat*. Begeleiden op maat is het uitgangspunt van OGW. Feringa en Hoogendoorn koppelen deze competentie aan de ondernemende rol van de AB-er. Dat lijkt een andere, wat beperktere motivatie dan in OGW. De oplossingsgerichte begeleider kenmerkt zich in al zijn acties door een houding van willen weten, benieuwd zijn naar wat de ander bezighoudt, zich willen verdiepen in het denken, doen, voelen en willen van de betrokkene.

Nu we de competenties waarover AB-ers zouden moeten beschikken in de context van het leergesprek hebben gekoppeld aan het oplossingsgericht werken, zien we dat OGW –voor de genoemde vier competenties – een krachtig kader biedt om in de praktijk aan deze competenties vorm te geven.

Positieve praktijkervaringen waarover verschillende onderzoekers recent rapporteren, onderstrepen de mogelijkheden van OGW in de onderwijssetting en meer specifiek in ambulante begeleiding.

Goijaarts (2007, p. 2) ziet in oplossingsgericht werken een methode waarmee in ambulante begeleiding vlot en gericht resultaat te boeken is: *“Onafhankelijk van de visie van de reguliere school en de werkwijze die door die school wordt gehanteerd, kan de ambulante begeleider werken vanuit een oplossingsgerichte invalshoek.”*

Hij motiveert zijn visie door te verwijzen naar de resultaten die met OGW in de therapeutische setting zijn behaald: minimaal dezelfde resultaten in minder tijd.

In een latere publicatie geeft Goijaarts (2009) een praktijkvoorbeeld van oplossingsgericht werken met leerlingen. Een docent wordt gecoacht in het verleggen van zijn perspectief: hij gaat zich richten op het gedrag dat hij wel wil zien van een leerling, in plaats van te blijven letten op ongewenst gedrag. De leerkracht gaat iets anders doen, en dat werkt: het grensoverschrijdend gedrag neemt af.

Gerritsen (2010) deed onderzoek binnen een ambulante dienst van Cluster II – leerlingen met ernstige spraak-taalproblemen – naar de rollen en taken van AB-ers. Ouders, leerlingen, AB-ers, schoolmedewerkers en externe instanties deden mee aan vragenlijstonderzoek. Ten aanzien van de werkwijze van de AB-ers beveelt Gerritsen de volgende zaken aan die met een oplossingsgerichte houding van AB-ers samenhangen: meer denken in kansen en mogelijkheden van leerlingen, geloven in de sterke kanten van leerlingen, investeren in contact met betrokkenen.

Voor leerkrachten en begeleiders zijn in de laatste jaren ook verschillende methodes ontwikkeld waarmee zij leerlingen stap voor stap oplossingsgericht kunnen begeleiden. Bekend zijn de methodes Kids Skills en Mission Possible (Furman 2003; 2010). In Chicago is de methode WOWW - Working On What Works (Berg & Shilts, 2004) ontwikkeld voor oplossingsgericht werken in het onderwijs.

2.6 Oplossingsgericht werken en SVIB

2.6.1 Het kader: School Video Interactie Begeleiding

De methode School Video Interactie Begeleiding (SVIB) voor het begeleiden van de participanten aan het onderwijs is ontwikkeld vanuit het begrippenkader van de Video Home Training (VHT). De oorsprong hiervan ligt bij Trevarthen (1979) die heel precies het contact tussen de moeder en haar pas geboren baby onderzocht. Hij zag dat baby's contact zoeken met de moeder wat al of niet door haar 'gevolgd, ontvangen en bevestigd' wordt (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000). Biemans (1994) werkte deze bevindingen uit en bracht ze in een schema. Met behulp van dit schema wordt bij de VHT de interactie binnen een gezin geanalyseerd in concreet waarneembaar gedrag nadat deze op video is opgenomen. Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) sluiten hierbij aan door vijf centrale begrippen voor het analyseren van beelden in SVIB te noemen:

1. Initiatief volgen
2. Ontvangstbevestiging
3. Instemmend benoemen
4. Beurtverdeling
5. Leiding geven

Door beelden van interactie met een kijkwijzer minutieus te analyseren, is het mogelijk om patronen te ontdekken. Dit wordt een micro-analyse genoemd. Een voorbeeld van een kijkwijzer is opgenomen in bijlage 12.

SVIB is een middel voor leerkracht- en leerlingbegeleiding. Het handelen van de leerkracht kan op drie niveaus worden geanalyseerd: dat van het individu, de groep of de organisatie. Er wordt gekeken naar didactiek, klassenmanagement en interactie.

Een begeleidingstraject bestaat uit een intake, opnames en nabesprekingen. In het intakegesprek wordt de bedoeling en de (on)mogelijkheden van de begeleiding besproken en de leervraag en het doel van de te begeleiden persoon worden zo concreet mogelijk geformuleerd. Vervolgens maakt de begeleider gemiddeld drie opnames waarin de leervraag en de werkpunten zo duidelijk mogelijk in beeld komen. De begeleider en de betrokkene bespreken de opnames na. Hierbij wordt gekeken naar de leervraag, de werkpunten en het patroon voor zover dat zichtbaar wordt. De beelden zijn vooraf geanalyseerd door de begeleider en het beeld kan ook vooraf door de betrokkene bekeken zijn.

In de nabespreking spelen vier centrale begrippen van SVIB-begeleiderscommunicatie een rol (Fontys Syllabus SVIB, 2009; Van den Heijkant, 2006):

1. Basiscommunicatie, die bestaat uit volgen, ontvangen, instemmen, beurtverdeling, overleg, conflicthantering en leiding geven. Bij volgen is het belangrijk dat de begeleider gericht is op de ander. De begeleider ontvangt de inhoud van wat er

gezegd wordt én de emoties en bedoelingen van de ander. Instemmen – Van den Heijkant (2006) spreekt hier van benoemen – houdt in dat de structuur van het gesprek en de intenties van de betrokkenen onder woorden worden gebracht. Door de betrokkene nadrukkelijk te ontvangen ontstaat een evenwichtige beurtverdeling. In het overleg vraagt de begeleider naar de mening van de ander. Hierna kan de begeleider informatie toevoegen. Deze volgorde is erg belangrijk. Wanneer de begeleider en de ander het niet eens zijn met elkaar, is het belangrijk om dit te benoemen. De mening van de ander wordt eerst ontvangen, daarna wordt de tegenstelling benoemd. De begeleider bewaakt het proces en geeft er leiding aan.

2. Activeren/compenseren
De begeleidingsgesprekken moeten activerend zijn zodat de ander geactiveerd wordt in het zelf zoeken naar oplossingen en het ontwikkelen van zijn kracht. Soms is het nodig dat de begeleider actief compenseert: hij geeft het gesprek een nieuwe richting.
3. Probleemoplossend en handelingsgericht
In de beeldanalyse gaat de aandacht uit naar geslaagde inzetten, die de betrokkene in het vervolg als handelingsalternatief kan gaan gebruiken.
4. Positief
Uitgangspunten zijn de succesmomenten waarin de sterke kanten van de ander duidelijk naar voren komen

In bijlage 13 zijn deze begrippen als kijkwijzer voor begeleiderscommunicatie opgenomen.

2.6.2 De oplossingsgerichte SVIB-er

De methode SVIB is gericht op het verstevigen van de kracht van diegene die begeleid wordt. De methode is activerend en kijkt naar het handelen in de toekomst. Of zoals de beroepsvereniging voor SVIB het formuleert op haar website (www.svib.nl): *“Positief, concreet en uitgaande van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerkracht en de leerlingen.”*

Dit sluit mooi aan bij de basisregels van OGW zoals die door Cauffman & van Dijk (2009) zijn weergegeven:

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

Van den Heijkant (2006) en Den Otter (2009) geven aan dat het mogelijk - en volgens hen ook wenselijk - is om OGW te integreren binnen SVIB. Van den Heijkant pleit ervoor dat SVIB van probleemoplossend naar meer oplossingsgericht gaat werken. Zij refereert dan aan De Jong en Berg (2001) die OGW formuleren als de ander tot oplossingen stimuleren, vooral tot oplossingen die passen bij de persoon en die voor hem of haar haalbaar zijn. Den Otter beschrijft zes oplossingsgerichte basistechnieken en koppelt deze aan de SVIB-werkwijze, vooral voor de SVIB leerroute:

1. De Wondervraag. Deze techniek zou op verschillende momenten tijdens de SVIB-begeleiding ingezet kunnen worden.
2. De Schaalvraag. Ook deze vraag kan goed gebruikt worden. Bijvoorbeeld aan het begin en het eind van een begeleidingstraject, maar ook voor en na begeleidingsgesprekken.
3. Yes-setting. Bij de SVIB-begeleiding wordt uitgegaan van de sterke, positieve kanten en wordt er gezocht naar de zone van de naaste ontwikkeling.
4. Complimenteren. Hiermee kan de SVIB-er de betrokkene versterken.
5. Het verwerven van mandaat. De betrokkene moet zich 'klant' voelen om verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor zijn ontwikkeling.

6. Doelen formuleren. Doelen moeten realistisch, haalbaar, praktisch, in gedragstermen zintuiglijk waarneembaar, concreet en klein zijn.

Den Otter (2009, p.35) geeft aan dat vooral contact leggen, context specifiek werken en doelgerichtheid werken al verweven zit in SVIB en concludeert:

In de SVIB methode kunnen we met collega opleiders en studenten verkennen of we dit oplossingsgerichte coachingsmodel kunnen integreren binnen het huidige kader voor planmatig begeleiden zoals dat nu wordt aangereikt. Op een aantal punten zijn er directe overeenkomsten tussen beide kaders. Met name contact leggen, context specifiek werken en doelgerichtheid werken zit al verweven in SVIB. Het onderzoeken met elkaar naar groeikansen in het werken met uitzonderingen, krachtbronnen, de wondervraag en schaalvragen lijkt me een mooie uitdaging voor SVIB opleiders en begeleiders in het veld.

Op dit moment ontbreekt er nog een model voor oplossingsgerichte beeldanalyse bij SVIB. Wij hebben voor ons onderzoek een aanzet gemaakt tot zo'n model. Dit beschrijven wij in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet en methodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe het onderzoek is opgezet en hoe de gegevensverzameling en –analyse plaatsvindt. Voorafgaand daaraan typeren we het onderzoek kort.

Centraal in het onderzoek staat de vraag:

Kan coaching in oplossingsgericht werken bij AB-ers leiden tot betere beheersing van deze methodiek en tot tevredenheid en doelrealisatie bij leerlingen?

Vragen die daartoe onderzocht worden in het onderzoek, zijn:

1. Ervaren ambulant begeleiders die met behulp van SVIB gecoacht worden in oplossingsgericht werken met leerlingen, groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?
2. Is in beeldanalyse kwalitatieve en kwantitatieve groei te zien op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?
3. Ervaren leerlingen groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken door de AB-er?
4. Ervaren leerlingen oplossingsgerichte begeleiding als positief en belangrijk?
5. Heeft het oplossingsgericht werken invloed op doelrealisatie of vooruitgang bij de gestelde leerlingdoelen?

Het onderzoek dat we uitvoeren is een individugericht praktijkonderzoek, waarin het oplossingsgericht handelen van ambulant begeleiders en reflectie daarop centraal staat. Onderzoek bij één of enkele individuen met het doel een nieuwe werkwijze breder toegankelijk te maken, wordt door Harinck (2008) aangeduid als gevalsstudie. We spreken hier van een meervoudige gevalsstudie; er worden vier gevallen naast elkaar geplaatst. Het onderzoek is kwalitatief en kleinschalig. Er wordt gewerkt met een experimentele groep, zonder controlegroep. Harinck spreekt dan van een quasi-experiment. SVIB wordt in dit onderzoek ingezet als middel. Het doel hiervan is tweeledig: SVIB maakt gerichte coaching van AB-ers mogelijk en de videobeelden zijn daarnaast een instrument voor de analyse van de onderzoeksgegevens. De wijze waarop de SVIB-coaching plaatsvindt zal worden beschreven, maar is in dit onderzoek geen variabele: de coachingsmethode wordt niet *getoetst*.

3.2 Onderzoekssetting en beginsituatie

Het onderzoek vindt plaats binnen de ambulante dienst van Stichting Altra. De dienst bestaat uit ruim zestig ambulant begeleiders (AB-ers) die leerlingen met een rugzak in cluster IV – psychiatrische stoornissen en gedragsproblematiek – begeleiden op scholen voor voortgezet onderwijs (VO) en middelbaar beroepsonderwijs (MBO).

Oplossingsgericht werken (OGW) is onderdeel van de methodiek van de dienst en alle AB-ers hebben een basiskennis van oplossingsgericht werken. Een tiental AB-ers heeft via de

Master SEN Ambulante Begeleiding al wat meer geoefend met OGW. Er heeft niet eerder coaching van AB-ers in OGW met behulp van SVIB plaatsgevonden.

3.3 Selectie van deelnemers

3.3.1 Selectie van AB-ers

Voor het onderzoek worden vier AB-ers uit de dienst gecoacht in OGW, met SVIB als coachingsmiddel. Bij de selectie van AB-ers is geen gebruik gemaakt van random-selectie maar van een selecte steekproef; de toegenomen werkdruk en verhoogde caseload voor AB-ers in het afgelopen jaar zou verplichte deelname niet mogelijk maken. Er is voor gekozen om AB-ers zich vrijwillig aan te laten melden op basis van een mondeling gegeven samenvatting van doel en aard van het onderzoek. In totaal meldden 6 AB-ers zich aan. Twee daarvan konden bij nader inzien niet deelnemen: één zou op korte termijn uit dienst gaan en trok zich terug; de andere AB-er had het te druk met eigen studieverplichtingen. Met de vier overige AB-ers is de coaching gestart. Drie van deze AB-ers zijn werkzaam in het VO, één in het MBO. De AB-ers worden vanaf hier aangeduid als AB-er I, II en III en IV. In bijgaand schema zijn een aantal relevante kenmerken kort weergegeven:

AB-er	Onderwijs-type	Werkervaring bij AB-dienst	Ervaring met OGW	Coaching door SVIB-er
I	VO	5 jaar	In Fontys Master SEN AB: 1 ½ jaar	Emilie
II	VO	2 jaar	In Fontys Master SEN AB: 1 ½ jaar	Emilie
III	MBO	3 jaar	In Fontys Master SEN AB: 1 ½ jaar	Annegien
IV	VO	5 jaar	Verkennde interne voorlichting	Annegien

Tabel 1: kenmerken van deelnemende AB-ers

3.3.2 Selectie van leerlingen

De deelnemende AB-ers is gevraagd zelf een leerling te selecteren met wie de AB-er aan het onderzoek deelneemt. Er is gekozen voor deze selecte steekproef om een aantal redenen. Ten eerste is van belang dat de leerling zich vrij voelt in het gesprek als er een camera aanstaat. Voor veel leerlingen met een cluster IV- indicatie geldt dat niet. Een tweede criterium bij de leerlingselectie is de bereidwilligheid en het vermogen om vragenlijsten in te vullen. Een derde voorwaarde is regelmatige aanwezigheid van de leerling. Op deze drie zaken heeft de AB-er meer zicht dan de onderzoekers. Aan de ouder(s)/verzorger(s) van de geselecteerde leerlingen is een brief verzonden, waarin doel en opzet van het onderzoek worden uitgelegd (zie bijlage 1) en waarin gevraagd werd om het aan de AB-er te melden als deelname aan het onderzoek niet gewenst was. Leerlingen van 16 jaar of ouder konden hierover zelf beslissen.

De leerling werkte gedurende het begeleidingstraject aan één doel (dat ook voor en na het gesprek een werkdoel kon zijn). In onderstaand schema zijn de relevante kenmerken van de deelnemende leerlingen samengevat. De leerlingen worden in het onderzoek, overeenkomstig de AB-codering, aangeduid met leerling I, II, III en IV.

Leerling	Onderwijstype	leeftijd	Jongen/meisje
I	VO	16	jongen
II	VO	15	meisje
III	MBO	19	jongen
IV	VO	14	jongen

Tabel 2: kenmerken van deelnemende leerlingen

3.4 Leervraag en werkpunten

Ten behoeve van het onderzoek is er – in overleg met critical friends en opleider – voor gekozen een vooraf geformuleerde leervraag voor de AB-ers centraal te stellen in de vier coachtrajecten. Voor alle AB-ers luidt de vraag: Hoe kan ik mezelf verbeteren op de zeven stappen van oplossingsgericht werken?

Door de leervraag bij aanvang van het onderzoek voor alle deelnemers uniform te maken, is onderlinge vergelijking gemakkelijker mogelijk. Met een centrale leervraag zullen de AB-ers proberen de verschillende stappen van OGW toe te passen in gesprekken met hun leerlingen; oplossingsgericht werken ontleent zijn kracht aan een flexibele toepassing van de zeven coachstappen (Cauffman & Van Dijk, 2009). Natuurlijk legt iedere AB-er andere accenten in het traject, afhankelijk van de mate waarin de AB-er zich het OGW al eigen heeft gemaakt, van de werksituatie, de behoeften van de leerling en persoonlijke interesse. In het onderzoek is ruimte voor die accenten door deze als werkpunten mee te nemen in de loop van het traject. In hoofdstuk 4 wordt nader ingegaan op de werkpunten die de verschillende AB-ers in het eerste nagesprek formuleerden.

3.5 Verloop van de trajecten

De vier trajecten in het onderzoek kennen dezelfde duur en aanpak. Elk traject bestaat uit: intake met de AB-er, intake met de leerling, drie maal filmen van een begeleidingsgesprek tussen AB-er en leerling, analyse van het beeldmateriaal en drie maal nabespreken. Op alle contactmomenten worden vragenlijsten ingevuld door AB-er en/of leerling. De vragenlijsten worden niet nabesproken.

3.5.1 Intake met de AB-er

In het intakegesprek tussen AB-er en SVIB-begeleider schetst de SVIB –er doel en verloop van het onderzoek, volgens de informatie in bijlage 2. Kort worden de zeven stappen van OGW met de AB-er doorgenomen. De AB-er ontvangt over de zeven stappen van OGW ook informatie op papier (zie bijlage 3). Vervolgens wordt besproken hoe de leerlingselectie plaatsvindt, het aantal gesprekken, de centrale leervraag met mogelijkheden voor individuele werkpunten, de wijze en het moment waarop de nagesprekken plaatsvinden, en de manier waarop informatie verzameld wordt bij AB-er en leerling. Onderwerp van gesprek is ook de anonieme gegevensverwerking. Voor de leerling wordt een toestemmingsbrief meegegeven (bijlage 1). Aan het einde van de intake wordt een eerste meting, volgens vragenlijst AB-ers I, (bijlage 5) gedaan bij de AB-er. De vragen in deze vragenlijst gaan over kennis, toepassing en de automatisering van de zeven OGW-stappen. Bovendien wordt in het gesprek een schaalvraag gesteld: waar staat de AB-er nu in haar algehele ontwikkeling op OGW en waar

wil ze uitkomen? De AB-er wordt gemotiveerd zelf aantekeningen te maken op een gespreksformulier (zie bijlage 10).

3.5.2 Intake met de leerling

Na het intakegesprek vindt leerlingselectie plaats en worden ouder(s)/verzorger(s) van de leerling geïnformeerd met de toestemmingsbrief. De AB-er voert een informatief gesprek met de leerling. Dit gesprek wordt niet gefilmd. In dit gesprek kiezen leerling en AB-er een doel voor de leerling dat in de drie gesprekken centraal zal staan en wordt de eerste leerlingvragenlijst, de nulmeting, ingevuld door de leerling (zie bijlage 7). In deze vragenlijst zijn vragen opgenomen over het doel van de leerling, hoever de leerling nu is met het doel en waar hij of zij uit wil komen. Daarnaast wordt gevraagd naar welke OGW-stappen de AB-er in gesprekken met deze leerling inzet en hoe belangrijk de leerling de OGW-stappen vindt. Deze laatste vraag wordt uitsluitend in de intakevragenlijst gesteld. De vragen naar de zeven OGW-stappen zijn op leerlingniveau geformuleerd: inhoudelijk gaat het om dezelfde stappen als in de AB-vragenlijsten.

3.5.3 Opname van drie begeleidingsgesprekken tussen AB-er en leerling

Om recht te doen aan de algemene leervraag in het onderzoek, is ervoor gekozen om drie volledige gesprekken tussen AB-er en leerling te filmen: alleen op die manier kan een breed beeld worden verkregen van de oplossingsgerichte inzet die de AB-er in een gesprek doet en wordt minder aan toeval overgelaten. De onderzoekers zijn niet aanwezig bij de intake en de gesprekken. Hiervoor is gekozen vanwege de specifieke doelgroep waarmee de AB-ers in cluster IV werken: deze leerlingen hebben meer dan gemiddeld moeite met contact leggen en zijn doorgaans alleen via goed contact te motiveren voor extra inzet. De SVIB-er is uitsluitend aanwezig bij het installeren en ophalen van de materialen. Na elk gesprek vult de leerling een vragenlijst in, die grotendeels overeenkomt met de vragenlijst uit de intakegesprek. Bij het laatste vragenlijst is een vraag over het effect van de OGW-inzet op de doelrealisatie van de leerling toegevoegd (zie bijlagen 8 en 9). Indien nodig helpt de AB-er met het duiden van de vragen. De leerling vult zelfstandig antwoorden in en geeft de AB-er de vragenlijst mee, in een envelop.

3.5.4 Beeldanalyse

Na elk leerlinggesprek volgt beeldanalyse door de SVIB-er, als voorbereiding op het nagesprek en ten behoeve van de dataverzameling in het onderzoek. Voor de kwalitatieve en kwantitatieve beeldanalyse is een analyseschema Oplossingsgericht Werken ontwikkeld waarmee de stappen uit het oplossingsgericht werken worden gekoppeld aan de verschillende SVIB-basiscommunicatieprincipes, zoals beschreven door Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) en in Kijkwijzer II (syllabus Fontys Master SEN SVIB 2010) en aan de kenmerken van geslaagde interactie en leiding geven (Dekker & Biemans, 1994). Deze elementen zien wij in de analyse als voorwaardelijke basisvaardigheden voor een oplossingsgerichte houding van de AB-er. Alleen op de OGW-stappen wordt gescoord.

Op de volgende pagina is het schema weergegeven. Een * geeft aan bij welke elementen welke analyses worden gedaan.

Stap uit oplossingsgericht werken	Kwantitatieve analyse		Kwalitatieve analyse	Voorwaardelijke basisvaardigheden voor een oplossingsgerichte houding
	Stap komt voor j/n	Aantal maal voorkomen	Hoe reageert de leerling?	
Contact maken	*		*	Stem vriendelijke intonatie – ja zeggen – instemmende geluiden maken, naam noemen, mimiek vriendelijke gezichtsexpressie – glimlachen lichaamshouding ja knikken – toewenden – hoofdbewegingen oogcontact aankijken, nog een keer nadrukkelijk contact maken eenduidige communicatie geven van ik-boodschappen instemmend benoemen handelen van kind en/of jezelf benoemen, emoties van kind en/of jezelf benoemen, geven van ik-boodschappen volgen initiatieven ontvangen beurtverdeling
Context verkennen	*		*	Instemmend benoemen handelen van kind en/of jezelf benoemen, emoties van kind en/of jezelf benoemen, geven van ik-boodschappen, herhalen/samenvatten volgen initiatieven ontvangen beurtverdeling
Doelen stellen	*		*	Instemmend benoemen handelen van kind en/of jezelf benoemen, geven van ik-boodschappen, herhalen/samenvatten gewenst gedrag benoemen op het proces afstemmen, aansturen en corrigeren, geven van ik-boodschappen volgen initiatieven ontvangen beurtverdeling hulp geven
Sterke punten markeren / krachtbronnen aanboren	*	*	*	instemmend benoemen handelen van kind en/of jezelf benoemen, emoties van kind en/of jezelf benoemen, geven van ik-boodschappen, herhalen/samenvatten volgen initiatieven ontvangen beurtverdeling hulp geven
Complimenten geven	*	*	*	Eenduidige communicatie Geven van ik-boodschappen instemmend benoemen handelen van kind en/of jezelf benoemen, emoties van kind en/of jezelf benoemen, geven van ik-boodschappen, herhalen/samenvatten positieve ontvangstbevestiging ja zeggen, instemmende geluiden maken, signaleren van gedrag en dit opmerken, herhalen/samenvatten volgen initiatieven ontvangen

Differentiatiemogelijkheden aanreiken	*	*	*	Instemmend benoemen handelen van kind en/of jezelf benoemen, emoties van kind en/of jezelf benoemen, geven van ik-boodschappen, herhalen/samenvatten volgen initiatieven ontvangen beurtverdeling hulp geven
Toekomstoriëntatie	*	*	*	Instemmend benoemen , handelen van kind en/of jezelf benoemen, emoties van kind en/of jezelf benoemen, geven van ik-boodschappen, herhalen/samenvatten Gewenst gedrag benoemen afstemmen, aansturen en corrigeren, geven van ik-boodschappen volgen initiatieven ontvangen beurtverdeling hulp geven

Tabel 3: Analyseschema Oplossingsgericht werken

Dekker en Biemans (1994) onderscheiden, naast waarneembaar gedrag, in hun schema vijf clusters:

- 1) initiatief volgen: het waarnemen van de ander
- 2) ontvangstbevestiging: de reactie op het initiatief van de ander
- 3) instemmend benoemen: onder woorden brengen wat er gebeurt
- 4) beurtverdeling, waarbij er sprake is van opening, uitwisseling en afronding
- 5) leiding geven

De clusters van Dekker en Biemans worden ondersteunend gebruikt in de analyse en in de trajectbeschrijvingen. Een voorbeeld van een beeldanalyse is opgenomen in bijlage 14.

3.5.5 Nabespreking

Elke opname wordt nabesproken met de AB-er, niet met de leerling. De werkwijze komt overeen met die in de Fontys-SVIB-opleiding (2010) en zoals genoemd in Van den Heijkant en Van der Wegen (2000). In de nabespreking staat de ontwikkeling van de AB-er in de toepassing van de OGW-stappen en op de werkpunten van de AB-er, centraal. Vanuit de gedachte dat leerkrachten meer grip krijgen op de eigen ontwikkeling als ze tot bewustwording en tot het nemen van verantwoordelijkheid komen (Whitmore, 2006), neemt de SVIB-er een *volgende* houding aan. Voorafgaand aan de nabespreking wordt door de AB-er beeld bekeken. De AB-er geeft aan welke fragmenten zij wil bespreken en is de eerste die commentaar geeft. De SVIB-er stelt activerende, oplossingsgerichte vragen en is waar nodig compenserend activerend. Een selectie van oplossingsgerichte vragen (bijlage 4) kan gebruikt worden waar alternatieven besproken worden. Net als in de intake wordt in de nabesprekingen een gespreksformulier gebruikt, waarop de AB-er aantekeningen kan maken (bijlage 10). Aan het einde van elke nabespreking vult de AB-er een vragenlijst in over de eigen ontwikkeling (zie bijlagen 5 en 6). De vragen komen overeen met die in de intakevragenlijst voor AB-ers. In de laatste vragenlijst voor AB-ers is een vraag over het effect van de OGW-inzet op de vooruitgang bij de leerling toegevoegd. Ook is in dit laatste meetmoment gevraagd waar de AB-er haar oplossingsgerichte werkwijze in algemene zin inschaalt. De AB-ers krijgen bij het invullen van de vragenlijsten niet de eerder ingevulde vragenlijsten te zien, omdat dit invloed kan hebben op de antwoorden die ze geven. Zij zouden dan bijvoorbeeld sociaal wenselijke antwoorden kunnen gaan geven.

3.5.6 Tijdpad

De tijd tussen intake en eindgesprek is ongeveer 8-10 weken. In bijlage 2 is het tijdpad, inclusief de planning van de metingen, opgenomen.

3.6 Privacy

Leerlingen ouder dan 16 jaar geven zelf toestemming voor deelname aan het onderzoek, bij jongere leerlingen zijn dat de ouders. De beelden worden gebruikt voor coachingsdoeleinden en voor data-analyse in het onderzoek. Andere toepassingen, zoals het gebruik ervan bij een presentatie, zullen uitsluitend met toestemming van leerlingen en AB-ers worden ingezet. Namen van AB-ers en leerlingen worden gecodeerd in het onderzoek. De AB-ers krijgen beschikking over het onderzoeksverslag en worden uitgenodigd voor de presentatie van het onderzoek. AB-ers die dat willen, kunnen de beschikking krijgen over de beelden. Vanaf dat moment zijn zij ook verantwoordelijk voor wat daarmee gebeurt. Leerlingen en hun ouders hebben recht op inzage van de beelden. Alle betrokkenen is gemeld dat de SVIB-er het beeld binnen een jaar na afronding van het onderzoek vernietigt, tenzij met de betrokkenen anders is afgesproken. De vragenlijsten worden vernietigd nadat ze anoniem zijn verwerkt.

3.7 Validiteit en betrouwbaarheid

Harinck (2008) wijst op het belang van betrouwbaarheid en validiteit in onderzoek. Een betrouwbare meting voldoet aan eisen van herhaalbaarheid en nauwkeurigheid:

- *herhaalbaarheid*: zou een herhaalde meting hetzelfde resultaat opleveren?
- *nauwkeurigheid* – differentieert het meetinstrument voldoende naar onderen en naar boven, zodat bij hertest een ontstaan verschil ook echt meetbaar is?

Een meting is valide als het gebruikte instrument meet wat het moet meten.

In ons onderzoek is statistisch onderzoek naar betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten geen optie; het betreft een kleinschalig onderzoek. Er is gekeken naar de mogelijkheid een bestaande, genormeerde vragenlijst te gebruiken die de mate van oplossingsgericht werken meet. De Session Rating Scale (Scott, Miller, Duncan & Johnson, 2002) is een bekende vragenlijst voor het meten van oplossingsgerichte gesprekken. Deze lijst is echter te grofmazig voor ons onderzoek, omdat slechts twee van de vier schaalvragen over specifieke oplossingsgerichte stappen gaan.

In ons onderzoek hebben we op verschillende manieren rekening gehouden met de betrouwbaarheid en validiteit van de metingen met de door ons ontwikkelde vragenlijsten:

- Vragenlijsten met gesloten schaalvragen: twee 'maten' worden gebruikt. De meeste vragen hebben een 0-10-schaal; bij enkele is een evenwichtige vijf-stapsindeling gebruikt die loopt van 'helemaal niet' naar 'heel veel'. Indien een vraag niet van toepassing is, is het mogelijk n.v.t. te antwoorden.
- De vragenlijsten voor de leerling en de AB-er zijn aan elkaar gekoppeld door een overeenkomstige schaalindeling en grotendeels dezelfde inhoud. De enige aanpassing die gemaakt is, is dat de zeven stappen voor oplossingsgericht werken in de leerlingvragenlijsten zijn opgeschreven in voor leerlingen begrijpelijke taal. Aan de critical friends zijn in een intervisiebijeenkomst de vragenlijsten voorgelegd met de vraag ze te beoordelen op taal en inhoud. Op basis daarvan zijn voorafgaand aan het onderzoek enkele wijzigingen gemaakt.

- De leerlingvragenlijsten worden ingevuld aan het einde van elk gesprek tussen AB-er en leerling. De SVIB-er is daarbij niet aanwezig, vanwege eerdergenoemde doelgroepenkenmerken. Door de aanwezigheid van de AB-er bij het invullen zou de betrouwbaarheid in het geding kunnen zijn: de leerling zou sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven. Om dit effect zoveel mogelijk tegen te gaan is de opdracht aan de AB-er om alleen te helpen bij het *duiden* van een vraag en om de leerling de lijst direct na het invullen in een gesloten envelop te laten doen. De SVIB-er neemt direct na afloop van het gesprek de lijst in ontvangst. Antwoorden worden niet nabesproken.
- Voor dataverzameling worden verschillende instrumenten ingezet. Dit wordt door Harinck (2008) *triangulatie* genoemd. De kans dat toeval de uitkomst bepaalt, wordt hierdoor kleiner.
 - **Vragenlijsten** voor **leerling en AB-er** voor de voor-, tussen- en eindmetingen. De leerling én de AB-er geven op de vragenlijsten op overeenkomstige vragen aan welke ontwikkeling ze zien.
 - Directe **beeldanalyse** door de SVIB-er. Om te voorkomen dat de twee SVIB-ers verschillend analyseren is van één traject een analyse gezamenlijk uitgevoerd. Zo wordt de interbeoordelaarsoverstemming vergroot. Bovendien is eerdergenoemd analyseschema ontwikkeld, dat als Kijkwijzer voor OGW dient. De oplossingsgerichte stappen zijn geoperationaliseerd met begrippen uit de basiscommunicatie.
 - Informatie uit de **nagesprekken** met de AB-er .

3.8 Geplande data-analyse

De gegevens die in de individuele trajecten worden verzameld, worden geanalyseerd op twee niveaus. In hoofdstuk 4 beschrijven we de ontwikkeling per AB-er en haar leerling. In hoofdstuk 5 beschrijven we de resultaten van de groep als geheel bij het beantwoorden van de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag.

De volgende analyses worden per traject uitgevoerd:

- **Beeldanalyse** van de zeven stappen met behulp van het analyseschema OGW
Met eerdergenoemd analyseschema worden de beelden kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd. Ook worden patronen benoemd.
- **Weergave van alle gesprekken met de AB-er**
Wat zijn de ervaringen van de AB-er, wat komt er uit de gezamenlijke analyse van het beeld met de AB-er en welke werkpunten formuleert de AB-er?
- **Vragenlijsten**
Alle informatie uit de vragenlijsten wordt weergegeven in grafieken en tabellen. Per traject worden de volgende grafieken en tabellen opgenomen:

Vragenlijsten AB-er:

- De ontwikkeling op kennis van OGW-stappen
- De ontwikkeling op toepassing van OGW-stappen
- De ontwikkeling in automatisering van toepassing van OGW-stappen

- Het oordeel over de invloed van OGW-stappen op de doelrealisatie van de leerling

Vragenlijsten leerling:

- Het belang van de verschillende OGW-stappen
- Het oordeel over de mate van OGW-inzet
- Het oordeel over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie
- Doelrealisatie en tevredenheid

Van alle data in de vragenlijsten worden ook gemiddelde scores per OGW-stap weergegeven. Hierdoor wordt vergelijking van gegevens mogelijk. Aan het einde van elke trajectbeschrijving worden de data van de verschillende bronnen met elkaar vergeleken.

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven wij eerst het algemene verloop van de begeleidingstrajecten. Hierna zullen de trajecten alle vier beschreven worden. Zowel de kwalitatieve als kwantitatieve gegevens worden hier gepresenteerd, waarna de diverse data van één traject met elkaar vergeleken zullen worden. In hoofdstuk 5 zullen wij de data van de trajecten met elkaar vergelijken bij het beantwoorden van de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag.

4.2 Algemeen verloop van de trajecten

In alle trajecten stond de volgende **leervraag** centraal:
Hoe kan ik mezelf verbeteren op de zeven stappen van oplossingsgericht werken?

Volgens plan hebben vier AB-ers aan het onderzoek meegedaan. Twee AB-ers die gestart waren met het onderzoek, konden wegens omstandigheden het traject niet afmaken. Met twee andere AB-ers is vervolgens een nieuw traject gestart. Bij de vier AB-ers is het hele traject doorlopen van een intake gesprek, drie opnames en drie nagesprekken. Elk traject is geëvalueerd. Tijdens het **intake** gesprek hebben de AB-ers de mondelinge en schriftelijke informatie gekregen over het verloop van zowel het begeleidingstraject als het onderzoek. In de praktijk van het **analyseren van beelden** bemerkten we dat we behoefte hadden aan een formulier voor de aantekeningen van de beeldanalyse. Dit hebben we opgesteld (zie bijlage 11). Verder hebben we de beeldanalyse volgens plan uitgevoerd. Onderdeel daarvan was de gezamenlijke analyse van de eerste opname van traject I. We kwamen de volgende knelpunten tegen die we als volgt hebben opgelost:

- Het turven van de oplossingsgerichte zetten: Hoe tellen we herhaalde oplossingsgerichte uitspraken die betrekking hebben op éénzelfde uiting of ervaring van een leerling? Een voorbeeld: meerdere complimenten geven in reactie op één succeservaring van de leerling. Besloten is om hier éénmaal te turven.
- Interventies toewijzen aan OGW-stappen: Hoe gaan we om met uitspraken van de AB-er die bij meerdere OGW-stappen zijn in te delen? Een voorbeeld: 'Jij bent daar dus heel goed in'. Is dit een krachtbron benoemen of complimenteren? Besloten is om de context dit te laten bepalen. Technisch gezien spreken we bij dit voorbeeld van een compliment, maar door de context kan blijken dat de AB-er krachtbronnen aanboort.
- De duur van gesprekken: Hoe gaan we om met het turven van OGW-stappen wanneer de gesprekken variëren in duur? Beïnvloedt de duur van het gesprek het aantal getelde OGW-stappen? Hier konden we vooraf geen antwoord op geven. Besloten is om eerst alle opnames volledig te analyseren met tijdsaantekeningen erbij. Hieruit bleek dat het nemen van meer tijd voor een gesprek geen directe invloed had op het aantal OGW-stappen: alle gesprekken waren afgeronde gehelen met een begin, midden en einde. Een langere gespreksduur hing vaak samen met uitweidingen bij één van de gespreksonderwerpen. We kozen er uiteindelijk voor geen rekening te houden met tijdsduur, ook gezien het besluit bij het eerstgenoemde knelpunt.

De ambulant begeleiders en de leerlingen hebben na de gesprekken **vragenlijsten** ingevuld zoals dit in hoofdstuk 3 wordt aangegeven.

4.3 Traject I

4.3.1 Gesprekken en beeldanalyse

Intake

Het intake gesprek heeft plaatsgevonden zoals boven beschreven is. De AB-er heeft zichzelf ingeschaald met betrekking tot oplossingsgericht werken: zij geeft zichzelf een zeven en zou willen dat dit aan het eind van het traject een acht is.

Beeldanalyses

De analyses van de opnames zijn weergegeven in tabel 4.

Stap uit oplossingsgericht werken	Kwantitatieve analyse		Kwalitatieve analyse
	Stap komt voor j/n	Aantal maal voorkomen	Hoe reageert de leerling
Contact maken			
Opname 1	j	n.v.t.	de sfeer lijkt open en ontspannen, leerling praat makkelijk
Opname 2	j	n.v.t.	leerling vertelt uitgebreid
Opname 3	j	n.v.t.	leerling vertelt
Context verkennen			
Opname 1	j	n.v.t.	de sfeer lijkt open en ontspannen, leerling vertelt over zijn leven.
Opname 2	j	n.v.t.	leerling vertelt uitgebreid over zijn leven
Opname 3	j	n.v.t.	leerling vertelt, lijkt open
Doelen stellen			
Opname 1	j	n.v.t.	leerling formuleert duidelijk wat hij dit gesprek wil bereiken
Opname 2	j	n.v.t.	leerling vindt het moeilijk om zijn doel te formuleren
Opname 3	j	n.v.t.	leerling formuleert duidelijk wat hij wil bereiken
Sterke punten markeren / krachtbronnen aanboren			
Opname 1	n		leerling lijkt passief
Opname 2	j	2	leerling geeft aan wat hij kan gaan doen
Opname 3	j	2	leerling vertelt waar hij goed in is en hoe hij dat in kan zetten
Complimenten geven			
Opname 1	j	10	leerling lacht en beaamt de complimenten
Opname 2	j	6	leerling lacht
Opname 3	j	5	leerling accepteert en zoekt naar manieren om dit in te zetten
Differentiatiemogelijkheden aanreiken			
Opname 1	j	2	leerling gaat er op in en denkt mee
Opname 2	j	3	leerling formuleert alternatieven
Opname 3	j	3	leerling denkt na over alternatieven
Toekomstoriëntatie			
Opname 1	j	1	leerling denkt na over nabije toekomst
Opname 2	n		
Opname 3	j	1	leerling formuleert wat hij in de nabije toekomst gaat doen

Tabel 4: kwantitatieve en kwalitatieve beeldanalyse in traject 1

Patroon in de eerste opname

Uit de beeldanalyse van het eerste gesprek komt naar voren dat de AB-er tijd besteedt aan het maken van contact en het verkennen van de context. Hierdoor lijkt de leerling zich op zijn gemak te voelen en kan hij informatie over zichzelf kwijt. De AB-er geeft veel complimenten waardoor de leerling zich prettig lijkt te voelen en waarop hij positief reageert. De AB-er lijkt meer compenserend dan activerend te begeleiden, ze lijkt geen gebruik te maken van de kracht van de leerling. Hierdoor lijkt de leerling wat passief, hij wacht af.

Eerste nagesprek

Tijdens het eerste nagesprek merkt de AB-er zelf op dat ze vooral compenserend begeleidt. Zij signaleert dezelfde houding als gevolg hiervan bij de leerling als de SVIB-er gezien meent te hebben.

Werkpunt:

- De AB-er formuleert als werkpunt dat ze met de leerling zijn krachtbronnen wil aanboren zodat hij meer actief betrokken is bij zijn begeleiding.

Patroon in de tweede opname

De AB-er begint het gesprek weer met contact maken en context verhelderen. Dit lijkt hetzelfde positieve effect op de leerling te hebben. De AB-er geeft wat minder complimenten en lijkt aandacht te besteden aan het aanboren van krachtbronnen. De leerling zoekt actief mee naar krachtbronnen.

Tweede nagesprek

De AB-er geeft aan veel tijd te hebben besteed aan organisatorische zaken: met de computer is een planning voor alle vakken gemaakt. Ze vindt dat ze nog erg compenserend begeleidt.

Werkpunt:

- De AB-er geeft aan dat ze niet genoeg heeft gedacht aan het werkpunt tijdens het gesprek, toch is er te zien dat zij door veel door te vragen de krachtbronnen van de leerling aanboort en hem meer betreft bij het werken aan zijn doel.

Patroon in de derde opname

Het gesprek begint net als de eerder gevoerde gesprekken. Wanneer het contact gelegd is en de context verkend, wordt het doel van het gesprek vastgesteld. De AB-er besteedt duidelijk aandacht aan haar werkpunt. De leerling benoemt veel van zijn eigen krachtbronnen en geeft zichzelf complimenten. Hij is actief bezig met het realiseren van zijn doel.

Derde nagesprek

De AB-er geeft aan dat ze veel aandacht heeft besteed aan haar werkpunt. Zij ziet in de beelden het effect hiervan en merkt op dat de begeleiding meer activerend is en minder compenserend.

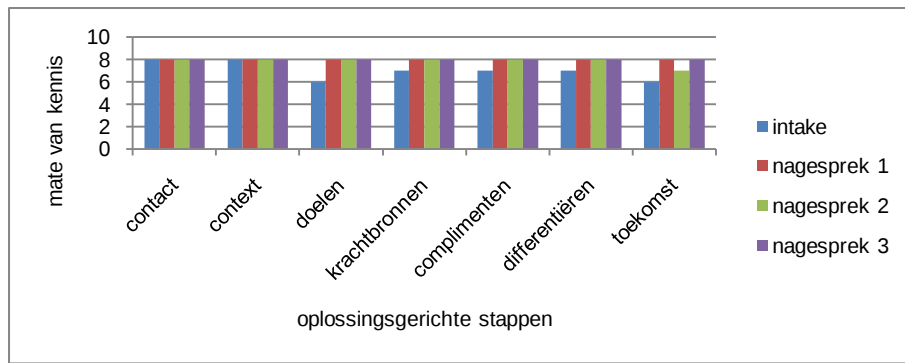
Werkpunt:

- Bij de derde opname ziet de AB-er ook dat ze met de leerling opzoek gaat naar zijn krachtbronnen. De leerling neemt initiatief, de beurtverdeling is evenwichtig en de leerling lijkt actief betrokken.

Bij de evaluatie van het hele begeleidingstraject geeft de AB-er aan dat zij duidelijker is gaan zien waar ze nog aan kan werken en dat ze hier ook al resultaat mee heeft geboekt. Zij zou zichzelf zeker op een acht inschalen, ze vindt dat het voor een negen nog vanzelfsprekender moet gaan.

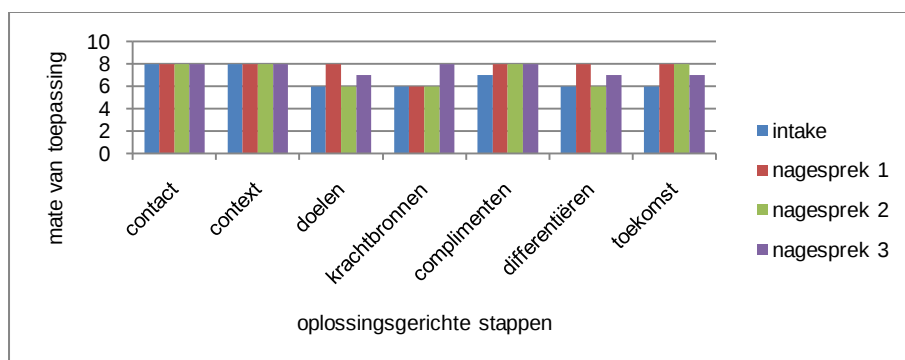
4.3.2 Vragenlijsten AB-er I

In de figuren 3, 4 en 5 staat achtereenvolgens weergegeven hoe AB-er I haar kennis van , mate van toepassing en mate van automatische toepassing van OGW-stappen beoordeelt op een schaal van 0 tot 10.



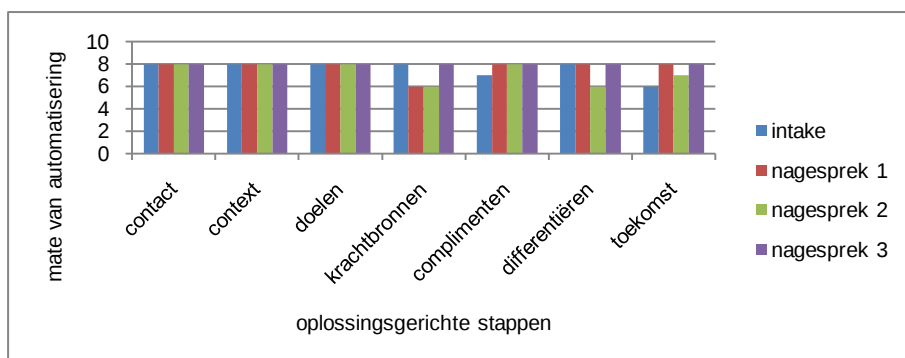
Figuur 3: ontwikkeling in kennis van OGW-stappen bij AB-er I

Uit figuur 3 blijkt dat AB-er I vindt dat haar kennis omtrent de meeste OGW-stappen na het intake gesprek is toegenomen en daarna op de stap toekomst na, stabiel blijft.



Figuur 4: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er I

In figuur 4 wordt zichtbaar dat de AB-er vindt dat ze aan het eind van het SVIB-traject de OGW-stappen meer toepast dan aan het begin. Dit geldt niet voor de stappen contact en context.



Figuur 5: ontwikkeling in automatisering van OGW-stappen bij AB-er I

In figuur 5 is te zien dat AB-er I vindt dat al veel stappen geautomatiseerd zijn. Opvallend is de 'dip' bij krachtbronnen (haar werkpunt) en de door haar gesignaleerde vooruitgang op de stap toekomst. Zij signaleert op de andere stap niet of nauwelijks vooruitgang wat betreft automatiseren.

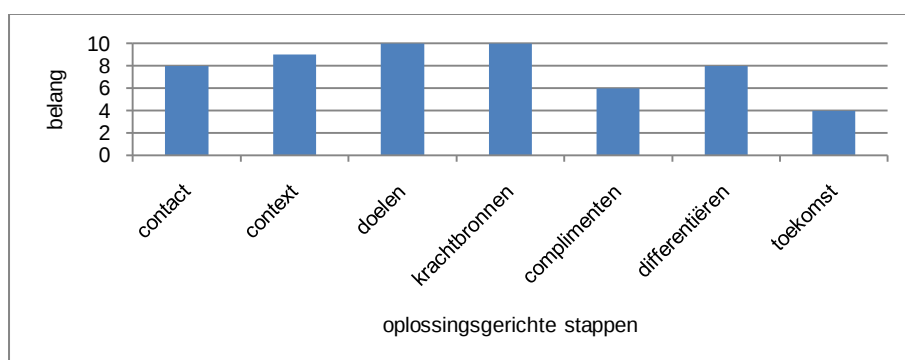
Stap	n.v.t.	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp enigszins	Dit hielp veel	Dit hielp heel veel
Contact					X	
Context					X	
Doelen						X
Krachtbronnen				X		
Complimenteren						X
Differentiëren					X	
Toekomst					X	

Tabel 4: oordeel van AB-er I over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

In tabel 4 is te zien dat AB-er I denkt dat de stappen doelen stellen en complimenteren heel veel effect hebben gehad op de doelrealisatie van de leerling. Krachtbronnen aanboren hielp volgens haar als enige stap maar enigszins.

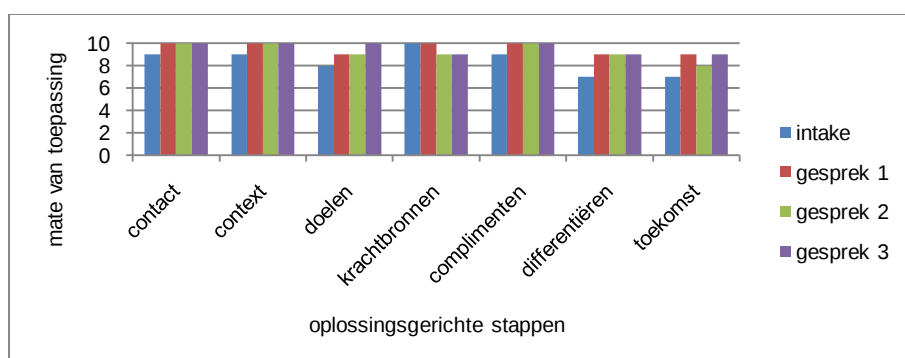
4.3.3 Vragenlijsten leerling I

De leerling heeft voor het traject begon, aangegeven hoe belangrijk hij de OGW-stappen vindt. In figuur 6 staan de resultaten



Figuur 6: belang van OGW-stappen volgens leerling I

Leerling I lijkt niet veel belang te hechten aan de stap toekomstoriëntatie. Doelen stellen en het aanboren van krachtbronnen zijn voor hem het belangrijkste.



Figuur 7: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er I volgens leerling I

Leerling I geeft aan dat in alle gesprekken de OGW-stappen regelmatig voorkomen. Hij signaleert een stijging gedurende het traject bij alle stappen behalve bij het aanboren van krachtbronnen.

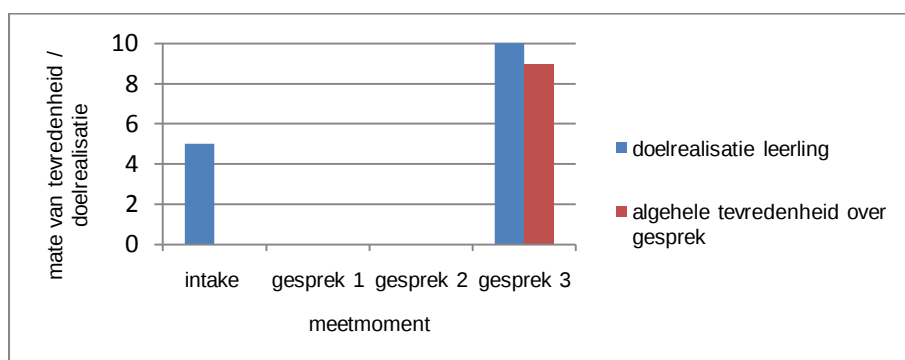
In tabel 5 staat weergegeven in hoeverre de leerling de verschillende OGW-stappen in het traject van invloed vindt op de doelrealisatie.

Stap	AB-er doet dit niet	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp wel wat	Dit hielp best veel	Dit hielp heel veel
Contact			X			
Context				X		
Doelen					X	
Krachtbronnen					X	
Complimenteren			X			
Differentiëren					X	
toekomst				X		

Tabel 5: oordeel van leerling I over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

De leerling vindt dat vooral doelen stellen, krachtbronnen aanboren en differentiëren hebben bijgedragen tot het realiseren van zijn doel. Van het maken van contact en geven van complimenten geeft hij aan dat het niet zo veel heeft geholpen.

Figuur 8 geeft weer in hoeverre de leerling zijn doel heeft behaald. Hij heeft zichzelf aan het begin van het traject een 5 gegeven en wil uitkomen op een 10. Ook geeft de grafiek de tevredenheid per gesprek aan.



Figuur 8: mate van doelrealisatie en tevredenheid volgens leerling I

De leerling heeft de vraag naar zijn doelrealisatie na het eerste en tweede gesprek vergeten in te vullen. Na het laatste gesprek geeft hij aan dat zijn doel helemaal behaald is. De vraag naar de tevredenheid heeft hij alleen na het laatste gesprek ingevuld. Hij noteert hier een 9 voor.

4.3.4 Vergelijking resultaten en bevindingen van de AB-er, de leerling en de SVIB-er

Vergelijking van het toepassen van oplossingsgericht werken

Uit de vragenlijsten blijkt dat zowel de AB-er als de leerling noteren dat ze veel OGW-stappen gedurende het traject meer ingezet zien worden. De SVIB-er ziet dit vooral bij de stap differentiatie mogelijkheden aanreiken. Tijdens het eerste nagesprek ziet de AB-er dat ze compenserend begeleidt, bij de SVIB-er was dit ook uit de beeldanalyse gekomen. De AB-er wil meer op zoek naar krachtbronnen met de leerling om hem te activeren. De AB-er geeft aan in het laatste gesprek meer de stap krachtbronnen aanboren ingezet te hebben, de leerling vindt echter dat dit het tweede gesprek minder gebeurt, de SVIB-er ziet een vermeerdering na het eerste gesprek en een stabilisering bij het derde. Het patroon binnen het traject op de stappen doelen stellen en differentiëren is bij de AB-er gevarieerd, terwijl de

leerling respectievelijk een gelijkelijke vermeerdering en een eenmalige vermeerdering aangeeft. De SVIB-er turft bij doelen stellen ook meer na het eerste gesprek, maar zij ziet geen stijging na het tweede gesprek. Zowel de AB-er als de leerling zien na het eerste gesprek de stap complimenteren meer worden, de SVIB-er ziet een vermindering. De AB-er scoort voor toepassing van OGW op alle stappen zichzelf gemiddeld lager dan de leerling.

Vergelijking van de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie

De AB-er en de leerling hebben weinig overeenstemming wat betreft de invloed van OGW-stappen op de doelrealisatie. Alleen differentiëren zien zij allebei als een stap die veel helpt. Bij de andere stappen liggen de scores één of twee punten uitelkaar. De stap complimenteren wordt door de leerling aangeduid als: 'dit hielp niet zo veel' terwijl de AB-er aangeeft dat het heel veel hielp.

4.4 Traject II

4.4.1 Gesprekken en beeldanalyse

Intake

Het intake gesprek heeft plaatsgevonden zoals boven beschreven is.

De AB-er heeft zichzelf ingeschaald met betrekking tot oplossingsgericht werken: zij geeft zichzelf een vijf en zou willen dat dit aan het eind van het traject een acht is.

Beeldanalyses

De analyses van de opnames zijn weergegeven in tabel 6

Stap uit oplossingsgericht werken	Kwantitatieve analyse		Kwalitatieve analyse
	Stap komt voor j/n	Aantal maal voorkomende	Hoe reageert de leerling?
Contact maken			
Opname 1	j	n.v.t.	leerling vertelt meteen een belangrijke gebeurtenis
Opname 2	j	n.v.t.	leerling lijkt open en reageert positief
Opname 3	j	n.v.t.	leerling lijkt open en reageert positief
Context verkennen			
Opname 1	j	n.v.t.	leerling vertelt over haarzelf
Opname 2	j	n.v.t.	leerling vertelt over haarzelf
Opname 3	j	n.v.t.	leerling vertelt veel over privé leven, lijkt dit prettig te vinden
Doelen stellen			
Opname 1	j	n.v.t.	leerling formuleert wat ze met de begeleiding wil bereiken
Opname 2	j	n.v.t.	leerling herhaalt het doel en geeft aan hoe het nu gaat
Opname 3	j	n.v.t.	Leerling herhaalt het doel en geeft aan hoe het nu gaat
Sterke punten markeren / krachtbronnen aanboren			
Opname 1	j	1	leerling twijfelt over eigen kracht
Opname 2	j	1	leerling benoemt eigen kracht met wat trots lijkt
Opname 3	j	3	leerling benoemt haar kracht en hoe ze die zou kunnen inzetten
Complimenten geven			
Opname 1	j	8	leerling lijkt het prettig te vinden, maar soms ook wat ongemakkelijk
Opname 2	j	10	leerling lijkt het meer te accepteren en lacht vaak
Opname 3	j	6	leerling lacht
Differentiatiemogelijkheden aanreiken			
Opname 1	j	8	leerling probeert mee te denken
Opname 2	j	4	leerling denkt na over alternatieven
Opname 3	j	2	leerling denkt na over alternatieven
Toekomstoriëntatie			
Opname 1	j	1	leerling formuleert hoe de ideale situatie er uit zou zien
Opname 2	n		
Opname 3	j	1	leerling formuleert hoe de ideale situatie er uit zou zien

Tabel 6: kwantitatieve en kwalitatieve beeldanalyse in traject 2

Patronen in de eerste opname

Uit de beeldanalyse van het eerste gesprek wordt duidelijk dat de AB-er tijd besteed aan het maken van contact en het verkennen van de context waardoor de leerling op haar gemak lijkt te zijn en informatie over haarzelf kwijt lijkt te kunnen. De AB-er geeft veel complimenten en rijkt veel differentiatiemogelijkheden aan. Dit laatste door veel door te vragen, waardoor de leerling lijkt door te denken met betrekking tot de situatie die zij beschrijft.

De AB-er probeert een oplossing voor het probleem dat door de leerling wordt geformuleerd, te vinden. Zij lijkt mee te gaan in de negatieve spiraal waar de leerling in terecht komt.

Eerste nagesprek

Tijdens het eerste nagesprek vindt de AB-er dat ze teveel wil in één gesprek waardoor ze zichzelf te doel gericht vindt en het idee heeft dat ze te grote stappen neemt. Hierdoor staat ze minder stil bij wat er uit de leerling komt en vooral bij de positieve acties die ze onderneemt.

Werkpunten:

- meer rust creëren in de gesprekken .
- zich meer richten op de kracht van de leerling en wat er goed gaat, zodat de leerling dit zelf ook gaat zien.

Patronen in de tweede opname

De AB-er begint met contact maken en context verhelderen. De AB-er geeft veel complimenten waardoor de sfeer van het gesprek heel positief is. De leerling lijkt ook meer gericht te raken op positieve acties. Binnen de context lijken de complimenten niet gezien te kunnen worden als krachtbronnen aanboren. Dit doet de AB-er één keer heel duidelijk en dit lijkt een positief effect te hebben op de leerling: zij denkt mee en formuleert haar eigen kracht.

Tweede nagesprek

AB-er II ziet dat ze tijdens het gesprek meer positief gericht is. Ze ziet het verschil tussen de complimenten en krachtbronnen aanboren en ook het effect ervan op de leerling. Ze heeft met de leerling haar doel positief herkadert en ziet het effect hiervan.

Werkpunt:

- de AB-er wil verder met het aanboren van krachtbronnen en
- ze wil ook duidelijk positieve differentiatiemogelijkheden opzoeken en aanreiken.

Patronen in de derde opname

De AB-er begint met contact maken en context verkennen. Het doel van de gesprekken wordt weer positief geformuleerd en de leerling geeft aan dat zij vindt dat haar doel gerealiseerd is. De sfeer van het gesprek is positief de AB-er volgt veel door samen te vatten waarbij ze herkadert wat de leerling gezegd heeft. Haar werkpunten zijn duidelijk terug te zien. De leerling bedenkt haar krachtbronnen en lijkt meer gericht op positieve alternatieven.

Derde nagesprek

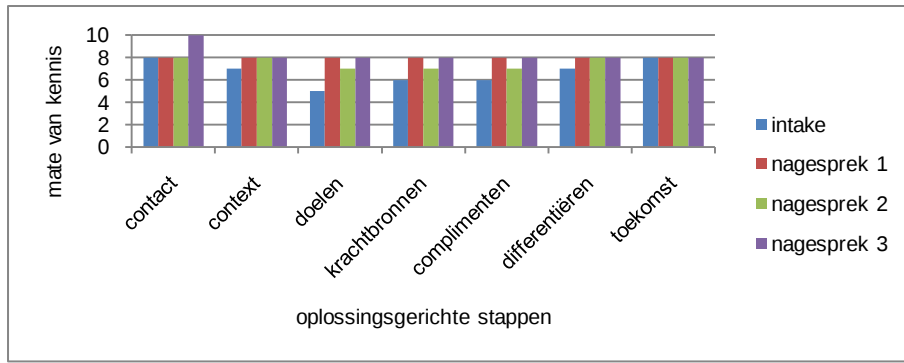
De AB-er is bewust bezig geweest met haar werkpunten. Zij ziet het effect hiervan op zowel zichzelf als de leerling. De AB-er is met de leerling op zoek gegaan naar haar krachtbronnen. Dit ziet ze terug op beeld met daarbij het gevolg hiervan voor de leerling: deze formuleert haar eigen krachtbronnen en geeft zichzelf complimenten. De AB-er ziet hoe dit een positieve invloed heeft op het verloop van het gesprek. Ze heeft twee keer duidelijk differentiatiemogelijkheden aangereikt, de leerling lijkt er over na te denken.

Bij de evaluatie van het hele begeleidingstraject geeft de AB-er aan dat zij nu meer bewust een gesprek in gaat en bewuster OGW interventies inzet.

Zij zou zichzelf nu een zeven inschalen, voor een acht wil zij tijdens de gesprekken de OGW stappen bewuster inzetten.

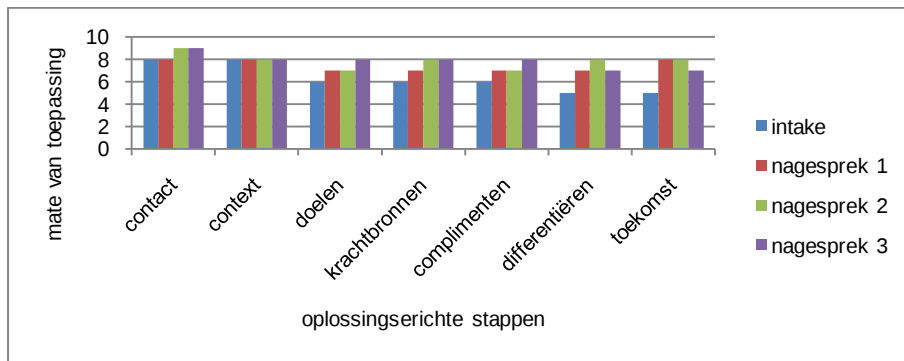
4.4.2 Vragenlijsten AB-er II

In de figuren 9, 10 en 11 staat achtereenvolgens weergegeven hoe AB-er I haar kennis van , mate van toepassing en mate van automatische toepassing van OGW-stappen beoordeelt op een schaal van 0 tot 10.



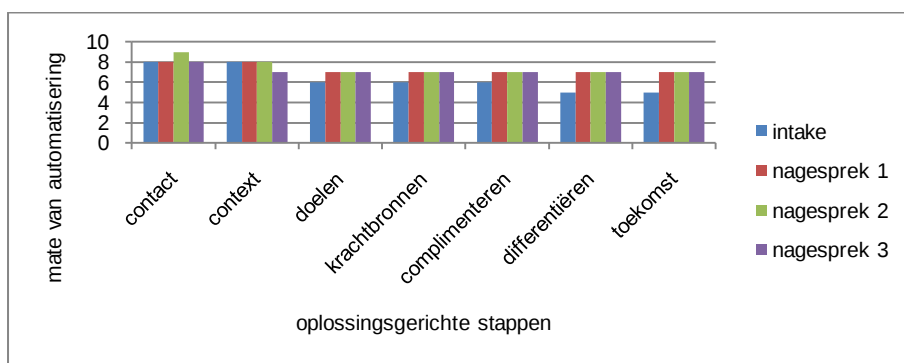
Figuur 9: ontwikkeling in kennis van OGW-stappen bij AB-er II

Uit figuur 9 blijkt dat AB-er II alleen op de stap doelen stellen vindt dat haar kennis gemiddeld is. De andere stappen scoort ze er boven. Ze ziet op bijna alle stappen vooruitgang wat betreft haar kennis.



Figuur 10: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er II

In figuur 10 is te zien dat de AB-er vindt dat ze meer doelen is gaan stellen. Ze noteerde vooruitgang bij differentiëren en toekomstoriëntatie, maar die neemt na het tweede gesprek weer wat af. Alleen bij context verkennen ziet zij geen vooruitgang vanaf het intake gesprek tot het laatste gesprek.



Figuur 11: ontwikkeling in automatisering van OGW-stappen bij AB-er II

Uit figuur 11 blijkt dat AB-er II vindt dat het context verkennen minder automatisch gaat aan het eind van het begeleidingstraject. Contact maken is het zelfde gebleven, bij de andere vijf stappen noteert zij na het intake gesprek vooruitgang.

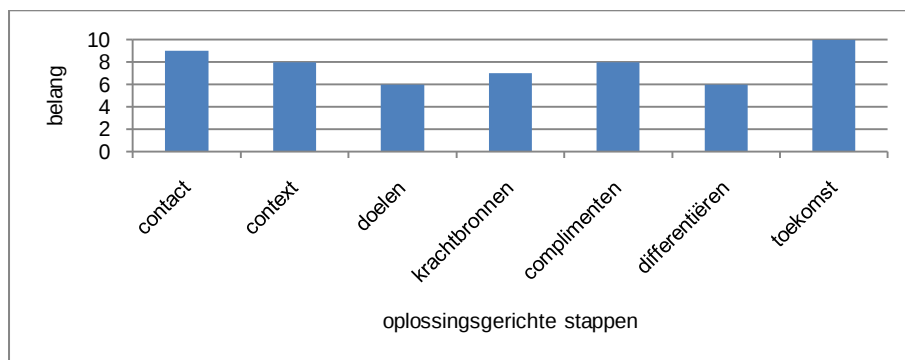
Stap	n.v.t.	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp enigszins	Dit hielp veel	Dit hielp heel veel
Contact						X
Context						X
Doelen						X
Krachtbronnen						X
Complimenteren						X
Differentiëren						X
Toekomst						X

Tabel 7: oordeel van AB-er II over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

In tabel 7 is te zien dat AB-er II vindt dat alle stappen van OGW heel veel effect hebben gehad op de doelrealisatie van de leerling.

4.4.3 Vragenlijsten leerling II

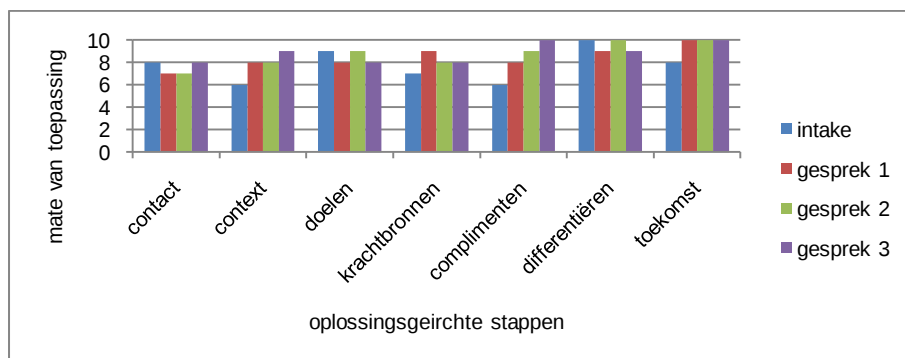
De leerling heeft voor het traject van start ging, aangegeven hoe belangrijk zij de verschillende OGW-stappen vindt. In figuur 12 is dit weergegeven.



Figuur 12: belang van OGW-stappen volgens leerling II

Leerling II vindt alle stappen belangrijk. Het doelen stellen en differentiëren vindt zij het minst belangrijk, het oriënteren op de toekomst vindt zij het meest belangrijk. Zij geeft dit het cijfer 10.

In figuur 13 is te zien in welke mate de leerling de OGW-inzetten van de AB-er herkent.



Figuur 13: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er II volgens leerling II

Uit deze figuur blijkt dat alle stappen volgens de leerling regelmatig voorkomen. Zij noteert na elk gesprek een duidelijke stijging op de stappen context verkennen en complimenteren. Bij de stappen doelen stellen en differentiëren ziet ze een vermindering gedurende het traject.

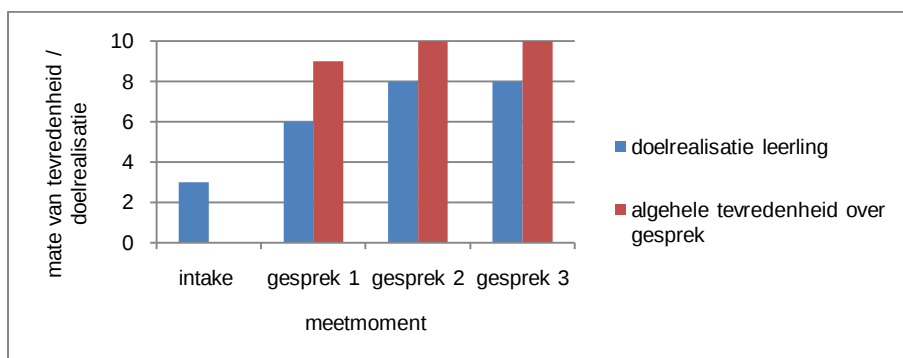
In tabel 8 staat weergegeven in hoeverre de leerling de verschillende OGW-stappen in het traject van invloed vindt op de doelrealisatie.

Stap	AB-er doet dit niet	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp wel wat	Dit hielp best veel	Dit hielp heel veel
Contact					X	
Context					X	
Doelen				X		
Krachtbronnen					X	
Complimenteren						X
Differentiëren					X	
toekomst						X

Tabel 8: oordeel van leerling II over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

De leerling vindt dat complimenteren en toekomstoriëntatie heel veel hebben geholpen bij het realiseren van haar doel. Het stellen van doelen vindt zij het minst belangrijk.

Figuur 14 geeft weer in hoeverre de leerling haar doel heeft behaald. Zij heeft zichzelf aan het begin van het traject een 3 gegeven en wil uitkomen op een 8. In de grafiek is ook de tevredenheid per gesprek te zien.



Figuur 14: mate van doelrealisatie en tevredenheid volgens leerling II

De leerling ziet na het intake gesprek en het eerste gesprek een stijging bij haar doelrealisatie. Zij heeft haar doel al na gesprek 2 bereikt en gesprek 3 doet daar niets aan af. Ze is heel tevreden over de gesprekken, vooral over de laatste twee.

4.4.4 Vergelijking resultaten en bevindingen van de AB-er, de leerling en de SVIB-er

Vergelijking van het toepassen van oplossingsgericht werken

Zowel de leerling als AB-er II noteren dat veel OGW-stappen gedurende het traject meer worden toegepast. De SVIB-er ziet dit bij één geturfd OGW-stappen ook duidelijk. Zij ziet de OGW-stappen waarop de AB-er volgens het analyseplan niet geturfd heeft – contact, context en doelen stellen - in alle gesprekken voorkomen.

De AB-er en SVIB-er vinden in het nagesprek allebei dat de AB-er meer krachtbronnen zou kunnen aanboren. De AB-er wil meer differentiatie mogelijkheden aanreiken als stap om wat

de leerling vertelt positief te herkadere. Uit de vragenlijst blijkt dat de leerling over het hele traject geen toename ziet bij doelen stellen en differentiatie mogelijkheden aanreiken, waar de AB-er dat wel ziet. De SVIB-er heeft bij differentiatie mogelijkheden aanreiken een afname genoteerd. Wel ziet zij bij beeldanalyse dat de AB-er de leerling duidelijk ontvangt door wat zij zegt positief geformuleerd samen te vatten. De AB-er ziet geen vermeerdering bij context verkennen waar de leerling dit wel ziet. Bij twee stappen komt het patroon sterk overeen. Over het algemeen vindt de leerling dat de stappen meer worden toegepast dan de AB-er dat noteert.

Vergelijking van de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie

De AB-er vindt dat alle OGW-stappen veel hebben bijgedragen voor het bereiken van het doel van de leerling. De leerling vindt dit alleen van complimenteren en toekomst oriëntatie, maar vindt dat bijna alle andere stappen best veel hebben geholpen (1 punt verschil). Doelen stellen vindt zij het minst belangrijk.

4.5 Traject III

4.5.1 Gesprekken en beeldanalyse

Intake

AB-er III geeft zichzelf op haar oplossingsgerichte werkwijze in het algemeen bij aanvang van het traject een drie. Ze heeft weliswaar veel over OGW gehoord, maar is onzeker over de toepassing. Ze wil aan het einde van het traject op een acht uitkomen.

Beeldanalyses

De analyses van de opnames zijn weergegeven in tabel 9.

Stap uit oplossingsgericht werken	Kwantitatieve analyse		Kwalitatieve analyse
	Stap komt voor j/n	Aantal maal voorkomen	Hoe reageert de leerling?
Contact maken			
Opname 1	j	n.v.t.	wendt toe, lacht, kijkt naar AB-er
Opname 2	j	n.v.t.	lacht, kijkt naar AB-er. In het begin erg onrustig.
Opname 3	j	n.v.t.	Wendt toe, kijkt naar AB-er, komt sneller tot rust
Context verkennen			
Opname 1	j	n.v.t.	herhaalt wat hij / AB-er eerder zei, stelt haar ook contextvragen
Opname 2	j	n.v.t.	neemt beurt en blijft uitweiden tot AB-er weer proces stuurt
Opname 3	j	n.v.t.	Beantwoordt contextvragen uitgebreid. Oogt ontspannen.
Doelen stellen			
Opname 1	j	n.v.t.	Bedenkt doelen zelf of reageert op voorstel. Zoekt overeenstemming.
Opname 2	j	n.v.t.	Gaat doel direct uitvoeren (agenda programmeren)..
Opname 3	j	n.v.t.	Lijkt rustiger nu vooraf de gespreksdoelen helder zijn. Stelt zich doel.
Sterke punten markeren / krachtbronnen aanboren			
Opname 1	j	9	Is positief over eigen mogelijkheden, uit dat ook nonverbaal
Opname 2	j	6	Noemt ook spontaan krachtbronnen. Vult tip aan met eigen tip.
Opname 3	j	7	Noemt spontaan krachtbronnen en vindt aanvulling AB-er goed idee.
Complimenten geven			
Opname 1	j	12	Ontvangt complimenten complimenteren zichzelf. Lijkt onzeker bij minimale respons door AB-er.
Opname 2	j	13	Ontvangt complimenten en noemt eigen competenties, ook spontaan
Opname 3	j	9	Ontvangt complimenten, complimenteert zichzelf en klopt zich op arm
Differentiatiemogelijkheden aanreiken			
Opname 1	j	4	Benoemt hoe ver hij al is en koppelt dat aan eigen jarenlange inzet.
Opname 2	j	5	Geeft aan dat hij alleen op sociaal gebied een kleine beperking heeft
Opname 3	j	2	Noemt probleem, AB-er noemt wat er al goed gaat, beaamt dat
Toekomstoriëntatie			
Opname 1	j	4	Stelt zich voor hoe gesprek met mentor hem zou kunnen helpen.
Opname 2	j	1	Stelt zich verloop van te voeren gesprek voor, koppelt aan krachtbron.
Opname 3	j	4	Wondervraag: heeft veel tijd nodig, maar kan zich voorstelling maken.

Tabel 9: kwantitatieve en kwalitatieve beeldanalyse in traject 3

Patronen in de eerste opname

Er is veel contact. De leerling spiegelt zich fysiek en in gesprekstechniek aan de AB-er. Als zij meer oplossingsgericht werkt, zijn bij de leerling ook veel spontane OGW-initiatieven – bijvoorbeeld zichzelf complimenteren - te zien. AB-er III activeert door ruimte te geven en dóór te vragen. De AB-er ontvangt zowel positieve als negatieve uitingen van de leerling regelmatig met een minimale respons ('hmmm'), waar explicietere ontvangst meer betrokkenheid en ook rust zou kunnen geven. Af en toe compenseert de AB-er met veel vragen tegelijk. De leerling neemt dan minder initiatief.

Eerste nagesprek

AB-er III herkent zelf in de opname 'contact' en 'complimenten geven' als OGW-stappen en is blij verrast als ze hoort en ziet dat ze alle stappen toepast. Ze doet dat onbewust, intuïtief. Ze noemt haar neiging tot compenseren. De SVIB-er en de AB-er bespreken de voordelen van explicietere ontvangstbevestiging.

Werkpunten:

- meer betrokkenheid van de leerling bij krachtbronnen zoeken, door meer denktijd geven,
- doorgaan met wat goed gaat, maar daarbij meer bewust bekwaam worden door de OGW-stappen te gaan herkennen.
- erkennen van gevoel van de leerling én toch doelgericht en toekomstgericht blijven.

Patronen in de tweede opname

AB-er III volgt de leerling, laat hem zelf tot keuzes komen en stelt activerende vragen die hem aan het denken zetten. Er is meer denktijd waardoor de leerling meer tot zelf krachtbronnen en doelen noemen komt. AB-er III geeft verantwoordelijkheid aan de leerling. Ze ontvangt negatieve gevoelens van de leerling nu duidelijker. De leerling lijkt dan meer op zijn gemak. Leerling is ook sterk oplossingsgericht.

Tweede nagesprek

AB-er III benoemt haar eenduidigheid in lichaamstaal: achteroverleunen bij ruimte geven en toenadering bij betrokkenheid tonen. Ze ziet dat ze minder compenseert en meer activeert en negatieve gevoelens meer erkent zonder in probleemanalyse te hoeven raken. Ze zegt zich zekerder te voelen over hoeveel ze al OGW doet. Ze merkt op dat er onrust is bij de leerling aan het begin van het gesprek. SVIB-er en AB-er bespreken hier het meer instemmend benoemen van gespreksdoelen als optie.

Werkpunt:

- Gespreksdoelen duidelijker formuleren ter voorkoming van onrust bij de leerling

Patronen in de derde opname

Weer volgt de AB-er de leerling sterk. Uitzondering daarop is het begin van het gesprek, waar ze de leiding neemt, waardoor er duidelijkheid komt over gespreksdoelen. AB-er neemt veel tijd om uitgebreid door te vragen bij toekomstoriëntatie met gebruik van de wondervraag. Wederom complimenteert ze veel en geeft ze veel denktijd. Dat activeert.

Derde nagesprek

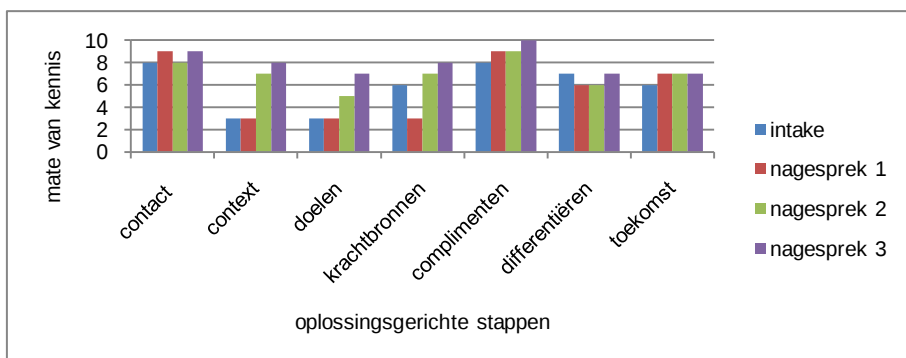
AB-er III ziet dat deze leerling baat heeft bij het formuleren van gespreksdoelen bij aanvang. Dat geeft hem rust. Het fragment met de wondervraag wordt teruggekeken. De leerling zet zijn verbeelding niet gemakkelijk in, maar kan het wel als er veel denktijd is. Hij bevestigt na de wondervraag zijn doel: hij wil een oplossing.

AB-er III is wéér verbaasd over wat ze kennelijk OGW doet, ze doet veel onbewust sterk.

In de evaluatie van het traject geeft AB-er III aan dat ze zich veel zelfverzekerder voelt en nu ook ziet dat ze niet 'maar wat doet.' Ze wil nog blijven werken aan het bewuster bekwaam zijn: aan anderen kunnen benoemen hoe ze werkt. Ze geeft zichzelf daarom nu een 7.

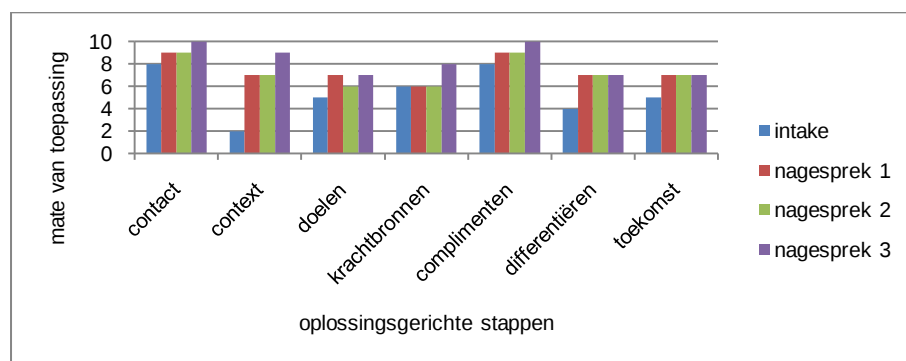
4.5.2 Vragenlijsten AB-er III

In de figuren 15, 16 en 17 staat achtereenvolgens weergegeven hoe AB-er III haar kennis van, mate van toepassing en mate van automatische toepassing van OGW-stappen beoordeelt op een schaal van 0 tot 10.



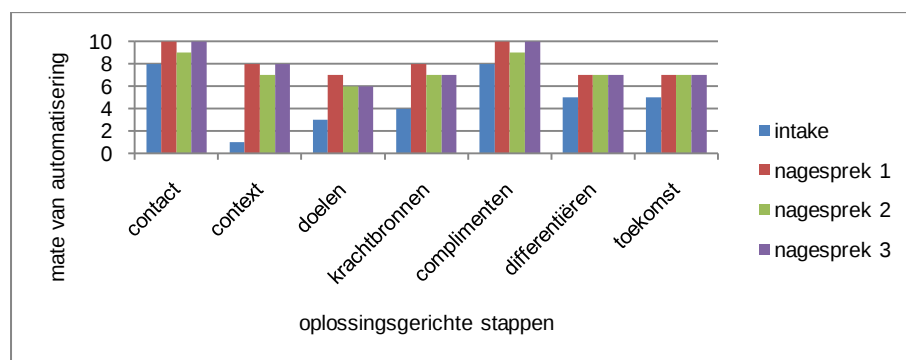
Figuur 15: ontwikkeling in kennis van OGW-stappen bij AB-er III

Uit Figuur 15 blijkt dat AB-er III haar kennis van bijna alle OGW-stappen tussen de intake en het laatste eindgesprek vindt toenemen; alleen de kennis van differentiëren blijft gelijk.



Figuur 16: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er III

Figuur 16 laat zien dat AB-er III vindt dat ze alle stappen meer is gaan toepassen. Opvallend is de groei die ze doormaakt bij vooral de contextstap.



Figuur 17: ontwikkeling in automatisering van OGW-stappen bij AB-er III

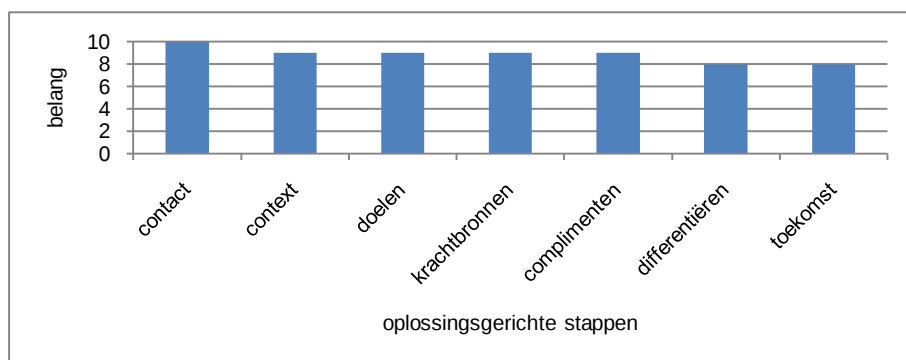
AB-er III beoordeelt haar inzet op alle stappen vanaf nagesprek 1 als flink meer geautomatiseerd dan in de intake.

Stap	n.v.t.	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp enigszins	Dit hielp veel	Dit hielp heel veel
Contact						X
Context				X		
Doelen					X	
Krachtbronnen					X	
Complimenteren						X
Differentiëren				X		
Toekomst					X	

Tabel 10: oordeel van AB-er III over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

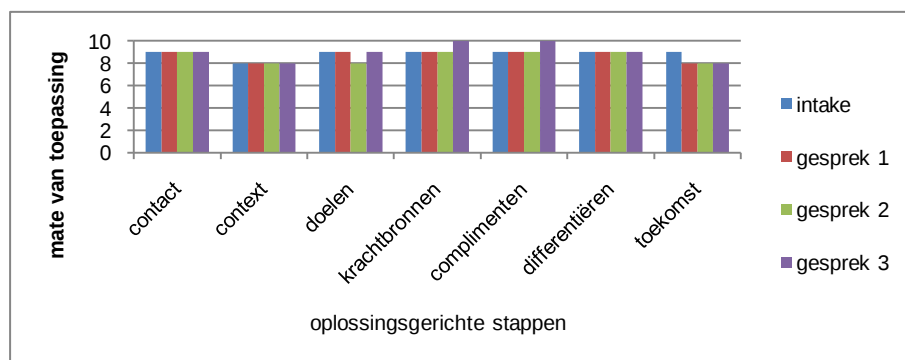
4.5.3 Vragenlijsten leerling III

De leerling geeft voorafgaand aan het traject aan hoe belangrijk hij de verschillende OGW-stappen vindt. In figuur 18 staan de resultaten.



Figuur 18: belang van OGW-stappen volgens leerling III

Alle stappen worden van belang geacht, maar contact is het belangrijkste voor deze leerling. Figuur 19 geeft weer in welke mate de leerling de OGW-inzetten van de AB-er herkent gedurende het traject.



Figuur 19: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er III volgens leerling III

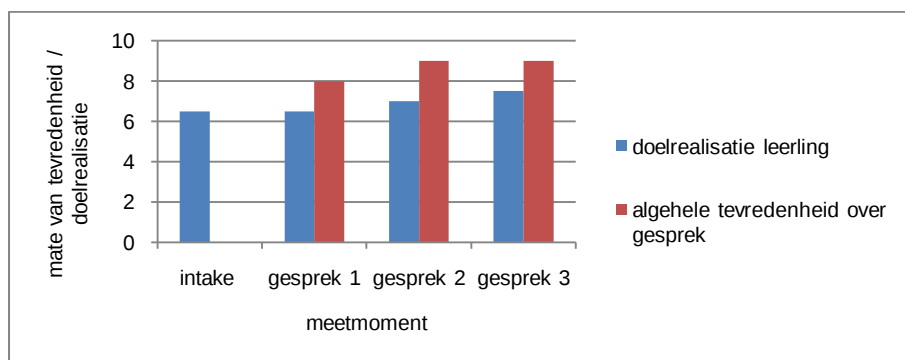
De leerling geeft aan dat alle OGW-stappen regelmatig voorkomen in alle gesprekken. Ten aanzien van krachtbronnen aanboren en complimenteren is er een kleine groei in de loop van het traject; aan toekomstoriëntatie doet de AB-er voor de coaching méér dan gedurende het traject. Het 'overall-beeld' is vrij constant.

In tabel 11 staat weergegeven in hoeverre de leerling de verschillende OGW-stappen in het traject van invloed vindt op de doelrealisatie.

Stap	AB-er doet dit niet	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp wel wat	Dit hielp best veel	Dit hielp heel veel
Contact						X
Context				X		
Doelen					X	
Krachtbronnen					X	
Complimenteren						X
Differentiëren				X		
toekomst				X		

Tabel 11: oordeel van leerling III over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

De leerling vindt dat vooral contact en complimenteren, maar ook doelen stellen en krachtbronnen aanboren hebben bijgedragen aan vooruitgang op zijn doel. Figuur 20 geeft weer in hoeverre de leerling zijn doel heeft behaald. Hij gaf zichzelf aanvankelijk een 6,5 en wilde naar een 8. Ook geeft de grafiek de tevredenheid per gesprek aan.



Figuur 20: mate van doelrealisatie en tevredenheid volgens leerling III

De leerling boekt vooruitgang en haalt zijn doel bijna: hij komt uit op een 7 ½. De tevredenheid - gemeten vanaf gesprek 1 - neemt toe van 8 naar 9.

4.5.4 Vergelijking resultaten en bevindingen van de AB-er, de leerling en de SVIB-er

Vergelijking van het toepassen van oplossingsgericht werken

De leerling geeft op de vragenlijst bij bijna alle stappen een hoger aantal punten dan de AB-er. De verschillen tussen het leerlingoordeel en dat van de AB-er worden duidelijk kleiner in de nulmeting, doordat de AB-er zichzelf op alle stappen positiever gaat beoordelen dan in de nulmeting, naarmate het traject vordert. De leerling blijft hoog oordelen en ziet een geringe toename in toepassing bij krachtbronnen aanboren en complimenteren en een kleine afname bij toekomstoriëntatie.

De SVIB-er ziet in beeldanalyse op de OGW-stappen waarop geturfd is alleen na nagesprek 1 een tijdelijke toename op enkele stappen: er is uiteindelijk over de duur van het traject eerder sprake van een afname en gelijkblijven in de frequentie van toepassing. In kwalitatieve analyse ziet de SVIB-er op de voor OGW voorwaardelijke interactie een duidelijke groei bij de AB-er: in het stellen van activerende vragen, in ontvangstbevestiging, in het volgen van de leerling. Duidelijker doelen stellen geeft de leerling meer rust. De AB-er en de SVIB-er ervaren beiden dat de AB-er gegroeid is in zelfvertrouwen ten aanzien van OGW: ze ervaart dat ze sterk methodisch werkt en wordt meer bewust bekwaam.

Vergelijking van de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie

Over het effect van de OGW-inzet op doelrealisatie zijn geen directe waarnemingen van de SVIB-er; de bevindingen van de leerling- en AB-er worden hier vergeleken. De AB-er en de leerling beoordelen de invloed van de stappen met niet meer dan één punt verschil. Alle stappen hebben tenminste enigszins bijgedragen aan de doelrealisatie volgens AB-er en leerling. De leerling vindt dat contact maken en complimenteren heel veel invloed hebben gehad, de AB-er vindt dat meeste stappen veel hielpen. Beiden vinden dat differentiëren enigszins hielp.

4.6 Traject IV

4.6.1 Gesprekken en beeldanalyse

Intake

AB-er IV beoordeelt haar oplossingsgerichte werkwijze in het algemeen bij aanvang van het traject met een zes. Ze wil aan het einde van het traject op een acht uitkomen. Ze wil graag zien hoe ze met leerlingen in gesprek is; ze is over het algemeen tevreden met haar huidige werkwijze en weet niet of die oplossingsgericht is.

Beeldanalyses

De analyses van de opnames zijn weergegeven in tabel 12.

Stap uit oplossingsgericht werken	Kwantitatieve analyse		Kwalitatieve analyse
	Stap komt voor j/n	Aantal maal voorkomen	Hoe reageert de leerling?
Contact maken			
Opname 1	j	n.v.t.	Enerzijds oogcontact, lachen, anderzijds ook niet reageren op AB-er.
Opname 2	j	n.v.t.	Ontvangt grap van AB-er en gaat daarna meteen serieus vertellen
Opname 3	j	n.v.t.	Reageert met glimlach op glimlach. Vraagt naar beschikbaarheid AB-er
Context verkennen			
Opname 1	j	n.v.t.	Beantwoordt contextvragen en weidt uit
Opname 2	j	n.v.t.	Veel ruimte voor zijwegen, waardoor betrokkenheid en ontspanning
Opname 3	j	n.v.t.	Onderbreekt AB-er steeds met weer andere contextinformatie.
Doelen stellen			
Opname 1	j	n.v.t.	Leerling maakt aantekeningen. Niet eens met visie AB-er, wil regie.
Opname 2	j	n.v.t.	Noemt bij doel spontaan ook een actie die hij moet gaan uitvoeren.
Opname 3	j	n.v.t.	Zegt dat hij geen zin heeft doel van AB-er uit te voeren. Later toch wel.
Sterke punten markeren / krachtbronnen aanboren			
Opname 1	j	6	Noemt krachtbronnen op verzoek en spontaan op competentieniveau
Opname 2	j	4	Knikt, vult aan, beschrijft positieve indruk op anderen. Betrokken!
Opname 3	j	1	Glimlacht
Complimenten geven			
Opname 1	J	6	Lijkt moeite te hebben met ontvangen van complimenten, verandert gespreksonderwerp. Geeft zichzelf soms complimenten.
Opname 2	J	5	Blijft 'erbij' na complimenten. Geeft ook zichzelf complimenten.
Opname 3	n	0	-
Differentiatiemogelijkheden aanreiken			
Opname 1	J	3	Lijkt nuanceren door AB-er te accepteren. Nuanceert zelf niet.
Opname 2	j	3	Bevestigt differentiatie door AB-er, vult ook aan met nuanceren.
Opname 3	j	1	Knikt
Toekomstoriëntatie			
Opname 1	j	1	Benoemt kort waaraan hij zou merken dat doel behaald is
Opname 2	j	1	Vertelt hoe hij te werk zou gaan in een volgende situatie.
Opname 3	n	0	-

Tabel 12: kwantitatieve en kwalitatieve beeldanalyse in traject 4

Patronen in de eerste analyse

De AB-er behandelt één voor één alle OGW-stappen; er is nog geen flexibele inzet, maar het levert veel informatie op. Het contact met de leerling is goed. De AB-er is praktisch gericht en compenseert regelmatig en in hoog tempo. De betrokkenheid van de leerling varieert, hij neemt soms fysiek afstand en gaat bij complimenten op een ander onderwerp over.

Eerste nagesprek

AB-er IV zegt dat ze meer denktijd kan geven om de leerling meer te activeren. Het OGW-stappenplan werkte sturend. We bespreken dat de stappen flexibel ingezet mogen worden. De AB-er ziet dat de leerling afhaakt bij complimenten.

Werkpunten:

- de leerling uit de comfortzone halen: benoemen van zijn reactie bij complimenten. Vragen naar denken, willen, voelen.
- meer activeren door denktijd geven.
- stappenplan meer flexibel inzetten

Patronen in de tweede analyse

De AB-er werkt nu zonder stappenplan en hanteert de OGW-stappen nu flexibeler. Zij en de leerling ogen meer ontspannen. De betrokkenheid is wisselend zeer groot of juist afwezig. De leerling haakt – tijdelijk – af bij complimenten, als iets móet en als belemmeringen besproken worden, maar de AB-er weet steeds in contact te blijven door op die kritieke momenten te complimenteren en context te verkennen. Ze benoemt het afhaken niet, wel benoemt ze gespreksdoelen instemmend. Er is meer denktijd.

Tweede nagesprek

AB-er IV ziet hoe context verkennen en contact maken de diepere reflectie met deze leerling vergemakkelijken. Ze wil benoemen wat ze ziet bij hem en hem hierop bevragen. De SVIB-er geeft haar voorbeelden van activerend dóórvragen. De AB-er oriënteert zich op het volgende gesprek, dat zal gaan over een negatieve ervaring.

Werkpunten:

- Meer uitvragen en doorvragen ('en wat nog méér?')
- Meer benoemen wat er bij de leerling te zien is bij bijvoorbeeld complimenteren
- Meer betrokkenheid van de leerling door toekomstgerichte vragen, krachtbronnen aanboren
- Differentiëren bij negatieve stage-ervaringen

Patronen in de derde opname

De AB-er maakt de leerling betrokken via context verkennen. Het ingaan op álle contextinitiatieven van de leerling lijkt nu echter het dieper doorvragen op het leerlingdoel te belemmeren: er komt steeds iets tussen. Er zijn minder oplossingsgerichte inzetten dan in gesprek 2. De leerling is er niet bij: hij wil de camera uithelven.

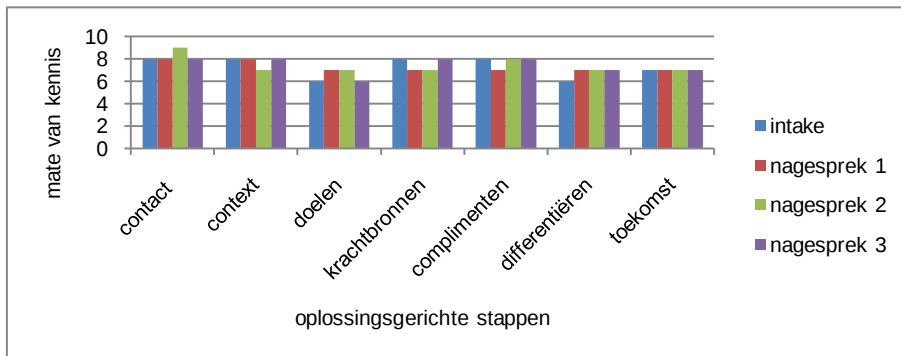
Derde nagesprek

AB-er IV bevestigt dat ze de leerling via context tot inhoudelijk meedoen 'verleidt'. De SVIB-er en de AB-er bekijken een positieve uitzondering van de leerling en bespreken hoe de AB-er hier juist OGW op had kunnen doorvragen. Ze vertelt dat ze dat niet in het gesprek deed omdat ze hem toch frequent spreekt over dit onderwerp. De SVIB-er merkt dat de AB-er haar ontwikkeling op OGW als een heel geleidelijk en ongedwongen leerproces opvat: niet alle kansen hoeven in de loop van dit traject benut te worden. De AB-er bevestigt dat ze wel leerpunten ziet, maar dat er geen urgente leervraag is. Er is sprake van een zoekende werkrelatie. Een concreet werkpunt na gesprek 3 is voor haar nog het werken aan bewustwording bij deze leerling: benoemen wat hij doet in gesprekken: wegduiken. Ze zou dat met hem met beeld willen doen.

In de evaluatie van het traject geeft AB-er IV aan dat OGW niet haar tweede natuur is geworden. Enerzijds is ze tevreden met haar huidige werkwijze, anderzijds vindt ze het toch nodig meer volgend te kunnen werken met leerlingen voor wie ze vaak te snel is. Voor die ontwikkeling heeft ze geen beelden nodig. Ze geeft zichzelf nu een 6 ½ op OGW-vaardigheid.

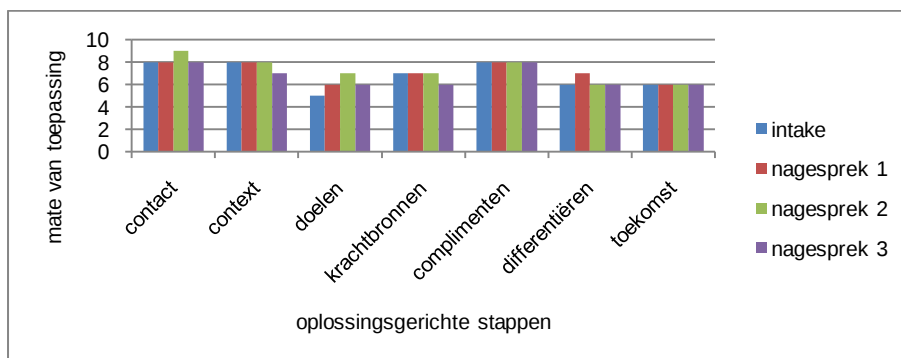
4.6.2 Vragenlijsten AB-er IV

De figuren 21, 22 en 23 geven achtereenvolgens weer hoe AB-er IV haar kennis van, mate van toepassing en mate van automatische toepassing van OGW-stappen beoordeelt op een schaal van 0 tot 10.



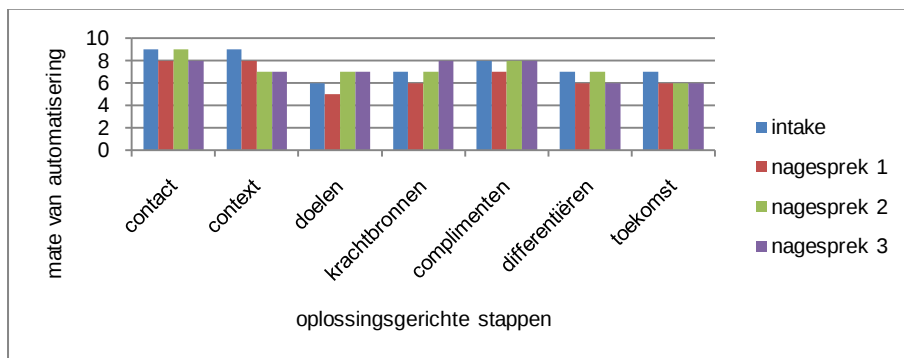
Figuur 21: ontwikkeling in kennis van OGW-stappen bij AB-er IV

AB-er IV ziet haar kennis van de OGW-stappen nauwelijks veranderen in de loop van het traject. Alleen op differentiëren gaat ze tussen nulmeting en eindmeting iets vooruit.



Figuur 22: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er IV

Figuur 22 laat zien dat AB-er IV zich op contact, complimenteren, differentiëren en toekomstgerichtheid hetzelfde beoordeelt aan het begin en einde van het traject. Op context verkennen en krachtbronnen aanboren gaat ze iets achteruit; op doelen stellen gaat ze iets vooruit.



Figuur 23: ontwikkeling in automatisering van OGW-stappen bij AB-er IV

Op het geautomatiseerd toepassen van de stappen contact, context verkennen, differentiëren en toekomstoriëntatie ziet AB-er IV zich achteruit gaan. Ze gaat vooruit bij doelen stellen en krachtbronnen aanboren. Complimenteren blijft gelijk. Tabel 13 geeft welke invloed de OGW-stappen volgens AB-er IV hebben gehad op de doelrealisatie bij de leerling.

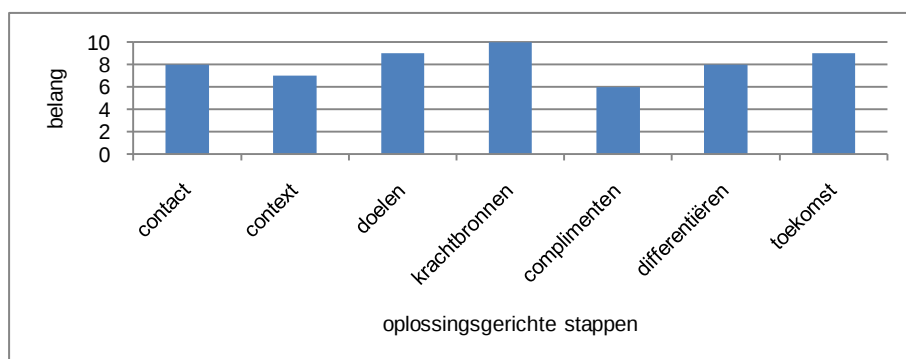
Stap	n.v.t.	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp enigszins	Dit hielp veel	Dit hielp heel veel
Contact					x	
Context				x		
Doelen				x		
Krachtbronnen					x	
Complimenteren					x	
Differentiëren				x		
Toekomst			x			

Tabel 13: oordeel van AB-er IV over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

Contact, krachtbronnen aanboren en complimenteren zijn volgens haar vooral de werkzame ingrediënten in de methodiek geweest.

4.6.3 Vragenlijsten leerling IV

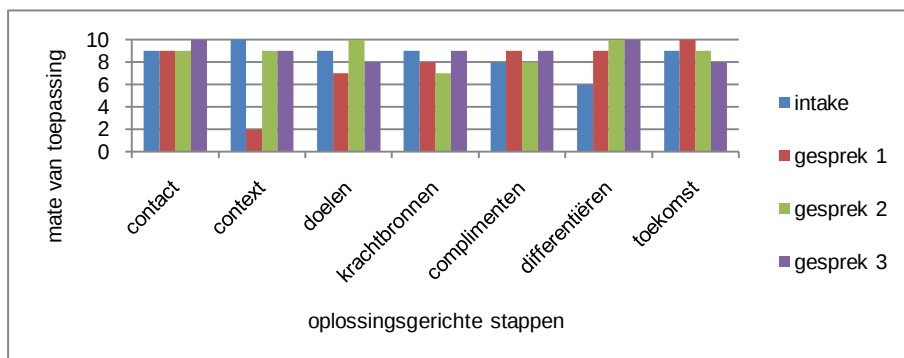
De leerling geeft voorafgaand aan het traject aan hoe belangrijk hij de verschillende OGW-stappen vindt. In figuur 24 staan de resultaten.



Figuur 24: belang van OGW-stappen volgens leerling IV

Alle stappen worden van belang geacht, maar doelen stellen, krachtbronnen zoeken en toekomstoriëntatie zijn het belangrijkste voor deze leerling.

Figuur 25 geeft weer in welke mate de leerling de OGW-inzetten van de AB-er herkent gedurende het traject.



Figuur 25: ontwikkeling in toepassing van OGW-stappen bij AB-er IV volgens leerling IV

De leerling geeft aan dat alle OGW-stappen bijna altijd veel voorkomen in de gesprekken. Bij de stappen contact, complimenteren en differentiëren is er groei. Een afname is er bij context, doelen en toekomstoriëntatie.

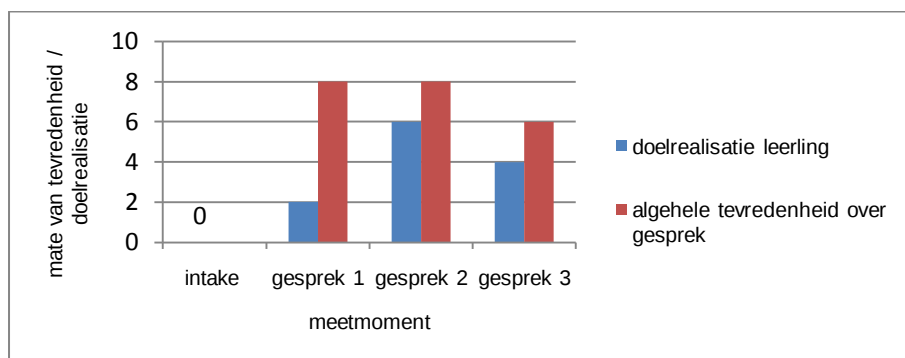
In tabel 14 staat weergegeven in hoeverre de leerling de verschillende OGW-stappen in het traject van invloed vindt op de doelrealisatie.

Stap	AB-er doet dit niet	Dit hielp helemaal niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp wel wat	Dit hielp best veel	Dit hielp heel veel
Contact					x	
Context				X		
Doelen					X	
Krachtbronnen					X	
Complimenteren				x		
Differentiëren			x			
toekomst						x

Tabel 14: oordeel van leerling IV over de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie leerling

De leerling ziet als waardevolle zetten bij zijn doel vooral de toekomstoriëntatie, maar ook contact, doelen stellen en krachtbronnen aanboren.

In figuur 26 zien we hoe ver de leerling met zijn doel is gekomen en hoe tevreden hij is met de gesprekken.



Figuur 26: mate van doelrealisatie en tevredenheid volgens leerling IV

De leerling boekt vooruitgang maar haalt zijn doel, een 7, niet. Hij gaat van een 0 in de intake naar een 4 in eindgesprek 3. In gesprek 2 was hij positiever, ook over het gesprek. De tevredenheid is in de intake niet gemeten en daalt twee punten in het laatste gesprek, van een 8 naar een 6.

4.6.4 Vergelijking vragenlijsten AB-er en leerling

Vergelijking op het toepassen van OGW-stappen

De leerling ziet over de duur van het traject meer variatie in de mate van toepassing van OGW-stappen door de AB-er dan de AB-er zelf. De leerling geeft over het algemeen gelijke en vaak hogere scores dan de AB-er. Vooral op doelen stellen, differentiëren en toekomstoriëntatie oordeelt de leerling hoger dan de AB-er. Een opvallende uitzondering vormt context verkennen in gesprek 1.

De AB-er ziet bij vergelijking van begin- en eindmeting alleen bij doelen stellen dat ze daar meer van is gaan doen, terwijl de leerling daar contact maken, complimenteren en vooral differentiëren meer heeft gezien. Aan context verkennen en krachtbronnen aanboren vindt AB-er IV dat ze in het laatste gesprek minder doet dan in de nulmeting. De leerling ziet ook een vermindering bij context verkennen en daarnaast bij doelen stellen en toekomstoriëntatie. Opvallend is de lage score die de leerling het context verkennen door de AB-er geeft in gesprek 1, waar de AB-er gelijkblijven ziet.

Opvallend is dat de AB-er vooral een toename in de toepassing bij meerdere stappen ziet na nagesprek 1, die overigens in nagesprek 3 weer vermindert. In de beeldanalyse komt in kwantitatief opzicht een ander beeld naar voren: de SVIB-er ziet in de loop van het traject een afname in frequentie van toepassing van de OGW-stappen waarop geturfd is. In de kwalitatieve analyse signaleert de SVIB-er wel een toename in de voorwaardelijke vaardigheden van de AB-er met betrekking tot volgen, doorvragen, vragen naar beleving en het geven van denktijd. Deze ontwikkeling is te zien tot en met gesprek 2.

Vergelijking op de invloed van OGW-stappen op doelrealisatie

De AB-er en de leerling beoordelen de invloed van de stappen met niet meer dan één punt verschil, behalve bij toekomstgerichtheid: de leerling vindt dat die stap het meest helpt, terwijl de AB-er daar juist haar laagste oordeel geeft: niet zo veel invloed. De leerling én de AB-er vinden contact maken en krachtbronnen aanboren beiden effectief. De AB-er vindt ook complimenteren van invloed, de leerling juist doelen stellen.

4.7 Naar een analyse op groepsniveau

Om in het volgende hoofdstuk conclusies te kunnen trekken over de ontwikkeling die de groepen AB-ers en leerlingen als geheel zagen, vatten we in onderstaande tabellen de vragenlijstdata over die ontwikkeling samen. In tabel 15 staan de gemiddelde scores en de gemiddelde groei per AB-er zoals die door de AB-ers zelf zijn gegeven op de verschillende schaalvragen. In tabel 16 staan die scores vanuit leerlingperspectief. In tabel 17 worden de scores van AB-ers en leerlingen over het effect van de verschillende OGW-stappen op de realisatie van leerlingdoelen samengevat.

	Gemiddelde score bij de AB-er, volgens:				Gemiddelde groei bij de AB-er, (intake versus gesprek 3), volgens:			
Kennis van:	AB-er I	AB-er II	AB-er III	AB-er IV	AB-er I	AB-er II	AB-er III	AB-er IV
Contact	8	8,5	8,5	8,3	0	2	1	0
Context	8	7,8	5,3	7,8	0	1	5	0
Doelen	7,5	7	4,5	6,5	2	3	4	0
Krachtbronnen	7,8	7,3	6	7,5	1	2	2	0
Complimenteren	7,8	7,3	9	7,8	1	2	2	0
Differentiëren	7,8	7	6,5	6,8	1	1	0	1
toekomstoriëntatie	7,2	8	6,8	7	2	0	1	0
Gemiddelde over alle stappen	7,7	7,6	6,7	7,4	0,1	1,6	2,1	0,1
Toepassing van:								
Contact	8	8,5	9	8,3	0	1	2	0
Context	8	8	6,8	7,8	0	0	7	-1
Doelen	6,8	7	6,3	6	1	2	2	1
Krachtbronnen	6,5	7,3	6,5	6,8	2	2	2	-1
Complimenteren	7,8	7	9	8	1	2	2	0
Differentiëren	6,8	6,8	6,3	6,3	1	2	3	0
toekomstoriëntatie	7,2	7	6,5	6	1	2	2	0
Gemiddelde over alle stappen	7,3	7,4	7,2	7,0	0,9	1,6	2,9	-0,1
Automatische toepassing van:								
Contact	8	8,3	9	8,5	0	0	2	-1
Context	8	7,8	6	7,8	0	-1	7	-2
Doelen	8	6,8	7,8	6,3	0	1	3	1
Krachtbronnen	7	6,8	6,5	7	0	1	4	1
Complimenteren	7,7	6,8	9,3	7,8	1	1	2	0
Differentiëren	7,5	6,5	6,5	6,5	0	2	2	-1
toekomstoriëntatie	7,2	6,5	6,5	6,3	2	2	2	-1
Gemiddelde over alle stappen	7,6	7,1	7,4	7,2	0,4	0,9	3,2	-0,4

Tabel 15: gemiddelde scores en gemiddelde groei volgens AB-ers

	Gemiddelde score volgens				Gemiddelde groei bij de AB-er (intake versus gesprek 3) volgens:			
Belang van	Leerling I	Leerling II	Leerling III	Leerling IV	Leerling I	Leerling II	Leerling III	Leerling IV
Contact	8	9	10	8	n.v.t.			
Context	9	8	9	7				
Doelen	10	6	9	9				
Krachtbronnen	10	7	9	10				
Complimenteren	6	8	9	6				
Differentiëren	8	6	8	8				
toekomstoriëntatie	4	10	8	9				
Gemiddelde over alle stappen	7,9	7,7	8,9	8,1				
Toepassing van:								
Contact	9,8	7,5	9	9,3	1	0	0	1
Context	9,8	7,8	8	7,5	1	3	0	-1
Doelen	9	8,5	8,8	8,5	2	-1	0	-1
Krachtbronnen	9,5	8	9,2	8,3	-1	1	1	0
Complimenteren	9,8	8,2	9,2	8,5	1	4	1	1
Differentiëren	8	9,5	9	8,8	2	-1	0	4
toekomstoriëntatie	8,3	8,2	8,2	9	2	1	-1	-1
Gemiddelde over alle stappen	9,2	8,2	8,8	8,6	1	1	0,1	0,4

Tabel 16: gemiddelde scores en gemiddelde groei volgens leerlingen

Effect van stap	N.v.t.	Dit hielp niet	Dit hielp niet zo veel	Dit hielp enigszins	Dit hielp veel	Dit hielp heel veel
Context			LL1		AB1; AB4; LL2; LL4	AB2; AB3; LL3
Contact				AB3; AB4; LL1; LL3; LL4	AB1; LL2	AB2
Doelen				AB4; LL2	AB3; LL1; LL3; LL4	AB1; AB2
Krachtbronnen				AB1	AB3; AB4; LL1; LL2; LL3; LL4	AB2
Complimenteren			LL1;	LL4	AB4	AB1; AB2; AB3; LL2; LL3
Differentiëren			LL4	AB3; AB4; LL3	AB1; LL1; LL2	AB2
Toekomstoriëntatie			AB4	LL1; LL3	AB1; AB3	AB2; LL2; LL4

Tabel 17: Effect van OGW-stappen op doelrealisatie volgens leerlingen en AB-ers

Hoofdstuk 5 Conclusies

In dit hoofdstuk keren we terug naar de vragen die we stelden in hoofdstuk 1. Centraal staat de volgende vraag:

Kan coaching in oplossingsgericht werken bij AB-ers leiden tot betere beheersing van deze methodiek en tot tevredenheid en doelrealisatie bij leerlingen?

We onderzochten deze vraag met behulp van vijf deelvragen. In dit hoofdstuk formuleren we per deelvraag de belangrijkste bevindingen en conclusies. In hoofdstuk 4 presenteerden we de resultaten per AB-er. In dit hoofdstuk zullen we bij het beantwoorden van de deelvragen die data met elkaar vergelijken om de hoofdvraag te beantwoorden. Daarbij maken we een koppeling met de literatuur en met toekomstige ontwikkelingen. Ten slotte formuleren we aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

5.1 Groei in oplossingsgericht werken: de ervaringen van de AB-ers

De eerste deelvraag luidt:

Ervaren ambulant begeleiders die met behulp van SVIB gecoacht worden in oplossingsgericht werken met leerlingen, groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?

In het onderzoek leveren de volgende bronnen data voor beantwoording van deze vraag:

- de herhaalde vraag naar groei in kennis van OGW-stappen in de vragenlijst voor AB-ers (4 meetmomenten)
- de herhaalde vraag naar groei in toepassing van OGW-stappen in de vragenlijst voor AB-ers (4 meetmomenten)
- de herhaalde vraag naar meer geautomatiseerde toepassing van OGW-stappen in de vragenlijst voor AB-ers (4 meetmomenten)
- de vraag naar de algehele ontwikkeling op OGW in de vragenlijst voor AB-ers (2 meetmomenten)
- het intakegesprek en de drie nagesprekken die we met de AB-ers voerden

Uit deze verschillende bronnen komt het volgende beeld naar voren:

Uit het vragenlijstonderzoek blijkt dat de gemiddelde **groei in kennis** die de AB-ers ervaren tussen intake en eindmeting een positieve groei is en tussen de AB-ers varieert van 0,1 tot 2,1 punten per OGW-stap. De AB-ers geven een grotere groei aan op stappen die ze bij aanvang van het traject laag scoorden dan op de stappen waarbij ze een hoog cijfer noteerden. Groei was ook bij die hogere scores nog mogelijk geweest; er was in de nulmeting nog geen plafondeffect. Drie van de vier AB-ers zien bij de meeste OGW-stappen hun kennis toenemen. De AB-er voor wie dit niet geldt, geeft ook bij onderstaande vragen aan minder groei te zien.

De gemiddelde **groei in toepassing** van OGW-interventies volgens de AB-ers is bij drie van hen positief en bij één negatief. De gemiddelde groei die de AB-ers aangeven varieert van -0,1 tot 2,9 per OGW-stap. Drie van de vier AB-ers zien op de meeste OGW-stappen hun mate van toepassing toenemen. Bij de stappen waar de AB-ers hun toepassing van OGW bij aanvang al hoog inschaalden is minder positieve of negatieve variatie in scores te zien dan bij de stappen waar ze zichzelf aanvankelijk lager inschaalden.

De gemiddelde **groei in automatisch toepassen** van OGW-stappen is bij drie van de vier positief. De groei varieert volgens de AB-ers van -0,4 tot 3,2 per OGW-stap. Twee AB-ers zien op veel OGW-stappen meer automatisering, de andere twee zien dit op slechts 2 stappen. Bij de stap contact maken wordt er door alle AB-ers weinig ontwikkeling

gesignaleerd, de startscore geeft aan dat deze stap al flink geautomatiseerd is. Voor drie van de vier AB-ers geldt dat wanneer de aanvangsscore hoog was er minder ontwikkeling wordt genoteerd. Eén AB-er noteert op twee stappen die ze aanvankelijk hoog inschaalde een negatieve ontwikkeling in automatisering.

Alle AB-ers geven ten aanzien van hun **algehele ontwikkeling** op OGW aan in de vragenlijsten dat ze tussen intake en nagesprek 3 vooruitgegaan zijn. Eén van de AB-ers is uitgekomen op haar streefscore.

In de **nagesprekken** geven alle AB-ers aan dat ze de leerling meer willen activeren. Ze willen dat alle vier doen door met de leerling te werken aan krachtbronnen aanboren. Drie AB-ers willen meer denktijd geven aan hun leerlingen. Twee AB-ers willen door het opzoeken van differentiatiemogelijkheden negatieve ervaringen herkadere. Alle AB-ers geven aan zich meer bewust te zijn geworden van hun oplossingsgericht werken op deze ontwikkelpunten. De ontwikkeling die de AB-ers rapporteren in bewustzijn en in kennis en toepassing van OGW-stappen is een ontwikkeling naar meer bewust bekwaam zijn. Maslow (1954) onderscheidt vier leerstadia: onbewust onbekwaam, bewust onbekwaam, bewust bekwaam en onbewust bekwaam zijn. In het laatste stadium mag verwacht worden dat kennis en vaardigheden het meest flexibel kunnen worden ingezet omdat ze geautomatiseerd zijn. Dit lijkt in ons onderzoek bijvoorbeeld te gelden voor het contact maken door AB-ers. Whitmore (2000) benadrukt het opbouwen van bewustzijn en verantwoordelijkheidsgevoel als de essentie van goede coaching. Eén AB-er geeft in de evaluatie aan wél gemotiveerd te zijn meer activerend te gaan werken, maar koppelt die vaardigheid niet aan OGW. In haar traject was – in termen van Cauffman & Van Dijk (2009) - sprake van een zoekende werkrelatie, die kan verklaren dat ze over het algemeen minder groei ervaarde dan haar collega's.

Het antwoord op deelvraag 1 luidt:

Ja, de AB-ers ervaren groei in oplossingsgericht werken en denken. Voor alle AB-ers geldt dat ze groei in bewustwording rapporteren in de nagesprekken. Uit het vragenlijstonderzoek komt naar voren dat er groei is in kennis van OGW bij alle AB-ers en dat op toepassing en geautomatiseerde toepassing bij drie van de vier AB-ers groei is. Opvallend is dat ontwikkeling het sterkst lijkt bij stappen waarop de AB-ers zich in eerste instantie een relatief lage schaa score gaven.

5.2 Groei in oplossingsgericht werken: conclusies uit beeldanalyse

De tweede deelvraag is:

Is in beeldanalyse kwalitatieve en kwantitatieve groei te zien op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken?

In het onderzoek leveren de volgende bronnen data voor beantwoording van deze vraag:

- de kwantitatieve beeldanalyses: het vóórkomen en de frequentie van voorkomen van OGW-stappen
- de kwalitatieve beeldanalyses: gegevens over het effect dat OGW-stappen lijken te hebben en over interactiepatronen.

Uit de **kwantitatieve beeldanalyse** blijkt dat in alle trajecten alle oplossingsgerichte stappen voorkomen. De meeste stappen worden in alle gesprekken toegepast. De stap 'toekomstoriëntatie' wordt door drie van de vier AB-ers in één gesprek niet ingezet. Over het algemeen is er geen groei te zien in de frequentie van het voorkomen van oplossingsgerichte stappen; eerder is er sprake van een afname bij de meeste stappen in de vier trajecten. Uit de **kwalitatieve beeldanalyse** komt naar voren dat alle AB-ers in de loop van hun trajecten oplossingsgerichte interventies doen die leiden tot meer betrokkenheid bij de

leerling. De stappen die hiervoor door de AB-ers worden ingezet verschillen echter. De ontwikkeling die de AB-ers doormaken is duidelijker te typeren in termen van de voorwaardelijke basisvaardigheden voor een oplossingsgerichte houding, dan in termen van oplossingsgerichte stappen. In hoofdstuk 3 presenteerden wij een schema waarin we deze basisvaardigheden, zoals onderscheiden door Dekker en Biemans (1994), aan de verschillende oplossingsgerichte stappen koppelden (tabel III). Analyserend op dát niveau valt te concluderen dat de grootste groei te zien is in de vaardigheden volgen en initiatieven ontvangen. Vooral bij de OGW-stap 'krachtbronnen aanboren' en 'context verkennen' ontwikkelen de AB-ers zich hierop. Ook op de basisvaardigheid beurtverdeling is groei te zien; deze groei is er echter alleen bij de OGW-stap krachtbronnen aanboren. Onze keuze voor analyse op het niveau van de voorwaardelijke basisvaardigheden sluit aan bij het belang dat Van den Heijkant (2006) hecht aan de basiscommunicatie in (SVIB)begeleiding. Zij onderscheidt hierbinnen vijf elementen: volgen, ontvangen, instemmen/benoemen, beurtverdeling, overleg, conflicthantering en leiding geven.

Het antwoord op deelvraag twee luidt:

Nee en ja. Wanneer we op het niveau van de OGW-stappen analyseren zien we dat er kwantitatief geen groei is en dat er kwalitatief groei is op verschillende stappen bij verschillende AB-ers. Voeren we de kwalitatieve analyses op het onderliggende niveau van voorwaardelijke basisvaardigheden uit – zoals weergegeven in tabel 3 van hoofdstuk 3 – dan is op volgen en initiatieven ontvangen en ook op beurtverdeling duidelijk groei te zien, met name bij krachtbronnen aanboren en context verkennen.

5.3 Groei in oplossingsgericht werken: de ervaringen van de leerlingen

De derde deelvraag luidt:

Ervaren leerlingen groei op één of meerdere elementen van oplossingsgericht werken door de AB-er?

In het onderzoek levert de volgende bron data voor beantwoording van deze vraag:

- de herhaalde vraag naar toepassing van OGW-stappen in de vragenlijst voor de leerlingen (4 meetmomenten)

Eén leerling noteert dat de AB-er alle OGW-stappen meer is gaan toepassen gedurende het traject. Bij de andere drie leerlingen zijn de uitkomsten van de vragenlijsten vrij grillig. Ze zien stappen toenemen, één of meerdere stappen afnemen en soms zien ze geen ontwikkeling. Alle leerlingen hebben het idee dat hun AB-er meer complimenten is gaan geven gedurende het traject.

Het antwoord op deelvraag drie luidt:

Ja, de leerlingen ervaren gemiddeld groei op één of meerdere, weliswaar vooral verschillende, elementen van oplossingsgericht werken door de AB-er. Volgens alle leerlingen zijn de AB-ers meer complimenten gaan geven.

5.4 De beleving van oplossingsgericht werken door leerlingen

De vierde deelvraag is:

Ervaren leerlingen oplossingsgerichte begeleiding als positief en belangrijk?

In het onderzoek leveren de volgende bronnen data voor beantwoording van deze vraag:

- de eenmalige vraag naar belangrijkheid van OGW-stappen in de vragenlijst voor de leerlingen
- de herhaalde vraag naar algehele tevredenheid met de gesprekken, in de vragenlijst voor de leerlingen
- de kwalitatieve beeldanalyses van de reactie(patronen) van de leerling

Uit de leerlingvragenlijsten blijkt dat alle leerlingen het **belang van OGW** een 6 of hoger geven op alle stappen op één na: leerling I geeft het belang van toekomstoriëntatie een 4. Leerling III noteert bij de stappen een 8 of hoger. Alleen de stap contact leggen wordt door alle leerlingen hoog ingeschaald, een 8 of hoger, bij de andere stappen verschilt de inschaling sterk per leerling.

Alle leerlingen geven hoge scores bij de vraag naar de **tevredenheid** over de gesprekken. Leerling I heeft deze vraag alleen na het laatste gesprek ingevuld, dus daar kan niets over de ontwikkeling gezegd worden. Bij leerling II en III is een positieve ontwikkeling te zien, leerling IV is heel tevreden over de eerste twee gesprekken, maar minder tevreden over het laatste gesprek.

Ook Visser & Butter (2008) zagen positieve resultaten op cliënttevredenheid in hun onderzoek naar de effectiviteit van OGW in de context van organisatieadvisering en coaching.

De **beeldanalyse** geeft indirect informatie over hoe de leerlingen OGW ervaren. Bij alle leerlingen zien de SVIB-ers in de beeldanalyse dat ze positief reageren op één of meerdere OGW interventies. Dit is terug te zien in de Tabel beeldanalyse (tabel x)

Alle leerlingen reageren op de stap krachtbronnen aanboren door actief mee te denken en te doen. drie doen dit ook bij doelen stellen. Eén leerling reageert duidelijk op alle OGW-stappen die de AB-er zet door er actief op door te gaan. Twee leerlingen leken na het eerste gesprek moeite te hebben met de complimenten die ze kregen, na het tweede gesprek reageren ze allebei positief en één constructief. Eén leerling reageert heel positief op context verkennen door de AB-er: hij blijft hierdoor betrokken bij het gesprek.

Ons antwoord op deelvraag vier is:

Ja, uit de vragenlijsten en de beeldanalyses blijkt dat de leerlingen oplossingsgerichte begeleiding als positief ervaren. Zij vinden over het algemeen de zeven stappen van OGW belangrijke onderdelen van een begeleidingsgesprek.

5.5 De beleving van effectiviteit van oplossingsgericht werken: ervaringen van leerlingen en AB-ers

De vijfde deelvraag is:

Heeft het oplossingsgericht werken invloed op doelrealisatie of vooruitgang bij de gestelde leerlingdoelen?

In het onderzoek leveren de volgende bronnen data voor beantwoording van deze vraag:

- de herhaalde vraag naar de mate van doelrealisatie in de vragenlijst voor de leerlingen
- de eenmalige vraag naar het effect van OGW-stappen op doelrealisatie in de vragenlijst voor de leerlingen
- de eenmalige vraag naar het effect van OGW-stappen op doelrealisatie in de vragenlijst voor de AB-ers
- de kwalitatieve beeldanalyses van de reactie(patronen) van de leerling

Alle leerlingen geven aan dat er een positieve ontwikkeling is met betrekking tot de **doelrealisatie**. Bij één leerling buigt deze positieve ontwikkeling bij het laatste gesprek echter om naar een daling. Twee leerlingen geven aan de score te hebben bereikt die ze van te voren als streefdoel aan hebben gegeven.

Over de **effectiviteit** van OGW op doelrealisatie zegt geen van de leerlingen in de vragenlijst dat één van de OGW-stappen 'helemaal niet' helpt. Alle leerlingen vonden dat krachtbronnen aanboren 'best veel' invloed had op de doelrealisatie, drie leerlingen vonden dit ook van doelen stellen, leerling II vond dit 'wel wat' helpen. Dezelfde drie leerlingen vonden context verkennen 'wel wat' helpen, leerling II vond dit 'best veel' helpen. De rest van de scores zijn verspreid. Er zijn nooit meer dan twee leerlingen die vonden dat een stap 'heel veel' hielp. Dit komt voor bij de stappen complimenteren en toekomstoriëntatie.

Alle AB-ers menen dat in het algemeen de OGW-stappen invloed hebben op de effectiviteit van hun begeleiding. Zij geven bijna alle stappen tussen de scores 'enigszins' helpen en 'heel veel'. De enige uitzondering is één AB-er die aangeeft dat zij de stap toekomst oriëntatie 'niet zo veel' vond bijdragen aan de doelrealisatie van de leerling. Binnen de niveaus en stappen is veel variatie. Er zijn drie AB-ers die de stap complimenteren noteren als een stap die 'heel veel' hielp. Eén AB-er vindt dat geen enkele stap heel veel hielp bij de doelrealisatie.

Wanneer we deze effectiviteitsgegevens van de AB-ers en de leerlingen **vergelijken** zien we dat AB-ers over het algemeen meer aangeven dat OGW interventies helpen bij het realiseren van het doel van de leerling dan de leerlingen zelf. AB-ers geven 'heel veel' het meest aan, 11 keer, leerlingen noteren dit maar 5 keer. Niemand geeft aan dat een OGW-stap 'helemaal niet' heeft geholpen. De resultaten per stap zijn zeer verspreid, alle leerlingen vinden krachtbronnen 'best veel' helpen, dit vinden twee AB-ers ook, één vindt het minder helpen, één meer. Drie AB-ers vinden complimenteren 'heel veel' helpen, twee leerlingen vinden dat ook, de andere twee vonden dit 'wel wat' en 'niet zo veel' helpen. Een mogelijke verklaring voor de gesignaleerde verschillen in de ervaren effectiviteit is dat de AB-ers vanuit hun voorkennis van OGW wellicht al verwachten dat deze interventies effectief zullen zijn: oplossingsgericht werken is één van de pijlers van de AB-methodiek. Er zou dus sprake kunnen zijn van een self fulfilling prophecy. Het gebruik van de schaalvraag zou dit effect kunnen versterken. Cauffman & Van Dijk (2009, p. 71) zeggen hierover:

De schaal van verandering is heel nuttig omdat ze de ander een gemakkelijk middel aanreikt om van de zwart-witmodus over te stappen naar een meer genuanceerde zienswijze. Het stellen van de vraag aan sich installeert al de differentiatiemogelijkheid op de harde schijf van de ander. En dat heeft zo zijn gevolgen voor de beleving.

In de **tabel beeldanalyse** is niet te zien of OGW invloed heeft op doelrealisatie of vooruitgang bij de gestelde doelen. Wel wordt er een algemene positieve reactie op OGW-interventies gesignaleerd die wellicht kan bijdrage aan doelrealisatie of vooruitgang.

Het antwoord op deelvraag 5 luidt:

Ja, uit de antwoorden op de vragen van de vragenlijsten blijkt dat leerlingen en AB-ers ervaren dat in het algemeen oplossingsgericht werken een positieve invloed heeft op de doelrealisatie of vooruitgang bij de gestelde leerlingdoelen.

5.6 Terug naar de kern: werkt SVIB-coaching in oplossingsgerichte werken?

De centrale vraag van het onderzoek bevat twee aspecten: de beheersing van OGW door AB-ers en het resultaat hiervan voor de leerling.

De mate van beheersing van het oplossingsgericht werken is onderzocht voor de aspecten **kennis, toepassing en mate van geautomatiseerde toepassing**. De data zijn afkomstig van de AB-ers, de leerlingen en de SVIB-ers.

Uit vergelijking van die gegevens komt naar voren dat alle betrokkenen kwantitatief en/of kwalitatief groei zien bij de AB-ers in de beheersing van OGW. In kwantitatief opzicht zien zowel de AB-ers als de leerlingen een positieve ontwikkeling: de OGW-stappen zouden gemiddeld vaker worden toegepast in de loop van het coachtraject. De SVIB-ers zien dit echter niet terug in de kwantitatieve beeldanalyse. Voor dit verschil zijn een aantal verklaringen mogelijk:

- AB-ers vonden het lastig niet te beschikken over hun eerder gegeven antwoorden en gaven aan dat het invullen van de vragenlijsten beïnvloed werd door hun stemming; het zijn momentopnames.
- Leerlingen en SVIB-ers kijken mogelijk anders naar de ontwikkeling bij de AB-ers dan de AB-ers zelf: de AB-ers beoordelen hun ontwikkeling onbewust niet alleen bij de leerling met wie ze meedoen aan het onderzoek, maar nemen wellicht ook hun ervaringen met andere leerlingen die ze begeleiden in de onderzoeksperiode mee. De leerling beoordeelt alleen zijn gesprekken met de AB-er; de SVIB-er heeft alleen informatie over de drie opgenomen gesprekken. Daarnaast is er een verschil in de manier waarop SVIB-er en AB-er naar beeld kijken: de SVIB-er analyseert het beeld nauwkeurig door middel van microanalyse, de AB-er baseert haar oordeel meer op hoe ze het gesprek met de leerling ervaren heeft.

In onze onderzoeksofzet beschreven we kwantitatieve en kwalitatieve meetinstrumenten voor de gegevensverzameling. We zien hier dat kwalitatieve gegevens een nieuw licht werpen op het antwoord op de onderzoeksvraag. Uit de kwalitatieve beeldanalyse van het toepassen van OGW komt aanvullende informatie naar voren: alle AB-ers zijn de voorwaardelijke basisvaardigheden – de vaardigheden die voor een oplossingsgerichte houding nodig zijn – beter gaan beheersen. Dat was vooral te zien bij de vaardigheden volgen en beurtverdeling en initiatieven ontvangen. In de nagesprekken zagen de AB-ers dit ook. In hoofdstuk 2 koppelden we het competentieprofiel voor AB-ers van Feringa & Hoogendoorn (2004) op het gebied van de individuele leerlingbegeleiding aan oplossingsgerichte vaardigheden. De gesignaleerde groei bij AB-ers in volgen en ontvangen lijkt ons belangrijk voor het ontwikkelen van die competenties.

Wat heeft de coaching van de AB-ers in het oplossingsgericht werken de leerlingen nu opgeleverd? Het gaat bij deze vraag om hoe de leerlingen de begeleiding **ervaren** hebben en of zij en de AB-ers **effect** zien van OGW op de doelen waaraan ze werken. Uit de data die verzameld zijn bij de leerlingen en de AB-ers blijkt dat leerlingen oplossingsgerichte gesprekken als positief ervaren en dat ze de OGW-stappen belangrijk vinden. Zowel AB-ers als leerlingen geven aan dat ze in het algemeen een positieve invloed van de toegepaste OGW-stappen zien op hun doelrealisatie.

Opvallend is dat er op de OGW-stap 'krachtbronnen aanboren' in veel metingen hoge scores te zien zijn: AB-ers willen hun leerlingen meer activeren door krachtbronnen aan te boren en ontwikkelen zich hierop volgens de SVIB-ers. Dit is in overeenstemming met wat Cauffman & Van Dijk (2009, p. 62) zeggen over de rol van de begeleider:

De opdracht van de begeleider (is) de ander te helpen zijn persoonlijke resources te (her)ontdekken om van daaruit opnieuw het vertrouwen te ontwikkelen dat hij zijn eigen oplossingen kan (re)construeren.

Uit de beeldanalyse blijkt bovendien dat leerlingen actief reageren op deze interventie. Leerlingen geven zelf aan op de vragenlijsten dat krachtbronnen aanboren 'best veel' invloed heeft op doelrealisatie. De meeste AB-ers vinden dat ook. Fredrickson (2002) refereert in haar 'broaden-and-build-model' aan krachtbronnen door te stellen dat aansluiten bij positieve belevenissen van mensen van belang is om reeds aanwezige kwaliteiten vast te stellen, te verbreden en uit te bouwen.

Het algemene beeld is dat drie AB-ers zich in de verschillende metingen sterker ontwikkelen in OGW dan de vierde AB-er. De drie AB-ers zijn door hun opleiding Master SEN *Ambulante Begeleiding* al meer met OGW bezig geweest dan de vierde en lijken een grotere betrokkenheid bij deze werkwijze te hebben. Dat zegt iets over het moment waarop coaching in OGW het meest effectief zou kunnen zijn: nadat er uitvoeriger kennis mee is gemaakt. Aan de andere kant zien we dat in de evaluatie van het traject juist door de vierde AB-er een leervraag wordt genoemd die goed aansluit bij OGW: een meer volgende houding aannemen, de leerling aan het denken willen zetten. Een mogelijke interpretatie is dat coaching bij AB-ers die nog minder ervaring hebben met OGW dus ook juist zou kunnen leiden tot meer belangstelling voor oplossingsgerichte elementen.

Samenvattend stellen we dat het antwoord op de centrale vraag van het onderzoek luidt: Ja, coaching in oplossingsgericht werken kan leiden tot betere beheersing van deze methodiek en tot tevredenheid en doelrealisatie bij leerlingen.

5.7 Toekomstige ontwikkelingen: oplossingsgericht coachen in het licht van passend onderwijs en inclusie

Het onderwijs staat voor grote veranderingen. Per 1 augustus 2012 zal de Wet op het Passend Onderwijs van kracht zijn. Het doel van Passend Onderwijs is de begeleiding van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te verbeteren en de regelgeving te vereenvoudigen. De ontwikkelingen volgen op de invoering van Weer Samen Naar School in 1992 en van de leerlinggebonden financiering in 2003. De bedoeling van deze projecten was de instroom van leerlingen in het speciaal onderwijs terug te dringen en deze leerlingen met een 'rugzakje' in het regulier onderwijs op te vangen. Van deze regeling maakten meer leerlingen gebruik dan verwacht; de maatregel bleek te kostbaar, bijna 6% van de leerlingen heeft inmiddels een indicatie voor speciale onderwijsbegeleiding.

Met passend onderwijs krijgen scholen voor primair en voortgezet onderwijs een zorgplicht, die inhoudt dat scholen verplicht zijn leerlingen die extra zorg nodig hebben thuisnabij goed onderwijs te bieden. Het doel van passend onderwijs is leerlingen zo lang mogelijk binnen het reguliere onderwijs te begeleiden. Scholen kunnen onderling afspraken maken wie welke kinderen het best onderwijs kan geven. Greven & Timmerhuis (2008) onderscheiden vier schoolprofielen passend onderwijs:

- 1) de netwerkschool, die sterke zorglijnen heeft met externe onderwijs-zorgvoorzieningen.
- 2) de smalle zorgschool, die een bepaalde groep zorgleerlingen zelf opvangt
- 3) de brede zorgschool, die onderwijs biedt aan leerlingen met verschillende soorten zorgvragen
- 4) de inclusieve school, die nagenoeg alle leerlingen opvangt, ongeacht de specifieke onderwijsbehoefte

Passend Onderwijs dwingt scholen om zich te bezinnen op hun aanbod aan leerlingen met een specifieke onderwijs-zorgvraag: welke zorgvragen kunnen ze aan? Hoe kunnen ze de deskundigheid van docenten in de klas vergroten, zodat meer leerlingen in het reguliere onderwijs terecht kunnen? Wij vinden dat een goede zaak. Toegang voor elk kind, op basis van gelijkwaardigheid, biedt kinderen emancipatie- en participatiekansen, zoals beschreven in het Salamanca Statement (Unesco, 1994).

Draagvlak is essentieel bij onderwijsvernieuwingen. Daarvoor is tijd nodig. Op de scholen is een attitudeverandering, kennisuitbreiding en vergroting van vaardigheden bij docenten nodig. Het is de school die de aanpassing moet gaan maken, niet het speciale kind. Ambulante diensten ondersteunen scholen hierbij, vanuit de expertise die is opgebouwd rond het werken met leerlingen met onderwijs-zorgvragen. De AB-ers zullen docenten en hun teams meer gaan coachen in het omgaan met verschillende zorgvragen binnen een groep. Het zal steeds meer gaan om korte en krachtige coaching; momenteel ligt het accent nog op langduriger individuele leerlingbegeleiding. Scholen vragen in toenemende mate naar coaching van docenten aan de diensten voor ambulante begeleiding. Hier heeft Altra ook mee te maken. De ambulante dienst wil hier onder andere op inspelen door meer methodisch te gaan werken en heeft gekozen voor oplossingsgericht werken door haar AB-ers. Van belang is dus dat alle AB-ers niet alleen kennis hebben van OGW maar zich deze methodiek ook echt eigen hebben gemaakt. In ons onderzoek hebben we gezien dat coaching van AB-ers op OGW een positief effect lijkt te hebben op beheersing en doelrealisatie en tevredenheid van de leerlingen met wie ze werken. De AB-ers die mee hebben gewerkt aan ons onderzoek waren in verschillende mate bekend met de methode oplossingsgericht werken door cursussen of opleiding. Ondanks dat lijkt onze coaching meerwaarde te hebben gehad doordat nu de methode SVIB is gebruikt. Het terugzien van het eigen handelen op beeld, lijkt de reflectie en dus het leren bij de meeste AB-ers te verdiepen. Oplossingsgerichte coaching met SVIB heeft zo een meerwaarde voor de ambulante dienst. Deze meerwaarde zou echter ook kunnen gelden voor de vragen die scholen ons stellen. SVIB sluit aan bij de uitdagingen waar de scholen voor staan in verschillende toepassingsgebieden: docentcoaching bij omgaan met individuele zorgleerlingen, groepsproblemen, leraarbegeleiding en coaching van leerlingen (Fontysyllabus SVIB, 2008). Oplossingsgerichte coaching met SVIB op scholen zou kunnen opleveren dat ook leerkrachten steeds vaker zelf in situaties van handelingsverlegenheid tot oplossingen komen.

De kern van inclusief onderwijs zou ons inziens moeten zijn dat kinderen gelijke kansen op onderwijs krijgen. Alle kinderen verdienen volgens ons goed toegeruste leerkrachten en begeleiders. Voor de kwaliteitsslag is oplossingsgerichte coaching door middel van SVIB een krachtig instrument. Het levert leerkrachten en begeleiders praktische handvatten om de kwaliteiten van kinderen en van henzelf optimaal te benutten. Altra heeft in de afgelopen twee jaar drie AB-ers op laten leiden tot SVIB-er. Wij zijn er klaar voor!

5.8 Aanbevelingen

In deze paragraaf zullen we aanbevelingen doen voor onderzoek en voor de ambulante dienst van Altra.

Aanbevelingen voor nader onderzoek

Het onderzoek dat we uitvoerden is kleinschalig van opzet. De resultaten die we vonden zijn bemoedigend, maar moeten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. We kunnen niet zondermeer stellen dat de resultaten ook te generaliseren zijn voor de groep AB-ers in het algemeen. Het zou interessant zijn het onderzoek te herhalen in grootschalig onderzoek. Dan is het ook mogelijk om meer variabelen nader te onderzoeken: sekse, leeftijd, onderwijstype en het moment waarop coaching effectief is.

Gecontroleerd, meer wetenschappelijk onderzoek naar het effect van OGW in de onderwijscontext lijkt nog weinig te zijn uitgevoerd. In onze literatuurstudie viel ons op dat de effectiviteit van OGW door veel schrijvers wordt aangenomen, zonder dat wordt verwezen naar wetenschappelijk onderzoek waaruit het effect daadwerkelijk *blijkt*.

In de vorige paragraaf stelden we dat het de moeite waard zou zijn ook leerkrachten met SVIB te coachen in oplossingsgericht werken. Onze verwachting is dat dat positieve resultaten oplevert. De effectiviteit hiervan is echter nog niet wetenschappelijk onderzocht.

In het huidige onderzoek is het effect van de SVIB-methode niet meegenomen als variabele. Het kan interessant zijn om vergelijkend onderzoek uit te voeren naar de effectiviteit van verschillende coachingsmethoden, met en zonder SVIB.

In het onderzoek is de methode OGW niet experimenteel onderzocht: er was geen controlegroep die niet, of met een andere methode begeleid werd. In dergelijk onderzoek zou kunnen worden nagegaan of OGW meer effectiviteit en tevredenheid oplevert dan andere methoden.

In ons onderzoek wordt gebruik gemaakt van schaalvragen als meetinstrument. In paragraaf 5.5 refereerden wij aan Cauffman & Van Dijk (2009) die stelden dat het gebruik van schaalvragen bij cliënten ruimte kan maken voor positieve gedachten. Zo gezien is het een effectief instrument in *begeleiding*. Duncan et al (2003) beschrijven het bestaan van betrouwbare en valide schaalmetingen voor wetenschappelijke en therapeutische context. Het zou interessant zijn om vast te stellen of de schaalvragen die wij voor het onderzoek ontwikkelden betrouwbaar in te zetten zijn bij grootschalig kwantitatief onderzoek.

Aanbevelingen voor de ambulante dienst van Altra

De resultaten die de SVIB-coaching opleverde voor de ambulante dienst lijken positief. Het verdient daarom aanbeveling om AB-ers structureel coaching in OGW met SVIB aan te bieden en dit op te nemen in het scholingsbeleid.

Gezien het positieve resultaat van coaching in OGW met SVIB bij collega's, zou het heel zinvol kunnen zijn om leerkrachten op dezelfde wijze in deze methode te coachen. De vraag is er: op een bijeenkomst met scholen over de dienstverlening van de ambulante dienst van Altra kwam recent wéér naar voren dat scholen de methode SVIB als krachtige interventie zien in de deskundigheidsbevordering van hun docenten.

Hoofdstuk 6 Nawoord

In dit hoofdstuk reflecteren we op het onderzoek dat we uitvoerden, op het proces dat we doorliepen, de samenwerking en de opbrengsten van het onderzoek.

Het onderzoek is voorspoedig, maar niet zonder haken en ogen verlopen. Het werd ons al snel duidelijk hoe belangrijk een duidelijke, concrete onderzoeksvraag is. Niet alleen om aan het werk te kunnen, maar ook om later de verzamelde data te kunnen verwerken. Wanneer je weet wat je wilt onderzoeken, rijst de vraag *hoe* je dat gaat onderzoeken. Wij merkten dat we geen gebruik konden maken van gestandaardiseerde vragenlijsten en bestaande analyseschema's om onze onderzoeksvragen te beantwoorden. Zowel voor de theoretische koppeling van de SVIB-basiscommunicatie aan OGW-vaardigheden, als voor de metingen in het onderzoek, hebben we zelf instrumenten ontwikkeld. Het was leuk te merken dat enkele collega's die de Master SEN Ambulant Begeleider volgden, onze vragenlijsten ook konden gebruiken in hun onderzoeken.

Vier enthousiaste collega's wilden meedoen aan de coaching. De trajecten verliepen soepel, ondanks de problemen die AB-ers haast dagelijks tegenkomen: leerlingen die niet op hun afspraak komen of toch liever niet mee willen werken. Enerzijds leverden de trajecten een veelheid aan data op, anderzijds hadden we te maken met een kleine onderzoeksgroep. Beide elementen maakten het soms moeilijk om de verkregen gegevens te verwerken: wat kun en wil je doen met kwalitatieve gegevens en wanneer zijn details van één traject nog in het belang van het onderzoek?

Vooraf bij problemen en keuzes die we moesten maken, hadden we veel baat bij onze samenwerking. Al pratend en discussiërend kwamen we samen tot werkbare oplossingen. Dat kostte veel tijd, maar leverde ook veel verdieping op.

Het was voor ons heel bijzonder om een kijkje in de keuken van onze collega's te mogen nemen. Als ambulant begeleider ben je vooral een solist, nu konden we andere AB-ers aan het werk zien en de reactie van de leerlingen daarop. Door de OGW-stappen in uitvoering te zien en te analyseren zijn we ze zelf ook beter gaan beheersen en we zagen gesprekstechnieken en onderwerpen die we zelf ook zouden willen toepassen. Op theoretisch niveau zijn we allebei boeken of publicaties tegengekomen waar we ons graag meer in zouden willen verdiepen.

Individuele reflectie op het onderzoek

Emilie heeft de door haar begeleide AB-ers gesprekken zien voeren waarin elementen zaten die zij zelf ook graag zou willen toepassen tijdens haar begeleidingsgesprekken. Zij heeft gemerkt dat ze zelf bepaalde OGW-stappen niet veel toepast hoewel ze daar wel het belang van in ziet. Ze heeft weer ervaren hoe prettig het is om met collega's over het werk en de opleiding te praten. Ondanks dat het niet altijd het meest efficiënt is, leveren deze gesprekken vaak nieuwe inzichten of een bevestiging van eigen inzichten op. Ook heeft zij weer gezien hoeveel een relatief korte begeleiding als het SVIB-traject kan opleveren.

Annegien ervaarde wat oplossingsgerichte coaching kan doen met het zelfvertrouwen van de deelnemer aan de coaching. Het was – wéér – prachtig om te zien hoe beelden die zó voor zich spreken kunnen helpen bij het positief herkadere van het eigen handelen. Ook leerde Annegien hoe belangrijk het is dat de betrokkene zich eigenaar voelt van de leervraag. Eén van de gecoachte AB-ers was nieuwsgierig naar haar oplossingsgerichte handelen, maar gaf aan geen urgente leervraag te hebben en dat maakte gericht coachen moeilijker. Het was bijzonder prettig intensief met collega's samen te werken en het leverde Annegien op dat ze – klein kijkend naar oplossingsgericht werken – in de eigen begeleidingsgesprekken op scholen méér kennis en toepassing van OGW ervaart en merkt dat het meer vanzelf, meer geautomatiseerd gaat. Observeren is krachtig leren!

De toekomst

Zoals wij al eerder schetsten gaan de ontwikkelingen in het onderwijs voorlopig nog door: vanuit de landelijke politiek en vanuit de dienst en de scholen zelf. Wij hopen dat de resultaten van dit onderzoek gebruikt kunnen worden om de ontwikkelingen binnen het – speciaal- onderwijs het hoofd te bieden en vorm te geven.

Het zal voorlopig een uitdaging blijven om alle leerlingen de plek in het onderwijs te bieden die ze het meest recht doet. Wij hebben geleerd dat één stap naar het oplossen van je probleem kan zijn dat je je zelf de wondervraag stelt:

Stel, je wordt morgenochtend wakker en alle leerlingen krijgen onderwijs afgestemd op hun individuele behoeften maar je hebt er geen idee van dat dit mirakel heeft plaatsgehad. Hoe zou je merken dat dit wonder zich heeft voltrokken? Wij zouden uit ons raam kijken en opgewekte, uitgeruste leerkrachten onderweg naar hun werk zien. Wat later zouden we vrolijke, enthousiaste leerlingen zien op weg naar hun school. En wij zelf? Wij zouden elke ochtend tevreden wakker worden met het idee dat wij hier een bescheiden bijdrage aan kunnen leveren.

De onderzoeksvraag met betrekking tot onze persoonlijke ontwikkeling binnen dit onderzoek luidde:

Kan samenwerken aan een afstudeeronderzoek over OGW-coaching met SVIB leiden tot betere beheersing van SVIB en OGW en tot tevredenheid en doelrealisatie bij de studenten?

Ja!

Literatuur

- Berg, I.K. & Szabó, P. (2006) *Oplossingsgericht coachen*. Amsterdam: Thema.
- Berg, I.K. & Shilts, L. (2004). *Classroom Solutions: WOWW Approach*. Milwaukee: BFTC Press.
- Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Dekker, T. & Biemans, H. (1994). *Videohometraining in gezinnen*. Houten/Zavetem: Bohn Stafleu Van Loghem.
- Duncan, B.L. , Miller, S.D. et al, (2003). *The Session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a "Working" Alliance Easure*. In: *Journal of brief Therapy*, volume 3, nr.1, p.3-12.
- Feringa, L. & Hoogendoorn, G. (2004). *De competente ambulant begeleider*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Fontys syllabus SVIB. (2009). *Module student*. Informatie over de methode SVIB. Tilburg.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. In: Snyder, C.R. & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.120-134). Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Furman, B.(2003). *De methode Kids' Skills: op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen..
- Furman, B. & Beumer-Peeters, C. (2010). *Werkboek Mission Possible*. Meppel: uitgeverij Pica
- Gerritsen, S. (2010). *De ambulant begeleider op weg naar zakelijk idealisme*. Het veranderende rollen- en takenpakket van een Ambulant begeleider bij Stichting Het Maatman. Meesterstuk leerroute Master SEN, Fontys.
- Gingerich, W.J. & Eisengart, S. (2000). *Solution-focused brief therapy. A review of the outcome research*. *Family Process* 39: p. 477-498.
- Goijaarts, A. (2007). *Oplossingsgericht begeleiden*. Een impuls voor de kwaliteit van de leerlingenzorg. *Zorg Primair*, nr. 6. Ook op www.oplossingsgerichtbegeleiden.nl, p. 1-5.
- Goijaarts, A. (2009). *In gesprek met leerlingen. Leerlingen oplossingsgericht betrekken bij het eigen leerproces*. Op: www.oplossingsgerichtbegeleiden.nl
- Greven, L.F. & Timmerhuis, A.(2008). *Passend onderwijs*. Kansen in beeld. Speciale Editie Sardes, nr. 6. Utrecht: Sardes
- Heijkant, C. van den & Wegen, R. van der (2000). *De klas in beeld*. Video Interactie Begeleiding in School. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Heijkant, C. van den (2006). *Coachende SVIB*. In: *School Video Interactie Begeleiding*. Van meerdere kanten bekeken. Van den Heijkant, C., Quak, G., e.a. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

- Jong, P. de & Berg, I.K. (2001). *De kracht van oplossingen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kennedy, J. e.a. (2001). *Swarm intelligence*. San Diego: Academic Press.
- Konijn, C. & Bruinsma, W (2008) Veelgestelde vragen over effectiviteit in de jeugdzorg. Retrieved december 2010 from www.NJI.nl
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Onderwijs ontwikkeling in een nieuwe tijd. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- LaFountain, R.M. & Garner, N.E. (1996). *Solution-focused counseling groups: the results are in*. Journal for specialists in group work, 21 (2), 128-143.
- Littrell, J. Malia, J. & Vanderwood, M. (1995). *Single-session brief counseling in a high school*. Journal of Counseling and development, 73, 451-458.
- Marzano, R. & Kendall, S. (2006). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press.
- Maslow A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Otter, M. den (2009). *Oplossingsgericht werken & SVIB*. In: De School Video Interactie Begeleider. Volgend in beweging. Apeldoorn/Antwerpen: Garant
- Rood, F.. (2010) *Resultaten zelfevaluatie aantoonbaar betere ambulante begeleiding*. Altra College. Amsterdam: Organisatieadviesbureau van Beekveld & Terpstra
- Selekman, M.D. (1993). *Pathways to change. Brief therapy solutions with difficult adolescent*. New York: Guilford
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity*. In: Before Speech. Bulloowa (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Unesco, 1994 *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Salamanca
- Visser, C. & Butter, R. (2008). *De effectiviteit van oplossingsgericht werken en cliëntgeleide contractering bij coaching en advisering: lessen uit de psychotherapie*. Gedrag en Organisatie 21, 1.
- Yperen, T. van. & Veerman, J.W. (2008). *Zicht op effectiviteit*. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg. Delft: Eburon.
- Yperen, T. van (2006). Practice Based Evidence. Lezing op de NVO-studiedag 'protocollen in de jeugdzorg'. Utrecht: NJi.

Websites

www.vanbeekveldenterpstra.nl
www.svib.nl
www.nji.nl/eCache/DEF/1/22/830.html

Bijlage 1

Brief aan ouders van deelnemende minderjarige leerlingen, versie *dochter*



Amsterdam,

Geachte ouder(s) en/of verzorger(s), beste leerling,

Bij de dienst Ambulante Begeleiding van Altra wordt veel waarde gehecht aan de kwaliteit van de begeleiding. Daarom wordt dit schooljaar vanuit de dienst bij onze ambulant begeleiders gevolgd hoe de begeleidingsgesprekken verlopen. Daarbij maken we gebruik van video-opnames van een aantal gesprekken. Aan de hand van dit beeldmateriaal wordt met de AB-er de manier van begeleiden besproken. Aandachtspunten daarbij zijn o.a. het contact tussen de AB-er en de leerling en de manier waarop de AB-er de leerling helpt bij het werken aan doelen.

Op verschillende momenten zal de leerling gevraagd worden een korte vragenlijst over de begeleiding in te vullen, zodat ook zij haar mening kan geven over de begeleiding.

Uiteraard gaan we met alle gegevens vertrouwelijk om en worden beeld en vragenlijsten anoniem verwerkt. Het beeldmateriaal wordt uitsluitend gebruikt voor de gesprekken met de AB-er en wordt verder niet verspreid.

Graag willen we voor dit onderzoek in de komende weken drie gesprekken tussen uw dochter en haar AB-er opnemen en deze met de AB-er bespreken. Wanneer u video-opname niet op prijs stelt, wilt u dit dan voor doorgeven aan uw AB-er?

Bij vragen over het onderzoek kunt u ook contact opnemen met de uitvoerders van het onderzoek. De contactgegevens vindt u onderaan deze brief.

Met vriendelijke groet,

Emilie de Graaff en Annegien Simis,
uitvoerders van het onderzoek
Stichting Altra

Contact: e.de.graaff@altracollege.nl / a.simis@altracollege.nl

Bijlage 2

Informatie voor deelnemende Ambulant Begeleiders: het onderzoek

Oplossingsgericht begeleiden van leerlingen: een coachtraject met SVIB

Emilie de Graaff en Annegien Simis

Doel van het onderzoek

In de visie van de ambulante dienst wordt oplossingsgericht werken genoemd als belangrijk methodisch uitgangspunt. Veel AB-ers hebben, via opleiding of studiedagen, al kennism gemaakt met de principes van oplossingsgericht werken. AB-ers die met oplossingsgerichte vragen gaan werken, merken dat de stap van ‘theorie’ naar ‘toepassing in de praktijk’ geen eenvoudige is. Welke stap zet je wanneer? Welke vraag kan een leerling zicht geven op zijn eigen krachtbronnen? Hoe ga je om met een leerling die het probleem wel ziet, maar zelf geen aandeel ziet in het vinden van de oplossing?

Voor de SEN-master School Video Interactie Begeleiding voeren wij een praktijkonderzoek uit voor de ambulante dienst van Altra, gericht op implementatie van het oplossingsgericht werken in de praktijk van het ambulant begeleiden. SVIB biedt de mogelijkheid voor directe coaching: je ziet jezelf in actie en krijgt direct zicht op wat er sterk is in je handelen en wat je nog wilt versterken. De insteek van de SVIB-er zal ook een oplossingsgerichte zijn: wat gaat er al goed en kun je op lastige momenten nog extra inzetten?

Onderstaand staat een toelichting op inhoud en uitvoering van het onderzoek.

Een SVIB-traject

Gedurende een SVIB-traject wordt in een periode van ongeveer 8 tot 10 weken drie maal gefilmd in de praktijksetting: de AB-er gaat oplossingsgericht in gesprek met één leerling. Het SVIB-onderzoek start met een intakegesprek tussen AB-er en SVIB-er, waarin het doel en de werkwijze van het onderzoek besproken wordt. Ook de AB-er voert een eerste gesprek met de leerling, waarin de AB-er de leerling uitnodigt om deel te nemen aan het onderzoek en met de leerling een doel uitkiest. Dit is nog geen begeleidingsgesprek en zal in dit onderzoek het intakegesprek worden genoemd. Vóórafgaand aan het eerste begeleidingsgesprek van de AB-er met de leerling installeert de SVIB-begeleider de video. De SVIB-begeleider is daarna niet bij de opname aanwezig. Na afloop neemt de SVIB-begeleider het beeldmateriaal mee en analyseert dat. De SVIB-er bespreekt elke filmsessie na met de AB-er. Voorafgaand aan de bespreking bekijkt de AB-er de beelden zelf. De nabespreking tussen SVIB-er en AB-er wordt gefilmd; reflectie op de begeleiderscommunicatie van de SVIB-er is onderdeel van de opleiding SVIB.

Oplossingsgericht werken ontleent zijn kracht aan de flexibele toepassing van zeven coachstappen (Cauffman & Van Dijk, 2009); toch zal iedere AB-er in het leren toepassen van

die stappen zijn eigen accenten willen leggen. In het intakegesprek spreken SVIB-begeleider en AB-er de zeven stappen door. De volgende leervraag staat in dit onderzoek centraal:

Hoe kan ik mezelf verbeteren op de zeven stappen van oplossingsgericht werken?

In de nagesprekken tussen AB-er en SVIB-er worden persoonlijke werkpunten bij deze leervraag afgesproken.

Tijdsinvestering voor de AB-er

De AB-er investeert tijd in het intakegesprek (1 ½ uur) met de SVIB-er en het intakegesprek met de leerling. Daarna vinden drie gesprekken met de leerling plaats. Omdat elk gesprek ook wordt nabesproken met de SVIB-er is het wenselijk dat de leerling gesprekken eens in de twee weken plaatsvinden. Daarnaast vult de AB-er vier korte vragenlijsten in bij elk gesprek met de AB-er. De totale geïnvesteerde tijd door de AB-er is circa 7 uur, over een periode van ongeveer 8 – 10 weken.

Tijdsinvestering voor de leerling

De gesprekken met de leerling vinden plaats binnen reguliere begeleidingstijd. De leerlingen die, in gesprek met de AB-er, deelnemen aan het onderzoek, komen niet in contact met de SVIB-er. De SVIB-er coacht uitsluitend de AB-er. Wel wordt de leerling gevraagd mee te beoordelen hoe oplossingsgericht werken bevalt en wordt vooruitgang op doelen in kaart gebracht. De leerling vult hiertoe aan het einde van elk gesprek een vragenlijst in (vijf minuten) en levert die direct in een envelop in bij de AB-er.

Selectie van leerling en doel

De AB-er selecteert een leerling met wie hij/zij het traject wil doen. In de meeste gevallen zal dat een leerling zijn die de AB-er al langer begeleidt. Het is raadzaam een leerling te kiezen die zich op zijn gemak blijft voelen als er een camera aanstaat. De leerling kan alleen meedoen, als hij/zij ook bereid is vier keer een vragenlijst in te vullen. Het maakt voor deelname aan het traject niet uit of er al begeleidingsdoelen geformuleerd zijn of dat dat in de intake voor het SVIB-onderzoek nog gebeurt. Er kan worden verdergewerkt aan een doel waaraan al gewerkt wordt in de begeleiding. Het is raadzaam met de leerling één doel te selecteren dat centraal zal staan in de drie oplossingsgerichte gesprekken.

Beeld en privacy, toestemming

De beelden worden gebruikt voor coachingsdoeleinden: de AB-er kan zichzelf in actie terugzien. Daarnaast gebruikt de SVIB-er de opnames van de nagesprekken met de AB-er ook in supervisie, waarin de begeleiderscommunicatie door de SVIB-er centraal staat, niet het handelen van de AB-er.

Leerlingen vanaf 16 jaar kunnen zelf toestemming geven voor het maken van filmopnames. Voor jongere leerlingen is toestemming van de ouders nodig. Hiervoor is een brief beschikbaar. Namen van AB-er en leerling worden geanonimiseerd in het onderzoek. Het beeld blijft in beheer van de SVIB-er.

Tijdpad

Week in traject*	Activiteit AB-er	Activiteit SVIB-er
1	Intakegesprek AB-er + SVIB-er Invullen vragenlijst AB I door AB-er	
2	Intakegesprek leerling door AB-er Invullen <i>vragenlijst leerling I</i> door leerling Brief naar ouders	
3	Gesprek 1 AB-er + leerling (opname 1) Invullen <i>vragenlijst leerling II</i> door leerling	Voorbereiden opname analyseren opname 1
4	Bespreken opname 1 AB-er + SVIB-er Invullen <i>vragenlijst AB I</i> door AB-er	
5	Gesprek 2 AB-er + leerling (opname 2) Invullen <i>vragenlijst leerling II</i> door leerling	Voorbereiden opname analyseren opname 2
6	Bespreken opname 2 AB-er + SVIB-er Invullen <i>vragenlijst AB I</i> door AB-er	
7	Gesprek 3 AB-er + leerling (opname 3) Invullen <i>vragenlijst leerling III</i> door leerling	Voorbereiden opname analyseren opname 3
8	Bespreken opname 3 en afronding AB-er + SVIB-er Invullen <i>vragenlijst AB II</i> door AB-er	
9	Uitloop	
10	Uitloop	

**bedoeld worden hier de weken in een traject; week 1 staat niet voor de eerste week van het kalenderjaar.*

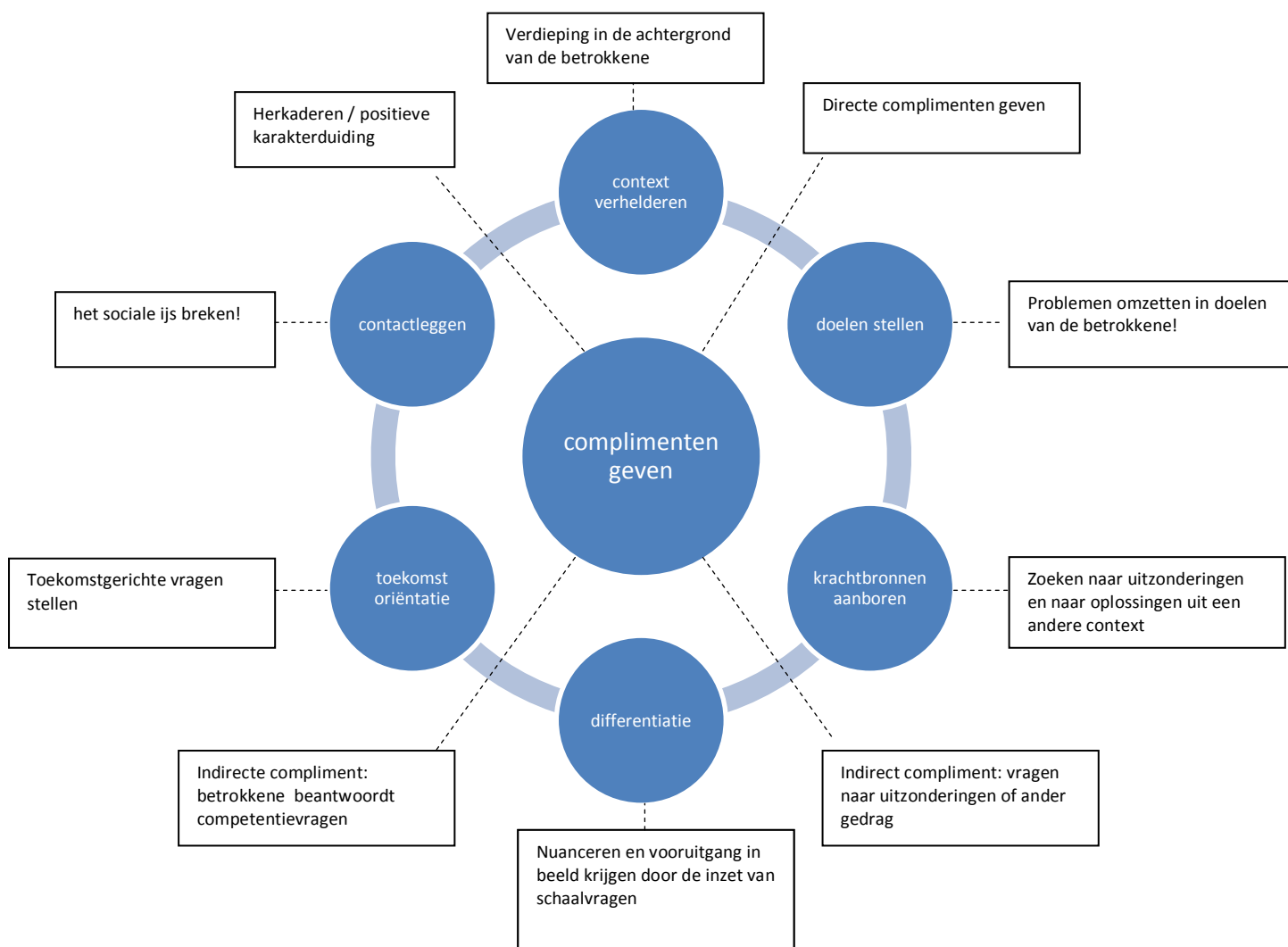
Bijlage 3

Informatie voor Ambulant Begeleiders: de zeven stappen van OGW

Zeven stappen van oplossingsgericht werken

Als je met een leerling op zoek wilt naar oplossingen, kun je een proces van zeven stappen doorlopen. De stappen hoeven niet in elk gesprek allemaal gezet te worden en niet per sé in een vaste volgorde. De stappen kun je zien als een leidraad voor je gesprekken.

1. *Contact leggen*
2. *Context verkennen*
Welke omgevingsfactoren zouden een rol kunnen spelen?
Wie zijn belangrijk voor de leerling?
3. *Doelen stellen*
De doelen moeten nuttig zijn. Probeer concreet te formuleren wat de leerling voor ogen staat: wat moet er gebeuren zodat er na afloop geconcludeerd kan worden dat het gesprek (of de begeleiding) de moeite waard is geweest. Bij dit proces mag je als begeleider sturend optreden.
Formuleer positief, bepaal de context en concretiseer bijvoorbeeld d.m.v. schaalvragen.
4. *Sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren*
Ga met de leerling op zoek naar zijn kracht. Zijn er uitzonderingen op het probleem, zijn er oplossingen te vinden in een andere context?. Hierna kun je samen kijken hoe deze krachtbronnen aangewend kunnen worden.
5. *Complimenten geven*
6. *Differentiatiemogelijkheden aanreiken*
Mensen zijn geneigd om zwart-wit over hun problemen te denken. Het is belangrijk om op zoek te gaan naar de nuancering. Op een vriendelijke manier kan gerelativeerd worden en kunnen nuanceringen worden aangebracht door bijvoorbeeld schaalvragen te stellen. Hierbij kun je gebruik maken van een tienpuntsschaal waarbij 0 staat voor de 'slechtste' situatie en 10 voor 'goed genoeg'. De leerling wordt gevraagd waar hij zich op dit moment bevindt en hier wordt op doorgevraagd.
7. *Toekomstoriëntatie*
De oplossing ligt in de toekomst verborgen. Om dit helder te krijgen kunnen toekomstgerichte vragen gesteld worden, zoals 'Wat wil je graag anders zien?' en 'Waar zul je het eerst aan merken dat je een beetje vooruit bent gegaan?'. Hier kan ook, de wondervraag of mirakelvraag gesteld worden. Hierbij wordt gevraagd naar de situatie zoals de leerling zich die zou wensen. Hoe zou het er uit zien wanneer er een wonder is gebeurd?



De zeven-stappendans. Naar: *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* (Cauffman, & Van Dijk, 2009) en naar: *Oplossingsgerichte vragen* (Bannink, F. 2009). Verwijzing in literatuurlijst opnemen

Bijlage 4

Voorbeelden van oplossingsgerichte vragen per stap

Contact leggen

Dit hoeft niet langer te duren dan enkele minuten. Je breekt het 'sociale ijs'.

Context verkennen

- Hoe oud ben je?
- In welke klas zit je?
- Hoe zijn je resultaten tot nu toe?
- Vind je het fijn op deze school?

Doelen stellen

Doelformulering in realistische termen:

- Is dat iets dat zou kunnen plaatsvinden?
- Is dit iets waarvan je denkt dat jij dit kunt doen?
- Hoe weet je dat je dit kunt doen? Zijn er situaties geweest waarbij je ten minste enkele van deze dingen hebt kunnen doen?

Wanneer je wilt doorvragen:

- Wat is het kleinste waaraan je zou merken datbeter gaat?
- Wat zou je dan anders doen?
- Waaraan zouden je leerkrachten/ouders/klasgenoten merken dat.....beter gaat?

Reageren op negatieve doelbeschrijvingen:

- Natuurlijk; ik kan zien dat je goede redenen hebt om ongerust te zijn. Dus, als de dingen beter gaan, wat doe je dan in plaats daarvan?
- Hoe zal dat er uit zien? Wat doe je dan anders?
- Wat zal je nog meer doen?

Krachtbronnen aanboren

Uitzondering op het probleem:

- Kun je je een moment herinneren dat het probleem minder was/ wat deed je toen anders?
- Wat heeft je vroeger het best geholpen met een vergelijkbaar probleem?
- Hoe is dat probleem toen gestopt, wat deed je anders?
- Zijn er momenten dat het probleem zich wat minder voordoet, zo ja: wat doe je op die momenten anders?
- Hoe merkt je omgeving dat het wat beter met je gaat?
- Wat gaat er nog goed, of op zijn minst goed genoeg, ondanks je probleem?

Oplossingen uit een andere context:

- Hoe ging het vroeger?
- Wat was er toen anders?
- Zijn er momenten waarop het beter gaat, waarop het probleem zich niet of minder voordoet?

Complimenten geven

Let op dat je meent wat je zegt. Probeer complimenten te geven die relevant zijn voor de situatie en gebaseerd op de realiteit. Overdrijf niet.

Indirecte complimenten:

- Wat maakt datdat voor je over hebben/voor je doen?
- Wat zou je best vriend ervan zeggen dat je dat zo snel/goed voor elkaar hebt gekregen?
- Je lijkt erg hard te werken aan.....(het bereiken van) Dit lijkt erg belangrijk voor je te zijn. Komt dit van jezelf of heb je dat ergens anders opgepikt/geleerd?
- Ik kan zien (merken) dat je hier veel over hebt nagedacht.

Differentiatie

Nuanceringen aanbrengen:

- Wanneer ging het een klein beetje beter dan nu?
- Wat was er toen anders?
- Wat deed jij toen anders?
- Hoe reageerden je medeleerlingen/vrienden/.. toen het een beetje beter ging?
- Stel, ik zou het hen vragen? Wat zouden zij me dan zeggen?
- Zijn er momenten geweest dat het nog veel erger was dan nu?
Hoe heb je het toen volgehouden?
Wat heb je toen gedaan om het een beetje draaglijker te maken?

Schaalvragen:

‘Mag ik je eens een vraag stellen/ op een schaal van 0 tot 10, waarbij de 0 staat voor “het ergste moment ooit” en de 10 voor “zo gaat het goed genoeg”, waar sta je dan nu?’

Toekomst oriëntatie

- Wat wil je graag anders zien en hoe zul je merken dat zich dat voordoet?
- Wat zullen de eerste tekenen zijn dat je een kleine vooruitgang boekt in de richting van wat je wilt bereiken?
- Wat zul je dan anders doen?
- Hoe zullen je klasgenoten (vrienden, ouders) dat merken?
- Beeld je eens in dat we een jaar verder zijn en je probleem weer hanteerbaar is geworden – wat zul je dan anders doen?

Wondervraag:

‘Mag ik je eens een rare vraag stellen?’

Het is vandaag donderdag(ja); het is elf uur in de ochtend (ja); we zitten hier in mijn kantoor (ja); straks ga je naar huis (ja) en doe je wat je normaal gesproken de rest van de dag doet (ja); later op de avond als je moe bent, ga je slapen (ja).

Veronderstel eens dat, terwijl je slaapt, hetis alsof er een mirakel (wonder) plaatsvindt. Maar je weet dat niet, want je slaapt.

En in dat mirakel (wonder) wordt alles wat je me over je problemen verteld hebt, zodanig opgelost dat je er minder last van hebt. Morgenochtend word je wakker zonder te weten wat er is gebeurd. Hoe zou je merken dat dit mirakel (wonder) voor jou heeft plaatsgehad? Waaraan zou je dat merken?’

LI: Ik zou dan.....(beschrijft wat er anders zou zijn)

‘Wat zou jij zelf anders doen?’

‘Prima. Wat nog meer? Wat zou/zul je nog meer anders doen als het mirakel (wonder) zich eenmaal heeft voltrokken?’

‘Hoe zouden je vrienden, leerkrachten, ouders enz., merken dat dit mirakel (wonder) heeft plaatsgevonden voor jou? Zullen zij merken dat je anders doet? Hoe anders? Wat nog meer? Enzovoort.

‘Oké, fijn. Dus nu het mirakel (wonder) is gebeurd, zou jij.....(herhaal wat de ander net gezegd heeft).’

‘Heel goed.’

Interventies wanneer de leerling geen vraag of probleem heeft of niet weet waarvoor hij bij jou terecht kan

- Complimenteer de leerling met zijn komst
- Vraag hoe de tijd nuttig gebruikt kan worden
- Creëer een context voor een hulpvraag
- Dring geen hulp op
- Geef informatie
- Geef positieve boodschappen over verwijzende partij
- Formuleer een alternatieve hulpvraag: hoe zou de leerling de verwijzer tevreden kunnen stellen?

Interventies wanneer de leerling een vage hulpvraag heeft of geen inzicht in zijn eigen mogelijkheden

Je herkent hierin de zevenstappendans.

- Complimenteren met komst
- Erkennen dat hij/zij er last van heeft
- Complimenteren wat al gedaan is
- Werken aan helder worden hulpvraag
- Wondervraag-schalen
- Observatieopdrachten
- Positieve ondersteuning (fijn dat je probeert tot een oplossing te komen)
- Eigen verantwoordelijkheid stimuleren (wat is het kleinste wat jijzelf anders zou kunnen doen?)
- Aandacht voor wat goed gaat (welke zaken zijn zo waardevol dat je ze beslist wil behouden?)
- Concretiseren, prioriteren, differentiëren
- Zoeken naar uitzonderingen (zijn er in de afgelopen dagen momenten dat het wat beter ging? Wat deed je toen anders? Waaraan merkte je dat? etc.)

Uit: *Cauffman & Van Dijk (2009), Studiemateriaal Fontys Hogeschool – V. Zeinstra Ten Houte de Lange, Kernelementen Oplossingsgericht werken*

Bijlage 5

Vragenlijst AB-ers I

Moment van invullen:

- In het intakegesprek tussen AB-er en SVIB-er
- in het eerste en tweede nagesprek tussen AB-er en SVIB-er

Deze lijst wordt ingevuld door de AB-er

Naam AB-er:

Datum:

*In hoeverre weet ik **hoe** ik deze stap kan uitvoeren?*

Stap / beoordeling	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contact leggen											
De context verkennen											
Doelen stellen											
Krachtbronnen aanboren											
Complimenten geven											
Differentiatiemogelijkheden aanreiken											
Toekomstoriëntatie											

*In hoeverre **pas** ik deze stap **toe** in gesprekken?*

Stap / beoordeling	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contact leggen											
De context verkennen											
Doelen stellen											
Krachtbronnen aanboren											
Complimenten geven											
Differentiatiemogelijkheden aanreiken											
Toekomstoriëntatie											

*In hoeverre gaat het uitvoeren van deze stap al **vanzelf**?*

Stap / beoordeling	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contact leggen											
De context verkennen											
Doelen stellen											
Krachtbronnen aanboren											
Complimenten geven											
Differentiatiemogelijkheden aanreiken											
Toekomstoriëntatie											

Bijlage 6

Vragenlijst AB-ers II

Moment van invullen:

- Aan het eind van de laatste nabespreking

Deze lijst wordt ingevuld door de AB-er

Naam AB-er:

Datum:

*In hoeverre weet ik **hoe** ik deze stap kan uitvoeren?*

Stap / beoordeling	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contact leggen											
De context verkennen											
Doelen stellen											
Krachtbronnen aanboren											
Complimenten geven											
Differentiatiemogelijkheden aanreiken											
Toekomstoriëntatie											

*In hoeverre **pas** ik deze stap **toe** in gesprekken?*

Stap / beoordeling	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contact leggen											
De context verkennen											
Doelen stellen											
Krachtbronnen aanboren											
Complimenten geven											
Differentiatiemogelijkheden aanreiken											
Toekomstoriëntatie											

*In hoeverre gaat het uitvoeren van deze stap al **vanzelf**?*

Stap / beoordeling	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contact leggen											
De context verkennen											
Doelen stellen											
Krachtbronnen aanboren											
Complimenten geven											
Differentiatiemogelijkheden aanreiken											
Toekomstoriëntatie											

In hoeverre heeft mijn oplossingsgerichte benadering effect op vooruitgang bij de leerling? NB: het gaat om jouw inschatting!

Stap / beoordeling	helemaal niet	niet veel	enigszins	veel	heel veel	n.v.t.
Contact leggen						
De context verkennen						
Doelen stellen						
Krachtbronnen aanboren						
Complimenten geven						
Differentiatiemogelijkheden aanreiken						
Toekomstoriëntatie						

Bijlage 7

Vragenlijst Leerlingen I

Moment van invullen:

- In het gesprek tussen AB-er en leerling over deelname aan het traject (voorafgaand aan het eerste begeleidingsgesprek)

Deze lijst wordt ingevuld door de leerling

Naam leerling (je hoeft je naam niet in te vullen)

Naam AB-er:

Datum:

Ik werk in de komende drie gesprekken aan het volgende doel:

.....

.....

.....

*Omcirkel het cijfer dat aangeeft hoe ver je bent in het behalen van je doel
(0 = helemaal niet bereikt, 10 = doel is behaald).*

zo ver ben ik nu met mijn doel:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omcirkel het cijfer dat aangeeft waar je wilt uitkomen na drie gesprekken met je AB-er

zo ver wil ik komen met mijn doel:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

AB-ers willen hun leerlingen zo goed mogelijk begeleiden. Dat kan op verschillende manieren. Wat doet jouw AB-er? Kruis dat met een cijfer van 0 (= dit doet mijn AB-er niet) tot 10 (dit doet mijn AB-er heel veel) aan.

Mijn AB-er....

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... is echt geïnteresseerd in mij											
...vraagt naar andere dingen die belangrijk zijn in mijn leven											
...helpt mij uit te zoeken waaraan ik wil werken (doelen)											
...helpt mij om oplossingen te zoeken die echt bij mij passen											
...geeft mij complimenten											
... helpt mij in te zien of ik vooruit ga											
... helpt me na te denken over de toekomst											

Hoe belangrijk vind jij dit? Kruis weer een cijfer van 0 tot 10 aan.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geïnteresseerd zijn											
naar andere dingen vragen											
Met mij over mijn doelen nadenken											
Met mij zoeken naar oplossingen die bij mij passen											
Complimenten geven											
Mij helpen in te zien of ik vooruit ga											
Mij helpen na te denken over de toekomst											

Bijlage 8

Vragenlijst Leerlingen II

Moment van invullen:

- Na het eerste en tweede begeleidingsgesprek tussen leerling en AB-er

Deze lijst wordt ingevuld door de leerling

Naam leerling (je hoeft je naam niet in te vullen)

Naam AB-er:

Datum:

Je hebt in dit gesprek gewerkt aan je doel. Omcirkel het cijfer dat aangeeft hoe ver je bent in het behalen van je doel (0 = helemaal niet bereikt, 10 = doel is behaald).

zo ver ben ik nu met mijn doel:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Wat heeft jouw AB-er in dit gesprek gedaan? Kruis dat met een cijfer van 0 (= dit doet mijn AB-er niet) tot 10 (dit doet mijn AB-er heel veel) aan.

Mijn AB-er....

Stap / beoordeling:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... is echt geïnteresseerd in mij											
...vraagt naar andere dingen die belangrijk zijn in mijn leven											
...helpt mij uit te zoeken waaraan ik wil werken (doelen)											
...helpt mij om oplossingen te zoeken die echt bij mij passen											
...geeft mij complimenten											
... helpt mij in te zien of ik vooruit ga											
... helpt me na te denken over de toekomst											

Hoe tevreden ben je over dit gesprek?

Zo tevreden ben ik over dit gesprek	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Bijlage 9

Vragenlijst Leerlingen III

Moment van invullen:

- Na het derde begeleidingsgesprek tussen leerling en AB-er

Deze lijst wordt ingevuld door de leerling

Naam leerling (je hoeft je naam niet in te vullen)

Naam AB-er:

Datum:

Je hebt in de gesprekken gewerkt aan je doel. Omcirkel het cijfer dat aangeeft hoe ver je bent in het behalen van je doel (0 = helemaal niet bereikt, 10 = doel is behaald).

zo ver ben ik nu met mijn doel:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

*Wat heeft jouw AB-er in dit gesprek gedaan? Kruis dat met een cijfer van 0 (= dit doet mijn AB-er niet) tot 10 (dit doet mijn AB-er heel veel) aan.
Mijn AB-er....*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... is echt geïnteresseerd in mij											
...vraagt naar andere dingen die belangrijk zijn in mijn leven											
...helpt mij uit te zoeken waaraan ik wil werken (doelen)											
...helpt mij om oplossingen te zoeken die echt bij mij passen											
...geeft mij complimenten											
... helpt mij in te zien of ik vooruit ga											
... helpt me na te denken over de toekomst											

Hoe tevreden ben je over dit gesprek?

Zo tevreden ben ik over dit gesprek	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Je hebt nu drie gesprekken gehad waarin je werkte aan je doel. Denk nu eens terug aan die drie gesprekken. Heeft het je geholpen dat jouw AB-er.....:

	Mijn ab- er doet dit niet	Dat hielp helemaal niet	Dat hielp niet zo veel	Dat hielp wel wat	Dat hielp best veel	Dat hielp heel veel
Geïnteresseerd was						
Ook naar andere dingen vroeg						
Met mij over mijn doelen nadacht						
Met mij zocht naar oplossingen die bij mij passen						
Complimenten gaf						
Mij hielp in te zien of ik vooruit ging						
Mij hielp na te denken over de toekomst						

Bijlage 10

Gespreksformulier

Naam AB-er

Naam SVIB-er

Gespreknummer

Datum

Leervraag

Hoe kan ik mezelf verbeteren op de zeven stappen van oplossingsgericht werken?

Besproken:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Werkpunten:

.....

.....

.....

.....

Bijlage 11

Aantekeningen bij beeldanalyse

Stap uit oplossingsgericht werken	
Contact maken	j / n
Gevolg, wat doet leerling?	
Context verkennen	j / n
Gevolg, wat doet leerling?	
Doelen stellen	j / n
Gevolg, wat doet leerling?	
Sterke punten markeren / krachtbronnen aanboren *	j / n
Gevolg, wat doet leerling?	
Complimenten geven *	j / n
Gevolg, wat doet leerling?	

Differentiatiemogelijkheden aanreiken *	j / n
Gevolg, wat doet leerling?	
Toekomstoriëntatie *	j / n
Gevolg, wat doet leerling?	

Is er een patroon? Welk?

Beurtverdeling

Volgen

Overleg

Leiding geven

Activerend / compenserend

Probleemoplossend / handelingsgericht

Bijlage 12

Kijkwijzer 2 Succesvolle leraar communicatie

Opname	Groep :	
	Activiteit :	
	Datum :	
	Tijdstip :	
Leraar	:	
Begeleider	:	

Leervraag (zoals de leraar die omschrijft)

Succesvolle leraar communicatie

grote signalen	
stem, mimiek en lichaamshou- ding	
oogcontact	
alertheids- signalen	
positie	
tempo	
eenduidige communicatie	
instemmend benoemen	
gewenst gedrag benoemen	
Ontvangstbe- vestiging	

beurtverdeling opening	
handhaving	
afronding	
inhoud	
leiding geven	
Didactiek materiaal niveau differentiatie variatie lesvoorbereiding doelen etc.	
Klassen- management indeling regels geluiden prikkel ordening etc.	

Formuleer de **kern** en maak de vertaling naar een werkpunt. Wat zijn de eerste stappen?

Gesprek	Aandachtspunten vanuit de leraar
	Bespreken werkpunt
	ervaring met het gesprek
Afspraken	

Bijlage 13

Kijkwijzer begeleiderscommunicatie SVIB

Opname:	
Datum:	
Leraar:	
Begeleider:	
Werkpunt:	
Basiscommuni- catie	Volgen
	Ontvangen
	Instemmen
	Beurtverdeling
	Overleg
	Conflicthantering
	Leiding
Activerend of Compenserend	
Oplossings- gericht Handelings- gericht	
Positief	

Nieuw werkpunt (Wat loopt goed, wat wordt volgend werkpunt?)

Bijlage 14

Voorbeeld van beeldanalyse op formulier *Aantekeningen beeldanalyse*

Stap uit oplossingsgericht werken	gesprek 1 AB-er I
Contact maken AB-er begint met contact maken door te vragen hoe het gaat en wat de leerling in zijn vrije tijd heeft gedaan. Beeld: tot 03.11, 08.52-14.04 Gevolg, wat doet leerling? De leerling lijkt zich op zijn gemak te voelen. Vertelt open en 'makkelijk' over zijn privé leven. Hij lijkt het prettig te vinden.	j / n
Context verkennen AB-er vraagt naar de omstandigheden thuis en met de familie. Beeld: 01.40 e.v. thuissituatie Gevolg, wat doet leerling? De leerling vertelt hier uitgebreid over.	j / n
Doelen stellen AB-er: "wat wil je vandaag doen?" Beeld: 02.52 AB-ervraagt wat hij wil 03.08 leerling geeft dit concreet aan 20.10-21.30 terug naar doel Gevolg, wat doet leerling? De leerling formuleert zijn doel voor dit gesprek.	j / n
Sterke punten markeren / krachtbronnen aanboren * Gevolg, wat doet leerling? Leerling laat AB-er 'werken'	j / n
Complimenten geven * IIIIIIIII (IIIIII erbij rond dezelfde uiting van leerling) Beeld: 08.59 goed, 09.09 goed zo, 11.06 indirect compliment, 15.47 cool, 16.35 wat goed, 18.52 gaat goed zo, 20.22 gaat goed. Fragmenten: 08.52-10.09/10.34/10.50/11.14/11.21 Gevolg, wat doet leerling? Leerling beaamt, lacht	j / n
Differentiatiemogelijkheden aanreiken * II - iets anders verzinnen - leerling geeft zelf aan Gevolg, wat doet leerling? Leerling gaat er op in	j / n
Toekomstoriëntatie * I AB-er vraagt naar nabije toekomst Beeld: 10.04 doorvragen naar volgende week en daarna Gevolg, wat doet leerling? Leerling denkt hierover na, komt niet met duidelijke invulling	j / n

Is er een patroon? Welk?

- Veel complimenten
- Duidelijke opening door contact en context verkennen
- AB-er lijkt meer compenserend dan activerend te begeleiden
- Leerling leunt achterover

Beurtverdeling

Redelijk evenwichtig. AB-er vraagt veel, vertelt ook.

Volgen

AB-er en leerling volgen elkaar door middel van vraag en antwoord.evenwichtig.

Overleg

Er is regelmatig overleg

Leiding geven

AB-er neemt de leiding, leerling wacht af.

Activerend / compenserend

Probleemoplossend / handelingsgericht

Zowel probleemoplossend als handelingsgericht.