

Zelfstandig werken naar professionaliteit

Gericht op de professionele ontwikkeling van sociale vaardigheidstrainers en de instrumenten geboden door het OHAB ter ondersteuning van de professionele ontwikkeling.



"De ontwikkeling der beschaving heeft een menigte behoeften in het leven geroepen, zonder daarmede nog de hulpmiddelen te verschaffen om te allen tijde aan die behoeften te kunnen voldoen."

C. J. Wijnaendts Francken Nederlands letterkundige (1863-1944)

Afstudeeronderzoek in het kader van Fontys Hogeschool Pedagogiek, Tilburg en in opdracht van het
Opvoedkundig Hulp-en AdviesBureau, Tilburg

Door:	Elske van der Meulen 2061210
Afstudeerdocent:	Maaïke de Koning
Stagebegeleider:	Marina van de Pas
Datum:	24/04/2009

Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen als student aan de Fontys Hogeschool Pedagogiek te Tilburg. Mijn afstudeerstage vond plaats op het OHAB (Opvoedkundig Hulp –en Advies Bureau), binnen de Fontys Hogeschool Pedagogiek te Tilburg. In de eerste helft van mijn stage is mijn taak voornamelijk het geven van preventieve sociale vaardigheidstrainingen op basisscholen geweest. En in de tweede helft van mijn stage is mijn taak voornamelijk het delen van mijn opgedane kennis met tweede en vierdejaars stagiaires binnen de stage instelling en het volgen en moevoeren van oudergesprekken op het OHAB geweest. In mijn rol als aanspreekpunt van het OHAB voor observanten en tijdens de eerste weken van de tweede helft heb ik ook mogen oefenen met het mee begeleiden van de studenten. Zowel het mee begeleiden van studenten als het schrijven van deze scriptie berusten op dezelfde inspiratie namelijk mijn interesse naar de ontwikkeling van de student om zelfstandig professioneel te worden.

Tijdens mijn literatuur onderzoek stuitte ik meteen op een groot gat in de literatuur over de professionaliteit van sociale vaardigheidstrainers. Zo zijn er wel beschrijvingen van vaardigheden van een trainer per specifieke training, maar er zijn geen algemene omschrijvingen van wat een trainer zou moeten kunnen om zich een professionele trainer te tonen. Ook waren er geen specifieke beschrijvingen van instrumenten die zouden kunnen ondersteunen in de ontwikkeling naar professionele trainer.

Toen kwam ik bij het CGO model onderwijs waar ik een passende theorie vond. Namelijk het kijken naar professionaliteit per beroepstaak. Zo kon ik voor de studenten van het OHAB een beroepstaken profiel creëren waarmee ik een link kon leggen naar de instrumenten die geboden worden ter ondersteuning van de professionaliteit ontwikkeling. Hiermee creëerde ik meteen een duidelijk kader waarbinnen de studenten werkzaam zijn en waarin ze zich zelfstandig kunnen professionaliseren.

Studenten krijgen tegenwoordig steeds meer te maken met het competentie gericht leren en het zelfstandig werken aan de eigen professionaliteit. Dit onderzoek zou een duidelijk kader kunnen bieden voor de studenten die zich willen professionaliseren als sociale vaardigheidstrainer.

Elske van der Meulen, april 2009

Onderzoek

In het kader van mijn afstudeerscriptie heb ik onderzoek gedaan binnen het Opvoedkundig Hulp en Advies Bureau (OHAB). De vraagstelling die hierbij centraal stond is;

Ervaren de vierdejaarsstudenten, die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB, het werken aan hun professionaliteit met de door het OHAB geboden instrumenten, als voldoende?

Stageplaats

Mijn laatste studiejaar aan de Fontys Hogescholen Pedagogiek, heb ik samen met andere vierdejaars- en tweedejaarsstudenten, stage gelopen bij het Opvoedkundig Hulp en Advies Bureau (OHAB).

Het OHAB biedt pedagogische ondersteuning aan kinderen van 0 tot 12 jaar, jongeren van 12 tot 18 jaar en hun ouders. Binnen deze instelling verzorgen stagiaires preventieve sociale vaardigheidstrainingen, op reguliere basisscholen in de regio Tilburg. Deze training wordt gegeven onder supervisie van professionals.

Aanleiding voor het onderzoek

Zowel het mee begeleiden van studenten, wat ik in mijn extra tijd van mijn stage heb gedaan, als het schrijven van deze scriptie berusten op dezelfde inspiratie namelijk mijn interesse naar de ontwikkeling van de student om zelfstandig professioneel te worden. Ik heb veel gesproken met medestudenten en mijn begeleiders en heb ik ervoor gekozen een onderzoek te gaan doen naar nu gebruikte instrumenten, door de stagiaires, die op het OHAB de sociale vaardigheidstraining geven op basisscholen, om hun professionaliteit te vergroten. En of ze met deze instrumenten ook echt het gevoel hebben dat ze hun professionaliteit vergroten.

Inhoud van het onderzoek

In dit onderzoek is stil gestaan bij; één de praktijksituatie, waarbij gekeken wordt naar de organisatie waarbinnen het onderzoek plaats vind en waarbinnen de studenten werkzaam zijn, twee de literatuur over professionele sociale vaardigheidstrainers in het algemeen, drie de werkwijze van het OHAB, hoe er nu gewerkt wordt aan professionaliteit binnen het OHAB en vier de beleving van studenten van hoe zij deze ondersteuning en instrumenten die ingezet worden, ervaren. Ook zijn er aanbevelingen gedaan voor de toekomst op basis van deze bevindingen.

Literatuuronderzoek

Uit mijn literatuuronderzoek is gebleken dat er nog geen duidelijk kader is waarbinnen de studenten zich kunnen professionaliseren als sociale vaardigheidstrainer. Dit heb ik zelf gecreëerd door middel van een beroepstaken profiel gebaseerd op de CGO model theorie. Daarna heb ik de studenten, binnen het praktijk onderzoek, ondervraagd over de instrumenten die ondersteunen in hun professionaliteit per beroepstaak en of zij de ondersteuning als voldoende ervaren.

Praktijk onderzoek

Uit het praktijk onderzoek bleek als snel dat de studenten de ondersteuning, geboden door de instrumenten ingezet door het OHAB, niet als voldoende ervaren. Ze geven aan dat instrumenten die het OHAB biedt een goede basis vormen, maar ze worden niet optimaal benut. Ook missen ze een stuk individuele begeleiding en directe begeleiding op hun ontwikkeling als professionele sociale vaardigheidstrainer. Ze zouden vaker feedback willen krijgen van een professionele trainer op het proces dat ze doormaken. Wel hebben ze veel aan de eigen ingezette instrumenten die vooral te maken hebben met feedback, reflectie, samenwerking, afstemming, kennis en zelfstandigheid die ze op elkaar toepassen. Wat de studenten ook missen is een duidelijk gezicht en richtlijnen van het OHAB waarmee zij zich kunnen identificeren en waarmee ze naar scholen kunnen om daar een professionele training neer te zetten. En zich toch verbonden voelen met en ondersteund te voelen door het OHAB.

Aanbevelingen

Enkele aanbevelingen die ik gedaan heb zijn; Het inzetten van het beroepstaken profiel wat ik heb ontwikkeld. Meer begeleiding met betrekking tot professionaliseren en ontwikkeling en minder op organisatorisch vlak. Het OHAB zou een meer eenduidig beleid moeten hebben in alle trainingen die de studenten geven. En het in het oog houden van de verbondenheid die studenten wel of niet voelen wanneer ze buiten het OHAB werkzaam zijn.

Mijn laatste studiejaar aan de Fontys Hogescholen Pedagogiek, heb ik samen met andere vierdejaars- en tweedejaarsstudenten, stage gelopen bij het Opvoedkundig Hulp en Advies Bureau (OHAB). Het OHAB biedt pedagogische ondersteuning aan kinderen van 0 tot 12 jaar, jongeren van 12 tot 18 jaar en hun ouders. Binnen deze instelling verzorgen stagiaires preventieve sociale vaardigheidstrainingen, op reguliere basisscholen in de regio Tilburg. Deze training wordt gegeven onder supervisie van professionals. De organisatie zal verder aangeduid worden als het OHAB.

In het vierde jaar raakte ik zeer geboeid door de uitdaging die de aard van de stageplaats bij het OHAB biedt. Bij het OHAB wordt veel zelfstandigheid¹ gevraagd van de studenten. Je werkt als ware zonder directe begeleiding op scholen als een professionele² trainer. Het was altijd stoeien met bewijzen dat je daadwerkelijk een professionele trainer bent. Ik heb zelf veel verschillende methodes gebruikt om mijn professionaliteit in beeld te brengen en te vergroten en veel begeleiding hierbij gehad, maar er bleef voor mij zelf een gevoel van onduidelijkheid of incompleetheit.

Na een jaar van intervisie had ik de behoefte mij meer te richten op het proces van supervisie en de trainers trainen om zo mijn kennis over te dragen en zelf meer kennis op te doen over het proces van professioneel worden. Om het proces vanuit een ander perspectief te kunnen bekijken heb ik bij het OHAB ruimte gekregen om een rol te kunnen vervullen die meer buiten het proces plaats vond.

In het tweede deel van mijn stage heb ik mij meer gericht op het begeleiden van medestagiaires en het reilen en zeilen op de organisatie zelf. Hierdoor ben ik geïnteresseerd geraakt in competentie³ gericht onderwijs (CGO model), dat op de Fontys Hogescholen wordt gebruikt. Hier vond ik meer antwoorden in mijn zoektocht naar professionaliteit en zelfstandigheid en werd mijn interesse naar instrumenten die de studenten ondersteunen in hun proces naar zelfstandigheid en professionaliteit aangewakkerd.

Na veel gesproken te hebben met medestudenten en mijn begeleiders heb ik ervoor gekozen een onderzoek te gaan doen naar nu gebruikte instrumenten, door de stagiaires, die op het OHAB de sociale vaardigheidstraining geven op basisscholen, om hun professionaliteit te vergroten. En of ze met deze instrumenten ook echt het gevoel hebben dat ze hun professionaliteit vergroten.

Verder spits ik mijn onderzoek toe op de *preventieve sociale vaardigheidstraining binnen basisscholen* en de stagiaires van het vierde jaar. Ik heb gekozen om de sociale vaardigheidstraining verder toe te lichten, omdat dit het onderdeel van het OHAB is waarbij alle studenten *zelfstandig* werkzaam zijn.

En voor de vierdejaars stagiaires omdat dit het meest uitgebreide en diepgaande jaar is van de drie stages.

Uiteindelijk zal mijn onderzoek ook van belang zijn voor de andere jaren en misschien zelfs andere trainingen, maar omdat het onderzoek maar een zekere omvang mag hebben, heb ik mij moeten beperken tot het belangrijkste onderwerp.

Voor ik verder ga is het belangrijk dat we het allemaal over hetzelfde hebben. Ik gebruik veel termen die een subjectieve waarde kunnen dragen. Vandaar dat ik mij geroepen voel een uitleg te geven over wat ik versta onder deze termen. Hiervoor verwijs ik naar de bijlage waar ik een begrippenlijst heb opgesteld waar ik alle belangrijke termen in beschrijf.

Na dit gezegd te hebben zou ik graag mijn vraagstelling, doelstelling, mijn aannames, deelvragen en werkwijze voor dit onderzoek voor u uiteen zetten.

Vraagstelling

Ervaren de vierdejaarsstudenten, die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB, het werken aan hun professionaliteit, met de door het OHAB geboden instrumenten als voldoende?

¹ Zelfstandigheid; zie begrippenlijst

² Professioneel; zie begrippenlijst

³ Competentie; zie begrippenlijst

Doelstelling

De onderzoeksvraag bestaat uit een vraag die een tweede zeer belangrijke vraag oproept namelijk; Met welke instrumenten wordt er gewerkt aan het vergroten van de professionaliteit van de 4^e jaars studenten die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB?. De hoofdvraag gaat erover of de nu geboden instrumenten wel voldoende zijn om daadwerkelijk de professionaliteit te vergroten. De belangrijkste deelvraag gaat over de nu gebruikte manier om de professionaliteit te vergroten. De uiteindelijke doelstelling van deze twee vragen is om uit te komen op een duidelijk kader van taken, verantwoordelijkheden en competenties⁴ waarbinnen de studenten hun professionaliteit kunnen vergroten binnen deze stage en dan een voorstel te kunnen doen gebaseerd op de gegevens van de hoofdvraag, waarmee in de toekomst nog beter *zelfstandig* gewerkt kan worden aan de professionaliteit.

Verwachting en aanname.

Omdat er nog geen kader of beroepstaken profiel bestaat voor de sociale vaardigheidstrainer van het OHAB, zal ik tijdens mijn literatuuronderzoek hiernaar moeten zoeken. Dit is namelijk nodig om duidelijk in kaart te krijgen waarin een student zich professioneel kan tonen. Het onderzoek zal uitwijzen of de studenten met de manier waarop er nu wordt gewerkt aan professionaliteit hen voldoende biedt, mijn aanname is dat wanneer er een tekort aan basisinformatie⁵ is, de studenten niet zullen weten waar ze aan toe zijn en de ondersteuning in professionaliteit niet als voldoende ervaren.

Deelvragen

Om een representatief antwoord te krijgen op de hoofdvraag heb ik een onderverdeling gemaakt van deelvragen die om en om de praktijk of theorie belichten.

- Wat is de beginsituatie; De organisatie, de training en de stage?
- Wat is een professionele sociale vaardigheidstrainer in het algemeen?
- Hoe wordt er nu gewerkt aan professionaliteit binnen het OHAB?
- Met welke instrumenten wordt er gewerkt aan het vergroten van de professionaliteit van de 4^e jaars studenten die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB?
- Hoe denken de trainers over het proces naar professionaliteit en de instrumenten die hierbij ondersteunen?
- Wat moet er veranderen zodat de studenten zich optimaal voelen ondersteund in hun zelfstandige professionele ontwikkeling als sociale vaardigheidstrainer?

Onderzoek naar professionalisering binnen Fontys Hogescholen kan niet los gezien worden van het CGO model dat gehanteerd wordt binnen deze instelling.

De beschrijving van de manieren van werken aan eigen professionaliteit zullen een aantal instrumenten zichtbaar maken die elk beschreven zullen worden vanuit de context van het CGO model.

Dat wil zeggen dat bij ieder instrument wordt gekeken naar;

- Wat is de beroepskritische situatie⁶
- Welke beroepstaken⁷ horen hierbij
- Welke instrumenten ondersteunen de professionaliteit binnen deze beroepstaken

Deze helpen mij bij het vinden van passende instrumenten.

Werkwijze

In hoofdstuk 1 zal in de praktijk worden gekeken naar de organisatie waarbinnen het onderzoek plaats zal vinden. In de inleiding zal ik toelichten waarom ik deze organisatie heb gekozen voor mijn onderzoek.

⁴ Competenties; zie begrippenlijst

⁵ Basisinformatie; Zie begrippenlijst

⁶ Beroepskritische situatie; zie begrippenlijst

⁷ Beroepstaken; zie begrippenlijst

In hoofdstuk 2 wordt in de literatuur gekeken wat een professionele sociale vaardigheidstrainer in het algemeen is en doet. Om zo tot de taken en verantwoordelijkheden te komen waarmee een student zich een professioneel trainer kan tonen.

In hoofdstuk 3 zal ik een beschrijving geven van hoe er nu gewerkt wordt aan professionaliteit binnen het OHAB, aan de hand van een vraaggesprek met de speltherapeute en begeleider van 4^{de} jaars studenten van het OHAB.

In hoofdstuk 4 zal het onderzoek worden uiteengezet. De belangrijkste vraag hierbinnen is: Hoe denken de trainers over de ondersteuning in het proces naar professionaliteit en de instrumenten die hierbij kunnen ondersteunen?

In hoofdstuk 5 worden de resultaten beschreven van het praktijk onderzoek.

In hoofdstuk 6 zullen er conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan. Ook zal ik antwoord proberen te geven op de vraag: Ervaren de vierdejaarsstudenten, die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB, het werken aan hun professionaliteit, met de door het OHAB geboden instrumenten als voldoende?

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Inleiding	5
1 Beginsituatie; De organisatie, de training en de stage	11
1.1 Inleiding	11
1.2 Beschrijving van de organisatie	11
• OHAB	
• Visie OHAB	
• Doelgroep en werkwijze	
• Soorten begeleiding	
• Trainingen gegeven door studenten	
1.3 Beschrijving van de preventieve sociale vaardigheidstraining binnen basisscholen	13
• Oorsprong	
• Opbouw	
• Visie preventieve sociale vaardigheidstraining	
• Doelstelling	
• Uitgangspunten	
1.4 Beschrijving van de stage	15
• Verschillen in studiejaren	
• Taken en verantwoordelijkheden	
• De studenten van het onderzoek	
1.5 Samenvatting	16
2 Wat is een professionele sociale vaardigheidstrainer in het algemeen	17
2.1 Inleiding	17
2.2 Sociale vaardigheidstrainer	17
2.3 Professionaliteit; onderzoek binnen het OHAB	18
2.4 Functieomschrijving	18
• opleider/trainer volgens de afstudeerprofielen van Pedagogiek	
• Functieomschrijving in het hulpverleningswerkveld	
2.5 Beroepstaken	20
2.6 Samenvatting	20
3 Hoe wordt er nu gewerkt aan professionaliteit binnen het OHAB	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Wat is de beroepskritische situatie?	21
3.3 Wat zijn de beroepstaken	21
3.3.1 Kennis vergaren	21
3.3.2 Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders	21
3.3.3 Het geven van voorlichtingsbijeenkomsten	21
3.3.4 De training op een correcte een aansluitende manier uitvoeren	22
• Voorbereiding/inschattingen kunnen maken	
• Training geven op aansluitende wijze	
• Verslaglegging	
• Het voeren van oudergesprekken	
• Bijstellen	
3.3.5 Contacten onderhouden	23
3.3.6 Het begeleiden van 2 ^e jaars studenten in hun leerproces	23
3.4 Welke instrumenten worden er nu gebruikt ter vergroting van professionaliteit?	24
3.5 Samenvatting	26

4 Praktijkonderzoek	27
4.1 Inleiding	27
4.2 Onderzoeksopzet	27
4.2.1 Kwalitatief onderzoek	27
4.2.2 Probleemstelling	28
4.2.3 Doelstelling	28
4.2.4 Praktische en theoretische relevantie	28
4.2.5 Onderzoekseenheden	28
4.2.6 Data verzamelingmethode	29
4.3 Onderzoeksvragen	29
4.4 Analyse van gegevens	30
4.5 Ethiek	30
4.6 Samenvatting	31
5 Resultaten	32
5.1 Inleiding	32
5.2 instrumenten per beroepstaak	32
5.3 Beleving studenten	35
• Per beroepstaak	
• Begeleiding	
• Zelfstandigheid	
• Erkenning	
• Professionaliteit	
• De rol van de opleiding, de stage instelling en de student in het professionaliseren als sociale vaardigheidstrainer	
• Onduidelijkheid	
• Onzekerheid	
• Presentatie naar buiten toe	
• Inhoudelijk over de training	
• Instrumenten	
• Algemeen beeld van de studenten naar aanleiding van de interviews en de enquêtes	
5.4 Samenvatting	45
6 Conclusies en aanbevelingen	46
6.1 Inleiding	46
6.2 Probleemstelling	46
6.3 Deelvragen	46
• Welke instrumenten worden er ingezet door de organisatie ter ondersteuning van de professionaliteit volgens de studenten en komen deze overeen met de instrumenten genoemd door de organisatie?	
• Welke instrumenten zetten de studenten zelf in?	
• Welke instrumenten worden ingezet voor welke beroepstaken?	
• Zijn er nog instrumenten die nog niet worden ingezet, maar wel de professionaliteit zouden kunnen verhogen?	
• Worden de instrumenten optimaal benut?	
• Hebben de studenten het gevoel dat ze voldoende worden ondersteund in hun professionaliteit ontwikkeling?	
• Voelen de studenten zich professioneel?	
6.4 Antwoord op de vraagstelling	48
6.5 Aanbevelingen	49
6.6 Samenvatting	50
Nawoord	51
Literatuurlijst	52

Bijlagen;

• Begrippenlijst	54
• Competentiekaart SBF Fontys pedagogiek	56
• Enquête	85

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal geen deelvraag beantwoord worden, maar zal ik het kader omschrijven waarbinnen mijn onderzoek plaats vind en de studenten waar het onderzoek over gaat, werkzaam zijn. Dit hoofdstuk is een verheldering van de onderzoeksvraag op het gebied van wat het OHAB is, welke training de studenten geven en wie deze studenten zijn.

Binnen de organisatie OHAB zal het grootste deel van het onderzoek plaats vinden. Ik heb gekozen voor deze organisatie omdat het een open organisatie is waar veel ruimte is voor studenten om te onderzoeken, exploreren en te leren. En omdat het een organisatie is die ook behoefte heeft aan vernieuwing.

1.2 Beschrijving van de organisatie

OHAB

Het OHAB is een onderdeel van de Fontys Hogeschool Pedagogiek in Tilburg die op haar beurt weer deel uitmaakt van Fontys Hogescholen. Het beoogd een laagdrempelig bureau te zijn waar een multidisciplinair team van deskundigen door middel van een vraaggerichte aanpak kortdurende hulp biedt. Deze deskundigen zijn allen docent aan de Fontys Hogeschool Pedagogiek.

De reden voor het oprichten van het OHAB is ontstaan vanuit twee gedachten. De eerste gedachte is dat de studenten vanuit het OHAB de mogelijkheid krijgen om binnen de opleiding kennis te maken met de praktijk. De praktijk wordt als het ware naar binnen gehaald. Dit met de ervaring dat het buiten de opleiding moeilijk is om bij observaties aanwezig te zijn. Het OHAB is dus een leerwerkplaats voor studenten van de Fontys Hogeschool Pedagogiek. De tweede gedachte is dat er binnen de Fontys Hogeschool Pedagogiek veel expertise in huis is. Van deze verschillende expertises kan gebruik gemaakt worden binnen het OHAB (Ondernemingsplan OHAB, 2003).

Het mes snijdt dus aan twee kanten, studenten kunnen gebruik maken van de praktijkervaringen binnen de opleiding en opvoeders en hun kinderen kunnen gebruik maken van veel expertise van docenten en de extra ogen en aandacht van de studenten.

Visie OHAB

Kinderen ontwikkelen zich te midden van volwassenen in de samenleving. Een kind heeft van nature de flexibiliteit om zich de goede richting uit te ontwikkelen en heeft een natuurlijke drang zich staande te houden in de samenleving. Een kind is een mens met mogelijkheden en eigen ideeën en zal in principe de mogelijkheden om zich te ontwikkelen aangrijpen en benutten.

De ouder-kind relatie wordt gekenmerkt door een natuurlijke betrokkenheid van ouders en kinderen op elkaar. Ouders zijn in principe sensitief voor de behoeften van hun kind. Deze relatie is zo wezenlijk en belangrijk voor kinderen dat hij in principe niet te vervangen is. De professionele pedagoog wordt ingeschakeld wanneer om uiteenlopende redenen (ouder- kind, of omgevingsfactoren) de primaire opvoedingsrelatie (even) niet meer toereikend is. Opvoedkundige interventie dient bij voorkeur gezien te worden als ondersteuning, begeleiding en/of hulp van de primaire opvoedingsrelatie, waarbij respect voor de uniciteit van die relatie het uitgangspunt moet zijn (Ondernemingsplan OHAB, 2003).

Doelgroep en werkwijze

Het OHAB biedt pedagogische ondersteuning aan kinderen van 0–12 jaar, jongeren van 12–18 jaar en hun ouders. De ondersteuning die aan ouder/kind gegeven wordt is vraaggericht en kortdurend. Dit betekent dat wanneer een ouder met zijn/haar hulpvraag bij het OHAB komt, er samen met de ouder (en het kind) gekeken wordt naar de vraag en zal er een voorstel gedaan worden voor de begeleiding. Vervolgens wordt er in samenwerking met de ouder afgestemd welke begeleidingsaanpak het meest passend is. Uiteindelijk vindt er een begeleiding/behandeling plaats die maximaal 5 bijeenkomsten omvat. (www.fontys.nl/pedagogischehulp).

Soorten begeleiding

Binnen het OHAB worden verschillende soorten begeleiding aangeboden aan ouders/opvoeders en hun kinderen. Hieronder staan deze puntsgewijs onder elkaar. Van deze soorten begeleiding zullen de trainingen gegeven door studenten eruit gelicht worden, omdat dit relevant is voor het onderzoek.

- Spelobservaties
- Kortdurende individuele begeleiding (speltherapie, oudergesprekken, mediation, overige hulpverleningsvormen)
- Groepsbegeleiding
- Begeleiding bij echtscheiding

Trainingen gegeven door studenten

De trainingen die vanuit het OHAB worden aangeboden, komen in vier verschillende varianten voor, namelijk de *preventieve sociale vaardigheidstraining binnen basisscholen*, de *sociale vaardigheidstraining op maat*, de *sociale vaardigheids vervolg training* en de *faalangsttraining*. De *sociale vaardigheidstraining op maat* wordt altijd gegeven door een medewerker van het OHAB en wanneer mogelijk kan er een student aanschuiven als co-trainer. Dit is zo omdat deze training een meer curatief karakter heeft, deze cliënten zijn gediagnosticeerd met een stoornis.

De andere drie worden zelfstandig gegeven door studenten en daarom zal ik, in het kader van dit onderzoek gericht op zelfstandige professionalisering, deze drie toelichten.

Preventieve sociale vaardigheidstraining binnen basisscholen

Deze vorm van groepsbegeleiding staat centraal binnen dit onderzoek. Deze training heeft een preventief karakter en verschilt hiermee van de *sociale vaardigheids training op maat*, die gegeven wordt binnen het OHAB met samengestelde groepjes van kinderen met soortgelijke hulpvragen. De preventieve training is bedoeld voor kinderen die net even wat extra ondersteuning kunnen gebruiken in de omgang met andere kinderen. Aan de hand van de TumTum methodiek wordt deze training gegeven (zie paragraaf 1.3).

Voor de preventieve training binnen reguliere basisscholen worden derde- en vierdejaarsstudenten als trainer en tweedejaarsstudenten als co-trainer ingezet. De studenten krijgen eerst een interne training, waardoor zij vervolgens over voldoende capaciteiten bezitten om zelfstandig, in tweetallen, deze training te kunnen geven. Dit alles gebeurt onder supervisie van professionele begeleiding. (www.fontys.nl/pedagogischehulp)

Sociale vaardigheids vervolg training

Deze training is een korte herhalingscursus voor kinderen die de *preventieve sociale vaardigheidstraining* hebben gevolgd en hun steuntje in de rug willen versterken. Voor ook deze training wordt de Tum Tum methodiek ingezet als basis. Het is een training van 3 bijeenkomsten waarin er specifiek wordt gekeken naar de nog liggende hulpvraag van het kind. Hierdoor lijkt het sterk op de *op maat* training waarin ook gebruik wordt gemaakt van verschillende bronnen om tegemoet te komen aan de hulpvraag van het kind. Deze training wordt gegeven door een team van vierdejaars stagiaires wederom onder supervisie van professionele begeleiding.

Faalangsttraining

Vanuit het werkveld is de vraag gekomen of het OHAB naast de sociale vaardigheidstraining ook een faalangsttraining aan kon bieden. De afgelopen tijd hebben medewerkers (vierdejaarsstagiaires) van het OHAB zich bezig gehouden met deze vraag. Het resultaat is een nieuwe faalangsttraining genaamd: 'Ik kan het!'. De training wordt gegeven door vierdejaarsstagiaires van het OHAB. Zij werken, net als bij de preventieve sociale vaardigheidstraining, onder begeleiding en supervisie van professionele begeleiding en hebben ervaring in het geven van sociale vaardigheidstrainingen. Deze training wordt nu als een pilot aangeboden aan reguliere basisscholen in de regio Tilburg.

Het onderzoek zal zich verder alleen nog maar richten op de *Preventieve sociale vaardigheidstraining binnen basisscholen*, omdat dit de meest voorkomende en door alle studenten gegeven training is. En daarom ook het meest representatief voor een onderzoek over deze groep studenten.

1.3 Beschrijving van de preventieve sociale vaardigheidstraining binnen basisscholen

Oorsprong

Deze training is gebaseerd op de methodiek; *Tum-Tum: een groepstraining voor sociaal incompetente kinderen met een ontwikkelingsachterstand*. Geschreven door M. van de Pas en M. Staps (2001). Origineel is deze training dus ontwikkeld voor kinderen met een ontwikkelingsachterstand en is hij in zijn eigen vorm niet bruikbaar voor de *preventieve sociale vaardigheids training binnen basisscholen*. Daarom wordt er een aangepaste vorm gebruikt. In principe worden de thema's en de spellen ingezet zoals ze bedoeld zijn, maar zal er minder herhaling zijn en zal de trainingsduur korter zijn. Zo zijn de originele twintig sessies gereduceerd tot twaalf sessies. Deze aangepaste vorm is ontstaan in samenwerking met M. van de Pas en de studenten van Fontys Hogescholen Pedagogiek, die door de jaren heen stage hebben gelopen bij het OHAB. Binnen deze aangepaste vorm is er meer ruimte voor eigen creativiteit van de trainers en aanpassing op de trainingsgroep. Zo is er een huiswerkboekje ontwikkeld die een transfer maakt naar de school en de thuissituatie en zijn er nu vijf uitgangspunten i.p.v. de originele drie uit de methode (zie uitgangspunten).

Opbouw

De *preventieve sociale vaardigheids training* wordt gegeven door twee studenten, aan een groep van vier tot zes kinderen. De training bestaat uit 12 bijeenkomsten van elk 1,5 uur. Gedurende deze 12 bijeenkomsten worden er met de kinderen allerlei spellen gedaan die van belang geacht worden om sociaal vaardiger te worden. Thema's die aan bod komen in de spellen zijn: het uiten van gevoelens, luisteren naar elkaar en samenwerken.

Per bijeenkomst zal er door de studenten, per kind, een rapportage worden gemaakt, om de veranderingen/vorderingen bij te houden. De rapportages worden wekelijks aan de school gegeven. Op deze manier blijft er communicatie tussen de trainers en de school.

De kinderen krijgen vanaf de eerste bijeenkomst huiswerkopdrachten mee. De bedoeling hiervan is om de geleerde vaardigheden vanuit de bijeenkomst ook thuis te oefenen en zo te vertalen naar de dagelijkse situatie. Op deze manier worden de kinderen door ouders/opvoeders en leerkrachten gestimuleerd om het geleerde in de praktijk te brengen.

Na zes bijeenkomsten worden de ouders van de kinderen uitgenodigd voor een tussenevaluatiegesprek. In dit tien minuten gesprek worden eventuele vorderingen/ veranderingen die in het gedrag van het kind zijn opgemerkt besproken. Na 12 bijeenkomsten vindt er een eindgesprek met de ouders plaats. In dit tien minutengesprek wordt het bereikte resultaat besproken met de ouders van ieder kind.

Visie preventieve sociale vaardigheidstraining

Als verdieping op de visie van OHAB zoals in het ondernemingsplan 2003

Deze verdieping is nodig, omdat de hulp die hier geboden wordt buiten de deuren van het OHAB plaats vindt en er meer partijen bij betrokken zijn dan bij de ouder-kind ondersteuning die het OHAB biedt. Verder is er verdieping nodig, omdat de originele Tum Tum training voor kinderen met een ontwikkelingsachterstand is geschreven en nu wordt toegepast op kinderen met een "normale" ontwikkeling⁸ op het reguliere onderwijs.

" Kinderen ontwikkelen zich in verschillende delen van de samenleving, thuis met hun ouders/verzorgers en soms hun broertjes/zusjes, op school met hun leerkracht en klasgenoten, op verenigingen met hun begeleiders en groepsleden en buiten met hun omgevingsgenoten. In één of al deze situaties kunnen kinderen vastlopen bij de sociale interacties die plaats vinden. Een kind kan dan veel leren van zijn eigen fouten en die van anderen door dit in een groep bespreekbaar te maken. Ook kan een kind andere kinderen ideeën aanreiken over deze vast gelopen sociale interacties en tips ontvangen van anderen. In dit gehele proces is het belangrijk dat de omgevingsfactoren thuis en school hierbij interactief betrokken zijn, zodat het effect kan worden versterkt rondom het kind.

⁸ Met "normale" ontwikkeling wordt bedoeld dat een kind geen gediagnosticeerde klinische problemen heeft.

Deze training is preventief van aard en heeft daarom ook het karakter een korte begeleiding te zijn en een inventarisatie van mogelijkheden voor het kind en de omgeving om samen weer verder te kunnen er vanuit gaand dat het kind en de omgeving dit ook kan.”

Doelstelling

De *preventieve sociale vaardigheids training* richt zich op het aanreiken en intrainen van sociale vaardigheden. De kinderen krijgen handvatten en trucjes aangeleerd waarmee zij zich in sociale contacten beter staande kunnen houden. Als kinderen zich deze vaardigheden eigen kunnen maken ontdekken ze dat ze in de omgang met anderen minder problemen ondervinden. Hierdoor worden de kinderen weerbaarder en kunnen ze meer zekerheid krijgen omtrent hun eigen mogelijkheden en hierdoor mogelijk weer meer zelfvertrouwen en eigenheid ontwikkelen (Van de Pas & Staps, 2001)

Uitgangspunten

De *preventieve sociale vaardigheids training* wordt gekenmerkt door vijf uitgangspunten drie vanuit de originele *Tum Tum methode*; intrainen, structuur en samenwerken. En twee ontwikkeld door de jaren heen m.b.v. ervaring van studenten; belonen en positieve benadering.

Intrainen van sociale vaardigheden houdt in dat kinderen handvatten en trucjes aangeleerd krijgen, waarmee zij zich in sociale situaties beter staande kunnen houden. De handvatten worden op een eenvoudige, concrete manier in spelvorm en in een kleine groep aangeboden. Door het regelmatig op verschillende manieren te herhalen en te trainen, kunnen de kinderen zich deze vaardigheden eigen maken en toepassen in de dagelijkse omgang met anderen.

Structuur wordt in het hele programma doorgevoerd, zowel in de concrete en duidelijke wijze waarop het programma aan de kinderen wordt aangeboden, als de manier waarop het programma is opgebouwd. Het bieden van structuur en duidelijkheid geeft de kinderen steun en houvast waaraan ze veel zekerheid ontleen.

Samenwerken is een vaardigheid waar veel aandacht aan wordt besteed. Door in een groep met lotgenoten bezig te zijn met sociale vaardigheidsoefeningen, leren de kinderen dat je door samen te werken, gebruik kunt maken van elkaars kracht. Dit kan een positief effect hebben op de ontwikkeling van hun zelfbeeld (Van de Pas & Staps, 2001).

Beloningssystemen worden in de training gebruikt, met als doel de kinderen extern te motiveren om actief en betrokken aan de training deel te nemen, mocht dit nog niet het geval zijn. Een ander doel voor het gebruik van dit beloningssysteem is om de groepscohesie te versterken.

In de originele *Tum Tum methodiek* werden de kinderen beloond met kleine snoepjes, Tum-tummetjes. Wegens ethische bezwaren, om kinderen te belonen met snoepgoed, is dit veranderd. Op dit moment worden de kinderen beloond door middel van stickers of complimenten.

Per bijeenkomst kunnen de kinderen volgens vaste afspraken stickers of complimenten verdienen. Ieder trainers koppel bepaald voor zichzelf welke beloning zij gebruiken en hoe deze in te zetten. De vaste regel is dat de kinderen met hun eigen beloningen kunnen sparen voor een groepsbeloning, wat dan weer de groepscohesie vergroot. Hoe de groepsbeloning eruit ziet is afhankelijk van de groep en de trainers. Enkele voorbeelden zijn, een spel, een traktatie, iets mee brengen van thuis etc.

Positieve benadering is een belangrijke basishouding voor zowel de trainers als de kinderen, school en ouders om de sociale vaardigheidstraining meer effect te geven. Met deze positieve benadering sluiten we aan op de visie dat het kind nog kan leren en wil leren. We gaan ervan uit dat er groeimogelijkheden zijn voor het kind en zijn omgeving. De positieve benadering komt in de praktijk ook terug in de spelletjes voor de kinderen, bijv; complimenten spel en positieve dingen spel. Maar ook in de houding van de trainers tijdens de bijeenkomsten, bijv; een kind wordt bij negatief gedrag niet zozeer gestraft, maar wordt uitgedaagd om mee te denken naar oplossingen om dit negatieve gedrag om te buigen naar meer aanvaard gedrag.

1.4 Beschrijving van de stage

Verschillen in studiejaren

Binnen het OHAB zijn er drie soorten stages. Deze worden aangetoond door de drie verschillende leerjaren die er aan mee doen.

De 2^{de} jaars stage:

Dit zijn studenten die al een redelijke kennis hebben opgedaan door middel van het propedeuse jaar en een snuffelstage. Zij zullen dit jaar anderhalve dag per week stage lopen.

Bij het OHAB betekent dit dat zij één dag in de week een training geven op een basisschool, samen met een vierdejaars stagiaire, en een halve dag kunnen besteden aan het maken van verslaglegging. Deze vierdejaars is hun vaste begeleider tijdens de stageperiode. Naast de vierdejaars stagiaire worden zij ook begeleid door een stagebegeleider, een medewerker van het OHAB en een stagedocent, een medewerker van Fontys Hogescholen.

Naast de trainingen geven, mogen de stagiaires op aanvraag, ook aansluiten bij de OHAB vergaderingen en onder begeleiding observaties uitvoeren van de speltherapieën gegeven op het OHAB.

De 3^{de} jaars stage:

Dit zijn studenten die al meer verdieping, kennis en ervaring hebben opgedaan door middel van het propedeuse jaar, een snuffelstage, minors en de tweedejaars stage. Zij zullen dit jaar een half jaar stage lopen, vanaf februari tot juli. Dit doen zij vier dagen in de week.

Bij het OHAB betekent dit dat zij 3 á 4 trainingen in de week geven op basisscholen, samen met een derdejaars stagiaire. Zij zullen als team een half jaar samen werken en ook samen de eigen tijd indelen. Hier ligt meer verantwoordelijkheid dan bij de tweedejaars stage.

Ook deze stagiaires worden begeleid door een stagebegeleider, een medewerker van het OHAB en een stagedocent, een medewerker van Fontys Hogescholen.

Naast de trainingen geven, mogen de stagiaires op aanvraag, ook aansluiten bij de OHAB vergaderingen en onder begeleiding observaties uitvoeren van de speltherapieën gegeven op het OHAB.

De 4^{de} jaars stage:

Dit zijn studenten die al veel verdieping, kennis en ervaring hebben opgedaan door middel van bijna het gehele theoretische traject van de Fontys Hogescholen Pedagogiek te hebben afgerond en een snuffelstage, de tweedejaars stage en de derdejaars stage te hebben volbracht. Zij zullen dit jaar een heel jaar stage lopen.

Bij het OHAB betekent dit dat zij 3 á vier trainingen in de week geven, twee tweedejaars studenten begeleiden, de OHAB vergaderingen bijwonen, bij het OHAB meedraaien bij ouder-, cliënt- en intakegesprekken en observaties uitvoeren van de speltherapieën gegeven op het OHAB.

Ook begeleiden zij studenten van de tweede- en/of derdejaarsstage en minor studenten die komen observeren bij het OHAB.

Deze stagiaires zijn ook in teams ingedeeld en zijn zelfstandig in het indelen en uitvoeren van hun taken. Ook deze stagiaires worden begeleid door een stagebegeleider, een medewerker van het OHAB en een stagedocent, een medewerker van Fontys Hogescholen.

Taken en verantwoordelijkheden

Het is belangrijk om aan te geven dat er per leerjaar andere taken en verwachtingen zijn. Hieronder staan de kwalificatie omschrijvingen per leerjaar.

2^e jaars à **Co –trainer** –heeft zich bekwaamd in het verzorgen van sociale vaardigheidstrainingen op basisscholen in samenwerking met en onder supervisie van een 4^e jaars student. Taken omvatten: het geven van trainingen aan groepen kinderen, het voeren van oudergesprekken, contacten met leerkrachten en intern begeleiders, het geven van voorlichtingsbijeenkomsten en verslaglegging

3^e jaars à **Trainer in opleiding** heeft zich bekwaamd in het verzorgen van sociale vaardigheidstrainingen op basisscholen in samenwerking met een andere 3^e jaars student. Taken omvatten: het geven van trainingen aan groepen kinderen, het voeren van oudergesprekken,

contacten met leerkrachten en intern begeleiders, het geven van voorlichtingsbijeenkomsten en verslaglegging

4^e jaars à **Trainer** heeft zich bekwaamd in het verzorgen van sociale vaardigheidstrainingen op basisscholen.

Taken omvatten: het geven van trainingen aan groepen kinderen, het voeren van oudergesprekken, contacten met leerkrachten en intern begeleiders, het geven van voorlichtingsbijeenkomsten, verslaglegging en het begeleiden van 2^e jaars studenten in hun leerproces.

De studenten van het onderzoek

Voor mijn onderzoek zal ik me richten op de vierdejaars studenten. Tijdens dit jaar wordt er het meest gewerkt aan de professionaliteit van de trainer, omdat de vierdejaars studenten de meeste tijd stage lopen binnen het OHAB en meer professionele verantwoordelijkheid dragen in een reële context.

1.5 Samenvatting

Dit hoofdstuk heeft een duidelijk beeld geschetst van de organisatie waarbinnen de studenten werken, de visie achter deze organisatie, de training die zij geven, de visie achter deze training en de andere stagiaires waarmee zij samenwerken en die zij begeleiden. Ook heb ik mijn keuzes onderbouwd voor mijn onderzoekseenheden (zie voor nadere uitleg H4). Zo heb ik uitgelegd waarom ik het OHAB, de *preventieve sociale vaardigheidstraining* en de 4^{de} jaarsstudenten heb uitgekozen voor het onderzoek. Deze informatie zal ik verder alleen nog maar gebruiken als context voor het onderzoek.

2.1 Inleiding

Nu het kader van het onderzoek duidelijk is, ga ik even een uitstapje maken naar de theorie. De studenten van het OHAB studeren namelijk aan een *pedagogische* opleiding, maar worden niet expliciet opgeleid tot sociale vaardigheidstrainer. Dat leidt tot de volgende vragen; *Wat is een sociale vaardigheidstrainer?* En om dit nog explicieter uit te kunnen drukken; *wat zijn de beroepstaken van een sociale vaardigheidstrainer?*

Er zal eerst worden beschreven wat de literatuur over een professionele sociale vaardigheidstrainer zegt. Verder wordt gekeken naar eerdere onderzoeken binnen het OHAB naar professionaliteit en daarna naar andere bronnen over professionaliteit en sociale vaardigheidstrainingen.

2.2 Sociale vaardigheidstrainer

Het begrip sociale vaardigheidstrainer is ontstaan toen het begrip 'therapeuten' overbodig bleek te zijn voor het geven van sociale vaardigheids vergrotende therapieën. In één van de eerste sociale vaardigheidstrainingen, *"bang zijn voor andere kinderen"* door Jaap Ringrose en Ellert Nijenhuis, wordt uitgegaan van therapeuten als trainers, omdat de training bedoeld is voor kinderen met een aanzienlijke tot ernstige problematiek, die een gedragstherapeutische aanpak behoeft. Deze training is dan ook curatief van aard. Daarom ook dat zij de minimale eis stellen voor adequate uitvoering van de behandeling, dat ten minste één van de therapeuten een gedragstherapeutische opleiding heeft gevolgd en ervaring heeft opgedaan met de uitvoering van gedragstherapieën bij kinderen. (Ringrose, J.J. & Nijenhuis, E.H., 1986).

In latere vormen van sociale vaardigheidstrainingen wordt vaker uitgegaan van een minder zware problematiek. De *preventieve sociale vaardigheids training* gegeven door het OHAB is een dergelijk voorbeeld. Deze training is dan ook preventief van aard. De minimale eis voor adequate uitvoering van de behandeling is dan ook geen specifieke opleiding maar een opsomming aan vaardigheden gebaseerd op de vaardigheden lijst van Van de Pas en M., Staps, M. (2001). *Tum-Tum: een groepstraining voor sociaal incompetent kinderen met een ontwikkelingsachterstand*;

Ze kunnen zich inleven in de gevoelens en behoefte van kinderen; beschikken zelf over een voldoende sociale vaardigheden; inzicht in de normale ontwikkeling, in ontwikkelingsachterstanden en in gedragsproblemen bij kinderen; gedrag analyseren; zijn op de hoogte van sociale interactiepatronen, wat daarin mis kan gaan en hoe je daar op in kunt spelen; het programma van de groepstraining aan passen aan het niveau van de groep; op een begrijpelijk manier communiceren met kinderen; in staat doelgericht en methodisch te werken; in staat tot verslaglegging van individuele- en groepsprocessen; kritisch ten aanzien van hun eigen en elkaars functioneren.

Om sociale vaardigheidstrainer te worden kun je dan ook een korte cursus volgen, in combinatie met intensieve begeleiding zoals supervisie, waarmee je een certificaat *sociale vaardigheidstrainer* krijgt. Je bent dan bevoegd om zelfstandig een preventieve sociale vaardigheidstraining te geven aan groepen kinderen.

Men mag dan ook wel de conclusie trekken dat wanneer men over een sociale vaardigheidstrainer spreekt, men een trainer bedoeld die een training geeft met een preventief⁹ karakter. En niet een therapie met een curatief¹⁰ karakter.

Als je kijkt naar het vorige hoofdstuk par.1.2 onder het kopje **trainingen gegeven door studenten**, kun je zien dat de rol van de studenten van dit onderzoek sociale vaardigheidstrainer is, omdat zij alleen zelfstandig werken wanneer het een preventieve training betreft. Wanneer je spreekt van een curatieve training zoals de *sociale vaardigheidstraining op maat*, zal de student alleen als co-trainer kunnen optreden.

⁹ Preventief; zie begrippenlijst

¹⁰ Curatief; zie begrippenlijst

2.3 Professionaliteit onderzoek binnen het OHAB

In december 2006 heeft de Fontys Hogeschool Pedagogiek Kenniskring Algemene Pedagogiek een rapport uitgegeven over een evaluatie die zij gemaakt hebben van de sociale vaardigheidstraining gegeven door het OHAB. De training werd toen nog gegeven door alleen tweede- en derdejaars studenten. De centrale onderzoeksvraag was: “Welke aanpassingen aan de sociale vaardigheidstraining aan kinderen in het basisonderwijs zijn nodig om de huidige training te optimaliseren? Waaruit moet de training bestaan om volgend schooljaar het effect te kunnen meten?” In het theoretische kader van dit onderzoek worden zes algemeen werkzame factoren voor een effectieve jeugdinterventie genoemd die zijn ontstaan door de ideeën van Van Yperen (2003a; 2003b; 2004) en van der Laan (2006).

Algemeen werkzame factoren voor een effectieve jeugdinterventie:

1. Vragen en behoeften
2. Risico en intensiteit van de zorg
3. Responsiviteit en relatie
4. Behandelmodaliteit
5. Programma-integriteit
6. Professionaliteit

Vooraf de laatste van deze algemeen werkzame factoren is interessant voor dit onderzoek.

Men mag er vanuit gaan dat een professioneel trainer kennis heeft van al deze 6 factoren, maar ik zou graag wat dieper ingaan op wat de kenniskring geschreven heeft over *Professionaliteit*.

“De hulpverlener is misschien wel de het belangrijkste instrument in de jeugdzorg. De hulpverlener moet op de hoogte zijn van de onderliggende theoretische funderingen. De hulpverlener draagt bij aan de uitkomst en effectiviteit van de interventie. Professioneel te werk gaat houdt daarbij in de ze ‘goed’ opgeleid zijn. Ze zijn getraind, bezitten de juiste vaardigheden, en weten wat hun sterke en zwakke punten zijn. Tijdens de interventie is supervisie en intervisie belangrijk, kennis en kunde van de hulpverleners moet blijvend aangevuld worden (Van der Laan, 2006). Het model van de werkzame factoren legt meer de nadruk op de verschillende manieren waarop een interventie, afhankelijk van de persoonlijkheid en deskundigheid van de therapeut, wordt uitgevoerd (Messer & Wampold, 2002). Oftewel “seek a good therapist who uses an approach you find compatible” (Messer & Wampold, 2002, p.23).

Goede werkomstandigheden (o.a. veiligheid), een dragelijke caseload en goede begeleiding zijn nodig (Van Yperen, 2003b; Van Yperen, 2004). De organisatie waarvoor de hulpverlener werkt moet eisen stellen aan de professionaliteit en kwaliteit en moet voor optimale werkomstandigheden en faciliteiten zorgen.” (Kenniskring Algemene Pedagogiek, 2006, p. 11)

Als je van dit stukje uit gaat zou je kunnen zeggen dat een training valt of staat met de professionaliteit van de trainer. Dat is een behoorlijke verantwoordelijkheid die je draagt. Verder geeft dit stukje ook duidelijk aan dat deze professionaliteit als basis een gedegen begeleiding behoeft.

2.4 Functieomschrijving

opleider/trainer volgens de afstudeerprofielen van Pedagogiek

Binnen de Pedagogiek opleiding van de Fontys Hogescholen in Tilburg is er een afstudeervariant die opleider/ trainer heet. Nu is het natuurlijk interessant om te kijken wat Pedagogiek zelf zegt over de taken, verantwoordelijkheden en competenties van een trainer.

“opleider/trainer:

*Een trainer is in staat ideeën en feiten die raakvlakken hebben met de pedagogiek op heldere wijze te presenteren aan een groep of individu (kinderen, jongeren, volwassenen) en maakt daarbij gebruik van ter zake doende middelen. De trainer heeft een groot communicatief vermogen en brengt op een begrijpelijke en acceptabele wijze, in een daartoe geëigende vorm, een boodschap over aan anderen. **De trainer heeft een groot Inlevingsvermogen** en is dus alert op de behoeften en gevoelens van anderen en heeft het vermogen om daarop sensitief en effectief te reageren. Een trainer is in staat om zelfstandig trainingen te ontwikkelen die aansluiten bij de scholingsvraag en de doelgroep. Daarvoor onderzoekt, herkent en begrijpt de trainer de essentiële elementen van het vraagstuk en rafelt deze uiteen. Daarbij neemt de trainer initiatief en heeft een goed organisatorisch vermogen. Omdat het bij*

trainingen er om gaat om het aanleren van nieuwe kennis of gedrag moet de trainer bereid en in staat om zijn eigen ideeën, werkwijzen en gedragsstijl bij veranderende omstandigheden, taken, verantwoordelijkheden en/of mensen aan te passen. Is gericht op sociale contacten en is in staat op verschillende niveaus relaties met mensen op te bouwen en te onderhouden. Anticipeert op eisen die in de toekomst gesteld kunnen/zullen worden. Heeft het vermogen en de motivatie om zich verder te ontwikkelen.” (www.fontys.nl/pedagogiek)

Als je terug kijkt naar par. 2.2 kun je zien dat veel van deze vaardigheden overeen komen met de vaardigheden genoemd door Van de Pas en M., Staps, M. (2001).

Functieomschrijving in het hulpverleningswerkveld

Omdat er in de literatuur vrijwel alleen het bovenstaande te vinden is met betrekking tot de professionaliteit van een sociale vaardigheidstrainer ben ik op meer creatieve manieren op zoek moeten gaan naar informatie over de vaardigheden en beroepstaken van een sociale vaardigheidstrainer. Om zo te kunnen beschrijven wat een sociale vaardigheidstrainer is en om tot een kader te komen. Zo heb ik gekeken naar vacatures voor andere trainingen. Omdat iedere training weer andere vaardigheden vereist en andere beroepstaken heeft zal dit minder directe informatie verschaffen voor mijn onderzoek, maar wel een perspectief bieden op de vergelijkbaarheid van mijn resultaten.

Vacatures

Ik heb twee vacatures gevonden die wat meer informatie geven over wat de kerntaken zijn van een sociale vaardigheidstrainer.

De eerste vacature; Trainer sociale vaardigheden in flexibel dienstverband of freelance (m/v) vermeld:

“Een trainer werkt gestructureerd, weet een training goed te organiseren en is didactisch ingesteld. Een trainer moet kunnen werken met deelnemers die zelf geen expliciete hulpvragen formuleren. Een trainer heeft een actieve en stimulerende houding. Een trainer denkt, praat en werkt in en met concrete, dagelijkse (gedrags)termen, neemt het dagelijks leven en het hier-en-nu als uitgangspunt in de training. Een afgeronde HBO-opleiding in een van de agogische opleidingsrichtingen. Recente ervaring met begeleiding van jongeren. Minimaal 2 jaar ervaring als hulpverlener. In bezit van PI-licentie of je bent bereid de nieuwe opleiding Tools4U te volgen. Kan praktijksituaties omzetten in vaardigheden en vertalen naar competentieanalyses. “
(www.big-barneveld.nl/vacatures)

De tweede vacature; trainer sociale vaardigheden (m/v)vermeld:

“U verzorgt de training, eindrapportage en onderhoudt contact met de coördinator. Personen die sociale vaardigheidstrainingen verzorgen dienen daarvoor gecertificeerd te zijn. Daarnaast volgt de trainer maandelijks supervisie. Werkervaring: trainer sociale vaardigheden 24 maanden ervaring. Gevraagde opleiding: maatschappelijk werk en dienstverlening (wo), voortgezet speciaal onderwijs (vso) (lom), sociaal-pedagogische hulpverlening (hbo-bachelor)”
(vacaturekrant.nl)

Vanuit deze vacatures zou je kunnen opmaken dat er wordt gevraagd om een combinatie van kennis, houding en gedrag/ vaardigheden.

Kennis; hoe een training goed organiseren, een afgeronde HBO-opleiding in een van de agogische opleidingsrichtingen, recente ervaring met begeleiding van jongeren, . In bezit van PI-licentie, gecertificeerd zijn, ervaring, maatschappelijk werk en dienstverlening (wo), voortgezet speciaal onderwijs.

Gedrag/ vaardigheden; directief, werkt gestructureerd, didactisch ingesteld, moet kunnen werken met deelnemers die zelf geen expliciete hulpvragen formuleren, neemt het dagelijks leven en het hier-en-nu als uitgangspunt in de training, kan praktijksituaties omzetten in vaardigheden en vertalen naar competentieanalyses, U verzorgt de training, eindrapportage en onderhoudt contact met de coördinator,

Houding; heeft een actieve en stimulerende houding, denkt, praat en werkt in en met concrete, dagelijkse (gedrags)termen, bereid de nieuwe opleiding Tools4U te volgen. volgt de trainer maandelijks supervisie.

Ook deze combinatie aan vaardigheden komt voor een groot deel overeen met de in par. 2.2 genoemde vaardigheden door Van de Pas en M., Staps, M. (2001).

2.5 Beroepstaken

De theorie heeft veel informatie verschaft over de kennis, gedrag/ vaardigheden en houding van een professionele sociale vaardigheids trainer, maar iedere keer vanuit het perspectief van hun eigen training, omgeving, doelen etc.

Vaardigheden die genoemd zijn die betrekking hebben op de studenten van dit onderzoek; Ze kunnen zich inleven in de gevoelens en behoefte van kinderen; beschikken zelf over een voldoende sociale vaardigheden; inzicht in de normale ontwikkeling, in ontwikkelingsachterstanden en in gedragsproblemen bij kinderen; gedrag analyseren; zijn op de hoogte van sociale interactiepatronen, wat daarin mis kan gaan en hoe je daar op in kunt spelen; het programma van de groepstraining aan passen aan het niveau van de groep; op een begrijpelijk manier communiceren met kinderen; in staat doelgericht en methodisch te werken; in staat tot verslaglegging van individuele- en groepsprocessen; kritisch ten aanzien van hun eigen en elkaars functioneren.

Om deze overzichtelijk te maken en bewerkbaar in een proces naar professionaliteit kun je volgens het CGO model deze onderbrengen bij beroepstaken. Door de beroepstaken te benoemen krijg je een duidelijk kader van de taken en verantwoordelijkheden van een bepaald beroep. Het benoemen van beroepstaken vraagt om een grondige analyse van de taken die door de beroepsbeoefenaar moeten worden uitgevoerd. (Klink e.a., 2007) Door de beroepstaken van de preventieve sociale vaardigheidstrainer van het OHAB te benoemen is één bouwsteen van deelvraag *Wat is een professionele sociale vaardigheidstrainer in het algemeen?* beantwoord, namelijk; wat moet een professionele sociale vaardigheidstrainer kunnen?

2.6 Samenvatting

Uit dit hoofdstuk kan een belangrijke conclusie worden getrokken die één van de deelvragen deels beantwoord; *Wat is een professionele sociale vaardigheidstrainer in het algemeen?*

Een trainer is iemand met een scala aan vaardigheden waarmee hij/zij een preventieve training kan geven. Hij/zij wordt niet geacht een curatieve therapie te geven. De rol van de studenten van dit onderzoek is sociale vaardigheidstrainer, omdat zij alleen zelfstandig werken wanneer het een preventieve training betreft. Wanneer je spreekt van een curatieve training zoals de *sociale vaardigheidstraining op maat*, zal de student alleen als co-trainer kunnen optreden.

Dan blijft nog over; 'wat maakt deze trainer professioneel?'. Alle literatuur wijst op een scala aan vaardigheden waarmee een trainer zich professioneel kan tonen.

Die scala aan vaardigheden kan in kaart worden gebracht door middel van beroepstaken benoemen, zoals vaak wordt gebruikt binnen het CGO onderwijs (zoals die van een pedagoog). Al deze vaardigheden worden ingezet bij de beroepstaken van een sociale vaardigheidstrainer.

Het volgende hoofdstuk zal verder gaan met het verhelderen van de beroepstaken van een sociale vaardigheidstrainer.

3.1 Inleiding

Nu ik vanuit de theorie belicht heb wat een sociale vaardigheidstrainer is, is het tijd om te kijken hoe er binnen het OHAB gewerkt wordt aan professionaliteit. In het vorige hoofdstuk kwam dit al even kort naar voren en bleek hoe belangrijk die professionaliteit ontwikkeling is voor een training.

Net als in het vorige hoofdstuk zal ik kijken naar wat een trainer is en doet om zo beroepstaken te komen waarmee een student zich een professioneel trainer kan tonen.

Dit hoofdstuk zal een beeld schetsen van hoe er nu binnen het OHAB te werk wordt gegaan rondom het professionaliseren van vierdejaars trainers. Voor dit hoofdstuk heb ik een gesprek gevoerd met de speltherapeut en begeleider van de vierdejaars studenten van het OHAB.

In de inleiding schreef ik al dat de beschrijving van de manieren van werken aan eigen professionaliteit een aantal instrumenten zichtbaar zullen maken die elk bekeken zullen worden vanuit de context van het CGO model. Ik heb voorafgaande aan het gesprek een paar vragen op papier gezet, geïnspireerd door het CGO model, om zo het gesprek structuur te geven.

3.2 Wat is de beroepskritische situatie?

De beroepskritische situatie is getraind worden om zelf een gedegen training te kunnen geven. De eisen vanuit de begeleiding liggen hierbij hoog. Uiteindelijk zullen de studenten zelfstandig moeten werken met cliënten. De student zal met medestudenten naar scholen gaan om daar gesprekken met de intern begeleider, ouders en soms ook kinderen te voeren. Dan zet de student een training op en voert deze uit. Alle studenten werken zelfstandig, maar zullen intensief worden begeleid vanuit het OHAB.

3.3 Wat zijn de beroepstaken

3.3.1 Kennis vergaren

Voordat de student een training kan geven zal hij/zij veel informatie moeten hebben over wat het inhoud om een trainer te zijn. De student zal in zijn eerste stageweken informatie verkrijgen via zijn/haar begeleider en daarna ook zelfstandig actief blijven in het vergaren van kennis.

Die eerste stage weken zijn zeer intensief. Zij zullen een training volgen die buiten deze stage ook als cursus wordt aangeboden. Met deze training oefenen zij met hun eigen vaardigheden als trainer en zullen zij een basis leggen voor het aangaan van de stage. Deze basis zal blijvend worden gevoerd door middel van supervisie, werkoverleggen en logboek feedback etc.

Informatie die behandeld wordt:

Methodiek om training te geven; andere bestaande sociale vaardigheids trainingen; gesprekstechnieken; houding van de trainer; het verloop van de sociaal emotionele ontwikkeling; de te trainen vaardigheden; belangrijke aspecten die bij het trainen aan de orde komen zoals groepssamenstelling, trainingsruimte, beloningssystemen e.d.; leiding geven aan een groep en terugkoppelen van informatie over de training (verslaglegging/rapportage).

3.3.2 Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders

De eerste stap om een training op te zetten is het bezoeken van scholen en gesprekken voeren met de intern begeleider van de school. In deze gesprekken bepaal je hoe de samenwerking gaat verlopen met school, ouders en trainers. De trainers hebben hierbinnen verschillende taken. Zij moeten informatie verzamelen over de school, de geselecteerde kinderen voor de training en de ouders van deze kinderen; informatie geven over de trainingen en het OHAB; de ruimte inspecteren voor de training en afspraken maken over de samenwerking met school en ouders. Naast deze expliciete taken hebben zij ook nog de impliciete taak om contacten 'warm' te houden ten behoeve van de klandizie voor het OHAB. (zie contacten onderhouden)

3.3.3 Het geven van voorlichtingsbijeenkomsten

Het geven van een voorlichtingsbijeenkomst is optioneel bij het geven van trainingen. Wanneer deze wel plaats vindt, komt hij na de gesprekken met school en vóór de intakegesprekken met ouders.

Binnen de voorlichtingsbijeenkomsten staat natuurlijk informatie overbrengen over de training en het OHAB centraal. Maar deze bijeenkomsten zijn ook bedoeld om ouders en leerkrachten te enthousiasmeren en te betrekken in het proces van het kind. In de visie van de training staat duidelijk omschreven dat in dit gehele proces het belangrijk is dat de omgevingsfactoren thuis en school interactief betrokken zijn, zodat het effect kan worden versterkt rondom het kind. Een voorlichtingsbijeenkomst is de kans om de omgevingsfactoren van het kind te bereiken.

3.3.4 De training op een correcte en aansluitende manier uitvoeren

Bij het echt geven van de training komen nog veel meer taken kijken.

Vorbereiding/inschattingen kunnen maken

Het voorbereiden van een training begint met het selecteren van kinderen. De school selecteert eerst, omdat zij de aanvrager zijn, maar wanneer het vast staat wie er in de training komt, moeten de trainers zelf ook oordelen over de vraag of deze kinderen geschikt zijn voor de training. Hiervoor hebben ze kennis nodig van de indicaties en contra-indicaties voor deze *preventieve sociale vaardigheidstraining*. Daarna is het belangrijk om goed te kijken naar de groepssamenstelling. De training valt en staat met een groepssamenstelling. De studenten moeten een inschatting kunnen maken van de invloed die de kinderen op elkaar kunnen hebben en of zij dit in goede banen kunnen leiden. Verder zal er vooruit moeten worden gedacht over planning, oudercontact, bijeenkomsten, ruimte en materialen voor de bijeenkomsten, mogelijke problemen met kinderen m.b.t. de inhoud van de training etc. En het laatste wat bij de voorbereiding aan bod moet komen is het aanpassen op niveau. De theorie wordt gebruikt als een richtlijn voor een sociale vaardigheidstraining voor kinderen tussen de 6 en 12 jaar. Maar het kan wel eens voorkomen dat er jongere kinderen aan mee doen of dat de inhoud te kinderachtig wordt gebracht voor een kind van 12. Hierin zal dus evenwicht moeten worden gevonden en er zullen aanpassing gemaakt moet worden, passende bij de groep.

Training geven op aansluitende wijze

Het geven van 12 trainingen aan groepen kinderen op reguliere basisscholen. Dit houdt in dat je moet kunnen improviseren, anticiperen op de kinderen, creatief kan meedenken naar oplossing, zelf actief mee doet, vooruit kan denken tijdens de sessies, spellen aanpassen op niveau, uitleg geven aan kinderen, kinderen aanvoelen op emotioneel gebied maar ook op cognitief niveau, observeren van opvallend gedrag en voortgang, corrigeren van afwijkend/ ongewenst gedrag, grenzen bewaken van eenieder kind, de veiligheid binnen de groep bewaken, je eigen grenzen aan kunnen geven aan de kinderen, je open kunnen stellen voor contact met de kinderen, het persoonlijke leerdoel van eenieder kind in het oog houden, bijstellen van doelen indien nodig etc.

Verslaglegging

Tijdens een training observeer je opvallend gedrag en voortgang hier maak je een correct en objectief verslag van en stuurt deze naar de intern begeleider voor het dossier van school. Voor het maken van deze verslagen is het belangrijk dat je gebruik maakt van je samenwerkingsverband met de andere student. Zo kun je bijv. checken of het echt objectief is wat je geschreven hebt.

Het voeren van oudergesprekken

Je hebt drie soorten oudergesprekken.

Intake gesprekken zijn de eerste gesprekken die je voert met de ouders. Tijdens dit gesprek staat centraal: de kennismaking, de hulpvraag van het kind, de hulpvraag van de ouders en het verloop van de training. Tijdens dit gesprek is het heel belangrijk dat er een warme basis wordt gelegd voor verder contact met de ouders. Hiervoor heb je een scala van gesprekstechnieken nodig om in te kunnen zetten.

Evaluatie gesprekken zijn de gesprekken die na de zesde bijeenkomst plaats vinden. Tijdens deze gesprekken is er een tweedeling. Het terugkoppelen van de informatie van thuis en het terugkoppelen van informatie vanuit de training. Ook zal er tijdens deze gesprekken sprake zijn van het bijstellen van verwachtingen en doelen.

Eindgesprekken zullen de laatste gesprekken zijn die je met de ouders voert. Hierin is er weer dezelfde tweedeling als bij de evaluatiegesprekken. Tijdens dit gesprek is de overdracht van de opgedane kennis heel belangrijk. In het verloop van de training zal er wat voortgang zijn geweest bij het kind en zullen er misschien nieuwe leermogelijkheden aan het licht zijn gekomen. Het is belangrijk dat school en ouders met dit proces door blijven gaan en het kind hierin blijven ondersteunen.

Bijstellen

Bijstellen is iets wat je continue doet tijdens het gehele verloop van de training. Ook hierin moet je vooruit kunnen denken en aanpassen op niveau. Het is ook van belang dat een trainer inziet wanneer er bijgesteld moet worden en hierin een beslissing durft te maken.

Bijstellen kan op veel manier. Zo kun je het leerdoel van een individueel kind bijstellen, het groepsproces bijstellen, het programma bijstellen en je eigen verwachtingen en houding bijstellen.

Dit proces is nodig om het gehele programma beter aan te laten sluiten op zowel de groepsontwikkeling als de individuele ontwikkelingen.

3.3.5 Contacten onderhouden

Het onderhouden van contacten is voor twee zaken heel belangrijk: proces begeleiding & klantbinding.

Proces begeleiding

De training wordt gegeven met het idee dat de omgeving en het kind alleen een ondersteuning nodig hebben en het proces daarna weer samen kunnen oppakken. Met proces begeleiding wordt dan ook bedoeld dat de trainer het proces in gang zet door middel van de training geven en de omgeving en het kind door het proces begeleid door middel van gesprekken en verslaglegging. Hiervoor is het nodig dat het contact tussen trainers en omgeving tijdens de gehele trainingsperiode 'warm' blijft. Dit betekend voor trainers; het binnenlopen bij leerkrachten en intern begeleider; aanspreekpunt zijn voor ouders bij het breng- of ophaalmoment en mailcontact wanneer nodig.

Klantbinding

Ook klantbinding is een taak voor de trainers. Onder het kopje *Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders* werd het ook al even kort genoemd. De taak om contacten 'warm' te houden ten behoeve van de klandizie voor het OHAB.

Het OHAB blijft een organisatie die leeft op de inkomsten van de opvoedingsinterventies die ze geven. De tak *preventieve sociale vaardigheids training* is hierbij een hele belangrijke. Daarom is het van groot belang dat de trainers een goede indruk maken; een professionele training geven en afronden en informatie blijven geven over het OHAB aan ouders en school.

3.3.6 Het begeleiden van 2^e jaars studenten in hun leerproces

De vierdejaars student heeft als extra taak het begeleiden van twee tweedejaars studenten in het geven van sociale vaardigheidstrainingen. Tijdens de stageperiode van de tweedejaars studenten zal hij/ zij de meeste directe begeleiding krijgen van een vierdejaars student. De tweedejaars is twee dagen per week een medetrainer en tijdens het geven van de trainingen zijn de rollen gelijk. De vierdejaars student houdt de student en zijn/haar ontwikkeling in de gaten. Als vierdejaars student bij jij verantwoordelijk voor het systematisch feedback geven op de kennis, houding en gedrag van de tweedejaars student. Taken die hierbij horen zijn het lezen van de verslagen van de student, het meevoeren van evaluatiegesprekken en mede het eindoordeel vormen over de stageperiode van de student.

Dit zijn de beroepstaken. Je hebt competenties nodig om de juiste vaardigheden in te zetten per beroepstaak. De instrumenten worden ingezet om daaraan te werken en zo te werken aan je professionaliteit. (Laat, 2006 en Klink e.a., 2007)

Al deze beroepstaken worden conform het CGO model ondersteund door een competentieprofiel¹¹. Ook de opleiding Pedagogiek van de Fontys Hogescholen te Tilburg hanteert zo'n profiel. Deze is dan ook de basis van al deze beroepstaken. Het profiel van Pedagogiek van de Fontys Hogescholen te Tilburg is bijgevoegd als bijlage ter inzage.

¹¹ Competentieprofiel; zie begrippenlijst

3.4 Welke instrumenten worden er nu gebruikt ter vergroting van professionaliteit binnen deze beroepstaken?

Training

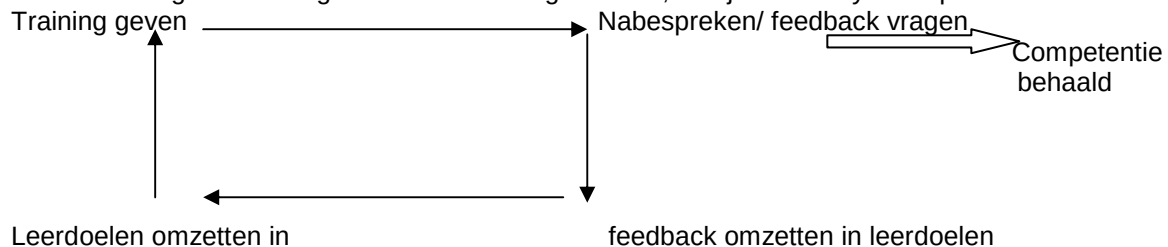
De eerste week van de vierdejaars stage bestaat uit vier dagen intensieve training gegeven door de vierdejaarsbegeleider van het OHAB. Deze training bestaat uit drie componenten; Informatie, praktijk situaties oefenen en koppels maken. In par. **3.3.1 Kennis vergaren** kun je vinden welke informatie wordt behandeld.

De praktijk situaties oefenen is binnen deze training het grootste instrument. Door het oefenen op fictieve ouders en kinderen kun je jezelf leren kennen en raak je vertrouwd met de setting waarmee je gaat werken. Zo kun je jouw leerproces in kaart brengen en met jouw team vertrouwd raken, waarmee je de rest van het jaar samen kunt werken aan de competenties. Deze training is dus het eerste instrument waarmee je kunt inschatten waar je staat in je proces naar professionalisering.

Zelf training geven

Het zelf training geven is een interactief instrument waarmee je iedere week werkt. Het biedt de mogelijkheid om je nieuw verworven competenties in te zetten in de praktijk. Ook biedt het weer nieuwe stof tot nadenken en ontwikkelen.

Om de trainingen als een goed instrument te gebruiken, kun je er een cyclisch proces van maken.



Hierbij maak je dus gebruik van de training geven als praktijksituatie waarin je competenties gebruikt. Die bespreek je na met je collega's en je vraagt actief om feedback. Met deze feedback kun je nagaan aan welke competenties nog gewerkt moet worden en zo kun je ze omzetten in leerdoelen. Deze leerdoelen ga je vervolgens omzetten in concreet gedrag die je kunt toepassen in de volgende training. En op dit proces kun je dan weer feedback vragen. Deze feedback kun je soms ook gebruiken als bewijs dat je een competentie hebt behaald, wanneer je eenmaal zo'n cyclisch proces hebt doorlopen en de desbetreffende competentie voldoende blijkt te zijn ontwikkeld.

Kennis

Kennis is een belangrijk element van professioneel zijn. Als je kennis bezit kun je een bepaalde professie beoefenen. Je zult dus van sociale vaardigheidstrainingen en alles wat daarmee te maken heeft een bepaalde kennis moeten bezitten. Deze kennis zal je dan kunnen inzetten in alle praktijksituaties. Het regelmatig verfrissen van je kennis en specifieke kennis zoeken en aangereikt krijgen door begeleiding is een instrument wat zelden als instrument wordt gezien. Maar omdat je een zelfstandige professionele sociale vaardigheidstrainer bent, ben jij zelf het instrument waarmee gewerkt wordt en is dus ook het aanscherpen van je kennis en dit leren toepassen in de praktijksituatie een geboden instrument bij het OHAB.

Masterclass module gesprekstechnieken

Deze module is een onderdeel van het master onderwijsaanbod van Pedagogiek Fontys Hogeschool Tilburg. De module bestaat uit twee delen; De orthopedagoog in het diagnostisch proces & De orthopedagoog in het behandelingsproces. Bij de orthopedagoog in het diagnostisch proces wordt het volgende behandeld; De student oefent om een probleemstelling duidelijk te krijgen en te kunnen plaatsen binnen een totaal kader. Het is de bedoeling dat hij/zij komt tot een hypothese en indicatie. Literatuur aangaande specifieke kind/jongere problematiek worden in iedere bijeenkomst verstrekt. Daarbij wordt er van uitgegaan dat de pedagogische theoretische kennis en het kunnen hanteren van gesprekstechnieken aanwezig zijn.

Bij de orthopedagoog in het behandelingsproces is de bedoeling dat na de diagnose en advisering

een behandeling wordt uitgesteld aan de hand van een pedagogische problematiek. In rollenspellen kan de student ervaren wat de impact van een orthopedagogisch contact is, zowel aan de hulpverleners zijde als aan die van de cliënt. Maar daarenboven wordt de invloed op de eigen persoon van de diverse indringende problematieken die hij/zij te horen krijgt als professionele hulpverlener beleefd. (www.fontys.nl)

De studenten mogen deze modules volgen als verdieping op hun stage ervaringen. Binnen deze modules maken zij vooral gebruik van de mogelijkheid tot het verbreden van hun perspectief en het uitbreiden van hun gespreksvoering technieken.

Werkoverleg

Het werkoverleg is een instrument wat heel vrij ingedeeld kan worden door de studenten en de begeleiding. Dit zijn de momenten waarop de begeleiding er is voor de studenten en er naast de vaste mededelingen en voortgang besprekingen er ruimte is om te praten over de ontwikkeling van de student. Dit is ook een moment om te delen en te luisteren. Door het luisteren naar elkaar en de juiste vragen te stellen kun je je eigen professionaliteit vergroten. De begeleiding speelt hierin een grote rol. Deze is er als gespreks-/procesbegeleider. Tijdens het werkoverleg is er ruimte voor het bespreken van casussen vanuit de gegeven trainingen en het bekijken en feedback krijgen op videomateriaal gemaakt tijdens de trainingen.

Verder wordt in dit overleg de geschreven logboeken terug gegeven met feedback van de begeleiding. Tijdens dit overleg krijgen de studenten ook verschillende rollen waarin ze kunnen oefenen. Zo kunnen ze voorzitter of notulist zijn. De begeleider blijft in alle situaties de coördinerende rol beoefenen. De studenten moeten dit moment zelfstandig aangrijpen om bezig te zijn met hun eigen professionaliteit.

OHAB overleg

Het OHAB overleg is een werkoverleg wat vooral over cliënten van het OHAB en het OHAB als organisatie gaat. De studenten hebben hierin een groeiende rol. Naar mate de stage vordert zullen ze vaker een cliënt geobserveerd hebben of zelf in een oudergesprek hebben meegesproken. Hierdoor kunnen ze actief deelnemen aan de informatie verstrekking van dit overleg. Verder wordt de student geacht mee te denken aan het gehele proces wat wordt aangeboden aan cliënten. De studenten kunnen dit instrument gebruiken als een oefening voor het werkveld. Verder werkt dit instrument ook als verrijking van kennis en inzicht door de diepgang van deze besprekingen. Ook bij dit overleg is het zo dat ze student zelf kan invullen wat zijn/haar rol is en daarmee ook zelf het eigen proces naar professionaliteit kan sturen.

Observeren van speltherapieën

Wanneer er speltherapieën zijn gepland, kunnen studenten achter het screen¹² observeren. Deze observaties bespreken zij met hun begeleiding. Ze worden door de begeleiding ondersteund in het formuleren van hun bevindingen en in het schrijven van rapportages van de observaties. Deze observaties kunnen ze dan ook weer inzetten bij het OHAB overleg. Door het oefenen bij deze observaties raken de studenten getraind in een manier van observeren en rapporteren conform de werkwijze van het OHAB. Deze kunnen zij dan weer zelfstandig inzetten bij hun eigen trainingen.

Schrijven van logboeken

Het schrijven van logboeken door studenten over hun leerproces en werkzaamheden is zowel een instrument om het leerproces en professionaliteitontwikkeling in kaart te brengen als een communicatie instrument naar het de begeleiding toe. Dit instrument is zowel verplicht vanuit de opleiding als vanuit de stage instelling, maar wel vrij indeelbaar door de studenten. Zij mogen hier geheel een eigen invulling aan geven. Het is ook vooral een instrument door de feedback die gegeven kan worden door de begeleiding.

¹² Het screen is een spiegelwand in de spelkamer van het OHAB die aan de spelkamer kant echt een spiegel is en vanuit de observatieruimte een gewoon doorkijk raam is. Hierdoor kan er rustig worden geobserveerd zonder de cliënt te belasten met directe aanwezigheid van observanten.

Stagebegeleiding 2^e jaars studenten

Alleen de vierdejaars studenten van het OHAB begeleiden andere studenten tijdens de trainingen. Dit is een instrument omdat het veel inzichten verschaft in het proces naar professionaliteit, omdat de 4^{de} jaars student het van een ander perspectief kan benaderen. Zij vervullen de rol van directe stagebegeleiding op de momenten van training geven. Daarnaast zullen zij documentatie van commentaar en feedback moeten voorzien en voortgangsgesprekken mee voeren. Ook hierin worden zij begeleid door de stage-instelling.

3.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is de deelvraag; Hoe wordt er nu gewerkt aan professionaliteit binnen het OHAB? beantwoord en de deelvraag; Met welke instrumenten wordt er gewerkt aan het vergroten van de professionaliteit van de 4^e jaars studenten die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB? is voor een deel beantwoord, namelijk vanuit de organisatie gezien.

Met dank aan de informatie verschaft door de vierdejaars begeleiding en mijn opgedane kennis tijdens mijn stage periode over de organisatie heb ik een overzicht kunnen maken van de beroepstaken van een vierdejaars sociale vaardigheidstrainer die de preventieve sociale vaardigheidstraining geeft op basisscholen bij het OHAB en de instrumenten geboden door het OHAB ter ondersteuning van de professionaliteitontwikkeling van deze studenten.

Nu de beroepstaken en de instrumenten vanuit het OHAB duidelijk zijn, gaan we kijken naar de bevindingen van de studenten. In hoofdstuk vier zal uiteen worden gezet hoe ik dit ga onderzoeken.

4.1 Inleiding

De vraagstelling van het onderzoek was:

“Ervaren de vierdejaarsstudenten, die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB, het werken aan hun professionaliteit, met de instrumenten geboden door het OHAB als voldoende?”

De belangrijkste deelvraag die daaruit volgt; *Met welke instrumenten wordt er gewerkt aan het vergroten van de professionaliteit van de 4^e jaars studenten die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB?*, heb ik vanuit de organisatie gezien al beantwoord in mijn literatuuronderzoek

In mijn praktijkonderzoek wil ik me richten op de vierdejaars studenten, hoe zij de deelvraag beantwoorden en nog veel belangrijker, hoe zij de hoofdvraag van het onderzoek beantwoorden.

Het praktijk onderzoek zal uit twee delen bestaan om zo de deelvraag en de hoofdvraag van dit onderzoek volledig te kunnen beantwoorden. Ten eerste “hoe wordt er gewerkt aan professionaliteit?” ten tweede “ervaren de 4^{de} jaarsstudenten dit als voldoende?”

Uit mijn literatuur onderzoek is een lijst van beroepstaken naar voren gekomen. Binnen deze beroepstaken worden de studenten ondersteund in hun professionaliteit ontwikkeling door middel van instrumenten. Ook deze instrumenten zijn in mijn literatuur onderzoek naar voren gekomen. Nu is de vraag of de studenten deze instrumenten ook herkennen binnen het dagelijkse werk en hoe zijn deze instrumenten ervaren.

De volgende deelvragen staan centraal binnen het praktijkonderzoek:

- Welke instrumenten worden er ingezet door de organisatie ter ondersteuning van de professionaliteit volgens de studenten en komen deze overeen met de instrumenten genoemd door de organisatie?
- Welke instrumenten zetten de studenten zelf in?
- Welke instrumenten worden ingezet voor welke beroepstaken en voelen zij zich ondersteund in deze beroepstaken?
- Zijn er nog instrumenten die nog niet worden ingezet, maar wel de professionaliteit zouden kunnen verhogen?
- Worden de instrumenten optimaal benut?
- Hebben de studenten het gevoel dat ze voldoende worden ondersteund in hun professionaliteit ontwikkeling?
- Voelen de studenten zich professioneel?

4.2 Onderzoeksopzet

In deze alinea zal ik uiteenzetten hoe ik het onderzoek opzet en wat mijn overwegingen hierbij zijn geweest.

4.2.1 Kwalitatief onderzoek

Het woord “ervaren” in de onderzoeksvraagstelling, zegt eigenlijk al dat dit een kwalitatief onderzoek is. Door het stellen van open vragen zal de beleving van de respondenten centraal worden gesteld. In dit soort onderzoek worden ervaringen en meningen van respondenten als belangrijk ervaren (Verhoeven, 2007).

Het onderzoek is beschrijvend van aard. In mijn literatuuronderzoek beschrijf ik hoe er, volgens de organisatie, zelfstandig wordt gewerkt aan professionaliteit. In mijn praktijkonderzoek beschrijf ik hoe er, volgens de studenten, zelfstandig wordt gewerkt aan professionaliteit en hoe de studenten het zelfstandig werken aan professionaliteit ervaren.

Het praktijkonderzoek zal een kwalitatief survey onderzoek zijn. Daarmee bedoel ik dat ik uitga van een richtinggevende open vraagstelling, er uitvoerig en diepgaand wordt ingegaan op de gebeurtenissen, opvattingen en ideeën die er onder de doelgroep leven en daarvoor interview ik een groep van gericht gekozen respondenten. (Baarda, de Goede en Teunissen 2005). Een klein deel van mijn vragen zal ik, voor het interview plaats vind, per enquête al beantwoorden. Om het interview

zuiver over de beleving te laten gaan heb ik de vragen betreffende de instrumenten per beroepstaak apart gehouden van de andere vragen.

4.2.2 Probleemstelling

Ik doe dit onderzoek omdat er nu een onduidelijkheid is over de taken, verantwoordelijkheden en competenties waarbinnen de studenten hun professionaliteit kunnen vergroten binnen deze stage. Deze onduidelijkheid heb ik zelf ervaren, maar hier is tussen studenten en in het werkoverleg als team ook een aantal keer over gesproken.

4.2.3 Doelstelling

In mijn inleiding heb ik al kort aangegeven wat de doelstelling is van dit onderzoek;

'De onderzoeksvraag bestaat uit een vraag die een tweede zeer belangrijke vraag oproept namelijk; Met welke instrumenten wordt er gewerkt aan het vergroten van de professionaliteit van de 4^e jaars studenten die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB?. De hoofdvraag gaat erover of de nu geboden instrumenten wel voldoende zijn om daadwerkelijk de professionaliteit te vergroten. De belangrijkste deelvraag gaat over de nu gebruikte manier om de professionaliteit te vergroten. De uiteindelijke doelstelling van deze twee vragen is om uit te komen op een duidelijk kader van taken, verantwoordelijkheden en competenties waarbinnen de studenten hun professionaliteit kunnen vergroten binnen deze stage en dan een voorstel te kunnen doen gebaseerd op de gegevens van de hoofdvraag, waarmee in de toekomst nog beter *zelfstandig* gewerkt kan worden aan de professionaliteit.'

Ik ga dus toetsen of er behoefte is aan verandering en ga adviseren om nog niet gerealiseerde mogelijkheden of potenties te benutten.

Met deze beschrijving heb ik pas één vraag van de doelstelling beantwoord volgens Baarda, de Goede en Teunissen (2005), namelijk waarom ik dit onderzoek doe.

De vragen die ik hiermee nog niet heb beantwoord is voor wie ik dit onderzoek doe en of het ethisch te verantwoorden is.

Ik doe dit onderzoek voor de komende generaties OHAB studenten. Gekeken naar de probleemstelling zou de meer gewenste situatie zijn: "alle studenten voldoende instrumenten bieden om zelfstandig te kunnen professionaliseren als sociale vaardigheidstrainer"

De achterliggende norm is dat er aan het eind van de 4^{de} jaars stage periode de studenten niet alleen startklare pedagogen zijn, maar ook professionele sociale vaardigheidstrainers.

Je zou kunnen zeggen dat er in mijn doelstelling tegenstrijdige belangen zijn;

Doel van het onderzoek is in kaart brengen van huidige situatie en het doel van de praktijk en het beleid is het verbeteren van de zelfstandige professionaliteit ontwikkeling van studenten in de toekomst. Naast het objectief in kaart brengen van de huidige situatie ben ik tegelijkertijd al subjectief beleidsmatig aan het werken aan vernieuwing.

4.2.4 Praktische en theoretische relevantie

Dit onderzoek heeft zowel een praktische relevantie als een theoretische relevantie. De praktische relevantie is dat er een advies komt waarmee het OHAB zijn beleid zou kunnen aanpassen indien dit nodig blijkt vanuit het onderzoek. Theoretisch is dit onderzoek relevant omdat de beroepstaken eruit naar voren komen waarmee een kader kan worden gegeven waarbinnen de studenten zich zelfstandig kunnen professionaliseren.

4.2.5 Onderzoekseenheden

De respondenten zijn alle 4^{de} jaars stagiaires van het OHAB van het studiejaar 2008-2009

De centrale onderzoekseenheid is; zelfstandige professionaliteit ontwikkeling, omdat hier het gehele onderzoek om draait. De context van het onderzoek is; de stage voor vierdejaarsstudenten binnen het OHAB als sociale vaardigheidstrainer en de samenstellende elementen zijn; beroepstaken, het OHAB, de instrumenten, de studenten, de begeleiding.

(Baarda, de Goede en Teunissen 2005, p. 41-44)

4.2.6 Data verzamelingmethode

Zoals ik al bij de onderzoeksopzet heb genoemd, ga ik eerst een enquête houden met de vragen betreffende de instrumenten per beroepstaak. Daarna zal ik een open, half gestructureerd interview houden met ieder van de studenten. De keuze hiervoor houdt verband met de kwalitatieve aard van het onderzoek. Door middel van een open, half gestructureerd onderzoek is er veel ruimte voor de ervaringen, belevingen, opvattingen, meningen, gevoelens en gedachten van de studenten. Een interview is persoonlijk en zullen, één op één plaatsvinden. De manier van werken is essentieel. Het geeft de mogelijkheid tot doorvragen en dus tot verdieping (Baarda & de Goede, 2001). De interviews worden opgenomen door middel van een stemrecorder en de gegevens worden anoniem verwerkt. De enquête zal in het interview alleen gebruikt worden ter verduidelijking van het standpunt van de respondent.

Representativiteit

Het onderzoek geeft een beeld van de belevenis van een klein groepje vierdejaars studenten van het studiejaar 2008-2009. Alle antwoorden die gegeven zijn, zijn van belang voor de respondenten die betrokken waren bij dit onderzoek. Het onderzoek vindt plaats in één bepaalde periode. Wat betekent dat in een andere periode zich andere omstandigheden en situaties kunnen voordoen en dit kan invloed hebben op de antwoorden gegeven door de studenten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het onderzoek moeilijk te herhalen is, vanwege deze variabelen, en een ander onderzoek met andere studenten en in een andere periode ook een heel ander uitkomst kan hebben. De onderzoeksresultaten zijn dan ook niet te veralgemeniseren en kunnen niet worden aangenomen als absolute waarheid.

Tijd en plaats van enquête en interview

Omdat ik zelf nog actief ben bij het OHAB kan ik de enquête op ieder gewenst moment meegeven aan de studenten. Ik zal de uitkomst van de enquête afwachten voordat ik het interview inga. Hierdoor kan ik gericht vragen stellen op de bevindingen van de student. De interviews zal ik samen met de studenten plannen en zullen op het OHAB plaats vinden.

Onderzoeksintroductie

Ik zal bij de enquête een uitleg schrijven van mijn onderzoek zodat de studenten weten in welk kader zij hun antwoorden zullen geven. En ik zal bij de enquête een lijst van begrippen toevoegen die vanuit mijn literatuur onderzoek naar voren is gekomen. Hierbij is vooral de Beroepstaken lijst het belangrijkste, omdat ze hier al hun antwoorden over geven.

Bij de interviews zijn er twee elementen belangrijk: een relationeel en een inhoudelijk element. In het begin van het interview staat het 'op gemak stellen van de respondent' centraal, om op deze manier vertrouwen te winnen van de respondent. Dit zal voor mij iets gemakkelijker zijn aangezien ik de studenten al goed ken. Daarna zal ik het interview inleiden met het geven van informatie: waarover gaat het interview, hoe ga ik hun antwoorden van de enquête gebruiken in dit interview, hoe is het interview opgebouwd en hoelang zal het interview duren.

4.3 Onderzoeksvragen

Ik heb de onderzoeksvragen, afgeleid van de deelvragen, verdeelt over een enquête en een interview. Dit heb ik gedaan omdat het benoemen van instrumenten per beroepstaak heel verwarrend kan zijn wanneer je dit uit je hoofd moet doen en dit de rode draad van het interview zou vertroebelen. Hierdoor zou het interview meer over feitjes gaan dan over de beleving van de studenten.

Om het interview zuiver over de beleving te laten gaan heb ik de vragen betreffende de instrumenten per beroepstaak apart gehouden van de andere vragen.

Ik heb de vragen als volgt verdeeld:

Deel 1: Instrumenten per beroepstaak

Enquete

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?

Interview

3. Wat vind je van deze instrumenten?
4. Vind je dat de instrumenten optimaal worden benut?
5. Mis je instrumenten?

Deel 2: Voldoende ondersteuning in professionaliteit ontwikkeling?

Enquete

1. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

Interview

2. Voel je jezelf een professionele sociale vaardigheidstrainer?

3. Waar ligt dat aan?

4. Wat heeft je het meest geholpen?/ wat het minst?

5. Je zou kunnen zeggen dat er drie partijen betrokken zijn bij je professionaliteit ontwikkeling; Jij zelf, De opleiding en De stage-instelling. Hoe hebben ieder van deze partijen invloed gehad op jouw eigen professionaliteit als sociale vaardigheidstrainer?

Het interview zal vorm krijgen door middel van open vragen. Om de ervaringen, meningen en opvattingen van de studenten te weten te komen is dit een effectieve manier van vragen stellen. Het is van belang dat de respondenten aangeven wat zij belangrijk vinden. Door middel van doorvragen wordt er meer diepgang in het onderzoek verkregen. Iedere vraag zal positief gesteld worden, zodat de respondent zich tijdens het interviewen op zijn gemak voelt en deze het als plezierig zal ervaren. Om de betrouwbaarheid binnen het onderzoek te verhogen is het van belang de objectiviteit te waarborgen. De context waarin de respondent de informatie plaatst is belangrijk. Als interviewer moet daarin nauwelijks gestuurd worden, om de betrouwbaarheid niet onder druk te zetten. (H. Boeije, 2005 en Baarda e.a., 2005).

4.4 Analyse van gegevens

De enquête is al in geschreven woord, maar de interviews zullen verbatim moeten worden omgezet in het geschreven woord alvorens deze kunnen worden verwerkt voor analyse. De teksten bevatten de natuurlijke taal van de respondenten en zijn uitvoerig en ongestructureerd. Het ongestructureerde karakter is het gevolg van geringe structurering vooraf. Thema's komen op verschillende plaatsen in het onderzoeksmateriaal aan de orde en dikwijls in verschillende bewoordingen. Een functie van de analyse is om daarin orde aan te brengen (H. Boeije, 2005).

Ik zal de gegevens dus voorbereiden en samenvoegen in één overzichtelijk bestand gestructureerd door topics. Daarna kan ik de gegevens verwerken door te schiften, samen te vatten en met elkaar in verband te brengen. De fases die ik ga doorlopen zijn het fragmenteren, structureren en synthese of het eindresultaat een antwoord op mijn probleemstelling. (H. Boeije, 2005, p 63,64).

4.5 Ethiek

Een onderzoek is ethisch verantwoord jegens de respondent wanneer ; de respondent vrijwillig meewerkt, geen valse voorstelling van zaken wordt gegeven, de gegevens anoniem worden verwerkt en de uitkomsten geen nadelig effect voor de respondent hebben. En jegens de opdrachtgever wanneer; het onderzoek op een eerlijke en objectieve manier wordt uit te gevoerd en geen gegevens aan derden worden verstrekt wanneer de opdrachtgever daar niet mee instemt. (Baarda, de Goede en Teunissen 2005, p. 32-33). Ik zal tijdens het onderzoek al deze punten gewaar borgen.

De set principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek volgens R. Boerman (2008) omvat:

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

In naleving van deze principes beheers ik een grondhouding, waarbij er op gerekend kan worden dat beschreven resultaten in het praktijkonderzoek zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens. Hiervoor informeer ik de onderzoeksgroep over het doel van het onderzoek in concrete begrijpelijke taal (zie par. 4.2.6 onderzoeksintrodactie). Ik hanteer geen methodes die betrokkenen aantasten in hun waardigheid of schaden in hun fysiek en/of psychisch welzijn. En dat ik alle afspraken die ik ben overeengekomen daadwerkelijk nakom. Ik draag draag zorg voor het voorkomen van bedrog en het vermijden van zelfbedrog en slordigheid door het onderzoek en het te schrijven meesterstuk regelmatig te bespreken met docent en medestudenten.

2. Zorgvuldigheid en nalatigheid

In naleving van deze principes beheers ik een grondhouding, waarin zorgvuldigheid kan worden verwacht bij de opzet en uitvoering van dit onderzoek. Omdat het onderzoek binnen de organisatie OHAB plaats vind heb ik voor het voorgenomen onderzoek alles besproken met de leiding van de organisatie en dat van hen toestemming verkregen. De Onderzoeksgegevens worden uitsluitend gebruikt voor het doel waarvoor de betrokkenen hun toestemming hebben gegeven en worden

opgeslagen in een systematisch gegevensbestand zonder direct identificeerbare persoonsgegevens. (zie par. 4.2.6 dataverzameling methode)

3. Volledigheid en selectiviteit

In naleving hiervan zal ik alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek een rol laten spelen in het eindresultaat. Noodzakelijke selectiviteit ik niet gebruiken om de zaken anders voor te stellen dan ze zijn.

4. Concurrentie en collegialiteit

Ik heb weet van de wederzijdse afhankelijkheid die er in de groep bestaat. Er is sprake van een zekere loyaliteit om elkaar te helpen de ambities te realiseren en ik heb daarbij respect voor ieders eigenheid.

5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Ik heb het belang in van het delen van nieuwe inzichten, zodat kennis verder ontwikkeld kan worden. Daarom is het belangrijk dat na afronding van het onderzoek ik het beschikbaar stel en het door middel van media (presentatie & publicatie) deel. Omdat geheimhouding van resultaten tegen de normen van collegialiteit, openbaarheid en wetenschap in druist.

6. Onderzoek en opdracht

Ik heb de vraagstelling bepaald van mijn praktijkonderzoek en blijf de eigenaar van dit onderzoek.

4.6 Samenvatting

Er is uiteengezet hoe ik het onderzoek ga aanpakken en welke keuzes ik heb gemaakt daarin.

Er zal een enquête gehouden worden en een half gestructureerd interview met de vierdejaars studenten van het OHAB 2008-2009. Daarna zal ik de gegevens gaan analyseren in hoofdstuk 5.

5.1 Inleiding

Alle vier de enquêtes en interviews zijn gehouden met de vierdejaars stagiaires van het OHAB. In dit hoofdstuk zullen de resultaten uit de dataverzameling worden behandeld. Er wordt een beschrijving gegeven van de resultaten nog los van de verschillende deelvragen. Vervolgens worden in het volgende hoofdstuk de verschillende deelvragen beantwoord en met elkaar in verband gebracht, zodat er een antwoord gegeven kan worden op de vraagstelling van dit onderzoek.

Voor de gegevens vanuit de enquêtes zullen in tabellen worden weergegeven om zo het overzicht te behouden. De gegevens vanuit de interviews zullen volgens thema's, voortgekomen uit de data analyse, worden beschreven. De thema's zijn bepaald door de onderzoeksmethodes van H. Boeije (2005).

5.2 Instrumenten per beroepstaak

Als eerst alle instrumenten die genoemd zijn door het OHAB en door de studenten. Door het in een tabel te plaatsen geeft dit een duidelijk overzicht van de overeenkomsten en verschillen.

Tabel 1

Genoemd door de organisatie	Genoemd door de studenten
Geboden door de organisatie	
Training	Trainingsweek (E1, E2, E3, E4) ¹³
Zelf training geven	Training geven (E2, E4)
Kennis	Format; • Presentatie (E1, E2) • Tum tum Handleiding als basis voor de training (E3,E4) • Format voor hoeveelheid gesprekken en functie (E2,E3)
Master module gesprekstechnieken	Masterclass gespreksvoering (E1, E2, E3, E4)
Werkoverleg	Werkoverleg (E1, E2, E3, E4) • De mogelijkheid om hulp te vragen aan begeleiding (E2, E3) • Mogelijkheid tot individueel gesprek (E3) Feedback op film en logboeken (E2)
OHAB overleg	OHAB overleg (E1,E2, E3, E4)
Observeren van speltherapieën	
Schrijven van logboeken	Logboeken; • Reflectie verslagen/ reflecteren (E1, E2, E3, E4) Schrijven van logboeken en feedback op logboeken (E3)
Stagebegeleiding 2 ^e jaarsstudenten	Gezamenlijk werkoverleg met tweede jaars (E2) Kennismakingsgesprek; • Met slb'er stagebegeleider (E1) • Kennismakingsdag aan het begin van het jaar (E2, E4)
	Sollicitatieprocedure (E1,) (gescreend worden op kwaliteiten)
	Zelfstandigheid; • Je krijgt de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor je eigen training.(E1) • Je krijgt de ruimte veel bij te stellen en je eigen plan te volgen(E1)
	Begeleiding ter plaatse; Begeleider komt één keer kijken per training (E1)

¹³ De coderingen staan voor de originele plaats in de data, in dit geval de enquêtes.

Door studenten ingezette instrumenten	
	Overleg met collega's; • Overleg met medestudenten en medestagiaires (E1, E2, E3, E4) • Overleg met 2^{de} & 4^{de} jaars-collega's (E1, E2, E3, E4)
	Opleiding; • Alle kennis, vaardigheden en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages. (E1, E2, E3, E4) • Trainingen uit mijn studie (E1, E4)
	Zelfkennis; • Mijn eerdere leerdoelen en de kennis die ik van mezelf heb (E1, • wat je als trainer belangrijk vindt (E1, E3, E4) • Wie je bent als persoon, wat je van belang vindt en hoe jij zelf opereert. (E1)
	Zelfstandigheid; • Zelf aangeven wat prettig en gewenst is (E1) • Bewust schrijven van rapportages (E3) • Zelf film terug kijken van jezelf of van je collega's (E3, E4) • Vragen naar eerdere stage ervaringen aan eerdere stagiaires (E4) • Schriftelijke voorbereiding (E1, E4) • Zelf producten ontwikkelen (E1, E3, E4)
	Reflectie; • Feedback vragen&geven (E1, E2, E3, E4) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E1, E2, E3, E4) • Casussen inbrengen in werkoverleg (E2, E3, E4) • Schrijven van logboeken en feedback op logboeken (E3) In gesprek gaan met lb-er en leerkrachten (E2 E3, E4)

Nu alle instrumenten omschreven zijn en onderverdeeld zijn in; instrumenten die door het OHAB worden aangeboden en instrumenten die door de studenten zelf worden ingezet, gaan we kijken naar wat de studenten in de enquête hebben geantwoord over welke instrumenten het OHAB volgens hen inzet per beroepstaak en welke zij zelf inzetten.

Tabel 2

Beroepstaak	Instrumenten genoemd door studenten, die door het OHAB worden aangeboden	Instrumenten genoemd door studenten, die ze zelf inzetten
1.1 Kennis vergaren	• Trainingsweek (E1, E2, E3, E4) • Werkoverleg (E1, E2, E3, E4) • OHAB overleg (E2, E3, E4) • Training geven (E2) • Schrijven van logboeken en feedback op logboeken (E3) • Masterclass gespreksvoering (E3) • Mogelijkheid tot individueel gesprek (E3)	• Reflectie verslagen/ reflecteren (E1, E2, E3) • Overleg met 2^{de} & 4^{de} jaars-collega's (E1, E2, E3, E4) • Feedback vragen&geven/ samenwerken. (E1, E2) • Alle kennis, vaardigheden, inzichten en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages. (E1) • Bewust schrijven van rapportages (E3) • Zelf film terug kijken van jezelf of van je collega's (E3, E4) • Vragen naar eerdere stage ervaringen aan eerdere stagiaires (E4)
1.2 Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders	• Trainingsweek (E1, E2, E3, E4) • Werkoverleg (E1, E3) • OHAB overleg (E1)	• Trainingen uit mijn studie (E1, E4) • Reflectie verslagen/ reflecteren (E1, E2, E3, E4)

	• Mogelijkheid tot hulp vragen aan begeleiding (E2) • Masterclass (E4)	• Overleg met 2^{de}&4^{de}jaars-collega's (E1, E2, E3, E4) • Feedback vragen&geven/samenwerken. (E1, E2, E3) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E2, E4) • Casussen inbrengen in werkoverleg (E3) • Schriftelijke voorbereiding (E4)
1.3 Het geven van voorlichtings-bijeenkomsten	• Trainingsweek (E1, E2, E3, E4) • Werkoverleg(E1, E2,E3) • Format met hoe de presentatie zou kunnen (E1, E2) • Feedback op film (E2)	• Powerpoint-zelf bedacht en opgezet. (E1) • /Zelf uit de training-ervaring punten erbij gekozen en eruit gelicht. (E1,E3) • Overleg met 2^{de}&4^{de}jaars-collega's (E2, E3, E4) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E2,E3, E4) • In gesprek gaan met lb-er en leerkrachten (E3) • Alle kennis, vaardigheden, inzichten en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages. (E4) • Schriftelijke voorbereiding (E4)
1.4.1 Voorbereiding/ inschattingen kunnen maken	• Trainingsweek (E1, E2) • Werkoverleg (E1, E2, E3) • OHAB overleg (E1) • Tum tum Handleiding als basis voor de training (E3,E4)	• Wie je bent als persoon, wat je van belang vindt en hoe jij zelf opereert. (E1) • Alle kennis, vaardigheden, inzichten en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages. (E1) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E3, E4) • Casussen inbrengen in werkoverleg (E3) • Feedback vragen&geven/samenwerken (E4)
1.4.2 Training geven op aansluitende wijze	• Sollicitatieprocedure (E1) • Trainingsweek (E2, E4) • Werkoverleg (E2, E3, E4) • OHAB overleg (E2, E4) • Mogelijkheid tot hulp vragen aan begeleiding (E2, E3) • Mogelijkheid tot individueel gesprek (E3) • Tum tum Handleiding als basis voor de training (E3,E4)	• Mijn eerdere leerdoelen en de kennis die ik van mezelf heb (E1) • Overleg met 2^{de}&4^{de}jaars-collega's (E2, E2, E4) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E2, E3) • In gesprek gaan met lb-er en leerkrachten (E2) • Casussen inbrengen in werkoverleg (E3, E4) • Alle kennis, vaardigheden, inzichten en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages.(E4)
1.4.3 Verslaglegging	• Masterclass gespreksvoering (E3) • Trainingsweek (E4) • Training geven (E4)	• Zelf format gemaakt (E1, E4) • Alle kennis, vaardigheden en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages. (E1, E3) • Feedback vragen&geven/samenwerken (E2, E3, E4))
1.4.4 Het voeren van oudergesprekken	• Masterclass gespreksvoering (E1, E2, E3, E4) • Trainingsweek (E1, E2,E4) • OHAB overleg (E2, E3, E4) • Werkoverleg (E2,E3, E4) • Feedback op film (E2) • Mogelijkheid tot individueel	• Alle kennis, vaardigheden, inzichten en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages. (E1, E4) • Overleg met 2^{de}&4^{de}jaars-collega's (E2, E3, e4) • Evalueren Reflecteren &

	gesprek (E3) • Mogelijkheid tot hulp vragen aan begeleiding (E3)	afstemmen (E2,E3) • Casussen inbrengen in werkoverleg (E3,E4) • Schriftelijke voorbereiding (E4)
1.4.5 Bijstellen	• Werkoverleg (E3, E4) • OHAB overleg (E4) • Mogelijkheid tot individueel gesprek (E3, • Mogelijkheid tot hulp vragen aan begeleiding (E3) • Trainingsweek (E4)	• Wat je als trainer belangrijk vindt (E1) • In gesprek gaan met lb-er en leerkrachten (E2, E3) • Alle kennis, vaardigheden, inzichten en ervaringen die ik opgedaan heb bij studie en stages. (E2) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E3) • Overleg met 2 ^{de} &4 ^{de} jaars-collega's (E3,E4)
1.5 Contacten onderhouden	• Format voor hoeveelheid gesprekken en functie (E2,E3) • Mogelijkheid tot individueel gesprek (E3) • Mogelijkheid tot hulp vragen aan begeleiding (E3) • Begeleider komt één keer kijken per training (E1)	• Zelf producten ontwikkelen (E1) • In gesprek gaan met lb-er en leerkrachten (E2, E4) • Overleg met 2 ^{de} &4 ^{de} jaars-collega's (E2, E4) • Casussen inbrengen in werkoverleg (E3) • Wat je als trainer belangrijk vindt (E3, E4) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E3)
1.6 Het begeleiden van 2^e jaars studenten in hun leerproces	• Kennismakingsdag aan het begin van het jaar (E2, E4) • Gezamenlijk werkoverleg (E2) • Werkoverleg (E2, E3, E4) • Mogelijkheid tot hulp vragen aan begeleiding (E2, E3) • Mogelijkheid tot individueel gesprek (E3) • Individueel opstartgesprek (E4)	• Zelf aangeven wat prettig en gewenst is (E1) • Feedback vragen&geven/samenwerken.(E2) • Overleg met 2 ^{de} &4 ^{de} jaars-collega's (E2, E3, E4) • Evalueren Reflecteren & afstemmen (E2, E3) • Casussen inbrengen in werkoverleg (E3,E2, E4)

5.3 Beleving studenten

Als eerst de beleving van de studenten per beroepstaak vanuit de enquête en daarna volgens de thema's die zij zelf noemen in de interviews.

Per beroepstaak

"Ervaring van wel of niet voldoende ondersteuning bij zelfstandige professionaliteit ontwikkeling per beroepstaak"

Tabel 3

Beroepstaak	Ervaring
1.1 Kennis vergaren	"Nee, ik weet niet of ik hier zelf ook meer behoefte aan heb maar als je kijkt naar het concrete werk wat ik verricht is hier geen ondersteuning in en geen begeleiding, echter alleen indirect en wanneer ik hier zelf initiatief in neem." (E1) "Begin van 't jaar niet zo, nu ik over de helft ben en zie wat ik met deze begeleiding ontwikkeld heb, ben ik in ieder geval niet ontevreden." (E2) "Voor mijn gevoel wordt ik onvoldoende op professionele wijze ondersteund in mijn ontwikkeling. Een gezamenlijk overleg 1 keer in de drie weken van 1,5 uur is te kort om je casussen en vragen te bespreken. Dat er eigenlijk geen mogelijkheid is (qua tijd) voor een individueel gesprek vind ik zonde. Mijn ontwikkeling komt naar mijn mening vooral door mijn eigen reflectie en de feedback en opmerkingen van andere stagiaires. Ik mis hierin een professional die mij op directe wijze kan begeleiden. De rol van deze begeleiding

	is momenteel te afstandelijk en indirect.” (E3) “Vooral de eerste trainingsweek vond ik heel waardevol. Wel zou ik liever vanaf het begin meer duidelijkheid gehad hebben over wat wel en wat niet je taak is als sovatrainer.” (E4)
1.2 Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders	“Nee, je wordt in het diepe gegooid. Dit terwijl je weinig praktijkervaring hebt in de taken die je behoort uit te voeren.” (E1) “Op zich wel, al hoewel het soms lastig is als je iemand van het Ohab nodig hebt, en die is niet te bereiken. Zeker als het contact met een lb-er niet goed loopt is het soms belangrijk om snel iemand te pakken te krijgen en dit lukt niet altijd. Verder vind ik deze ondersteuning wel voldoende, maar daarbij is het instrument dat ik zelf inzet wel noodzakelijk.” (E2) “We krijgen vooraf te weinig concrete informatie en onze rol wordt dit duidelijk toegelicht. Dat een kind af en toe, in overleg met IB'er uit een groep mag worden gezet, dat de IB'er verantwoordelijk is voor opvang bij uitval, dat de IB'er de communicatie grotendeels zou moeten regelen... Allerlei dingen zijn niet duidelijk en moet je gewoon ondervinden. Naar leerkrachten toe wordt sowieso geen ondersteuning gegeven.” (E3) “Ja, deze gesprekken hebben we wat mij betreft voldoende geoefend in de eerste stageweek. Ook waren de masterclasses voor mij zeer waardevol als het gaat om contacten met IB'ers en leerkrachten.” (E4)
1.3 Het geven van voorlichtingsbijeenkomsten	“Nee. Nu heb ik persoonlijk geen moeite met die presentaties maar je zet wel jezelf neer en het OHAB dus er staat best een druk op je. Daarnaast kunnen scholen, leerkrachten en ouders erg veeleisend, kritisch en aanvallend zijn. Wanneer je al bekend bent met de training, kom je hier wel uit. Soms ook niet want dan is de vraag die er gesteld wordt voor jezelf ook onbekend; bijv geld, groepsaankoop. Dit is ook afhankelijk van school&ib'ers.” (E1) “Aan het begin voelt dat als in het diepe gegooid worden, maar als het eenmaal zover is blijkt dat ik toch genoeg in huis heb om een voorlichting te geven. Ik heb wel het gevoel dat ik daar voldoende in ondersteund wordt.” (E2) “Nee, het is gewoon proberen en doen. Dat gaat wel goed, ik heb nauwelijks negatieve feedback gehad van ouders of leerkrachten.” (E3) “Ja, hiervoor heb ik niet veel ondersteuning nodig.” (E4)
1.4.1 Voorbereiding/inschattingen kunnen maken	“Je krijgt ruimte te oefenen met ib'ers en na te denken over wat jij wil bespreken. Wanneer je echter daar staat en op school bent is het een heel ander verhaal.” (E1) “Soms heb ik het gevoel dat ik wat groepssamenstelling wel kan overleggen met het Ohab, maar dat daar ook geen duidelijk beleid of visie is, waardoor ik het gevoel heb dat ik 'maar wat doe' als het om groepssamenstelling gaat.” (E2) “Nee” (E3) “Soms zou ik het wel fijn vinden om meer directe hulp te krijgen bij de voorbereiding van een training die niet goed loopt.” (E4)
1.4.2 Training geven op aansluitende wijze	“Meer preventief, de persoon wordt wel goed uitgekozen op de stage” (E1) “Ik ben tevreden over de aanzet die het Ohab doet, maar daarbij zijn mijn eigen instrumenten wel noodzakelijk. Deze zijn wel geprikkeld door de training aan het begin van het jaar, dus ik ben tevreden.” (E2) “Nee. De tijd is te beperkt, als je ergens tegen aan loopt moet je het 80% van de tijd zonder hulp oplossen. Nu maak ik de keus om bij 'grotere' problemen hulp in te roepen, terwijl je deze mogelijk kan voorkomen door kleinere problemen te bespreken. Daar is nu geen tijd voor.” (E3) “Nee, ik zou hier over graag meer begeleiding krijgen, vooral wanneer het een gecompliceerde trainingsgroep betreft. Eens in de drie weken werkoverleg vind ik dan vrij weinig.” (E4)
1.4.3 Verslaglegging	“Nee. Hier is bijna geen aandacht aan besteed. We hebben dit grotendeels zelf opgezet, gier zelf een lijn in aangebracht, zelf 'onszelf' gecontroleerd” (E1) “Niet echt, ik mis daarin vanuit het Ohab wel begeleiding, zeker aan het begin van het jaar” (E2)

	“Nee. Er wordt geen basis gegeven bij de eerste trainingen, het rapportagesysteem wordt niet duidelijk uitgelegd en de voorwaarden die aan rapporteren vastzitten zijn er niet. Daardoor verschillen rapportages en het verschil in niveau veel van elkaar. Regelmatig heb ik klachten gehoord over de wijze van rapporteren in eerdere jaren, waarom zou dit in een volgend jaar op het niveau blijven waarop we nu zitten?”(E3) “Ik zou graag mee duidelijkheid hebben over wat wel en niet moet of mag. Ik loop er tegenaan dat de rapportages van tussen- en eindevaluaties niet bij iedereen op de zelfde manier verlopen; wat vindt het OHAB als organisatie een goede aanpak? Ook merk ik dat de derdejaarsstudenten die op een zelfde school als ik training geven, niet het zelfde rapportagesysteem hanteren en dat vind ik vreemd. Ik heb er zelf niet direct last van, maar ik vind het niet professioneel staan tegenover de school. Een aangezien ik daar als afgevaardigde van het OHAB sta, vind ik dat dat ook mijn eigen professionele houding aantast.”(E4)
1.4.4 Het voeren van oudergesprekken	“Nee. Je hebt natuurlijk al een hoop gesprekstechnieken in je en de masterclass maar er wordt tijdens je proces niet bijhouden hoe het verloopt, hoe je je ontwikkeld ed.” (E1) “Ja, zeker wel. Zeker de Masterclass zorgt ervoor dat dit goed ondersteund wordt.” (E2) “Nee ik zou hier meer over in gesprek willen gaan, om zo te leren hoe je aansluit bij ouders, hoe je binnen de 10 minuten blijft, hoe je als team een evenredige samenwerking uitstraalt... Allerlei dingen die je nu probeert door gewoon te doen, maar er is niets mis mee om daarover in gesprek te gaan en er zo professioneler in te worden.” (E3) “Ja. Er zijn zo veel verschillende types ouders en daarmee zijn er ook zo veel verschillende soorten oudergesprekken. Behalve veel oefenen en goed luisteren naar de ouders, kun je je daar niet echt op voorbereiden.”(E4)
1.4.5 Bijstellen	“Ik krijg de volledige ruimte te doen wat ik belangrijk acht, hierbij ook het vertrouwen dat dit goed is. Voor mij is dit genoeg. Ik mis echter wel de controle hier op en de erkenning waarom je zo handelt, hoe je dit verantwoord en dat je gewoon bewust bezig bent.” (E1) “Op zich wel voldoende, hoewel als het gaat om het bijstellen van een groep er niet altijd duidelijkheid is binnen het Ohab, waardoor ik zelf ook niet altijd duidelijk weet hoe ik moet omgaan een groepssamenstelling.” (E2) “Er is onvoldoende tijd hiervoor casussen in te breng, en zoals eerder genoemd: de casussen die worden behandeld gaan over groepen waarbij de situatie al grotendeels uit de hand is gelopen. Dit kan worden voorkomen door tijd vrij te maken om kleinere situaties te behandelen.” (E3) “Ik denk dat ik het wel fijn had gevonden om in het begin meer handvatten te krijgen voor het verstandig aanpassen van een training. Soms weet ik niet zeker of ik wel goed doe wat ik doe. Ook zou ik graag meer professionele begeleiding krijgen bij gecompliceerde groepen. Mijn collega's kunnen heel veel, maar soms zou ik het fijn vinden om te horen wat een professional er van vindt. Dierdoor zou ik mij zekerder voelen.” (E4)
1.5 Contacten onderhouden	“Totaal niet, je maakt je eigen weg, volgt je eigen pad, trotseert je eigen obstakels en het enige wat duidelijk is voor de instelling is dat je begint aan de weg en eindigt. Hoe, wat, waar, wanneer en waarom blijft uit. Hier wordt veel over gepraat maar vanuit de instelling direct weinig mee gedaan. Het wordt weer teruggegeven aan ons, want wij zijn zelf het gezicht en het aanspreekpunt. Erg verwarrend ook voor scholen; we zijn stagiaires/studenten maar waar blijft voor school de begeleiding? Hoe komt dit ook voor hen over?”(E1) “Ik vind dat er duidelijkere richtlijnen zouden moeten zijn over bijvoorbeeld contacten met leekkrachten of de hoeveelheid voorkennis aan het begin van een training. Dit om het Ohab elke jaar herkenbaar te laten zijn, ondanks wisseling van stagiaires. Dit is wel een spanningsveld met de vrijheden waarbinnen ik nu mijn

	eigen weg kan zoeken en mijn professionaliteit juist kan vergroten.” (E2) “Nee, uitleg zie eerder, komt steeds op hetzelfde neer. Conclusie is dat er te weinig regels en structuur wordt gegeven vanuit het OHAB, waardoor iedereen maar gewoon zijn best doet er iets van te maken.” (E3) “Ik denk dat het belang van goede contacten wel duidelijker naar voren had kunnen worden gebracht.” (E4)
1.6 Het begeleiden van 2 ^e jaars studenten in hun leerproces	“Totaal niet. Weer je eigen pad aanleggen en bewandelen.” (E1) “Nee, ik heb het hele jaar al het gevoel dat ik ‘aanrommel’. Regelmatig met succes, maar ik heb daarin een basis gemist aan het begin van het jaar.” (E2) “Dit punt vind ik erg slecht binnen het OHAB. Je moet het gewoon doen, bent het beste aanspreekpunt voor een tweedejaars. Alleen al dat de rolverdeling niet duidelijk is geeft zoveel onduidelijkheid, dat hun leerproces ernstig in het geding komt. Het zorgt voor frustratie bij beide partijen. Het is ook hier volledig aan de persoon zelf of je er iets goeds van kunt maken.” (E3) “Nee, ik zou zeker in het begin veel meer hebben willen leren over het op een juiste manier begeleiden van de tweedejaarsstudenten. Vooral in het begin was voor mij mijn rol als begeleidster niet goed duidelijk. Ik weet niet duidelijk wat de tweedejaarsstudenten moeten leren. Terwijl aan externe stagebegeleiders een workshop wordt aangeboden, moeten wij het zomaar doen. Ook al zijn wij niet de officiële begeleidsters, wij zijn wel de personen waarmee ze het meest van doen hebben. Ik zou hier zeker meer begeleiding in hebben kunnen gebruiken.” (E4)

Begeleiding

De studenten zijn blij met de begeleiding die ze krijgen, maar vinden wel dat het te weinig is. Ze zouden meer tijd en ruimte willen hebben om dieper in te kunnen gaan op hun persoonlijke ontwikkeling als professionele sociale vaardigheidstrainer. Ze vinden de begeleidingsmomenten te kort en te vaak over de organisatie gaan i.p.v. individuele ontwikkelingen. Sommige studenten vinden ook dat er te weinig begeleiding is bij gecompliceerde Trainingsgroepen.

Ze hebben niet het idee dat de begeleiding een juist beeld heeft over hen door de grote afstand van begeleiding. De studenten geven aan dat wanneer je concreet vanuit het werk kijkt dat ze verrichten hier geen ondersteuning in is en geen begeleiding, echter alleen indirect en wanneer ze hierin zelf initiatief nemen. Ze geven aan dat ze genoeg kennis bezitten om bijv. zelf gesprekken te voeren, maar ze vinden dat de begeleiding tijdens het proces niet bijhoudt hoe het verloopt, hoe ze zich ontwikkelen. De studenten vinden dat ze veel ruimte krijgen om te doen wat zij belangrijk achten, maar ze missen hierbij de controle op wat ze doen en de feedback van een professioneel persoon op hun handelen. De studenten hebben vaak het gevoel dat ze altijd zichzelf moeten controleren i.p.v. dat ze gecontroleerd worden. Ook de bereikbaarheid van de begeleiding vinden sommige een probleem. Door de afstand tussen de begeleiding en de training is er niet altijd iemand te bereiken op het moment dat dit nodig is.

Rondom hun rol als begeleider van tweedejaars vinden ze dat ze aan hun lot worden overgelaten door de begeleiding. Ze vinden dat ze een 2ejaars toegewezen krijgen, een kennismakingsgesprek met slb&stagebegeleider en succes! Er is geen betrokkenen die weet hoe ze dit moeten invullen. Het wordt één keer zelfs onprofessioneel genoemd.

De studenten geven ook aan dat ze vooral meer begeleiding willen aan het begin van de stage, omdat ze dit later in het jaar minder hard nodig hebben.

Uitspraken van de studenten hierover; “In het begin van 't jaar had ik niet het gevoel voldoende begeleid te worden, nu ik over de helft ben en zie wat ik met deze begeleiding ontwikkeld heb, ben ik in ieder geval niet ontevreden.”

De studenten vinden wel dat ze door de begeleiding goed zijn gescreend op hun kwaliteiten en of ze de stage aankunnen. Zo wordt er gezegd dat ondanks dat ze het gevoel/idee hebben dat er weinig tot

amper instrumenten vanuit de organisatie worden aangeboden, het grootste deel wel goed loopt. Dit omdat ze wel geselecteerd worden op kwaliteiten die ze staande houden bij het OHAB.

Ze vinden het zelf erg prettig de ruimte te krijgen om hun eigen weg in te slaan, maar denken echter dat het voor de organisatie zelf een grote valkuil is. Er is amper zicht op alle wegen en paden die door de stagiaires worden aangelegd. Er is geen overzicht, controle en samenhang.

De begeleiding die er is, werkt, maar is er te weinig, met te weinig instrumenten, te weinig controle, te weinig overzicht, te weinig samenhang en te veel rol, ruimte en taken onduidelijkheid, in het bijzonder bij de 4^{de}jaarsstagiaires.

De studenten willen over het algemeen vaker horen van professionele begeleiding wat ze ervan vinden. Één student noemt over de ondersteuning bij oudergesprekken;

“ik zou hier meer over in gesprek willen gaan, om zo te leren hoe je aansluit bij ouders, hoe je binnen de 10 minuten blijft, hoe je als team een evenredige samenwerking uitstraalt... Allerlei dingen die je nu probeert door gewoon te doen, maar er is niets mis mee om daarover in gesprek te gaan en er zo professioneler in te worden.”

Uitspraken van de studenten;

“Ik heb in die zin niet die verbondenheid zo van wat je doet is typisch iets vanuit het OHAB. Dus daarin mis ik wel een stukje begeleiding en een stukje aansluiting. Maar dat is niet essentieel vanuit mij als professioneel sova trainer, maar wel als professioneel sova trainer bij het OHAB.”

“Mijn ontwikkeling komt naar mijn mening vooral door mijn eigen reflectie en de feedback en opmerkingen van andere stagiaires. Ik mis hierin een professional die mij op directe wijze kan begeleiden. De rol van deze begeleiding is momenteel te afstandelijk en indirect.”

Zelfstandigheid

De studenten hebben vaak het gevoel dat ze het allemaal zelfstandig doen. Voor een groot deel zijn ze hier positief over, omdat het veel leermomenten verschaft en veel vrijheid met zich meebrengt. Maar de schaduwkant is dat ze het gevoel hebben dat er geen duidelijk beeld is van hen bij de begeleiding en dat ze maar wat zweven binnen de organisatie. Ze vinden zelfstandigheid positief zolang er maar een duidelijke basis is en er een professioneel persoon aanwezig is om op terug te kunnen vallen en die samen met hen hun leerproces in kader kan brengen. Hoewel ze de zelfstandigheid als prettig ervaren vinden ze niet dat ze het gehele proces in hun eentje kunnen dragen.

Door alle zelfstandigheid hebben de studenten soms ook het gevoel er alleen voor te staan. En daardoor hebben ze minder vertrouwen in de organisatie gekregen. Ze vertrouwen nu eerder op zichzelf dan op de organisatie.

Uitspraken gedaan door de studenten:

“Ik krijg de volledige ruimte te doen wat ik belangrijk acht, hierbij ook het vertrouwen dat dit goed is. Voor mij is dit genoeg. Ik mis echter wel de controle hier op en de erkenning waarom je zo handelt, hoe je dit verantwoord en dat je gewoon bewust bezig bent.”

“Ik vind het zelf erg prettig de ruimte te krijgen om je eigen weg in te slaan”

“Ik krijg de volledige ruimte te doen wat ik belangrijk acht, hierbij ook het vertrouwen dat dit goed is. Voor mij is dit genoeg.”

“Ik vond het erg fijn om zelf het werkveld in te gaan en het maar gewoon te doen. Ik vond het in het begin best spannend, maar toen ik merkte dat ik het best kon, was dat erg goed voor mijn zelfvertrouwen.”

“Maar ik merk dat ik wel vaak het gevoel heb dat je wat je doet ergens maar zweeft of dat het niet vast zit. Dat het iets is wat je dan maar zelf doet. Terwijl dat niet per se altijd het OHAB hoeft te raken. En ik vind dat ergens vervelend, omdat ik bij het OHAB werk ook al is het mijn stageplaats. Ik ben geen individuele sova trainer, maar iemand die vanuit het OHAB stage loopt of die training geeft”

Erkenning

Wat geregeld werd genoemd is de erkenning die soms gemist wordt

Uitspraken van studenten; “Ik mis echter wel de controle hier op en de erkenning waarom je zo handelt, hoe je dit verantwoord en dat je gewoon bewust bezig bent”

“Dat je wordt afgekapd op een klein dingetje en dat je eigenlijk geen erkenning krijgt. Voor mij dat ik wel vaker zou willen horen van dat je het wel heel goed doet of hoe heb je dat aangepakt dat is eigenlijk heel erg slim. Ook om te horen hoe veel moeite ik erin steek voor de vormgeving van de training en de inhoud van de training. En hoe je met moeilijke kinderen omgaat. Ik zou vanuit professionals vaker willen horen dat ik dat knap doe. Dus wat dat betreft voel ik me daarin niet zo professioneel. Ja toch een stukje bevestiging vanuit hun.”

Professionaliteit

De studenten voelen zich alle vier een professionele sociale vaardigheidstrainer. Dit voelen zij vooral op het moment dat zij echt met de training bezig zijn, door de training te geven, oudergesprekken te voeren etc. De studenten geven ook aan dat ze zich minder professioneel voelen binnen het OHAB. Daarbinnen voelen sommige studenten een bepaalde onzekerheid waardoor ze niet meer zeker weten of ze het wel goed doen en of dat ze misschien wel iets missen.

Dingen die geholpen hebben bij het professioneel voelen zijn; de zelfstandigheid, samenwerken, het samenwerken met de tweedejaars en daar een “hogere”rol in hebben, in de praktijk echt als sova trainer werken, kijken naar jezelf en daarvan leren, de gesprekken en discussies met andere vierdejaars stagiaires, de eerste trainingsweek, positieve feedback vanuit het OHAB en de school, dat je gewend raakt aan de training geven en de masterclass. Ook noemen zij, dat de instrumenten die zij zelf inzetten cruciaal zijn voor hun professionele ontwikkeling in combinatie met wat er geboden wordt vanuit het OHAB. Ook de zelfstandigheid vinden ze cruciaal voor hun professionaliteit, dit biedt hun de ruimte om te experimenteren en zichzelf te ontwikkelen. Sommige studenten voelen zich zo professioneel dat ze bij bepaalde beroepstaken geen ondersteuning nodig hebben. Maar ze vinden ook dat op professioneel gebied het gewoon prettig is om duidelijke richtlijnen te hebben wat je aan het doen bent en dat het op die manier moet of goed is.

Dingen die niet geholpen hebben of zelfs afbreuk hebben gedaan aan het professioneel voelen zijn; zich als afgevaardigde van het OHAB aangetast voelen door een andere werkwijze van andere studenten die geprojecteerd worden op de student, het grote verantwoordelijkheidsgevoel op momenten dat het niet lekker loopt op een school en dan voor hun gevoel te weinig steun krijgen, waardoor ze zich minder professioneel voelen.

De meningen zijn verdeeld over de logboeken schrijven en het feedback krijgen op logboeken, dit wordt door sommige als overbodige reflectie gezien na alle gesprekken. En het feedback krijgen op logboeken daarvan vinden sommige studenten dat dit geen nieuwe informatie of invalshoeken verstrekt. Maar andere studenten vinden dat deze instrumenten juist het meest hebben geholpen bij het vergroten van hun professionaliteit.

Als het te zelfstandig wordt vinden sommige studenten dit funest voor hun eigen professionele ontwikkeling; ze doen alles zelf; voorbereiden, uitvoeren, evalueren, reflecteren, bijstellen. Ze hebben dan te veel taken en rollen, en te weinig duidelijkheid om echt goed in kader te brengen wat ze doen en hoe. Dit zit allemaal in hun hoofd. Het is onmogelijk om alles op papier te zetten of te bespreken, het is te veel. Ze weet alles precies in je hoofd maar een koppeling naar henzelf als student/stagiaires/professional/persoon en vooral naar hun studie, daar is geen ruimte meer voor.

Veel studenten ervaren de ondersteuning die wordt geboden voor hun professionele ontwikkeling als sociale vaardigheidstrainer niet als voldoende. Ze vinden dat wanneer ze kijken naar de tijd die ze er zelfstandig in steken, er vanuit de stage te weinig begeleiding voor terug komt. En uit eigen initiatief kun ze het OHAB er wel bij betrekken, maar het is iets wat volgens hen heel traag verloopt en iets wat bijna uit elkaar ligt. Ze hebben niet het idee dat het OHAB in hun professionele ontwikkeling een grote rol in speelt. Niet zo groot als het volgens hen zou kunnen.

Één student noemt zelfs dat zij een spanningsveld ervaart tussen de professionaliteit van het OHAB als organisatie en de ontwikkeling van de professionaliteit van studenten. Ook vinden de studenten dat ze in het diepe worden gegooid terwijl ze nog te weinig praktijk ervaring hebben in de taken die ze behoren uit te voeren. Wel noemen verschillende studenten dat ze na het gevoel van in het “diepe gegooid worden” ook merken dat ze toch genoeg in huis hebben om te taak goed te volbrengen.

De studenten vinden de mate van professionaliteit nu vooral afhangen van de persoon zelf. En niet van de ondersteuning geboden door het OHAB. Ze voelen zich wel dermate professioneel dat ze denken in de toekomst zelfstandig trainingen te kunnen geven.

De rol van de opleiding, de stage instelling en de student in het professionaliseren als sociale vaardigheidstrainer

De studenten zien zichzelf vooral als instrument als het gaat om hun professionaliteit. Doordat zij zich vaardigheden aanleren en kennis beheersen verhogen zij hun professionaliteit. Één student noemt ook dat ze zichzelf herkent in de kinderen en dat ze daardoor met een open blik en flexibele houding de kinderen iets kan leren én zichzelf laat zijn.

Één student zegt; "Ik heb zelf de meeste invloed gehad op mijn professionaliteit net als wat ik net zeg je moet het allemaal zelf doen. En je moet het uitzoeken en vooral op jezelf reflecteren en in gesprekken met anderen. Ik ben constant met mijn eigen ontwikkeling bezig. En met mezelf ontplooiën in stages en in de training en de oudergesprekken, in alle aspecten. Door naar mijzelf te kijken heb ik het meeste geleerd."

Een ander noemt dat ze haar eigen reflectie vermogen als een groot aandeel in haar professionaliteit ziet. Alleen kan ze dit moeilijk scheiden van zichzelf of de opleiding, omdat heel veel dingen die ze vanuit de opleiding heeft geleerd zich zo eigen heeft gemaakt dat ze niet altijd het onderscheid heeft in dat het opleiding is of dat ze het nu zelf is. Dat hangt heel erg samen.

De rol van de opleiding vinden de studenten vooral de ruimte die er is voor stages waardoor ze zelfstandig praktijksituaties kunnen opdoen en de verschillende modules en trainingen die de algemene kennis hebben verschaft over het werkveld. Sommige studenten weten maar weinig op te noemen over de opleiding, wat een rol heeft gespeeld in dat ze zich nu een professionele sociale vaardigheidstrainer voelen. Wel wordt door alle vier de studenten de grondige basistheorie genoemd. Over de stages zijn ze positiever dan over de opleidingsmodules.

De stage instelling heeft vooral geholpen door de opbouw die de stage heeft. Eerst intensieve training en daarna zelfstandig de praktijk situatie in om zo weer met nieuwe kennis terug te komen om terug te koppelen en door reflectie weer naar de praktijk situatie terug te gaan.

Het OHAB heeft vooral ook in het begin van het jaar een aanzet gemaakt en geprikkeld om na te denken over wat ze allemaal of hoe ze dingen doen en waarom ze dingen doen en wat ze prettig vinden en hoe ze dat voor elkaar kunnen krijgen in een training

Verder is het intensieve contact met de mede stagiaires als een zeer positief punt omschreven. Dit omdat ze het gevoel hebben onderling gewaardeerd te worden en het gevoel van een basis hebben.

Uitspraak van de studenten;

"De stage instelling die heeft mij geholpen ook wel weer door me aan mijn lot over te laten. En door mij gewoon maar te laten doen en mij zelf maar te laten kijken hoe het gaat en fouten te maken en van daaruit wel weer verder te kijken. En ook wel een stukje begeleiding wat ze bieden dat helpt ook wel mee."

Onduidelijkheid

Studenten geven aan vooral ik het begin van de stage geen duidelijk beeld te hebben van wat wel en wat niet kan, wat hun rol is en wat de rol van de begeleiding van het OHAB is.

Waar voor de studenten de meeste onduidelijkheid zit, is bij de begeleidende rol die ze hebben bij de tweede jaarsstudenten en het verschil tussen een tweede of een vierdejaars student.

Uitspraken hierover;

"Pas na een half jaar werd hier meer duidelijkheid in gegeven, dit was veel te laat."

"Eigenlijk is het natte-vinger-werk, je zet jezelf voor 100% in voor hun leerproces, maar weet niet hoe je dit het beste kan doen; en hebt onvoldoende tijd. "

"Dit punt vind ik erg slecht binnen het OHAB. Je moet het gewoon doen, bent het beste aanspreekpunt voor een tweedejaars. Alleen al dat de rolverdeling niet duidelijk is geeft zoveel onduidelijkheid, dat hun leerproces ernstig in het geding komt. Het zorgt voor frustratie bij beide partijen. Het is ook hier volledig aan de persoon zelf of je er iets goeds van kunt maken. "

Ook noemen ze vaak dat aan het begin van de training te veel onduidelijkheid is over wat vooral niet hun taak is. Dit voorkomt veel extra onnodig werk.

Verder is er ook onduidelijkheid over de inhoud van een rapportage, het belang van goede contacten, de positie van de studenten t.o.v. de school, ib-er en leerkrachten, beleid wat betreft groepssamenstellingen, visie, bijstellen van groepen, contra indicaties voor kinderen, informeel contact met ouders tussen de trainingen door.

Sommige studenten hebben door al deze onduidelijkheden af en toe het gevoel dat ze maar wat doen of aanrrommelen wordt wel eens gezegd. Één student weet dit aan de basis ze gemist heeft in het begin van het jaar wat betreft bijv. het begeleiden van 2^{de} jaarsstudenten.

Door de onduidelijkheden in de praktijksituatie is er vaak spraken van leren door ondervinding. Volgens studenten leidt dit tot zelfstandige ontwikkeling van eigen paden en eigen instrumenten.

Onzekerheid

De studenten ervaren dat ondanks het oefenen, het in de praktijk gewoon maar even doen toch heel anders is. En dit kan hen onzeker maken.

Studenten zeggen zelf dat ze zich zekerder zouden voelen wanneer ze vaker van een professionele begeleider zouden horen dat ze het goed doen. Ook noemen ze gesprekken met hun collega's over hoe zij dingen aanpakken en wat de ander ervan vindt als zweer waardevol tegen de onzekerheid.

Wanneer voorwaarden die ze als randvoorwaarden zien op scholen om training te kunnen geven, niet aanwezig zijn, dan vinden de studenten de verantwoordelijkheid en de draagkracht voor hen als trainer veel groter en dan gaan ze zichzelf ook onzekerder voelen. En dit vinden ze heel lastig omdat het een stukje dat bij de scholen ligt, maar ook bij het OHAB wat die kunnen doen om werk uit handen te nemen of niet alleen werkt, maar ook het gevoel.

Presentatie naar buiten toe

De studenten vertellen dat ze representatief staan voor zichzelf en het OHAB dus er staat best een druk op ze. Daarnaast kunnen scholen, leerkrachten en ouders erg veeleisend, kritisch en aanvallend zijn. Wanneer ze al bekend zijn met de training, komen ze hier wel uit. Soms ook niet want dan is de vraag die er gesteld wordt voor hen ook onbekend; bijv geld, groepsaankoop ed. Dit is ook afhankelijk van school&ib'er.

Verder vinden zij dat er niet als één geheel gewerkt wordt vanuit het OHAB en er veel verschillen zijn tussen de trainingskoppels, waardoor er door scholen andere verwachtingen kunnen ontstaan. Er wordt bijvoorbeeld opgemerkt dat de derdejaarsstudenten die op een zelfde school training geven, niet het zelfde rapportagesysteem hanteren en dat vinden de studenten vreemd. Ze hebben er zelf niet direct last van, maar ze vinden het niet professioneel staan tegenover de school.

Uitspraak van één van de studenten;

“Er zit geen structuur in de werkwijze. De training is vaag en je bent heel veel aan het veranderen. Ik denk ook dat vooral de personen die regelmatig training krijgen van ons dat dat best wel verwarrend kan werken dat iedereen anders werkt. En andere soort rapportage maakt.”

Studenten vinden dat ze in het contact met scholen vooral hun eigen weg maken, hun eigen pad volgen en hun eigen obstakels trotseren. En het enige wat duidelijk is voor de instelling is dat ze beginnen aan de weg en eindigen. Hoe, wat, waar, wanneer en waarom blijft volgens de studenten uit. Hier wordt veel over gepraat maar vanuit de instelling direct weinig mee gedaan. Het wordt weer teruggegeven aan de studenten, want zij zijn zelf het gezicht en het aanspreekpunt.

Inhoudelijk over de training

Doordat de studenten veel zelfstandigheid en verantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen training en de ruimte krijgen veel bij te stellen en hun eigen plan te volgen, loopt de training volgens hen echter wel erg uiteen. Over rapportages zegt één student; “Er wordt geen basis gegeven bij de eerste trainingen, het rapportagesysteem wordt niet duidelijk uitgelegd en de voorwaarden die aan rapporteren vastzitten zijn er niet. Daardoor verschillen rapportages en het verschil in niveau veel van elkaar. Regelmatig heb ik klachten gehoord over de wijze van rapporteren in eerdere jaren, waarom zou dit in een volgend jaar op het niveau blijven waarop we nu zitten?”

Qua groepssamenstelling hebben ze niet het idee gehad hier enige invloed op te hebben. Wanneer kinderen zijn gekozen, de groep is samengesteld en de omgeving is ingelicht kunnen ze als trainer niet zelf de groep nalopen; je moet het er maar meedoen.

Instrumenten

De studenten vinden de instrumenten in principe wel goed alleen wel minimaal. Één noemt dat er overal wel een aanzet voor is en dat sommige ook gewoon goed zijn, maar dat het beter kan. De verbetering van de instrumenten zit hem volgens hen vooral in de tijd die ervoor genomen wordt en de structuur die je eraan geeft.

Één student zegt: “ik ervaar dat niet als voldoende, omdat er te weinig tijd wordt besteed aan stagiaires die heel zelfstandig moeten werken. Wordt er te weinig professionele ondersteuning geboden en te veel verwacht van wat je kunt en ook van tweedejaars stagiaires. En te weinig diepgang. Er zit een te groot organisatorisch stuk bij.”

Ze zijn tevreden met de basis die er ligt aan instrumenten, maar vinden dat ze vaak zelf het initiatief moeten nemen in het gebruik van deze instrumenten.

Verder wordt wel genoemd dat ze alle instrumenten die geboden wordt wel in meer op mindere mate als ondersteuning in hun professionaliteit zien.

Eerste week training

Alle studenten geven aan dat de eerste week van de stage, de intensieve training om trainer te worden, het meest belangrijke instrument is geweest van hun stage. Hieruit halen ze nog steeds veel informatie en inspiratie om praktijk situaties te benaderen. Het wordt ook genoemd als heel waardevol. Vooral het interactieve, het afwisselen van theorie en praktijk en het oefenen op elkaar is goed bevallen. Sommige studenten voelen zich bijv. voldoende ondersteund in gespreksvoering door het oefenen op elkaar in de eerste trainingsweek.

Één student noemt dat ze de eerste training zo belangrijk en essentieel vindt, dat ze eigenlijk vindt dat daar bijna alles wat je de rest van het jaar gaat doen in benoemd moet worden. Hij hoeft niet uitgebreider te worden, maar er zou meer aandacht mogen zijn voor bijvoorbeeld verslaglegging en de begeleiding van 2^{de} jaars.

Werkoverleg

De studenten vinden eens in de drie weken te weinig. Het werkoverleg wordt goed benut maar er is zo weinig tijd voor zoveel dingen dat je ook niet echt diep erop in kan gaan. Je kunt er wel dingen uitlichten en daarop ingaan, maar dan ga je ook weer voorbij aan punten voor anderen. Dus dat is wel iets waar je in moet kiezen. Uitspraak van een student hierover; “De tijd is te beperkt, als je ergens tegen aan loopt moet je het 80% van de tijd zonder hulp oplossen. Nu maak ik de keus om bij ‘grotere’ problemen hulp in te roepen, terwijl je deze mogelijk kan voorkomen door kleinere problemen te bespreken. Daar is nu geen tijd voor.”

Veel studenten vinden het heel jammer dat het werkoverleg voor hen niet bevalt, omdat ze dit als enige moment zien om met een professionele trainer te kunnen praten over hun ontwikkeling.

Verder vinden ze dat het werkoverleg een duidelijker doel mag hebben en dat er meer nadruk moet liggen op de casussen en het inbrengen van video materiaal.

Over het inbrengen van casussen zegt één student dat dit niet altijd effect heeft wanneer het niet gaat over je eigen ontwikkeling maar om een moeilijke groep, omdat het team te ver van de groep staat.

Bij het ohab overleg vinden sommige studenten het niet altijd even optimaal. Aan de ene kant zijn ze wel aan het leren maar daar wordt ook weer weinig ruimte aan gegeven. Ze vinden het overleg ook vaak ongestructureerd.

Reflectieverslagen

Reflectie verslagen worden gelezen maar daar krijgen ze niet echt heel veel verdiepende feedback op. Studenten geven aan dat wanneer ze de reflecties echt voor zichzelf schrijven ze hier wel iets aan hebben.

Masterclass

De masterclass is een zeer gewaardeerd instrument door alle studenten. Vooral op het gebied van gespreksvoering en contacten leggen. Verder wordt genoemd dat door de masterclass er nu ook meer diepgang in de werkoverleggen en de training zit.

Begeleiden van tweedejaars studenten

Dit wordt nu meer als een last en uitproberen ervaren dan een instrument. De rol van de vierdejaars is volgens hen niet duidelijk genoeg waardoor ze een lange tijd aan het stoeien zijn met de invulling van deze taak. Ze missen kennis over hoe iemand te begeleiden. Één van de studenten noemt: "Terwijl aan externe stagebegeleiders een workshop wordt aangeboden, moeten wij het zomaar doen. Ook al zijn wij niet de officiële begeleiders, wij zijn wel de personen waarmee ze het meest van doen hebben. Ik zou hier zeker meer begeleiding in hebben kunnen gebruiken."

Overleg met collega's

Dit is een instrument die de studenten zelf veelvuldig inzetten en wat ze zelf als zeer prettig en waardevol ervaren. Hierin kunnen ze soms even spuien waardoor ze daarna weer met een open blik verder kunnen.

Gemiste instrumenten

Wat wordt gemist is een stukje reflectie op een training en op dat proces. Hoe zij als trainers samenwerken, hoe de groep zich ontwikkelt, daar praten ze wel veel over maar dat blijft binnen het gesprek van trainers. En dan reflecteren ze ook niet echt structureel terug. Dus daar missen ze wel iets in dat ze daar structureel op terug kijken naar bepaalde punten. En dan vooral op de ontwikkeling van zichzelf als trainer en de training zelf. Want dat vinden ze nu een rommeltje en wat je er zelf van maakt en ze denken dat dit wel heel goed is om daar de kwaliteit te bewaren.

Wat meerdere studenten noemen is dat ze regelmatige begeleidingsgesprekken missen zodat er meer continuïteit zit in hun leerproces en dat er iemand is die professioneler is dan zij en die naar hen kijkt en die met hen meedenkt.

Een uitspraak van één van de studenten;

"Je hebt een hoge mate van zelfstandigheid en reflectievermogen nodig wil je je ontwikkelen dat bepaalt ook de mate waarin je ontwikkeld, zou je constanter en vaker gesprekken hebben dan denk ik dat je leerproces duidelijker is en dat je daarover ook meer zekerheid kan krijgen, wat je nu ook heel erg uit jezelf moet putten, wat dan ook wel weer leerzaam is, maar ik denk dat je verder komt met meer begeleidingsgesprekken."

Verder wordt ook directe hulp bij de voorbereiding van een training die niet lekker loopt gemist. De studenten ervaren te veel afstand tussen de begeleiding en praktijk waarin de training wordt gegeven, dat de hulp die geboden wordt in overleg niet als voldoende wordt ervaren voor deze situaties.

Andere dingen die genoemd worden hebben veelal te maken met beleid. De studenten missen een herkenbaar gezicht van het OHAB waarmee zij zich kunnen identificeren en waarmee ze naar de scholen kunnen om een professionele training neer te zetten.

Uitspraak van één van de studenten hierover;

"Conclusie is dat er te weinig regels en structuur wordt gegeven vanuit het OHAB, waardoor iedereen maar gewoon zijn best doet er iets van te maken."

Meer dingen die genoemd zijn;

Een vast systeem van tussen en eindrapportages wordt gemist. Iedereen pakt dit nu anders aan.

Meer handvatten voor het verstandig aanpassen van een training.

Individuele begeleiding.

Betere communicatie en directe orders.

Beleid op groepssamenstellingen.

Richtlijnen voor contacten met leerkrachten.

Algemeen beeld van de studenten naar aanleiding van de interviews en de enquêtes

De studenten hebben een zeer duidelijk overdachte mening over het zelfstandig ontwikkelen naar professionaliteit. Ze kunnen zichzelf goed verwoorden als het gaat over de invulling van hun taken als professionele sociale vaardigheidstrainer en ze lijken hier een vrij realistische en professionele blik over te hebben. Ze kunnen hun handelen en overwegingen goed toelichten en lijken hier diepgaand op te reflecteren.

Ze geven zelf aan dat veel stukken vrij negatief worden beantwoord, omdat ze nu al wat verder in het studiejaar zijn en de irritaties veelvuldig aanwezig zijn geweest. Één student zegt hierover; "Na het

invullen van deze enquête kom ik erachter dat mijn beeld van het OHAB en vooral de begeleiding vrij negatief is. Ik denk dat dit wel te ondervangen is. Vanuit de organisatie missen structuur, duidelijkheid en grenzen; maar vooral voldoende tijd om met een professional te werken aan je professionaliteit. Ik vind het jammer dat dit zo is. Wat ik duidelijk wil stellen dat ik mijn stage binnen het OHAB leuk vind; ik leer ontzettend veel, heb plezier in de trainingen en lever een goede kwaliteit. Ik zie mijn collega's en mijzelf groeien, maar moet hier zelf wel heel hard voor werken, krijg hier geen echte begeleiding in. Het OHAB zou meer moeten doen dan dit, zodat iedereen weer met trots voor zijn organisatie gaat werken, gemotiveerd wordt en een sterk team neerzet. “

In het algemeen zijn ze vrij lovend over de stage. Ze lijken erg tevreden met de zelfstandigheid en de verantwoordelijkheden die van hun verwacht wordt. Ze voelen zich dan ook alleen een professionele sociale vaardigheidstrainer. Sommige voelen zich iets minder professioneel wanneer ze op het OHAB zijn, maar dit wijten zij zelf aan het feit dat de begeleiding verder verwijderd is van de praktijk en dus een ander beeld heeft van hen, dan dat ze zelf hebben. En dat er te weinig duidelijk is over de rollen en taken van de studenten.

5.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk is stil gestaan bij alle resultaten die verkregen zijn uit de interviews en enquêtes die afgenomen zijn bij de respondenten. Er is gekeken naar welke instrumenten de studenten zelf inzetten, welke zij herkennen in de organisatie en hoe zij de begeleiding ervaren in hun professionaliteit ontwikkeling. In hoofdstuk 6 zullen er conclusies worden getrokken betreffende deze gegevens en de gegevens uit het literatuuronderzoek waarna er vervolgens een antwoord gegeven zal worden op de vraagstelling van dit onderzoek. Ook zullen er aanbevelingen worden gedaan voor de toekomst.

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk, tevens de slotfase van dit onderzoek, zullen er conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan. Ook zal ik antwoord geven op de vraagstelling: Ervaren de vierdejaarsstudenten, die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB, het werken aan hun professionaliteit, met de door het OHAB geboden instrumenten als voldoende?

Dit ga ik opbouwen door eerst de deelvragen te beantwoorden die door het gehele onderzoek zijn verwerkt. En daarna een algemene conclusie trekken wat betreft de vraagstelling.

Er moet in dit hoofdstuk rekening worden gehouden met de beperkte omvang van het onderzoek en dat het niet representatief staat voor andere studiejaar en andere trainingen.

Aan het eind, bij de samenvatting, zal ik reflecteren op de verwachtingen en aanname dit ik bij de start van dit onderzoek had.

6.2 Probleemstelling

In de probleemstelling (par. 4.2.5) heb ik aangegeven dat ik dit onderzoek doe, omdat er nu een onduidelijkheid is over de taken, verantwoordelijkheden en competenties waarmee de studenten hun professionaliteit kunnen vergroten, binnen deze stage. Ik gaf toen aan dat ik deze onduidelijkheid zelf heb ervaren, maar dat er tussen studenten en in het werkoverleg als team er ook een aantal keer over gesproken is. Aan het begin van dit onderzoek ging ik er dus vanuit dat dit ook echt een probleem is wat leeft in de organisatie onder de studenten. Nu ik het onderzoek heb gedaan kan ik vaststelling dat dit ook echt zo is. Veel studenten ervaren veel onduidelijkheid als het gaat om taken en verantwoordelijkheden. Dit heeft effect op de mate van hun gevoel van professionaliteit.

6.3 Conclusies deelvragen

Door eerste de deelvragen uit het praktijkonderzoek te beantwoorden kan er stil worden gestaan bij alle informatie die is verschaft door dit onderzoek. Hierdoor kunnen conclusies beter worden onderbouwd en zijn ze makkelijker terug te vinden in het onderzoek.

Welke instrumenten worden er ingezet door de organisatie ter ondersteuning van de professionaliteit volgens de studenten en komen deze overeen met de instrumenten genoemd door de organisatie?

De instrumenten die worden ingezet door de organisatie, genoemd door de organisatie, komen niet geheel overeen met de instrumenten die genoemd worden door de studenten.

In tabel 1 van hoofdstuk vier zijn de instrumenten naast elkaar gezet ter vergelijking.

Hieruit blijkt dat de studenten het instrument kennis genoemd door de organisatie meer zien als het aanbieden van formats in plaats van een proces van kennis verwerving en toepassing door middel van supervisie. En zien ze de stagebegeleiding van 2^{de} jaars meer als een taak dan een instrument. Dit komt door de summiere begeleiding in het begeleiden van de 2^{de} jaars en de onduidelijkheid omtrent de rol van een vierdejaars als begeleider. Het observeren van speltherapieën noemen ze helemaal niet. Het zou kunnen dat ze dit niet noemen doordat ze dit jaar ook weinig gebruik daarvan hebben gemaakt.

De studenten noemen zelf nog instrumenten die ze bij de organisatie plaatsten, die de organisatie zelf niet genoemd heeft. Dit is bijvoorbeeld de zelfstandigheid en ruimte die de studenten krijgen om te professionaliseren en de begeleiding ter plaatse wanneer een begeleider op de scholen komt kijken naar een training. Dit is namelijk het enige moment dat de begeleiding direct met de praktijksituatie van de student in aanraking komt en de student dus direct feedback kan krijgen van professionele begeleiding. Verder wordt ook nog door één student de sollicitatie procedure genoemd, maar ik vind dat zelf geen instrument, meer een voorwaarde.

Welke instrumenten zetten de studenten zelf in?

De instrumenten die de studenten inzetten hebben vooral met feedback, reflectie, samenwerking, afstemming, kennis en zelfstandigheid te maken. Ze hechten zelf veel waarde aan de overleggen met collega's waarin ze veel kunnen reflecteren en de diepgang verkrijgen die ze in een werkoverleg

missen. Het gebruik van logboeken wordt niet door alle studenten even enthousiast ingezet. Hier zijn de meningen duidelijk over verdeeld. De studenten zetten zelf ook meer instrumenten in dan het OHAB. Dit is wel kenmerkend voor het zelfstandige karakter van de stage. En dat zie je hier in terug komen.

Conclusie hierover is ook dat je niet een kant en klaar model kan voorschotelen met instrumenten waarmee gewerkt moet worden. Er zal dus een flexibel bestand moet komen waarmee de studenten zelf een model kunnen samenstellen met instrumenten die voor hen werken.

Voor deze deelvraag verwijs ik verder direct naar tabel 1 van hoofdstuk vier, omdat dit alleen een opsomming is.

Welke instrumenten worden ingezet voor welke beroepstaken en voelen zij zich ondersteund in deze beroepstaken?

Alle studenten gebruiken andere instrumenten per beroepstaak. Dit is een volledig individuele keus. In tabel 2 van hoofdstuk vier is een duidelijk overzicht van alle ingezette instrumenten per beroepstaak.

Opvallend is dat alle studenten weer andere instrumenten inzetten voor één beroepstaak. De studenten herkennen veelal dezelfde instrumenten van het OHAB en je zou dan verwachten dat de overeenkomst per beroepstaak dan groot zou zijn bij deze instrumenten. Maar iedere student gebruikt de geboden instrumenten weer op een andere manier. De één gebruikt het werkoverleg voor alle beroepstaken terwijl de ander het maar één of twee keer inzet voor een beroepstaak. Wel opvallend is dat de trainingsweek veelvuldig wordt genoemd bij bijna alle beroepstaken.

Tabel 3 geeft duidelijk weer per beroepstaak of de studenten de ondersteuning als voldoende ervaren. Studenten leggen hierin vaak de verantwoordelijkheid buiten zichzelf. Ze missen ondersteuning, directe begeleiding en voelen zich in het diepe gegooid, maar ze benoemen niet altijd wat hun eigen instrumenten hen biedt. Ik denk dat wanneer ze dit wel hadden gedaan de antwoorden minder negatief zouden scoren. Zeker gekeken naar de antwoorden die ze gegeven hebben in de interviews over de diepgang en ontwikkeling onderling tussen collega's.

Ik denk dat wanneer er meer duidelijkheid zou zijn over de instrumenten die ingezet kunnen worden en de inhoud van deze instrumenten, dat studenten meer tevreden zouden zijn met de ondersteuning die geboden wordt. Nu wordt hun ervaring van ondersteuning overschaduwd door een gevoel van onduidelijkheid, alleen staan en los van het OHAB staan.

Zijn er nog instrumenten die nog niet worden ingezet, maar wel de professionaliteit zouden kunnen verhogen?

Ik denk dat de instrumenten die nog niet worden ingezet, maar wel de professionaliteit vergroten vooral de reflectie op de training en het proces van de training is, het inzetten van individuele begeleiding naast de al bestaande begeleiding en meer reglementen en richtlijnen zodat de studenten meer handvatten hebben en zich kunnen identificeren met het OHAB.

Wat de studenten missen is reflectie op de training en op het proces van de training, regelmatige begeleidingsgesprekken, individuele begeleiding, directe hulp bij de voorbereiding van een training die niet lekker loopt gemist

Andere dingen die genoemd worden hebben veelal te maken met beleid;

Een vast systeem van tussen- en eindrapportages, meer handvatten voor het verstandig aanpassen van een training, betere communicatie en directe orders, beleid op groepssamenstellingen, richtlijnen voor contacten met leerkrachten.

De studenten missen een herkenbaar gezicht van het OHAB waarmee zij zich kunnen identificeren en waarmee ze naar de scholen kunnen om een professionele training neer te zetten.

Ik denk dat het OHAB dit hen wel zou kunnen bieden, door middel van duidelijke richtlijnen en beleid. Daarbinnen kan natuurlijk altijd nog de zelfstandigheid van studenten gewaarborgd worden, alleen met meer handvaten voor beleid voeren en de zekerheid van ondersteuning in hun proces.

Worden de instrumenten optimaal benut?

Instrumenten worden niet optimaal benut.

Veel instrumenten worden ingezet met een goed idee erachter, maar de daadwerkelijke uitvoering daarvan verzand in onduidelijkheid en misgelopen kansen. De studenten hebben een goede inzet en hun uitvoering van de taken is van goede kwaliteit, maar de procesbegeleiding daaromheen lijkt een beetje trager te verlopen en niet aan te sluiten op de belevingen van de studenten.

Verder zijn niet alle instrumenten even duidelijk. Dat bijvoorbeeld het observeren van speltherapieën niet genoemd wordt, kan toeval zijn, maar als studenten dit echt niet als instrument zien, missen ze heel veel leermomenten. Bij dit instrument kunnen ze juist oefenen in het observeren en rapporteren,

waarin ze veel begeleiding missen. Ook geeft dit instrument de kans om even direct met de stagebegeleiding te kunnen praten, ook iets wat ze missen.

Doordat de instrumenten niet inzichtelijk zijn en niet duidelijk gepresenteerd worden, kan er ook minder optimaal gebruik van gemaakt worden. De zelfstandige professionaliteit van de studenten zou juist verhoogd kunnen worden door hen een keus te laten maken in de geboden instrumenten en dan de begeleiding laten aansluiten op wat de student aandraagt.

Hebben de studenten het gevoel dat ze voldoende worden ondersteund in hun professionaliteit ontwikkeling?

Nee. De studenten voelen zich prettig in de stage, maar hebben niet het gevoel voldoende ondersteund te worden in hun professionaliteit ontwikkeling. Veel daarvan ligt volgens hen bij de onduidelijkheid van taken en verantwoordelijkheden en in de manier waarop begeleiding wordt ingezet. De studenten zijn zelf duidelijk veel bezig met hun professionele ontwikkeling en zullen ondanks hun gevoel van niet genoeg ondersteund te zijn, toch hun taak als professionele sociale vaardigheidstrainer met voldoende kwaliteit uitvoeren. Maar dit is grotendeels met dank aan hun zelfstandige houding in deze stage. Het OHAB heeft deze zelfstandigheid wel mogelijk gemaakt, maar loopt het gevaar het soms te zelfstandig te laten worden door te weinig basis en houvast te bieden door middel van goed ingezette instrumenten. Hierdoor lopen de studenten een te groot risico om misschien zelfs te stagneren in hun professionele ontwikkeling.

Vanuit mijn literatuur onderzoek was ook gebleken dat wanneer het gaat om professionaliteit juist de goede werkomstandigheden (o.a. veiligheid), een dragelijke caseload en goede begeleiding nodig zijn (Van Yperen, 2003b; Van Yperen, 2004). De organisatie waarvoor de hulpverlener werkt moet eisen stellen aan de professionaliteit en kwaliteit en moet voor optimale werkomstandigheden en faciliteiten zorgen." (Kenniskring Algemene Pedagogiek, 2006, p. 11) Dit stukje geeft ook duidelijk aan dat deze professionaliteit als basis een gedegen begeleiding behoeft. Wanneer de studenten dan het gevoel hebben niet voldoende ondersteund en begeleid te worden loop je het risico kwaliteit te verliezen.

Voelen de studenten zich professioneel?

Alle vier de studenten voelen zich een professionele sociale vaardigheidstrainer. Dit komt vooral door de zelfstandige aard van de stage en de positieve praktijkervaringen die zij opdoen. Ook voelen zij zich professioneel door de feedback die zij krijgen vanuit het OHAB, de scholen en hun collega's. Wel opvallend was dat studenten zich professioneler voelen wanneer ze een training geven buiten het OHAB dan wanneer zij binnen het OHAB zijn. Maar dit kan weer als gevolg gezien worden in de erkenning die zij soms missen voor het werk dat ze doen en het tekort aan zicht, door het OHAB, op hoe zij als studenten/stagiaires en trainers werkzaam zijn. De studenten kunnen zich ook professioneel voelen want volgens mijn literatuur onderzoek zijn professionele sociale vaardigheidstrainer een trainer is met een scala aan vaardigheden waarmee hij/zij een preventieve training kan geven. Hij/zij wordt niet geacht een curatieve therapie te geven. De studenten van het vierdejaar die de preventieve sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB zijn professionele sociale vaardigheidstrainers. Zij beheersen de scala aan vaardigheden door per beroepstaak verschillende, eigen en door de organisatie geboden, instrumenten in te zetten om op hun vaardigheden te reflecteren en zo weer te ontwikkelen als professionele trainer.

6.4 Antwoord op de vraagstelling

De vraagstelling van mijn onderzoek is; Ervaren de vierdejaarsstudenten, die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB, het werken aan hun professionaliteit, met de door het OHAB geboden instrumenten als voldoende?

Het antwoord is nee.

Uit mijn onderzoek is duidelijk geworden hoe er gewerkt wordt aan de professionaliteit van de vierdejaars studenten van het OHAB. Maar ook dat de studenten dit niet voldoende ervaren. Ze voelen zich weliswaar professioneel, maar dat wijten zij niet aan de instrumenten die geboden worden vanuit het OHAB. Deze instrumenten hebben wel een bepaalde basis gelegd, maar zijn niet toereikend. Ze vinden dat die instrumenten te weinig uitgediept zijn en niet optimaal worden ingezet. En daarbij missen ze ook nog instrumenten. Ze missen ook een groot stuk begeleiding. Ze weten dat daar niet meer tijd voor is, maar ze zouden toch graag meer individuele begeleiding willen en ook meer directe begeleiding. De stage vereist een hoge mate van zelfstandigheid, maar daar hoort de begeleiding op aangepast te zijn. En dat lijkt nu niet het geval te zijn.

Door de hoge mate van zelfstandigheid gecombineerd met veel onduidelijkheid ervaren de studenten ook regelmatig onzekerheid. Klink en anderen bevestigen ook deze onzekerheid in hun onderzoek. Ook over de presentatie naar buiten toe zijn ze onzeker. Ze missen een eenduidig beleid en voelen zich daarom soms in de verlegenheid gebracht. Er wordt ook veel gesproken over een gevoel van zweven in de organisatie. Door te weinig beleid en controle zouden de studenten kunnen doen en laten wanneer en hoe ze willen. Dit vraagt om nog meer zelfstandigheid maar het verhoogd ook de verantwoording van de student. Een goede omschrijving van de beroepstaken geeft de studenten neemt een deel van de onzekerheden weg.

De studenten voelen zich wel professioneel door de gesprekken die ze voeren met collega's, de praktijkervaringen, de positieve feedback en de diepgang die ze halen uit hun eigen reflecties. Over de inhoud van de training is duidelijk geworden dat er misschien wel te veel variatie is en hier geen controle op is. Dit kan schadelijk zijn voor het OHAB. Het aanpassen van een training en de verslaglegging, zou binnen richtlijnen moeten plaats vinden conform de visie en doelstelling van het OHAB.

Mijn conclusie is dat er soms te veel zelfstandigheid wordt gevraagd aan de student als het gaat om de professionele ontwikkeling. In de beroepstaken lijkt dit prima in balans en dat blijkt ook uit de verhalen van de studenten. Maar als het gaat om professionaliseren en ontwikkeling, mist er een stuk begeleiding en wordt er erkenning gemist. De instrumenten die er zijn worden niet optimaal ingezet om dit te ondervangen. Een grondige analyse van de beroepstaken en een betere afstemming van de instrumenten op basis van deze analyse bevordert het gebruik en een effectievere inzet van de instrumenten en wordt bevestigd door het onderzoek van Klink e.a. 2007.

Ook vind ik het niet goed dat de studenten minder verbondenheid voelen met de organisatie. Hierdoor kan veel kwaliteit verloren gaan. Wanneer studenten veelal ontwikkelen binnen hun eigen kringetje van collega's gaat veel waardevolle informatie verloren voor zowel de organisatie OHAB als de opleiding Pedagogiek.

Verder mist er dus een groot stuk aan basis informatie. Vooral aan het begin van het jaar. Dit geeft studenten een hobbelige start en kan voor onduidelijkheid in de organisatie zorgen. Studenten weten dan niet waar ze aan toe zijn en dan krijg je dat ze het de organisatie verwijten. Dit zorgt voor een minder groot gevoel van verbondenheid.

6.5 Aanbevelingen

De laatste vraag die mij nog rest is; "Wat moet er veranderen zodat de studenten zich optimaal voelen ondersteund in hun zelfstandige professionele ontwikkeling als sociale vaardigheidstrainer?"

- Als eerst zou voor allen partijen de professionaliteit verhoogd kunnen worden door het juist inzetten van alle geboden instrumenten door zowel organisatie als student. Dit kan door middel van een handleiding maken van alle instrumenten en de beschrijvingen hiervan met tips hoe deze in te zetten en wie waarover de verantwoordelijkheid draagt. Daarnaast kan natuurlijk de zelfstandigheid van invulling van deze instrumenten gewoon gewaarborgd worden en zal er per team gekeken moeten worden waar wensen en eisen liggen.
- Er moet meer begeleiding komen met betrekking tot professionaliseren en ontwikkeling en minder op organisatorisch vlak. Dit kan ingevuld worden door eens in de zoveel tijd een individueel gesprek in te zetten in plaats van een werkoverleg of een werkoverleg naar behoefte eens vervangen door een intensieve supervisie met alleen casussen en videomateriaal.
- De beroepstaken moeten inzichtelijk zijn voor studenten zodat zij zelfstandig hun leerproces en competenties kunnen koppelen aan de taken die er voor hen liggen. (Laan, 2006 en Klink e.a., 2007). Dit zorgt meteen voor meer duidelijkheid in taken en verantwoordelijkheden binnen de stage. Dit kan door middel van een handleiding over de stage waarin de beroepstaken duidelijk staan omschreven.
- De training aan het begin van het jaar moet worden aangevuld met meer basisinformatie. Die kan niet vanuit de student zelf komen. De organisatie moet nog eens nagaan welke basisinformatie echt cruciaal is voor de student om zelfstandig mee uit te voeten te kunnen. Één van deze informatie stukken zou de begeleidende rol van de student moeten zijn ten opzichte van de 2^{de} jaarsstudent.
- Tussen begeleiding en student zal regelmatig moeten worden gecheckt of er nog voldoende ondersteuning is om de ontwikkeling naar professionaliteit te ondervangen. Zoniet zal deze, wanneer mogelijk, moeten worden aangepast.
- Het OHAB zou een meer eenduidig beleid moeten hebben in alle trainingen die de studenten geven. Zo zou het aanpassen van trainingen en rapportagesystemen binnen, door het OHAB vastgestelde

richtlijnen moeten plaats vinden. Dit zodat studenten niet op eigen houtje een ander beleid voeren op scholen. Dit zou kunnen door een reglement te maken voor specifiek de trainingen gegeven door studenten. Deze zijn nu wel mondeling toegelicht, maar dat blijkt niet voldoende.

- De begeleiding moet in het oog houden of studenten zich nog verbonden voelen met het OHAB, omdat dit veel kwaliteitsverlies kan veroorzaken. Dit kunnen ze doen door dit regelmatig op de agenda van het werkoverleg te zetten. Door dit soort thema's op regelmatige basis voorbij te laten komen creëer je mogelijkheden voor de studenten om hier open over te kunnen praten. En dit kan direct ook weer bijdragen aan het gevoel van verbondenheid aan de organisatie.

6.6 Samenvatting

De vierdejaarsstudenten, die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB zien het stage lopen bij het OHAB als een uitdaging en ook een zekere mate van zelfstandigheid heeft zijn aantrekkelijke kanten. De studenten geven aan veel te leren, veel plezier te hebben in hun stage en ze vinden ook allemaal dat ze groeien in hun professionaliteit. Echter, ervaren zij het werken aan hun professionaliteit, met de door het OHAB geboden instrumenten niet als voldoende. Hiervoor dragen zij al belangrijkste gemis de directe begeleiding door een professionele trainer aan. Het gaat niet om de kwaliteit van de begeleiding zelf, maar het juist inzetten van instrumenten en de afstemming van de begeleiding hierop waardoor de effectiviteit van de begeleiding verhoogd kan worden.

Dat is de conclusie van dit onderzoek. Gekeken naar mijn verwachtingen en aanname die ik beschrijf in de inleiding van dit onderzoek, had ik dit wel verwacht. Alleen mijn aanname dat ik dacht dat het zou komen door het tekort aan basisinformatie is maar deels waar. De studenten ervaren inderdaad veel onduidelijkheid, maar ze wijten hun ontevredenheid vooral ook aan het gemis aan directe begeleiding en meer individuele begeleiding gericht op de ontwikkeling van hun professionaliteit. Dit had ik niet in die mate verwacht.

Ik heb nu bijna een volledig jaar aan deze scriptie gewerkt, maar het ei is gelegd. Ik heb met zeer veel plezier aan dit onderzoek gewerkt. Het heeft me vooral veel moeite gekost om mezelf aan mijn eigen planning te houden en uiteindelijk de knoop door te hakken om er een punt achter te zetten. Nu ik dat gedaan heb ben zeer tevreden met het eindresultaat. Ik kan oprecht zeggen dat ik van dit onderzoek misschien meer heb geleerd dan van welk project binnen de opleiding dan ook.

Ik ben erg blij dat ik op mijn stage extra ruimte heb gekregen, om voor mijn onderzoek de stage vanuit een andere invalshoek te bekijken. Dit is een verrijking geweest voor de inhoud van dit onderzoek. Verder ben ik ook heel dankbaar voor alle gesprekken met mijn collega's van het afgelopen jaar. Zij hebben mij op veel ideeën gebracht en hadden altijd tijd voor een diepgaande discussie. Het was leren met en van elkaar. Een echte learning community!

Tijdens mijn onderzoeksproces zijn er veel mensen die mij hebben geadviseerd en ondersteund. Ik zou hen graag willen bedanken. Maaïke de Koning, mijn scriptiebegeleidster, die veel met mij heeft meegedacht en altijd bereikbaar was voor stevige feedback. Marina van de Pas, mijn stagebegeleider bij het OHAB, voor de begeleiding die zij mij heeft geboden en de extra steun en mogelijkheden die zij heeft gerealiseerd bij het verlengen van mijn stageperiode. Janneke Pastoors, Jacoline Pijl, Laura Silvertant en Sabine Hamerlinck, mijn collega's van dit jaar. Mijn vriend, die zoveel geduld heeft gehad met mij. En mijn ouders, die altijd klaar stonden voor feedback. Bedankt!

Elske van der Meulen, april 2009

Boeken

- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de (2001). *Basisboek Methoden en technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek, Denken en doen*. Boom onderwijs: Amsterdam
- Boreel, A., Janssen, H. (redactie) (2000) *Geen watjes, geen katjes. Sociale vaardigheden voor kinderen*. Amsterdam: Boom
- Jaspers, M., Speetjens, J. (2007). *Competentiegestuurd opleiden en leren Een methodische handreiking afdeling Onderwijs, Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek*
- Klink, M.R., Van der, Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competences and vocational higher education: Now and in future. *European Journal of Vocational Training*, 30, 67-82.
- Laan, P.H. van der (2006). *Jeugdzorg werkt! Over wat jeugdzorg doeltreffend en effectief maakt*. Presentatie congres Jeugdzorg in Onderzoek, Amsterdam, 27 januari, 2006.
- Laat, C., (2006). *De docent als competentiegericht opleider*, Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Meer, K. van, van Neijenhof, J., Bouwens, M. (2001) *Elementaire sociale vaardigheden*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Messer, S.B. & Wampold, B.E. (2002). Let's face facts: common factors are more potent than specific therapy ingredients. *Clinical Psychology: Science and practice*, 9, p. 21-25.
- Migchelbrink, F. (2007) *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP
- Pas, M. van de, Staps, M. (2001). *Tum-Tum: een groepstraining voor sociaal incompetent kinderen met een ontwikkelingsachterstand*. Publicatie van "De Hondsborg" te Oisterwijk. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger beroepsonderwijs*. Amsterdam: Boom
- Yperen, T.A. van (2003a). *Resultaten in de jeugdzorg. Begrippen, maatstaven en methoden*. Utrecht: NIZW
- Yperen, T.A. van (2003b). *Gaandeweg. Werken aan de effectiviteit van de jeugdzorg*. Utrecht: NIWZ
- Yperen, T.A. van (2004). *Praktijkontwikkeling, onderzoek en beleid. Instrumenten voor een effectievere jeugdzorg. Kind en adolescent, 25, p.4-17.*

Interne verslaglegging

- Boerman, R.A. & Hartog, L.A.J., (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*
- Geerts, J., Jongbloed, R., Silooy, M. (2007). *Ik kan het!: taaltraining voor kinderen van 6-12 jaar*. Tilburg: Fontys Opvoedkundig Hulp en Adviesbureau
- Jaspers, M. Speetjens J. (2007), *Competentiegestuurd opleiden en leren Een methodische handreiking, afdeling Onderwijs Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek*

Seebregts, A., Kroneman, M., Reincke, J., Levering, B. (2006), Eindrapport deel II Evaluatie van de sociale vaardigheidstraining, Fontys Hogeschool Pedagogiek Kenniskring Algemene Pedagogiek

Ondernemingsplan Opvoedkundig Hulp –en adviesbureau (2003)

Internet sites

Competentieweb (2009)
<http://www.competentieweb.nl/eCache/DEF/1/08/921.html>

Fontys Hogescholen (2008).
<http://www.fontys.nl/pedagogischehulp/sociale.vaardigheidstraining.op.maat.135891.htm>

Fontys Hogescholen (2008)
<http://www.fontys.nl/pedagogischehulp/sociale.vaardigheidstraining.binnen.basisscholen.135893.htm>

Fontys Hogescholen (2008)
<https://www.fontys.nl/pedagogiek/info/studiegids.215610.htm>

Fontys Hogescholen (2009)
<http://www.fontys.nl/webservices/header/HeaderFrame.aspx?src=http%3a%2f%2fwww.fontys.nl%2fpedagogiek%2f>

Van Dale woordenboek online (2008)
<http://www.vandale.nl>

Vacatures (2009)
<http://www.big-barneveld.nl/vacatures/vacature-detail.html?vid=16>
<http://vacaturekrant.nl/vd.fpl?id=1062455&vkref=resultaat&highlight=trainer>

Basisinformatie

Basisinformatie is in het algemeen cruciale informatie die de basis vormen van je acties. In het geval van deze stage zou dat inhouden; wat je taken zijn, wat je verantwoordelijkheden zijn, waar je informatie kunt vinden, wie je in kan schakelen wanneer je hulp nodig hebt etc.

Beroepstaken

Beroepstaken worden ook wel eens kerntaken genoemd. Kerntaken bestaan uit sets van inhoudelijk samenhangende beroepsactiviteiten die door een belangrijk deel van de beroepskrachten in een bepaalde beroepsgroep worden uitgeoefend en die kenmerkend zijn voor die beroepsgroep. (competentieweb.nl)

Beroepskritische situatie:

Beroepskritische situaties zijn die situaties waarin de goede beroepsbeoefenaar zich onderscheidt van de matige beroepsbeoefenaar. Het zijn de momenten waarop de uitstekende arts, de uitmuntende chauffeur of de uitzonderlijke leraar zich onderscheidt van de middelmatige beroepsbeoefenaar. Alleen beroepskrachten die dergelijke situaties tot een goed einde weten te brengen, kunnen het beroep succesvol uitoefenen. Het onderscheidende aspect voor een beroepskritische situatie is dat een beroepsbeoefenaar meerdere zo niet alle competenties in moet zetten om succesvol te handelen in complexe situaties. (*Competentiegestuurd opleiden en leren* afdeling Onderwijs, Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek 2007)

Competentieprofiel

Een opleidings-competentieprofiel ontstaat in overleg met het beroepsveld.

Een eerste voorwaarde van een competentieprofiel is de externe validering: het profiel wordt herkend en erkend door het relevante beroepsveld. Een tweede voorwaarde is dat de opleiding zich eigenaar voelt en weet van het competentieprofiel. Dit betekent dat het profiel geen van buiten afkomstig fenomeen is dat in de opleiding wordt gedropt. Het competentieprofiel is de basis van de opleiding die door studenten, docenten en werkveldpartners onderschreven en beleefd wordt.

(Competentiegestuurd opleiden en leren *Een methodische handreiking*, Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek 2007)

Competenties

Het gebruik van competenties is gebaseerd op de gedachte: leren door kennis toe te passen in beroepskritische situaties. Voor het hanteren van de term “competentie” houd ik graag de definitie gegeven door Drs. Conny de Laat aan: “Een competentie is een combinatie van kennis, houding en gedrag die iemand nodig heeft om in een specifieke beroepssituatie goed te kunnen functioneren.” (Laat, C., 2006) Voor sociale vaardigheidstrainers betekent dit dat zij pas een *professionele* training kunnen geven wanneer zij een combinatie van kennis, houding en gedrag kunnen toepassen.

Curatief

Curatief is vrij vertaald; genezend. De trainingen die curatief van aard zijn, zijn bedoeld voor kinderen met een aanzienlijke tot ernstige problematiek, die een gedragstherapeutische aanpak behoeft. De doelstelling van een curatieve training is dan ook genezen.

Preventief

Preventief wordt vooral als voorkomend gezien. Dit betekent voor de sociale vaardigheidstrainingen dat er wordt uitgegaan van een minder zware problematiek, die zich nog niet ver heeft ontwikkeld. We gaan ervan uit dat door een korte training zwaardere problemen kunnen worden voorkomen.

Professionaliteit

Mijn onderzoek zal ertoe leiden dat ik een aanzet kan geven tot een verhoging van de professionaliteit van sociale vaardigheidstrainers van het OHAB. Maar wat bedoel ik dan met professioneel?

Met een professionele sociale vaardigheds trainer bedoel ik dat deze persoon bekwaam¹⁴ is in het uitvoeren van zijn/haar taken, die gebonden zijn aan de beroepskritische situatie. Deze situatie is verder uit gekristalliseerd in hoofdstuk 3.

¹⁴ “Bekwaam; in staat tot, geschikt, kundig” (www.vandale.nl)

Sociale vaardigheidstrainer

Wanneer men over een sociale vaardigheidstrainer spreekt, bedoeld men een trainer die een training geeft met een preventief karakter betreffende het aanleren, oefenen en versterken van sociale vaardigheden. En niet een therapie met een curatief karakter. Deze trainer is zelf sociaal vaardig en bezit de juiste vaardigheden voor het geven van een training en alle beroepstaken die daarbij horen.

Zelfstandigheid

In mijn onderzoek zal ik vaak het woord zelfstandig¹⁵ gebruiken. Hiermee bedoel ik zonder directe supervisie van professionals. De studenten die stage lopen bij het OHAB gaan met hun vierde-of-tweedejaars partner naar scholen en zullen daar met z'n tweeën de training geven. Supervisie zal dan van een afstand plaats vinden door middel van werkoverleg en het OHAB overleg. Feedback kan worden verkregen door middel van het aanleveren van video materiaal, logboeken en inbreng van casussen tijdens overleg.

¹⁵ "Zelfstandig; op zichzelf, door eigen kracht, bestaand en handelend: onafhankelijke" (www.vandale.nl)

Competentiekaart SBF Fontys pedagogiek

ATTENTIE:

- Voor de competenties 1 en 2 en 11 en 12 is er GEEN onderscheid tussen A en B niveau
- Bij het startbekwaamniveau (C) gelden de gedragsindicatoren voorlopig nog voor zowel A als B niveau

Competentiegebied 1: ontwikkeling van het kind stimuleren

I: Oriënteren op en analyseren van een pedagogische relatie	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)		B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)		C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog verkent en signaleert vragen van kind(-eren)/jongeren. Door het onderhouden van een onderzoeksrelatie met het kind/de jongere verzamelt zij gegevens welke zij ordent, analyseert en interpreteert met als doel het kind/de jongere en/of het opvoedingssysteem te ondersteunen bij het formuleren van (complexe) hulpvragen in een opvoedingssituatie. Een pedagoog die competent is in het aangaan en onderhouden van een onderzoeksrelatie stemt gedurende het (onderzoeks-)proces af met het kind en/of opvoedingssysteem Zo'n pedagoog: • merkt (complexe) nieuwe vragen van kinderen/jongeren op • oriënteert zich op de complexe hulpvragen van kinderen/jongeren • blijft gedurende het (onderzoeks-)proces afstemmen met het kind/opvoedingssysteem • gebruikt een breed scala aan onderzoeksmethoden • verzamelt diverse complexe gegevens • ondersteunt het kind/de jongere of het opvoedingssysteem bij het formuleren	Dit alles onder begeleiding:		Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:			
	De student heeft een beeld van eenvoudige vragen van kinderen/jongeren op basis van een verkenning en oriëntatie op deze vragen. Daarbij heeft de student een duidelijk beeld van de kinderen/jongeren (bv. beleavingswereld). Verder is zij in staat een onderzoeksrelatie te onderhouden met kind/jongere. Zij verwoordt het belang van methodisch werken.		De student heeft een duidelijk beeld van complexe vragen van kinderen/jongeren op basis van een verkenning en oriëntatie op deze vragen. Door middel van het aangaan van een onderzoeksrelatie met kind/jongere en een kind- en doelgroepanalyse met betrekking tot (hulp-) vragen in opvoedingssituaties verzamelt zij relevante gegevens. De student verwoordt het belang van methodisch werken.		De startbekwaam pedagoog heeft een duidelijk beeld van mogelijke (complexe) vragen van kinderen/jongeren en analyseert deze. Verder signaleert zij door middel van verschillende onderzoeksmethodieken eventuele ontwikkelings- en/of gedragsproblemen en diagnosticeert deze met hulp. Daarbij ondersteunt zij het kind/de jongere (en/of het opvoedingssysteem) bij het formuleren van de (complexe) (hulp-)vraag. Zij evalueert de gekozen aanpak (met coaching)	
	Gedragsindicatoren (de student...)		Gedragsindicatoren (de student...)		Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)	
	A 1.1	daagt kinderen/jongeren uit om vragen te stellen	B 1.1	daagt kinderen/jongeren uit om (hulp-) vragen te stellen	C 1.1	ondersteunt kinderen/jongeren bij het stellen van complexe (hulp)vragen en houdt daarbij rekening met individuele verschillen
	A 1.2	merkt vragen van kinderen op	B 1.2	signaleert complexe vragen van kinderen en verkent deze	C 1.2	signaleert complexe vragen van kinderen/jongeren en verkent deze door het toepassen van verschillende onderzoeksmethodieken
	A 1.3	doet onderzoek door middel van observatie en beschrijft het gedrag van enkele kinderen/jongeren	B 1.3	doet onderzoek o.a. door middel van observatie en beschrijft het gedrag van enkele kinderen/jongeren	C 1.3	doet onderzoek o.a. door middel van observatie en beschrijft het gedrag van het kind/de jongere
	A 1.4	voert een kind- en doelgroepanalyse uit	B 1.4	voert een kind- en doelgroepanalyse uit met betrekking tot een (hulp)vraag/opvoedingssituatie	C 1.4	
	A 1.5	gaat een onderzoeksrelatie aan met betrokken kinderen/jongeren				
	A 1.6		B 1.5			

van een (complexe) hulpvraag	A 1.7 A 1.8 A 1.9 A 1.x A 1.y 	ordent gevonden gegevens van de observaties en geeft deze weer analyseert de gevonden onderzoeksgegevens (nog niet aan de orde) verwoordt het belang van methodisch werken voor een HBO pedagoog	B 1.6 B 1.7 B 1.8 B 1.9 B 1.x B 1.y 	gaat een onderzoeksrelatie aan met betrokken kinderen/jongeren en onderhoudt dit contact ordent gevonden gegevens van de observaties en geeft deze op logische wijze weer analyseert en definieert de gevonden onderzoeksgegevens en kijkt daarbij naar de culturele context en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind/de jongere herkent en benoemt gedragspatronen van individuele kinderen/jongeren verwoordt het belang van methodisch werken voor een HBO pedagoog	C 1.5 C 1.6 C 1.7 C 1.8 C 1.9 C 1.x C 1.y	voert een kind- en doelgroepanalyse uit met betrekking tot een (hulp)vraag/opvoedingssituatie en kan de gegevens interpreteren gaat een professionele onderzoeksrelatie aan met de kinderen/jongeren en stemt daarbij af op kind/opvoedingssysteem ordent gevonden gegevens op basis van de gehanteerde onderzoeksmethodiek en geeft deze weer door middel van een professionele rapportage houdt rekening bij de analyse en interpretatie van onderzoeksgegevens met verschillen tussen kinderen in culturele context en sociaal-emotionele ontwikkeling signaleert en benoemt ontwikkelings- en gedragsproblemen bij kinderen verantwoordt de gehanteerde onderzoeksmethodiek, in relatie tot de doelgroep
------------------------------	--	--	---	---	--	--

Competentiegebied 1: ontwikkeling van het kind stimuleren

2: Competent in het aangaan van een pedagogische relatie	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)
De pedagoog ondersteunt en stimuleert kinderen en jongeren, zowel individueel als in een groep, in hun (persoonlijkheids-)ontwikkeling om een kritisch/creatief zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden die onder andere een goed beeld	<i>Dit alles onder begeleiding:</i> De student onderkent het belang van een veilige pedagogische relatie die zelfstandigheid en verantwoordelijkheid bevordert. De student leeft zich in in de	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i> De student heeft een duidelijk beeld van het sociale klimaat binnen groepen kinderen of jongeren en varieert in het bieden van structuur. Verder heeft de student een	De startbekwaam pedagoog heeft een duidelijk beeld van het sociale klimaat binnen groepen kinderen of jongeren en stimuleert de verantwoordelijkheid van

heeft van zijn ambities en mogelijkheden en in staat is sociaal te functioneren in het hier en nu. Een pedagoog die competent is in het aangaan van een pedagogische relatie biedt een veilige omgeving, houvast en structuur bij de keuzes die kinderen moeten maken en zij stimuleert dat kinderen zich verder kunnen ontwikkelen in algemene dagelijkse zin. Zo'n pedagoog zorgt ervoor dat: • de kinderen weten dat zij welkom zijn en gewaardeerd worden, zowel individueel als in groepen • mensen op een respectvolle manier met elkaar omgaan en uitgedaagd worden en verantwoordelijkheid voor elkaar nemen • zij rekening houdt met culturele verschillen • zij initiatieven kan nemen en zelfstandig kan werken • er een pedagogische relatie wordt opgebouwd, zodat er een bijdrage aan de verbetering van het pedagogische klimaat kan worden geleverd • zij de affiniteiten en ambities van kinderen leert ontdekken en op basis hiervan keuzes maakt m.b.t. hun ontwikkeling	belevingswereld van kinderen en jongeren met oog voor culturele verschillen. Zij verwoordt haar opvattingen en normen en waarden van waaruit zij daar vorm aan geeft		duidelijk beeld van de individuele behoeften en het belevingsniveau van het individuele kind of jongere en stemt daar haar houding op af, maakt zichzelf aantrekkelijk voor kind/jongere. Zij verwoordt haar opvattingen en normen en waarden van waaruit zij daar vorm aan geeft.		kind/jongere m.b.t de structuur en emotionele ondersteuning. De pedagoog reageert adequaat op kinderen en jongeren en stimuleert hen om om te gaan met verschillen. De student schakelt het kind/de jongere in als medeconstructeur van de pedagogische relatie, maar heeft zelf de eindverantwoordelijkheid. Zij evalueert de gekozen aanpak (met coaching)	
	<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)</i>	
	A 2.1	creëert <i>basissfeer</i> (emotionele steun/structuur) in de geldende structuur; leeft zich in de belevingswereld van kind of jongere in	B 2.1	creëert basissfeer (emotionele steun/structuur) in de geldende structuur en houdt daarbij rekening met de emotionele behoeften en beleving van kind of jongere (differentieert)	C 2.1	creëert basissfeer (emotionele steun/structuur) in de geldende structuur en geeft kinderen daarbij zelf verantwoordelijkheid voor de basissfeer
A 2.2	communiceert door het hanteren van verbale (volume, tempo, articulatie, melodie) en non-verbale technieken (mimiek, uiterlijk, lichaamshouding)	B 2.2	communiceert effectief door het hanteren van verbale en non-verbale technieken (zie A 2.2)	C 2.2	communiceert effectief door het hanteren van verbale en non-verbale technieken (zie A 2.2)	
A 2.3	bevordert de communicatie door bijvoorbeeld te luisteren en samen te vatten	B 2.3	bevordert de communicatie door bijvoorbeeld te luisteren en samen te vatten en door te vragen	C 2.3	bevordert de communicatie door bijvoorbeeld te luisteren en samen te vatten en door te vragen op zowel inhoud als betrekkningsniveau	
A 2.4	toont enthousiasme bij individuele kinderen/jongeren	B 2.4	toont persoonlijke betrokkenheid en enthousiasme bij individuele kinderen en jongeren en ook bij groepen	C 2.4	toont persoonlijke betrokkenheid en enthousiasme bij individuele kinderen en jongeren en groepen	
A 2.5	maakt contact met betrokken kinderen/jongeren		maakt contact met betrokken kinderen/jongeren en onderhoudt dit contact en speelt daarbij in op individuele verschillen		gaat professionele, persoonlijke relaties aan met de kinderen/jongeren	
A 2.6	daagt kinderen/jongeren uit om vragen te stellen		gebruikt de inbreng van het kind/de jongere in de pedagogische relatie		gebruikt op systematische wijze de input van kind/jongere in de pedagogische relatie	
A 2.7	(nog niet aan de orde)			C 2.5	signaleert en benoemt ontwikkelings- en	
A 2.8	(nog niet aan de orde)					
A 2.9	handelt in haar omgang met het	B 2.5	herkent en benoemt gedragspatronen van individuele			

	A 2.10	kind/de jongere op basis van wederzijds respect	B 2.6	kinderen/jongeren heeft oog voor individuele en culturele verschillen en herkent deze in concrete opvoedingssituaties	C 2.6	gedragsproblemen bij kinderen/jongeren en verwijst zonodig door
	A 2.11	toont vertrouwen in de capaciteiten en mogelijkheden van het kind/de jongere				leert kind/jongere om te gaan met verschillen
	A 2.12	observeert en beschrijft het gedrag van enkele kinderen/jongeren door naar hun ambities en interesses te vragen		B 2.7	C 2.7	biedt een veilig klimaat en sfeer waarin kinderen/jongeren en (mede) opvoeders elkaar respectvol behandelen
	A 2.13	verwoordt het belang van eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van de kinderen of jongeren		B 2.8	C 2.8	zorgt voor een pedagogisch klimaat waarin de kinderen/jongeren een eigen inbreng kunnen tonen
	A 2.14	verwoordt eigen normen en waarden en toetst deze aan de binnen de instelling geldende normen en waarden		B 2.9	C 2.9	daagt kinderen en jongeren uit om mee te denken over hun eigen ontwikkeling richting creatieve zelfstandigheid
	A 2.x	beschrijft de zorgstructuur van de stage-instelling		B 2.10	C2.10	verwoordt haar pedagogische opvattingen en gekozen aanpak
	A 2. y	...				stimuleert het spreken over normen en waarden tussen kinderen/jongeren
		...				beschrijft de zorgstructuur in de organisatie en handelt volgens de afspraken die daarbinnen gemaakt zijn
		...		B2.11	C2.11	beschrijft de zorgstructuur in de organisatie en handelt volgens de afspraken die daarbinnen gemaakt zijn

Competentiegebied 1: ontwikkeling van het kind stimuleren

3: Competent in het ontwikkelen van een pedagogisch klimaat	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog ontwerpt een pedagogisch plan en levert een bijdrage aan het verbeteren van het pedagogische klimaat in een pedagogische context. Centraal in het werk van de pedagoog staat het	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>	C SBF, niveau a	C SBF, niveau b
	De student onderkent het belang van een krachtig pedagogisch klimaat. Hij beheerst de basale kennis van het vak en kan deze	De student legt verbanden tussen de theorie en de praktijk en past dit toe in het ontwerp van een pedagogisch plan. De student	De startbekwame pedagoog ontwerpt zelfstandig een pedagogisch plan dat recht doet aan verschillen tussen de	De startbekwame pedagoog ontwerpt zelfstandig een complex pedagogisch plan dat recht doet aan verschillen tussen de

ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten waardoor de ontwikkelingskansen van kinderen/jongeren wordt geoptimaliseerd. Daarbij stimuleert de pedagoog de interactie met betrokkenen in de opvoedingssituatie, waardoor een optimaal interpersoonlijk klimaat wordt gerealiseerd. Zo'n pedagoog: • ontwerpt een pedagogisch plan op basis van eigen onderzoek • communiceert dit plan naar betrokkenen • bepaalt met betrokkenen welke activiteiten een bijdrage leveren aan het verbeteren van het pedagogisch klimaat, dan wel individuele ontwikkeling van kind/ (mede-)opvoeder • leert betrokkenen elkaar emotioneel te steunen en ruimte te geven voor ontwikkeling en “zelfbepaling” • motiveert en beargumenteert gemaakte keuzes m.b.t. de uitgevoerde pedagogische activiteiten • evalueert zijn handelen en de resultaten van dit handelen	inzetten in het ontwikkelen van een pedagogisch plan. De student maakt planmatig een voorbereiding voor onderdelen van het pedagogisch plan en voert die uit met behulp van de begeleider. Daarbij stimuleert en motiveert hij de betrokkenen met zinvolle activiteiten en evalueert deze met de betrokkenen.		ontwerpt een traject dat leidt tot een optimalisering van het pedagogische klimaat in een specifieke pedagogische context. Dit plan communiceert hij naar betrokkenen. Bij de uitvoering ervan zorgt hij voor variatie in, ondersteuning bij en evaluatie van het pedagogisch klimaat. Hij motiveert en beargumenteert gemaakte keuzes m.b.t. de uitgevoerde pedagogische activiteiten waarbij een tijdsplanning wordt gehanteerd.		betrokkenen, met aandacht voor emotionele ondersteuning, ontwikkeling en zelfbepaling. Zij gaat bij de uitvoering flexibel om met het proces en de tijdsplanning en evalueert dit met betrokkenen.		betrokkenen, met aandacht voor emotionele ondersteuning en ontwikkeling en zelfbepaling. Zij gaat bij de uitvoering flexibel om met het proces en tijdsplanning. Zij evalueert dit met betrokkenen en stelt daarop met betrokkenen het plan bij.	
	Gedragsindicatoren (de student...)		Gedragsindicatoren (de student...)		Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)			
	A 3.1	stelt zich op de hoogte van de gestelde kaders	B 3.1	stelt zich op de hoogte van de gestelde kaders en past deze toe in het ontwerp van een pedagogisch plan		C 3.1	stelt zich op de hoogte van de gestelde kaders en past deze toe in het ontwerp van een complex pedagogisch plan	
	A 3.2	geeft op basis van een oriëntatie (competentie 1) enkele toepassings-gerichte voorbeelden van activiteiten	B 3.2	geeft op basis van een oriëntatie en analyse (competentie 1) enkele toepassingsgerichte voorbeelden van activiteiten gericht op de individuele ontwikkeling van kind/(mede-)opvoeder		C 3.2	ontwerpt op basis van oriëntatie en analyse (competentie 1) verschillende activiteiten die leiden tot het verbeteren van het pedagogisch klimaat	
	A 3.3	benoemt pedagogische aspecten van ruimte en materiaal en zet materiaal pedagogisch in				C 3.3	ontwerpt op basis van ruimte en materiaal een verbeterplan waarmee een bijdrage wordt geleverd aan de ontwikkeling van pedagogisch materiaal	
	A 3.4	maakt een tijdsplanning voor het ontwikkelen en uitvoeren van een pedagogisch plan en communiceert dit naar betrokkenen	B 3.3	benoemt pedagogische aspecten van ruimte en materiaal, stelt verbeteringen voor en voert dit uit, waarbij het materiaal pedagogisch wordt ingezet in de instelling		C 3.4	zet activiteiten zodanig in dat het optimaliseren van het interpersoonlijk klimaat wordt gerealiseerd, waarin betrokkenen elkaar (emotioneel) steunen	
	A 3.5	inventariseert aspecten die een bijdrage leveren aan het verbeteren van het interpersoonlijk klimaat				C 3.5	ontwerpt een pedagogisch plan op basis van eigen onderzoek en bespreekt dit met de begeleider	
		ontwerpt een eenvoudig		maakt een tijdplanning				

	A 3.6	pedagogisch plan op basis van eigen onderzoek en bespreekt dit met de begeleider	B 3.4	van een pedagogisch plan en communiceert dit naar betrokkenen			kan gevarieerd met aandacht voor het individu een verantwoorde keuze maken met betrekking tot het uitvoeren van complexe pedagogische activiteiten
	A 3.7	voert in samenspraak (onderdelen van) het pedagogisch plan uit		zet activiteiten in zodanig dat er een bijdrage wordt geleverd aan het optimaliseren van het interpersoonlijke klimaat		C 3.6	evalueert de activiteiten met de betrokkenen
	A 3.7	evalueert de activiteiten met de betrokkenen	B 3.5	ontwerpt een pedagogisch plan op basis van eigen onderzoek en bespreekt dit met de begeleider		C 3.7	verwoordt de gekozen pedagogische aanpak
	A 3.8	...		voert in samenspraak het pedagogisch plan uit, waarbij verantwoorde keuzen gemaakt worden met betrekking tot de pedagogische activiteiten		C 3.8	...
	A 3.9	...	B 3.6	evalueert de activiteiten met de betrokkenen		C 3.9	...
				verwoordt de gekozen pedagogische aanpak		C 3.x	
						C 3.y	

Competentiegebied 2: (mede-)opvoeders ondersteunen bij opvoeding

4: Competent in voorlichten en scholen	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog helpt opvoeders, medeopvoeders en opvoedelingen zich een bepaalde opvoedingsvraag te stellen en vertrouwd te raken met de manier waarop die in het dagelijks leven gebruikt kan worden. Zij informeert en verzorgt voorlichting en/of scholing, op basis van een analyse van	<i>Dit alles onder begeleiding:</i> De student onderkent het belang van een krachtige leeromgeving. Zij beheerst de basale kennis van de pedagogiek en didactiek. De student maakt planmatig een voorbereiding voor onderdelen van het voorlichtings- c.q. scholingsplan die zij uitvoert met behulp van een begeleider. Daarbij	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i> De student laat zien dat zij over voldoende pedagogische kennis beschikt. Zij kan verbanden leggen tussen de pedagogische kennis en de opvoedingsvragen. Zij ontwerpt complexe voorlichting cq scholingsplannen en bij de uitvoering ervan zorgt zij voor variatie, heldere	C SBF, Niveau a De hbo-pedagoog beschikt over voldoende pedagogische kennis en inzichten. Zij legt verbanden tussen praktijk en theorie. Daarbij ontwerpt zij zelfstandig voorlichting of scholingsplannen die recht doen aan verschillen tussen de	C SBF, niveau b De hbo-pedagoog beschikt over voldoende pedagogische kennis en inzichten. Zij legt verbanden tussen praktijk en theorie. Zij gaat pro-actief op zoek naar informatie en/of scholingsbehoeften ter verbetering van de kwaliteit van de pedagogische activiteiten (preventief of ter

opvoedingsvragen van individuen of groepen. Een pedagoog die competent is in pedagogische voorlichting en scholing creëert een krachtige leeromgeving, onder andere door de leeromgeving in verband te brengen met realistische en relevante toepassingen van kennis in het dagelijkse leven, beroep en maatschappij. Zij zorgt ervoor dat haar professioneel handelen en dat van anderen goed op elkaar afgestemd zijn. Bovendien werkt zij eraan mee dat de samenwerking tussen pedagogische organisaties en andere instellingen of individuen goed verloopt. Zo'n pedagoog: - herstelt en/of ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een voorlichtings-/scholingssituatie - ontwerpt een scholingsplan dat afgestemd is op de opvoedingsvraag en kenmerken van het opvoedingssysteem en communiceert dit naar alle betrokkenen - voert scholingsplannen uit met enige mate van	stimuleert en motiveert zij de deelnemer(s) met zinvolle activiteiten, elementaire werkvormen en mediagebruik en evalueert deze onderdelen met de deelnemer(s).		opbouw, ondersteuning en evaluatie van het leerproces. Zij betreft hierbij de deelnemers.		deelnemers, met aandacht voor differentiatie en gevarieerde werkvormen. Zij gaat bij de uitvoering flexibel om met het proces, evalueert dit en betreft bij dit alles ook de deelnemers.		bestrijding). Zij stelt daartoe een uitgebreid complex scholingstraject op dat recht doet aan verschillen tussen de deelnemers, met aandacht voor differentiatie en gevarieerde werkvormen. Zij gaat bij de uitvoering flexibel om met het proces, evalueert dit en betreft bij dit alles ook de deelnemers.
	<i>Gedragindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragindicatoren (de startbekwame pedagoog...)</i>		
	A 4.1	ontwerpt eenvoudige voorlichting cq scholingsactiviteiten voor individuen en groepen	B 4.1	ontwerpt complexe voorlichtings-/scholingsactiviteiten		C 4.1	ontwerpt verschillende voorlichting-/scholingsactiviteiten om tegemoet te komen aan verschillen tussen deelnemers
		bereidt enkele individuele en/of groepsactiviteiten voor	B 4.2	zorgt voor betekenisvolle en toepassingsgerichte leeractiviteiten		C 4.2	zorgt voor betekenisvolle en toepassingsgerichte leeractiviteiten
	A 4.2	verkent en gebruikt schriftelijke, audiovisuele en digitale leermiddelen	B 4.3	gebruikt doelgerichte schriftelijke, audiovisuele en digitale leermiddelen		C 4.3	gebruikt doelgerichte schriftelijke, audiovisuele en digitale leermiddelen om leerdoelen te bereiken
	A 4.3	(nog niet aan de orde)		past leermiddelen aan (met vragen, suggesties en voorbeelden)			past bestaande leermiddelen zelf aan en breidt ze uit met eigen inbreng (vragen, suggesties, voorbeelden)
		(nog niet aan de orde)	B 4.4	verantwoordt de keuzes die er aan ten grondslag liggen, op basis van een overzicht van basale kennis van de pedagogiek		C 4.4	verantwoordt de keuzes die er aan ten grondslag liggen, op basis van basale kennis van de pedagogiek
	A 4.4	(nog niet aan de orde)					
	A 4.5	presenteert de leerstof geordend	B 4.5			C 4.5	communiceert het voorlichtings- cq scholingsplan en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)
	A 4.6	maakt gebruik van voorkennis en sluit aan bij de beleavingswereld van de deelnemers		communiceert het voorlichtings- cq scholingsplan en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)			geeft een heldere opbouw in leerstof aan maakt actief gebruik van voorkennis en sluit aan bij de beleavingswereld van de deelnemers
	A 4.7	hanteert enkele eenvoudige werkvormen	B 4.6	geeft een heldere opbouw in leerstof aan		C 4.6	hanteert verschillende werkvormen die tegemoet komen aan verschillen tussen
	A 4.8	gebruikt voorbeelden van					

flexibiliteit • verantwoordt haar opvattingen en werkwijze aangaande didactiek en gehanteerde methodiek • evalueert de scholingsactiviteit en stelt op basis daarvan de scholingsplannen bij.	A 4.9	toepassingen vanuit de pedagogiek (nog niet aan de orde)		maakt gebruik van voorkennis en sluit aan bij de beleavingswereld van de deelnemers		C 4.7	deelnemers (leerstijlen, ontwikkelingsniveau)
	A4.10	evalueert het leerproces van de deelnemers	B 4.7	hanteert verschillende werkvormen		C 4.8	schakelt waar nodig tussen theorie en praktijk
	A4.11	verwoordt de gekozen didactische aanpak (nog niet aan de orde)	B 4.8	schakelt waar nodig tussen theorie en praktijk		C 4.9	verwerkt actualiteit en praktijk in de onderwijsactiviteit
	A4.12	...		verwerkt actualiteit en praktijk in de onderwijsactiviteit		C4.10	evalueert het leerproces met de deelnemers
	A4.13	...	B 4.9	evalueert het leerproces met de deelnemers		C4.11	verwoordt zijn didactische opvattingen en gekozen aanpak
	A4.14	...	B4.10	verwoordt haar didactische opvattingen			voert verschillende evaluatiecycli uit en stelt indien wenselijk een voorlichtings-/scholingsplan bij (en communiceert hierover met betrokkenen)
	A 4.x		B4.11	stelt indien nodig een voorlichtings-/scholingsplan bij op basis van een evaluatie (en communiceert hierover met betrokkenen)			...
	A 4. y						...

Competentiegebied 2: (mede-)opvoeders ondersteunen bij opvoeding

5: Competent in pedagogisch adviseren	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog ondersteunt (mede-)opvoeders bij het	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>	C SBF, niveau a	C SBF, niveau b

opvoeden van kinderen en jongeren in algemene, dagelijkse situaties. Hij adviseert inzake opvoedingsvragen en – problemen. Hij werkt daarbij zowel vraaggericht als directief (proactief). Hij schat de haalbaarheid van adviezen in en verwijst, waar nodig, door naar specialistische hulpverlening. Een pedagoog die competent is in pedagogisch adviseren, herstelt of ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een adviseringsituatie. Hij ondersteunt het opvoedingssysteem bij het ontwikkelen en uitvoeren van pedagogische adviezen. Hij evalueert het pedagogisch adviseren en stelt dit, indien nodig, bij. Zo'n pedagoog: • herstelt en/of ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een adviseringsituatie • ondersteunt het opvoedingssysteem	De student ontwikkelt effectieve pedagogische adviezen naar aanleiding van eenvoudige pedagogische vragen. Hij is in staat om deze adviezen te bespreken en onderbouwen richting de begeleider en medeopvoeder. Hij is in staat om de relevante pedagogische kennis toe te passen in een eenvoudige adviseringsituatie. Hij kan basale communicatievaardigheden toepassen en beschikt over de voor een adviesrelatie noodzakelijke basishouding		De student is in staat om in samenspraak en overleg met opvoeders en medeopvoeders pedagogische adviseringsactiviteiten uit te voeren. Hij kan hierbij gebruik maken van pedagogische kennis van complexe opvoedingsvraagstukken. Hij is in de adviesrelatie in staat om de vaardigheden en houding toe te passen die de kans op acceptatie en uitvoering van adviezen cq plannen zo groot mogelijk te maken.		De startbekwame pedagoog is in staat om het pedagogisch adviseren zelfstandig uit te voeren. Zij is gericht op het herstel en/of de ondersteuning van de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem. Zij is in staat om adviesrelaties vorm te geven en kan, wanneer nodig, ook counseling toepassen.		De startbekwame pedagoog is in staat om het pedagogisch adviseren niet alleen vraaggericht (reactief) uit te voeren, maar ook op basis van een proactieve houding werken. Zij is gericht op het herstel en/of de ondersteuning van de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem. Zij is in staat om langduriger adviesrelaties vorm te geven en kan, wanneer nodig, ook counseling toepassen. Ook kan zij de advisering baseren op eigen, actueel onderzoek. Zij kan daarnaast adviseren bij crisis- en noodsituaties.	
	<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)</i>			
	A 5.1	Agogische relatie observeert en luistert in de adviseringsituatie, waarbij sprake is van eenvoudige opvoedingsvragen (nog niet aan de orde)	B 5.1	Agogische relatie gaat een gesprek aan volgens het participatiemodel en creëert hierbij de passende basissfeer (steun, vertrouwen, veiligheid,		C 5.1	Agogische relatie gaat gesprekken aan volgens de gangbare adviesmodellen (diagnose-recept, participatie en counseling) en creëert hierbij de passende basissfeer	
	A 5.2							

bij het formuleren van opvoedingsvragen • ontwikkelt adviseringsplannen die afgestemd zijn op de opvoedingsvraag en kenmerken van het opvoedingssysteem • communiceert adviseringsplannen en ondersteunt het opvoedingssysteem bij het uitvoeren en evalueren van de pedagogische advisering • stemt al het bovenstaande goed af op de context, het opvoedingssysteem en de vraagstelling		(nog niet aan de orde)		structuur)			gaat om met verschillen in een adviseringssituatie; exploreert en reageert middels effectief toepassen van de gangbare adviesmodellen (diagnose-recept, participatie en counseling)
	A 5.3		B 5.2	gaat om met verschillen in een adviseringssituatie; exploreert en reageert hierop door middel van het participatiemodel		C 5.2	
	A 5.4	vertoont de noodzakelijke basishouding, bestaande uit: respect, empathie en een positieve, opbouwende benadering. Deze houding komt tot uitdrukking in de contacten met medeopvoeders, studenten en begeleiders	B 5.3	herstelt en/of ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem middels toepassing van het participatiemodel			herstelt en ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een adviseringssituatie; is in staat om, wanneer nodig, het counselingmodel toe te passen in de relatie
			B 5.4	vertoont de noodzakelijke basishouding, bestaande uit respect, empathie en een positieve, opbouwende benadering. Deze houding komt tot uitdrukking in de contacten met opvoeders, medeopvoeders, studenten en begeleiders. Hij heeft een responsieve houding ten aanzien van de opvattingen en (on-)mogelijkheden van het opvoedingssysteem. Hij is flexibel.		C 5.3	vertoont de noodzakelijke basishouding, bestaande uit respect, empathie en een positieve, opbouwende benadering. Deze houding komt tot uitdrukking in de contacten met opvoeders, medeopvoeders, studenten en begeleiders. Hij heeft een responsieve houding ten aanzien van de opvattingen en (on-)mogelijkheden van het opvoedingssysteem. Hij is flexibel en geduldig
	A 5.5	Oriënteren analyseert middels gesprekken en observaties de opvoedingssituatie en –vraag				C 5.4	
		(nog niet aan de orde)					
	A 5.6	(nog niet aan de orde)					
	A 5.7	gaat uit van de vraag van het opvoedingssysteem (vraaggericht, reactief)		Oriënteren analyseert middels gesprek(-ken) en observaties de opvoedingssituatie en –vraag			analyseert de opvoedingssituatie middels hierbij aansluitende onderzoeksmethoden
	A 5.8			analyseert de opvoedingssituatie middels hierbij aansluitende onderzoeksmethoden		C 5.5	ondersteunt het opvoedingssysteem bij het formuleren van de opvoedingsvragen
		Ontwerpen ontwikkelt een advies cq plan op basis					

		van bovenstaande oriëntatie					is in staat om pedagogische kennis toe te passen bij vraaggericht (reactief) en proactief pedagogisch adviseren
	A 5.9	verantwoordt de keuzes die eraan ten grondslag liggen, op basis van basale pedagogische en ontwikkelingspsychologische kennis	B 5.5	ondersteunt het opvoedingssysteem bij het formuleren van de opvoedingsvragen			
	A5.10	(nog niet aan de orde)		gaat uit van de vraag van het opvoedingssysteem (vraaggericht, reactief) en past pedagogische kennis toe voor het (her-)formuleren van de vraag		C 5.6	Ontwerpen ontwikkelt een advies cq plan op basis van bovenstaande oriëntatie en eigen/actueel onderzoek (een afstudeerproject)
	A5.11	communiceert het advies cq plan en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)	B 5.6			C 5.7	verantwoordt de keuzes die eraan ten grondslag liggen, op basis van gedegen pedagogische, ontwikkelings-psychologische en systeemtheoretische kennis en inzichten
	A5.12		B 5.7	Ontwerpen ontwikkelt een advies cq plan op basis van bovenstaande oriëntatie		C 5.8	verwijst door naar relevante specifieke voorzieningen of specialistische hulpverlening (wanneer van toepassing)
		Uitvoeren is in staat om op basis van het diagnose-recept model effectieve pedagogische adviezen te geven naar aanleiding van eenvoudige opvoedingsvragen	B 5.8	verantwoordt de keuzes die eraan ten grondslag liggen, op basis van gedegen pedagogische, ontwikkelings-psychologische en systeemtheoretische kennis en inzichten		C 5.9	communiceert het advies cq plan en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)
	A5.13	(nog niet aan de orde)		verwijst door naar relevante specifieke voorzieningen of specialistische hulpverlening (wanneer van toepassing)			Uitvoeren is in staat om adviseringsactiviteiten effectief uit te voeren middels zelfstandige keuze voor het relevante gespreks- en adviesmodel (diagnoserecept, participatie, counseling)
		(nog niet aan de orde)		communiceert het advies cq plan en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)		C5.10	
	A5.14		B 5.9				
	A5.15	Evalueren voert evaluatie uit en communiceert hierover met betrokkenen	B5.10			C5.11	kan gedurende de uitvoering verantwoord van advies/plan/methode afwijken
		...		Uitvoeren is in staat om adviserings-			begeleidt en ondersteunt de uitvoering van adviezen c.q.
		...					

	A5.16			activiteiten effectief uit te voeren middels het participatiemodel			plannen op basis van langduriger trajecten
	A5.x			kan gedurende de uitvoering verantwoord van advies/plan/methode afwijken		C5.12	Evalueren voert verschillende evaluatiecycli uit en stelt indien wenselijk een advies/plan/methode bij en communiceert hierover met betrokkenen
	A5.y		B5.11	(nog niet aan de orde)			...
			B5.12	Evalueren voert evaluatie uit en stelt indien nodig een advies/plan/methode bij en communiceert hierover met betrokkenen		C5.13	...

competentiegebied 2: (mede-)opvoeders ondersteunen bij opvoeding

6: Competent in begeleiden van opvoeders	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog begeleidt en ondersteunt opvoeders en	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>	C SBF, niveau a	C SBF, niveau b

medeopvoeders bij het opvoeden van kinderen en jongeren in algemene en specifieke dagelijkse situaties. Hij begeleidt en ondersteunt (mede-)opvoeders bij het creëren van ontwikkelingskansen. Hij maakt daarbij gebruik van gedegen analyses van het ontwikkelingsniveau van de kinderen en het pedagogisch handelen van de opvoeders. Een pedagoog die competent is in het begeleiden van opvoeders herstelt en/of ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een begeleidingssituatie. Hij ondersteunt het opvoedingssysteem bij het formuleren van complexe opvoedingsvragen. Aan de hand van eigen actueel onderzoek ontwerpt hij een complex begeleidingsplan, zet hierbij complexe begeleidingsmethoden in en evalueert de gehele begeleidingscyclus. Zo'n pedagoog: - herstelt en/of ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een begeleidingssituatie - ondersteunt het opvoedingssysteem bij het formuleren van complexe opvoedingsvragen - coacht opvoeders bij het uitvoeren van opgestelde plannen	De student begeleidt een opvoedingssituatie, waarbinnen sprake is van een eenvoudige opvoedingsvraag. Hij ondersteunt en coacht de opvoeders bij het uitvoeren van een eenvoudig plan vanuit gestelde kaders en communiceert dit plan naar de begeleiders. Hij zet eenvoudige methoden in en is in staat de uitvoering van een plan bij te sturen d.m.v. eenvoudige coaching.		De student begeleidt een opvoedingssituatie, waarbinnen sprake is van een complexe opvoedingsvraag. Hij ondersteunt en coacht de opvoeders bij het stellen van opvoedingsvragen en bij het uitvoeren van een plan binnen gestelde kaders. Hij overlegt dit plan met de begeleiders. Hij zet pedagogische methoden in en is in staat de uitvoering van een plan bij te sturen d.m.v. coaching.		De startbekwame pedagoog begeleidt en ondersteunt een opvoedingssituatie, waarbinnen sprake is van een complexe opvoedingsvraag. Zij ondersteunt en coacht de opvoeders bij het formuleren van complexe opvoedingsvragen en bij het uitvoeren van een plan vanuit gestelde kaders. Zij neemt in overleg initiatief omtrent planning en uitvoering. Zij zet pedagogische methoden in en is in staat de uitvoering van een plan bij te sturen d.m.v. coaching.		De startbekwame pedagoog begeleidt en ondersteunt problematische opvoedingssituaties, waarbinnen sprake is van een complexe opvoedingsvraag. Zij ondersteunt en coacht de opvoeders bij het formuleren van complexe opvoedingsvragen en bij het uitvoeren van een plan van uit gestelde kaders. Zij neemt initiatief in overleg omtrent planning en uitvoering. Zij zet complexe pedagogische methoden in en is in staat de uitvoering van een plan bij te sturen d.m.v. coaching.	
	<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)</i>			
	A 6.1	creëert basissfeer in een begeleidingssituatie	B 6.1	creëert basissfeer in een begeleidingssituatie		C 6.1	creëert basissfeer in een begeleidingssituatie	
	A 6.2	ondersteunt opvoeders door het geven van feedback	B 6.2	ondersteunt opvoeders door het geven van feedback, door te motiveren en stimuleren		C 6.2	ondersteunt opvoeders door het geven van feedback, door te motiveren, stimuleren en zo nodig confronteren	
	A	stelt open vragen vanuit een accepterende houding en				C 6.3	stelt open vragen ter verheldering,	

zet passende, (complexe) methoden in en kan eventueel verantwoord van een plan afwijken	6.3	bespreekt bevindingen met begeleiders	B 6.3	stelt open vragen ter verheldering vanuit een accepterende houding			ondersteunt in de analyse van de situatie vanuit een accepterende, ondersteunende en (waar nodig) confronterende houding
	A 6.4	stimuleert opvoeders tot initiatieven	B 6.4	stimuleert opvoeders tot het nemen van initiatieven en legt de verantwoordelijkheid (terug) bij de opvoeders		C 6.4	stimuleert opvoeders tot het nemen van initiatieven en legt de verantwoordelijkheid (terug) bij de opvoeders, daagt uit tot zelfreflectie bij opvoeders
	A 6.5	handelt in de begeleidingssituatie naar het belang van de opvoeding	B 6.5	handelt in de begeleidingssituatie naar het belang van de opvoeding en bespreekt dit met opvoeders		C 6.5	handelt in de begeleidingssituatie naar het belang van de opvoeding en bespreekt dit met opvoeders en grijpt zonnodig in
		verantwoordt zijn handelen naar begeleiders, draagt eenvoudige theorieën zo mogelijk over aan opvoeders	B 6.6	verantwoordt zijn handelen naar begeleiders en de opvoeders a.d.h.v. eenvoudige theorieën en draagt dit op het niveau van de opvoeders aan hen over		C 6.6	verantwoordt zijn handelen t.o.v. de opvoeders aan de hand van complexe pedagogische theorieën, kan complexe theorieën overdragen door deze voor de opvoeders om te zetten in begrijpelijke taal op begrijpelijk niveau.

Competentiegebied 3: (mede-)opvoeders ondersteunen bij specifieke opvoeding

7: Competent in methodisch (be-)handelen	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog verzamelt op systematische wijze relevante informatie en analyseert deze informatie om op basis hiervan (opvoedings-)doelen te formuleren en activiteiten te plannen. Binnen het kader van de gestelde doelen voert hij interventies uit, evalueert deze interventies op de effecten in relatie tot de gestelde doelen, indien nodig worden doelen bijgesteld.	<i>Dit alles onder begeleiding:</i> De student gaat de dialoog aan met de cliënt over de opvoedingssituatie. Hij verzamelt gericht relevante informatie vanuit een relevant pedagogisch concept en formuleert een concreet beeld van de opvoedingsvraag. Hij ontrafelt een opvoedingssituatie en formuleert de opvoedingsvraag. Hij formuleert een plan van aanpak o.b.v. geformuleerde (SMART) doelen.	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i> De student gaat de dialoog aan met de cliënt over de opvoedingssituatie en onderhoudt deze. Hij verzamelt gericht relevante informatie vanuit een relevant pedagogisch concept en formuleert een concreet en volledig beeld van de (specifieke) opvoedingsvraag. Hij ontrafelt een problematische opvoedingssituatie en formuleert	C SBF, niveau a De startbekwame pedagoog onderhoudt de dialoog met de cliënt tijdens alle fases van het methodisch handelen. Zij verzamelt gericht relevante informatie vanuit meerdere relevante pedagogische concepten en formuleert een concreet en volledig beeld van de (specifieke) opvoedingsvraag. Zij ontrafelt een opvoedingssituatie en formuleert de opvoedingsvraag. Zij	C SBF, niveau b De startbekwame pedagoog onderhoudt de dialoog met de cliënt tijdens alle fases van het methodisch handelen. Zij verzamelt gericht informatie vanuit meerder relevante pedagogische concepten en formuleert een concreet en volledig beeld van de (specifieke) opvoedingsvraag. Zij ontrafelt een complexe opvoedingssituatie en formuleert de opvoedingsvraag. Zij formuleert een volledig realistisch en

Een pedagoog die competent is in methodisch (be-)handelen hanteert een (be-)handelmethode die, in een voortdurende dialoog met het cliëntsysteem op cyclische wijze en op basis van systematische reflectie is afgestemd op de (specifieke) opvoedingsvraag van de doelgroep. Zo'n pedagoog: - gaat een dialoog aan met cliënt en onderhoudt deze - verzamelt systematisch met gebruik van relevante pedagogische concepten en modellen gegevens om een volledig beeld te krijgen van de (problematische) opvoedingssituatie - analyseert deze gegevens a.d.h.v. relevante pedagogische concepten en modellen - formuleert doelen middels een beschrijving van de gewenste situatie - plant op basis van relevante pedagogische concepten en modellen activiteiten en gewenst handelen om stapsgewijs en bewust van de probleemsituatie naar de gewenste situatie te komen - voert interventies bewust	Hij handelt volgens gestelde afspraken. Hij beschrijft de handelingen ten aanzien van de gestelde doelen en beschrijft de effecten die het bij zichzelf heeft.		de opvoedingsvraag. Hij formuleert een haalbaar plan van aanpak op basis van geformuleerde (SMART) doelen. Hij handelt volgens gestelde afspraken. Hij rapporteert de effecten in relatie tot de gestelde doelen en beschrijft de effecten die het bij zichzelf heeft.		formuleert een realistisch en haalbaar plan van aanpak op basis van geformuleerde (SMART) doelen. Zij handelt volgens gestelde afspraken en maakt doelgericht gebruik van eventuele handelingsalternatieven.		haalbaar plan van aanpak op basis van geformuleerde (SMART) doelen. Zij handelt volgens gestelde afspraken en maakt doelgericht gebruik van eventuele behandelingsalternatieven. Zij rapporteert de effecten voor de cliënt en zichzelf in relatie tot de gestelde doelen en stelt het plan bij op basis van verkregen informatie.	
	<i>Gedragindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragindicatoren (de startbekwame pedagoog...)</i>			
	A 7.1	gaat een dialoog aan met de cliënt	B 7.1	gaat een dialoog aan met de cliënt in een problematische opvoedingssituatie		C 7.1	gaat een dialoog aan met de cliënt in een situatie met complexe problematiek	
	A 7.2	probeert de dialoog te onderhouden/vast te houden	B 7.2	probeert de dialoog in alle fasen van het methodisch handelen te onderhouden		C 7.2	onderhoudt tijdens alle fasen van het methodisch handelen de dialoog	
	A 7.3	voert een onderzoek uit naar relevante informatie en formuleert aan de hand hiervan een globaal beeld van de (theoretische) opvoedingssituatie	B 7.3	voert met behulp van pedagogische concepten een onderzoek uit naar relevante informatie en formuleert aan de hand hiervan een globaal beeld van de opvoedingssituatie		C 7.3	voert met behulp van pedagogische concepten een onderzoek uit naar relevante informatie en formuleert aan de hand hiervan een volledig en concreet beeld van de opvoedingssituatie o.b.v. pedagogische inzichten	
	A 7.4	rafelt een (theoretische) situatie met complexe problematiek uiteen en formuleert aan de hand hiervan een opvoedingsvraag	B 7.4	ontrafelt een situatie met complexe problematiek, formuleert bepalende factoren en de opvoedingsvraag		C 7.4	ontrafelt een situatie met complexe problematiek, formuleert bepalende factoren en de opvoedingsvraag en brengt op basis van inzicht prioriteiten aan in de opvoedingsvraag	
	A 7.5	beschrijft bij een (theoretische) situatie met complexe problematiek de gewenste situatie en het gewenste gedrag	B 7.5	beschrijft bij een situatie met complexe problematiek de gewenste situatie en het gewenste gedrag in		C 7.5	formuleert een realistisch en volledig plan van aanpak aan de hand van de opvoedingsvraag, gebaseerd op de geformuleerde doelen en passend binnen het kader van de instelling	
	A 7.6	formuleert een plan van aanpak aan de hand van de (theoretische) opvoedingsvraag						

uit om gestelde doelen te realiseren • evalueert het effect van het handelen in relatie tot de gestelde doelen en stelt zonodig bij • reflecteert op en waardeert voortdurend de gemaakte keuzes tijdens iedere fase van het methodisch (be-)handelen	A7.7	beschrijft hoe te handelen bij het plan van aanpak	B 7.6	relatie tot de opvoedingsvraag en formuleert doelen bij de opvoedingsvraag	C 7.6	handelt doelgericht, rekening houdend met complexe problematiek en maakt zo nodig gebruik van handelingsalternatieven
	A7.8	rapporteert over gepleegde interventies in relatie tot het handelen		formuleert een realistisch plan van aanpak aan de hand van de opvoedingsvraag, gebaseerd op meerdere doelen		rapporteert de effecten van gepleegde interventies in relatie tot de gestelde doelen en stelt het plan zonodig bij
	A7.9	voert een eenvoudige evaluatie uit t.a.v. het gehele proces en t.a.v. het eigen handelen		handelt conform de gestelde doelen		voert een volledige evaluatie uit t.a.v. het gehele proces, het eigen handelen en doet suggesties ter verbetering
	A 7.x	...		rapporteert de effecten van gepleegde interventies in relatie tot de gestelde doelen		
	A 7. y	...		voert een uitgebreide evaluatie uit t.a.v. het gehele proces en t.a.v. het eigen handelen, doet suggesties ter verbetering		

Competentiegebied 3: (mede-)opvoeders ondersteunen bij specifieke opvoeding

8: competent in het toeleiden van kind en opvoeders naar specifieke voorzieningen of specialistische hulpverlening	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog zorgt als verbindingspersoon voor toeleiding van kind en opvoeders naar specifieke voorzieningen of specialistische hulpverlening. Als verbindingspersoon is zij ook verantwoordelijk voor de communicatie en afstemming	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>	C SBF, niveau a	C SBF, niveau b
	De student heeft zicht op het werkveld van de pedagoog. Zij heeft globaal zicht op pedagogische begeleidingstrajecten. Zij heeft kennis van de sociale kaart en kan t.b.v. specialistische hulp	De student heeft zicht op het werkveld van de pedagoog. Zij heeft zicht op pedagogische begeleidingstrajecten. Zij heeft kennis van de sociale kaart en kan hierbinnen contacten aangaan. Zij kan t.b.v. specialistische hulp met cliënt/gezin een	De startbekwaam pedagoog heeft zicht op het totale werkveld van de pedagoog. Zij heeft zicht op begeleidings-trajecten vanuit verschillende achtergronden. Zij heeft kennis van de	De startbekwaam pedagoog heeft zicht op het totale werkveld van de pedagoog. Zij heeft zicht op begeleidingstrajecten vanuit verschillende achtergronden. Zij heeft kennis van de sociale kaart en kan hierbinnen contacten aangaan en eventuele toeleiding voorbereiden. Zij

tussen de bij de cliënt betrokken hulpverleners. Een pedagoog die competent is in het toeleiden hanteert een handelingsmethodiek waarin zij de cliënt naar de juiste personen kan doorverwijzen. Als verbindingspersoon onderhoudt zij contacten met diverse bij de cliënt betrokken hulpverleners. In de handelingsmethodiek stimuleert zij de zelfredzaamheid en zelfzorg van de cliënt in de opvoedsituatie. Zo'n pedagoog: • weet wat zij zelf aan begeleiding te bieden heeft en weet wanneer door te verwijzen (zie ook competentie 12 reflectie) • ondersteunt de cliënt/het gezin bij het formuleren van een hulpverleningsvraag t.b.v. de specialistische hulpverlening • is in staat een heldere mondelinge en schriftelijke overdracht te verzorgen • heeft kennis van de sociale kaart en kan	voor cliënt/gezin een hulpvraag formuleren rekening houdend met de zelfredzaamheid. De wijze waarop zij de verslaglegging verzorgt voldoet aan de professionele eisen die daaraan worden gesteld		hulpvraag formuleren rekening houdend met de zelfredzaamheid. Zij kan de benodigde verslaglegging verzorgen en aangeven wat er besproken moet worden met diverse hulpverleners.		sociale kaart en kan hierbinnen contacten aangaan. Zij kan cliënt/gezin coachen bij het formuleren van een hulpvraag t.b.v. specialistische hulp, hierbij de zelfredzaamheid stimulerend. Zij kan de benodigde verslaglegging verzorgen en besprekingen met diverse hulpverleners initiëren.		kan cliënt/gezin coachen bij het formuleren van een hulpvraag t.b.v. specialistische hulp, hierbij de zelfredzaamheid stimulerend. Zij kan de benodigde verslaglegging verzorgen en besprekingen met diverse hulpverleners initiëren op basis van relevante methodiek.	
	<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)</i>			
	A 8.1	beschrijft het pedagogische werkveld en de werkzaamheden binnen dat werkveld	B 8.1	kent het veld en de begeleidingsmogelijkheden en kan een ouder of cliënt hier een adequate mondelinge toelichting over geven naar aanleiding van een gestelde vraag		C 8.1	beschrijft het pedagogisch werkveld en begeleidingsmogelijkheden van de pedagoog in relatie tot andere hulpverleners	
	A 8.2	beschrijft de sociale kaart van haar (stage) instelling volgens hiervoor geldende standaarden	B 8.2	beschrijft de sociale kaart van haar (stage) instelling en kan naar de juiste instelling (evt. a.d.h.v. een casus) doorverwijzen		C 8.2	beschrijft de sociale kaart van haar (stage) instelling, legt daarmee (zonedig) contact en gebruikt het t.b.v. netwerken	
	A 8.3	ondersteunt de cliënt/gezin t.b.v. zelfredzaamheid	B 8.3	ondersteunt de cliënt/gezin t.b.v. zelfredzaamheid en zelfontplooiing		C 8.3	coacht cliënt/gezin t.b.v. zelfredzaamheid en zelfontplooiing	
	A 8.4	formuleert a.d.h.v. een (theoretische) casus een hulpvraag	B 8.4	formuleert samen met cliënt/gezin een hulpvraag		C 8.4	coacht cliënt/gezin bij het formuleren van een hulpvraag	
	A 8.5	schrijft t.b.v. een (theoretische) doorverwijzing een overdracht	B 8.5	schrijft t.b.v. een (theoretische) doorverwijzing een overdracht		C 8.5	schrijft t.b.v. een doorverwijzing een overdracht	
	A 8.6	benoemt de belangen van de cliënt/gezin m.b.v. een theoretische casus	B 8.6	benoemt de belangen van de cliënt/gezin in een begeleidingssituatie		C 8.6	benoemt de belangen van de cliënt/gezin in een begeleidingssituatie en kan hier naar handelen	
	A 8.7	signaleert (a.d.h.v. ...)	B 8.7	signaleert mogelijke meningsverschillen tussen hulpverleners en kan aangeven hoe		C 8.7	signaleert meningsverschillen tussen hulpverleners en bemiddelt hierin	

deze in de praktijk toepassen - stimuleert de zelfredzaamheid van de cliënt/het gezin conform emancipatorische hulpverlening en/of empowerment - kan evaluatie van het totale proces begeleiden en hierbij aansturen op stappen/doelen die voor alle betrokken partijen acceptabel zijn - behartigt de belangen van de cliënt/gezin door met hen of namens hen op te treden naar derden en instellingen - kan optreden als conflictbemiddelaar rond cliënt/gezin zodanig dat aan alle partijen recht wordt gedaan	8.6	theoretische casus) meningsverschillen tussen hulpverleners en kan deze verklaren vanuit hun verschillende disciplines?	8.6	en waarin bemiddeld dient te worden		C 8.x	
	A	...	B	...		C 8.y	
	8.7	...	8.7	...			
	A 8.x	...	B 8.x				
	A 8.y		B 8.y				

Competentiegebied 4: voorwaarden scheppen voor opvoeding

9: Competent in adviseren m.b.t. pedagogisch beleid	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog adviseert en begeleidt bij het ontwikkelen, evalueren en verbeteren van pedagogisch beleid c.q. jeugdbeleid. Een en ander is gericht op het optimaliseren van de afstemming van het pedagogisch handelen, op de behoeften van de	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>	C SBF, niveau a	C SBF, niveau b
	De student ontwikkelt pedagogische beleidsadviezen voor een organisatie met pedagogische doelstellingen. Hij bespreekt en onderbouwt het beleid c.q. de eigen pedagogische visie met	De student ontwikkelt in overleg met professionele medeopvoeders adviezen m.b.t. het verbeteren van het pedagogisch beleid c.q. pedagogische visie. Deze adviezen	De startbekwame pedagoog adviseert en begeleidt bij het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van pedagogisch beleid c.q. jeugdbeleid. Hij hanteert	De startbekwame pedagoog adviseert en begeleidt bij het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van pedagogisch beleid c.q. jeugd beleid. Zij hanteert

doelgroep en op vragen en ontwikkelingen vanuit de samenleving. Hij werkt daarbij niet alleen vraaggericht (reactief), maar ook directief vanuit een eigen pedagogische visie (proactief). Een pedagoog die competent is in pedagogische beleidsadvisering draagt bij aan het ontwikkelen van nieuwe pedagogische visies. Daarnaast evalueert hij de uitvoering van beleid en levert hij een bijdrage aan het verbeteren van de uitvoering van de pedagogische visie. In de communicatie met het opvoedingssysteem heeft de pedagoog aandacht voor het bevorderen van de betrokkenheid bij de vernieuwingen. Dat wil zeggen dat zo'n pedagoog: • inspeelt op vragen van het opvoedingssysteem m.b.t. pedagogisch beleid • beleidsmakers inspireert tot (vernieuwende) pedagogische visies • het bestaande pedagogisch handelen evalueert en de afstemming op de doelgroep en de samenleving verbetert • op de hoogte is van nieuwe pedagogische kennis en methodieken • bekend is met de behoeften van de doelgroep en ontwikkelingen binnen de samenleving • inspeelt op de maatschappelijke functie van pedagogische organisaties en	de begeleider en medeopvoeder. Hij past hierbij relevante pedagogische kennis van de doelgroep toe. Hij maakt gebruik van basale communicatievaardigheden en beschikt over de voor een adviesrelatie noodzakelijke basishouding.		zijn gericht op het verbeteren van de afstemming van het pedagogisch handelen van een team op de doelgroep. Op de opleiding ontwerpt de student een volledig pedagogisch beleid voor een nieuwe pedagogische organisatie.		hierbij vernieuwende benaderingen. Hij werkt samen en communiceert met andere professionele opvoeders, disciplines of relevante teams, afdelingen of organisaties. Hij betreft hierbij de meso-aspecten van opvoeden (team, afdeling, organisatie).		hierbij vernieuwende benaderingen. Zij werkt samen en communiceert met andere professionele opvoeders, disciplines of relevante teams of afdelingen of organisaties. Zij betreft hierbij de meso-aspecten van opvoeden (team, afdeling, organisatie en macro-aspecten (vragen en ontwikkelingen vanuit de samenleving). Zij adviseert vraaggericht (reactief) een ongevraagd (proactief).	
	Gedragsindicatoren (de student...)		Gedragsindicatoren (de student...)		Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)			
	A 9.1	Agogische relatie observeert en luistert in adviseringsituaties, waarbij sprake is van eenvoudige pedagogische beleidsvragen	B 9.1	Agogische relatie gaat gesprekken aan volgens het participatiemodel en creëert hierbij de passende basissfeer		C 9.1	Agogische relatie gaat gesprekken aan volgens het participatiemodel en creëert hierbij de passende basissfeer	
	A 9.2	(nog niet aan de orde)	B 9.2	ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een adviserings situatie middels toepassing van het participatiemodel		C 9.2	herstelt en/of ondersteunt de zelfredzaamheid van het opvoedingssysteem in een adviserings situatie middels toepassing van het participatiemodel	
	A 9.3	vertoont de noodzakelijke basishouding, bestaande uit: respect, empathie en een positieve, opbouwende benadering. Deze houding komt tot uitdrukking in de contacten met medeopvoeders en begeleiders	B 9.3	vertoont de noodzakelijke basishouding, bestaande uit: respect, empathie en een positieve, opbouwende benadering. Hij heeft een responsieve houding t.a.v. de opvattingen en (on-)mogelijkheden van het opvoedingssysteem. Hij is flexibel.		C 9.3	vertoont de noodzakelijke basishouding, bestaande uit: respect, empathie en een positieve, opbouwende benadering. Hij heeft een responsieve houding t.a.v. de opvattingen en (on-)mogelijkheden van het opvoedingssysteem. Hij is flexibel en geduldig.	
	A 9.4	Oriënteren beschrijft het huidige pedagogisch beleid van een pedagogische organisatie		Oriënteren		C 9.4	Oriënteren beschrijft het huidige pedagogisch beleid van een pedagogische organisatie	
		analyseert en evalueert (de						

overheidsorganen	A 9.5	uitvoering van) het huidige pedagogisch beleid op basis van observaties en pedagogische kennis		beschrijft het huidige pedagogisch beleid van een pedagogische organisatie			
		(nog niet aan de orde)	B 9.4	analyseert en evalueert (de uitvoering van) het huidige pedagogisch beleid op basis van observaties en pedagogische kennis		C 9.5	analyseert en evalueert (de uitvoering van) het huidige pedagogisch beleid middels intern en extern onderzoek
	A 9.6	(nog niet aan de orde)					
	A 9.7					C 9.6	ondersteunt het opvoedingssysteem bij het formuleren van pedagogische beleidsvragen
	A9.8	Ontwerpen ontwikkelt pedagogische beleidsadviezen c.q. een eigen pedagogische visie op basis van bovenstaande oriëntatie	B 9.5	ondersteunt het opvoedingssysteem bij het formuleren van pedagogische beleidsvragen		C9.7	past relevante (nieuwe, 'up to date') pedagogische kennis toe bij vraaggerichte (reactieve) en proactieve pedagogische beleidsadvisering
	A9.9	verantwoordt de keuzes die eraan ten grondslag liggen, op basis van bovengenoemde oriëntatie en basale pedagogische en ontwikkelingspsychologische kennis	B 9.6	past relevante (nieuwe, 'up to date') pedagogische kennis toe bij vraaggerichte (reactieve) pedagogische beleidsadvisering			
			B 9.7	Ontwerpen ontwikkelt pedagogische beleidsadviezen c.q. een eigen pedagogische visie op basis van bovenstaande oriëntatie		C9.8	Ontwerpen ontwikkelt pedagogische beleidsadviezen c.q. een eigen pedagogische visie op basis van bovenstaande oriëntatie en eigen, actueel onderzoek (een afstudeerproject)
	A 9.10	communiceert de pedagogische beleidsadviezen en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)	B 9.8	verantwoordt de keuzes die eraan ten grondslag liggen, op basis van bovengenoemde oriëntatie en gedegen pedagogische, ontwikkelingspsychologische en systeemtheoretische kennis en inzichten			verantwoordt de keuzes die eraan ten grondslag liggen, op basis van bovengenoemde oriëntatie en gedegen pedagogische, ontwikkelingspsychologische en systeemtheoretische kennis en inzichten
						C9.9	communiceert de pedagogische beleidsadviezen en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)
	A 9.11	Uitvoeren levert een bijdrage aan het concretiseren van (al dan niet nieuw) pedagogisch beleid, zoals het aangeven van de wijze waarop de pedagogische kwaliteitszorg verbeterd kan	B 9.9	communiceert de pedagogische beleidsadviezen en de verantwoording hiervan naar betrokkenen (mondeling en schriftelijk)			Uitvoeren levert een bijdrage aan het

		worden en het opstellen van een activiteitenplan (nog niet aan de orde) komt gedurende de uitvoering van (bestaande) pedagogische beleid met voorstellen voor het wijzigen van het beleid stemt het eigen pedagogisch handelen af op het pedagogische beleid					concretiseren van (al dan niet nieuw) pedagogisch beleid
	A 9.12					C9.10	draagt bij aan het realiseren van de optimale uitvoering van vernieuwd pedagogisch beleid
	A 9.13	Evalueren voert evaluaties uit van de beleidsadvisering (en communiceert hierover met betrokkenen)	B9.10	Uitvoeren levert een bijdrage aan het concretiseren van (al dan niet nieuw) pedagogisch beleid (nog niet aan de orde) komt gedurende de uitvoering van het pedagogische beleid met verantwoorde voorstellen voor het wijzigen van het beleid		C9.11	komt gedurende de uitvoering van het pedagogische beleid met verantwoorde voorstellen voor het wijzigen van het beleid stemt het eigen pedagogisch handelen af op het pedagogische beleid
	A 9.14	...				C9.12	
		...	B9.11	stemt het eigen pedagogisch handelen af op het pedagogische beleid		C9.13	Evalueren voert verschillende evaluatiecycli uit en stelt indien wenselijk de beleidsadvisering bij (en communiceert hierover met betrokkenen)
	A 9.15		B9.12	Evalueren voert evaluaties uit en stelt indien wenselijk de beleidsadvisering bij (en communiceert hierover met betrokkenen)			...
	A 9.x		B9.13				...
	A 9. y						

Competentiegebied 4: voorwaarden scheppen voor opvoeding

10: Competent in afstemmen van beleid en interventies	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
---	---	--	--	--

e pedagoog brengt op het gebied van pedagogisch beleid en pedagogische interventie afstemming tot stand. Zij stemt af in het kader van de samenwerking binnen een team, een organisatie en relevante andere instellingen en deskundigheden. Deze coördinatie is gericht op het pedagogisch handelen met betrekking tot een doelgroep en de (al dan niet multidisciplinaire) interventies in het kader van eenzelfde cliënt.	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>	C SBF, niveau a	C SBF, niveau b
Een pedagoog die competent is in het afstemmen van beleid en interventies, realiseert overeenstemming met betrekking tot de pedagogische visie/beleid het pedagogisch handelen. Zo'n pedagoog: • stemt af middels overleg en evaluaties • signaleert problemen met betrekking tot afstemming en samenhang en	De student onderkent het belang van goede afstemming en samenwerking met medestudenten en begeleiders en levert daar een bijdrage aan. Zij geeft en ontvangt feedback en laat zien wat zij hiermee doet. Zij maakt afspraken met medestudenten en begeleiders en houdt zich hieraan. Zij verkent en beschrijft het professionele netwerk van de stageplaats m.b.t. de zorg voor de cliënt (de zgn. sociale kaart)	De student draagt bij aan de samenwerking en afstemming binnen een team op de stageplaats. Zij stemt het eigen handelen af op de uitgangspunten van de stageplaats. Daarnaast levert zij een bijdrage aan het verbeteren van de afstemming (wanneer nodig). Binnen de opleiding zet zij een communicatiestructuur op, gericht op het realiseren van een optimale afstemming en samenhang van pedagogisch beleid, handelen en interventies.	De startbekwaam pedagoog brengt inhoudelijke afstemming tot stand in de samenwerking binnen een organisatie en in de samenwerking met relevante instellingen in de omgeving van de organisatie. Dit alles in het kader van de afstemming van pedagogisch beleid en het pedagogisch handelen met betrekking tot cliënten. Hiertoe neemt de pedagoog zelfstandig en actief deel aan overleg met betrokkenen.	De startbekwaam pedagoog brengt inhoudelijk afstemming tot stand in de samenwerking binnen een organisatie en in de samenwerking met relevante instellingen in de omgeving van de organisatie. Dit alles in het kader van de afstemming van pedagogisch beleid en het pedagogisch handelen met betrekking tot cliënten. Zij handelt in deze niet alleen reactief, maar neemt zelf initiatieven om afstemming te verbeteren in het belang van de cliënt en de instelling.

	A 10.3	middels interactie en samenwerking met medestudenten en begeleiders (nog niet aan de orde)		gevoelens) met medestudenten, begeleiders en professionele medeopvoeders		C10.3	medeopvoeders, andere disciplines, andere relevante afdelingen en instellingen/organisaties zet een communicatiestructuur op gericht op het realiseren van optimale afstemming en samenhang van pedagogisch beleid en interventies (wanneer nodig/van toepassing)
	A 10.4	signaleert gebreken m.b.t. afstemming en samenhang en verbetert deze (nog niet aan de orde)	B10.3	brengt samenhang en afstemming tot stand middels interactie en samenwerking met medestudenten, begeleiders en professionele medeopvoeders		C10.4	signaleert gebreken m.b.t. afstemming en samenhang en verbetert deze coördineert de totale zorg rondom een cliënt als casemanager c.q. visor
	A 10.5	hanteert protocollen, procedures, handboeken en instructies als middelen voor afstemming (nog niet aan de orde)	B10.4	zet een communicatiestructuur op gericht op het realiseren van optimale afstemming en samenhang van pedagogisch beleid en interventies		C10.5	hanteert protocollen, procedures, handboeken en instructies als middelen voor afstemming
	A 10.6	(nog niet aan de orde)				C10.6	ontwikkelt protocollen, procedures, handboeken of werkinstructies gericht op het realiseren van samenhang en afstemming
	A 10.7	ontwikkelt kwaliteitscriteria m.b.t. het pedagogisch handelen als middel tot afstemming	B10.5	signaleert gebreken m.b.t. afstemming en samenhang en verbetert deze		C10.7	hanteert kwaliteitscriteria die aan het pedagogisch handelen gesteld worden als middel tot afstemming
	A10.8	levert een bijdrage aan het delen van waarden, normen en pedagogische visie als middel tot het realiseren van afstemming en samenhang	B10.6	(nog niet aan de orde)		C10.8	ontwikkelt kwaliteitscriteria m.b.t. pedagogisch handelen als middel tot afstemming
	A10.9	(nog niet aan de orde)	B10.7	hanteert protocollen, procedures, handboeken en instructies als middelen voor afstemming			levert een bijdrage aan het delen van waarden, normen en pedagogische visie als middel tot het realiseren van afstemming en samenhang
	A10.10	...				C10.9	beschikt over de competenties om als leidinggevende het pedagogisch handelen op elkaar af te stemmen
		...	B10.8	ontwikkelt protocollen, procedures, handboeken of werkinstructies gericht op het realiseren van samenhang en			...
	A10.11						

	A10.12		B10.9	afstemming hanteert kwaliteitscriteria die aan het pedagogisch handelen gesteld worden als middel tot afstemming		C10.10	...
	A 10.x		B10.10	ontwikkelt kwaliteitscriteria m.b.t. pedagogisch handelen als middel tot afstemming		C10.11	
	A 10. y		B10.11	levert een bijdrage aan het delen van waarden, normen en pedagogische visie als middel tot het realiseren van afstemming en samenhang (nog niet aan de orde)		C10.12	
						C10.x	
						C10.y	

Competentiegebied 5: generieke competenties

11: Competent in het samenwerken met collega's en omgeving	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)	B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)	C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)
De pedagoog zorgt ervoor dat haar professionele handelen en dat van anderen goed op elkaar zijn afgestemd. Zij levert een bijdrage aan het goed functioneren van de organisatie. Een pedagoog kan samenwerkingsrelaties aangaan en onderhouden met collega's en derden.	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>	<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>	
	De student onderkent het belang van goede werkverhoudingen met collega's en derden. Zij geeft en ontvangt feedback en laat zien wat zij hiermee doet. De student neemt deel aan bijeenkomsten en vergaderingen.	De student neemt deel aan de werkzaamheden van een team binnen de organisatie en werkt volgens de afspraken van de school. De student is betrokken bij het overleg tussen instelling en derden. De student neemt actief deel aan bijeenkomsten en vergaderingen en intervisie.	De pedagoog in de startbekwaamfase van de opleiding neemt zelfstandig en actief deel aan verschillende vormen van overleg binnen de organisatie, te denken valt aan vergaderingen, multidisciplinair overleg, oudergesprekken, teamvergaderingen, enz. De student neemt deel aan intervisie.
Dat wil zeggen dat zo'n pedagoog: • goed met collega's en derden	<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>	<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>	<i>Gedragsindicatoren (de startbekwame)</i>

communiceert en samenwerkt • constructief deelneemt aan intervisie, vergaderingen en andere vormen van overleg waardoor de organisatie goed kan functioneren • in staat is tot coaching van (onervaren) collega's • werkzaamheden uitvoert volgens de geldende afspraken, procedures en protocollen van de instelling • een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de instelling					<i>pedagoog...)</i>	
	A11.1	<i>Samenwerkingsrelaties onderhouden met collega's</i> vraagt naar en benut informatie van haar begeleider	B11.1	<i>Samenwerkingsrelaties onderhouden met collega's</i> stelt zichzelf dienstbaar op ten opzichte van het team	C11.1	<i>Samenwerkingsrelaties onderhouden met collega's</i> stelt teambelang boven eigen belang
	A11.2	vraagt en biedt hulp aan collega's	B11.2	vraagt en biedt hulp aan collega's	C11.2	vraagt en biedt hulp aan collega's
	A11.3	geeft aan wat zij wel of niet kan	B11.3	stelt eigen grenzen vast; zij is duidelijk over wat zij (niet) wil of kan	C11.3	stelt eigen grenzen vast; zij is duidelijk over wat zij (niet) wil of kan
	A11.4	werkt samen met begeleiders aan taken	B11.4	neemt verantwoordelijkheid voor haar taak	C11.4	neemt verantwoordelijkheid voor haar taak
	A11.5	maakt afspraken met begeleiders en collega's en houdt zich daaraan	B11.5	werkt volgens de in de organisatie geldende afspraken, procedures en systemen	C11.5	werkt volgens de in de organisatie geldende afspraken, procedures en systemen
	A11.6	verwoordt haar werkwijze aangaande samenwerking met anderen	B11.6	verkent en beschrijft de visie en de ontwikkeling van de organisatie	C11.6	levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van de organisatie
	A11.7	(nog niet aan de orde)	B11.7	verwoordt haar opvattingen en werkwijze aangaande samenwerken met collega's binnen de organisatie	C11.7	verwoordt haar opvattingen en werkwijze aangaande samenwerken met collega's binnen de organisatie
	A11.8	<i>Samenwerkingsrelaties onderhouden met derden</i> maakt verslag van bijgewoonde gesprekken	B11.8	<i>Samenwerkingsrelaties onderhouden met derden</i> hanteert relevante gespreksvaardigheden en – technieken	C11.8	<i>Samenwerkingsrelaties onderhouden met derden</i> hanteert relevante gespreksvaardigheden en – technieken
	A11.9	verkent de informatie die over de cliënten binnen de instelling beschikbaar is en verwoordt het belang ervan	B11.9	raadpleegt reeds aanwezige informatie en registreert nieuwe informatie	C11.9	raadpleegt reeds aanwezige informatie en registreert nieuwe informatie
		(nog niet aan de orde)		geeft - in het belang van derden - aan anderen binnen de instelling informatie en houdt rekening met privacyregels		geeft - in het belang van derden - aan anderen binnen de instelling informatie en houdt rekening met privacyregels
		verkent en beschrijft relaties van de instelling met andere belanghebbenden		verwoordt haar opvattingen en werkwijze ten overstaan van		

	AII.10		BII.10	anderen binnen de instelling of in de directe werkomgeving van de instelling en past in gezamenlijk overleg zonodig haar werk aan	CII.10	verwoordt haar opvattingen en werkwijze ten overstaan van anderen binnen de instelling of in de directe werkomgeving van de instelling en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk aan
	AII.11	<i>Overleggen en overdragen</i> communiceert door het hanteren van verbale en non-verbale technieken		<i>Overleggen en overdragen</i> communiceert door het hanteren van verbale en non-verbale technieken		<i>Overleggen en overdragen</i> communiceert door het hanteren van verbale en non-verbale technieken
	AII.12	beheerst en hanteert vaardigheden als spreken, lezen, schrijven en rekenen t.b.v. correcte verslaglegging	BII.11	beheerst en hanteert vaardigheden als spreken, lezen, schrijven en rekenen t.b.v. correcte verslaglegging	CII.11	beheerst en hanteert vaardigheden als spreken, lezen, schrijven en rekenen t.b.v. correcte verslaglegging
	AII.13	bevordert de communicatie door bijvoorbeeld te luisteren en samen te vatten		bevordert de communicatie door bijvoorbeeld te luisteren en samen te vatten en door te vragen		bevordert de communicatie door bijvoorbeeld te luisteren en samen te vatten en door te vragen op zowel inhoud als betrekkningsniveau
		maakt contact met opvoedeling/cliënt	BII.12	toont persoonlijke betrokkenheid en enthousiasme bij collega's en cliënten	CII.12	
	AII.14	<i>Leidinggeven/coördineren</i> staat open voor andere visies en ideeën	BII.13	<i>Leidinggeven/coördineren</i> staat open voor andere visies en ideeën	CII.13	toont persoonlijke betrokkenheid en enthousiasme bij collega's en cliënten
	AII.15	stelt prioriteiten en verdeelt de beschikbare tijd efficiënt	BII.14	stelt prioriteiten en verdeelt de beschikbare tijd efficiënt		<i>Leidinggeven/coördineren</i> staat open voor andere visies en ideeën en probeert die daadwerkelijk uit
		plant eigen werk en maakt werkafspraken met collega's		plant eigen werk en maakt werkafspraken met collega's	CII.14	stelt prioriteiten en verdeelt de beschikbare tijd efficiënt
	AII.16	brengt onder woorden wat haar standpunt is over de keuze voor de pedagogiek en het daarmee samenhangend beroepsperspectief	BII.15	brengt onder woorden wat zij belangrijk vindt in haar beroep als pedagoog en van welke waarden, normen en pedagogische opvattingen zij uitgaat		plant eigen werk en maakt werkafspraken met collega's
	AII.17	beschrijft leidinggevende taken uit een multidisciplinaire context			CII.15	brengt onder woorden wat zij belangrijk vindt in haar beroep als pedagoog en van welke waarden, normen en pedagogische opvattingen zij uitgaat
	AII.18		BII.16	voert leidinggevende taken uit in een multidisciplinaire context		

	A11.19	<i>Werken in een organisatie</i> verkent relevante geldende afspraken, procedures en protocollen in de instelling en verwoordt het belang ervan	B11.17 B11.18	<i>Werken in een organisatie</i> verkent relevante geldende afspraken, procedures en protocollen in de instelling en verwoordt het belang ervan	C11.16 C11.17	voert leidinggevende taken uit in een multidisciplinaire context <i>Werken in een organisatie</i> verkent relevante geldende afspraken, procedures en protocollen in de instelling en verwoordt het belang ervan
--	--------	--	----------------------	--	----------------------	--

Competentiegebied 6: generieke competenties

12: Competent in het reflecteren op het beroepsmatig handelen om de eigen beroepsuitoefening verder te professionaliseren	A: eisen van hoofdfasebekwaam niveau (einde propedeuse)		B: eisen van afstudeerbekwaam niveau (einde hoofdfase)		C: eisen van startbekwaam niveau (einde opleiding FHP)	
De pedagoog ontwikkelt zich voortdurend verder als professioneel werker. Hij stelt zich regelmatig vragen en reflecteert op zijn handelen teneinde zich verder te ontwikkelen als een kritisch zelfstandig en verantwoordelijk pedagoog. Hij draagt bij aan de ontwikkeling van het beroep door maatschappelijke en wetgevingskwesties te vertalen naar beleid. Een pedagoog die competent is in reflectie en ontwikkeling denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Hij streeft ernaar de beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n pedagoog: - weet wat hij belangrijk vindt in zijn beroep en weet van welke waarden, normen en pedagogische opvattingen hij uitgaat - heeft een goed beeld van de eigen competentieontwikkeling, zijn sterke kanten én zijn aandachtspunten - werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling	<i>Dit alles onder begeleiding:</i>		<i>Dit alles met toezicht en/of onder begeleiding:</i>			
	De student onderkent het belang van het zelf onderzoeken en ontwikkelen van zijn handelen. Hij onderzoekt en verwoordt dit via sterkte/zwakte analyse, evaluatie, reflectie en feedback. Hij formuleert leervragen in portfolio, POP en PAP. Hij benoemt de ontwikkeling van het beroep van de pedagoog en verwoordt het beleid van de eigen (stage)-instelling m.b.t. maatschappelijke en wetgevingskwesties.		De student onderzoekt met behulp van collega's en begeleiders zijn werkzaamheden en opvattingen. Hij benoemt in zijn portfolio zijn POP, sterke punten en aandachtspunten. Hij illustreert leervragen met voorbeelden en ervaringen uit verschillende kenmerkende situaties. Hij legt verbanden tussen praktijk en theorie, denkt mee met relevante thema's in het werkveld en is op de hoogte van structurele actuele ontwikkelingen van de beroepspraktijk.		De startbekwaam pedagoog onderzoekt zelfstandig en systematisch zijn werk en betreft daarbij de feedback van collega's en begeleiders. Hij benoemt leervragen, sterke punten en aandachtspunten en beschrijft kenmerkende situaties waarin hij daaraan gewerkt heeft. Hij formuleert een eigen visie op de ontwikkeling van het beroep en op het beleid van de eigen instelling m.b.t. maatschappelijke en wetgevingskwesties.	
	<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de student...)</i>		<i>Gedragsindicatoren (de startbekwame pedagoog...)</i>	
	A 12.1	beschrijft de eigen kwaliteiten en beperkingen	B12.1	beschrijft, gericht op feitelijke situaties, de eigen kwaliteiten en beperkingen	C12.1	beschrijft, gericht op feitelijke situaties, de eigen kwaliteiten en beperkingen
	A 12.2	reflecteert op eigen gedrag en betreft in zijn reflectie de feedback van anderen	B12.2	reflecteert systematisch op eigen gedrag en betreft in zijn reflectie de feedback van anderen	C12.2	reflecteert systematisch op eigen gedrag en betreft in zijn reflectie de feedback van anderen
		weet aan te geven op welke punten de eigen competentie (-		weet aan te geven op welke punten		weet aan te geven op welke

• stemt de eigen ontwikkeling af op het beleid van de instelling waar hij werkt en benut kansen die de instelling biedt om zich verder te ontwikkelen • draagt door middel van zijn eigen ontwikkeling bij aan de profilering van het beroep pedagoog	A 12.3	ontwikkeling) verbeterd kan worden	B12.3	de eigen competentie (-ontwikkeling) verbeterd kan worden	C12.3	punten de eigen competentie (-ontwikkeling) verbeterd kan worden
		werkt op een planmatige manier aan de eigen ontwikkeling		werkt op een planmatige manier aan de eigen ontwikkeling		werkt op een planmatige manier aan de eigen ontwikkeling
	A 12.4	benoemt het beleid van de (stage-)instelling	B12.4	stemt eigen handelen af op het beleid van de (stage-)instelling	C12.4	stemt eigen ontwikkeling af op het beleid van de (stage-)instelling
	A 12.5	kan omgaan met onverwachte situaties, past zich aan en verkent alternatieven	B12.5	is flexibel: past zich aan aan veranderende omstandigheden	C12.5	is flexibel en stressbestendig: past zich aan aan veranderende omstandigheden en beschikt over alternatieven
	A 12.6	verkent en beschrijft ontwikkelingen van het beroep	B12.6	volgt actuele ontwikkelingen van het beroep	C12.6	volgt actuele ontwikkelingen van het beroep
		staat open voor andere visies en ideeën		staat open voor andere visies en ideeën en probeert deze daadwerkelijk uit		staat open voor andere visies en ideeën en probeert deze daadwerkelijk uit
	A 12.7	brengt onder woorden wat zijn standpunt is over de keuze voor de opleiding pedagogiek en het daarmee samenhangende beroepsperspectief	B12.7	brengt onder woorden wat hij belangrijk vindt als pedagoog (in opleiding) en van welke waarden, normen en pedagogische opvattingen hij uitgaat	C12.7	brengt onder woorden wat hij belangrijk vindt als pedagoog en van welke waarden, normen en pedagogische opvattingen hij uitgaat
	A 12.8		B12.8		C12.8	draagt actief en kritisch bij aan de ontwikkeling van het beleid van de eigen (stage-)instelling
	A 12.9	verwoordt het beleid van de eigen (stage-)instelling	B12.9	neemt een beargumenteerd standpunt in over het beleid van de eigen (stage-)instelling		

Enquête voor onderzoek naar instrumenten ter vergroten van professionaliteit van de vierdejaars studenten die binnen het OHAB de *preventieve sociale vaardigheidstraining* geven op basisscholen.

In het kader van mijn afstudeeronderzoek aan de Fontys Hogeschool Pedagogiek en binnen de stage instelling OHAB, nodig ik jullie uit om mee te doen aan deze enquête en het interview wat hierop volgt.

De vraagstelling van mijn onderzoek is:

“ Met welke instrumenten wordt er gewerkt aan het vergroten van de professionaliteit van de 4^e jaars studenten die sociale vaardigheidstraining geven bij het OHAB. Ervaren de studenten dit als voldoende?”

Om deze vraag te beantwoorden heb ik een literatuuronderzoek gedaan, deze enquête ontworpen en zou ik graag een interview houden met de vierdejaars studenten over jullie ervaringen.

Deze enquête bestaat uit twee soorten vragen:

De eerste soort, vragen 1 en 2, zal gaan over de instrumenten die worden ingezet ter vergroting van de professionaliteit van jullie als sociale vaardigheidstrainers. De tweede soort, vraag 3, zal gaan over hoe jij, als student en sociale vaardigheidstrainer, het zelfstandig werken aan professionaliteit ervaart binnen het OHAB.

In mijn literatuuronderzoek ben ik tot een beroepstaken lijst gekomen van een sociale vaardigheidstrainer die de *preventieve sociale vaardigheidstraining* geeft binnen het OHAB op basisscholen. Deze beroepstaken lijst heb ik als bijlage toegevoegd als hulpmiddel voor deze enquête. **De vragen in deze enquête zullen namelijk per beroepstaak gesteld worden.**

Verder heb ik een begrippenlijst toegevoegd, omdat veel begrippen een subjectieve waarde kunnen dragen, zoals; sociale vaardigheidstrainer en professioneel. Ook dit is een hulpmiddel voor het beantwoorden van de vragen.

Succes met het invullen!

Elske van der Meulen, vierdejaars student Fontys Hogeschool Pedagogiek, stagiaire OHAB 2007-2009.

1.1 Kennis vergaren

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.2 Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.3 Het geven van voorlichtingsbijeenkomsten

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.4 De training op een correcte een aansluitende manier uitvoeren;

deze is onderverdeeld in 5 beroepstaken!!!! :

1.4.1 Voorbereiding/inschattingen kunnen maken

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.4.2 Training geven op aansluitende wijze

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.4.3 Verslaglegging

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.4.4 Het voeren van oudergesprekken

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.4.5 Bijstellen

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.5 Contacten onderhouden

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?

2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

1.6 Het begeleiden van 2^e jaars studenten in hun leerproces

1. Welke instrumenten worden ingezet door de organisatie ter vergroting van jullie professionaliteit?
2. Zet je zelf nog instrumenten in ter vergroting van je eigen professionaliteit/ of die van je collega's?
3. Heb je het gevoel dat je voldoende wordt ondersteund in je professionaliteit ontwikkeling?

Overige opmerkingen:

Bijlage enquête

1. Beroepstaken lijst:

Kennis vergaren

Voordat de student een training kan geven zal hij/zij veel informatie moeten hebben over wat het inhoud om een trainer te zijn. De student zal in zijn eerste stageweken informatie verkrijgen via zijn/haar begeleider en daarna ook zelfstandig actief blijven in het vergaren van kennis.

Die eerste stage weken zijn zeer intensief. Zij zullen een training volgen die buiten deze stage ook als cursus wordt aangeboden. Met deze training oefenen zij met hun eigen vaardigheden als trainer en zullen zij een basis leggen voor het aangaan van de stage. Deze basis zal blijvend worden gevoed door middel van supervisie, werkoverleggen en logboek feedback etc.

Informatie die behandeld wordt:

Methodiek om training te geven; andere bestaande sociale vaardigheids trainingen; gesprekstechnieken; houding van de trainer; het verloop van de sociaal emotionele ontwikkeling; de te trainen vaardigheden; belangrijke aspecten die bij het trainen aan de orde komen zoals groepssamenstelling, trainingsruimte, beloningssystemen e.d.; leiding geven aan een groep en terugkoppelen van informatie over de training (verslaglegging/rapportage).

Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders

De eerste stap om een training op te zetten is het bezoeken van scholen en gesprekken voeren met de intern begeleider van de school. In deze gesprekken bepaal je hoe de samenwerking gaat verlopen met school, ouders en trainers. De trainers hebben hierbinnen verschillende taken. Zij moeten informatie verzamelen over de school, de geselecteerde kinderen voor de training en de ouders van deze kinderen; informatie geven over de trainingen en het OHAB; de ruimte inspecteren voor de training en afspraken maken over de samenwerking met school en ouders. Naast deze expliciete taken hebben zij ook nog de impliciete taak om contacten 'warm' te houden ten behoeve van de klandizie voor het OHAB. (zie contacten onderhouden)

Het geven van voorlichtingsbijeenkomsten

Het geven van een voorlichtingsbijeenkomst is optioneel bij het geven van trainingen. Wanneer deze wel plaats vindt, komt hij na de gesprekken met school en vóór de intakegesprekken met ouders. Binnen de voorlichtingsbijeenkomsten staat natuurlijk informatie overbrengen over de training en het OHAB centraal. Maar deze bijeenkomsten zijn ook bedoeld om ouders en leerkrachten te enthousiasmeren en te betrekken in het proces van het kind. In de visie van de training staat duidelijk omschreven dat in dit gehele proces het belangrijk is dat de omgevingsfactoren thuis en school interactief betrokken zijn, zodat het effect kan worden versterkt rondom het kind. Een voorlichtingsbijeenkomst is *de* kans om de omgevingsfactoren van het kind te bereiken.

De training op een correcte een aansluitende manier uitvoeren

Bij het echt geven van de training komen nog veel meer taken kijken.

Voorbereiding/inschattingen kunnen maken

Het voorbereiden van een training begint met het selecteren van kinderen. De school selecteert eerst, omdat zij de aanvrager zijn, maar wanneer het vast staat wie er in de training komt, moeten de trainers zelf ook oordelen over de vraag of deze kinderen geschikt zijn voor de training. Hiervoor hebben ze kennis nodig van de indicaties en contra-indicaties voor deze *preventieve sociale vaardigheidstraining*. Daarna is het belangrijk om goed te kijken naar de groepssamenstelling. De training valt en staat met een groepssamenstelling. De studenten moeten een inschatting kunnen maken van de invloed die de kinderen op elkaar kunnen hebben en of zij dit in goede banen kunnen leiden. Verder zal er vooruit moeten worden gedacht over planning, oudercontact, bijeenkomsten, ruimte en materialen voor de bijeenkomsten, mogelijke problemen met kinderen m.b.t. de inhoud van de training etc. En het laatste wat bij de voorbereiding aan bod moet komen is het aanpassen op niveau. De theorie wordt gebruikt als een richtlijn voor een sociale vaardigheidstraining voor kinderen tussen de 6 en 12 jaar. Maar het kan wel eens voorkomen dat er jongere kinderen aan mee doen of

dat de inhoud te kinderachtig wordt gebracht voor een kind van 12. Hierin zal dus evenwicht moeten worden gevonden en er zullen aanpassing gemaakt moet worden, passende bij de groep.

Training geven op aansluitende wijze

Het geven van 12 trainingen aan groepen kinderen op reguliere basisscholen. Dit houdt in dat je moet kunnen improviseren, anticiperen op de kinderen, creatief kan meedenken naar oplossing, zelf actief mee doet, vooruit kan denken tijdens de sessies, spellen aanpassen op niveau, uitleg geven aan kinderen, kinderen aanvoelen op emotioneel gebied maar ook op cognitief niveau, observeren van opvallend gedrag en voortgang, corrigeren van afwijkend/ ongewenst gedrag, grenzen bewaken van eenieder kind, de veiligheid binnen de groep bewaken, je eigen grenzen aan kunnen geven aan de kinderen, je open kunnen stellen voor contact met de kinderen, het persoonlijke leerdoel van eenieder kind in het oog houden, bijstellen van doelen indien nodig etc.

Verslaglegging

Tijdens een training observeer je opvallend gedrag en voortgang hier maak je een correct en objectief verslag van en stuurt deze naar de intern begeleider voor het dossier van school. Voor het maken van deze verslagen is het belangrijk dat je gebruik maakt van je samenwerkingsverband met de andere student. Zo kun je bijv. checken of het echt objectief is wat je geschreven hebt.

Het voeren van oudergesprekken

Je hebt drie soorten oudergesprekken.

Intake gesprekken zijn de eerste gesprekken die je voert met de ouders. Tijdens dit gesprek staat centraal: de kennismaking, de hulpvraag van het kind, de hulpvraag van de ouders en het verloop van de training. Tijdens dit gesprek is het heel belangrijk dat er een warme basis wordt gelegd voor verder contact met de ouders. Hiervoor heb je een scala van gesprekstechnieken nodig om in te kunnen zetten.

Evaluatie gesprekken zijn de gesprekken die na de zesde bijeenkomst plaats vinden. Tijdens deze gesprekken is er een tweedeling. Het terugkoppelen van de informatie van thuis en het terugkoppelen van informatie vanuit de training. Ook zal er tijdens deze gesprekken sprake zijn van het bijstellen van verwachtingen en doelen.

Eindgesprekken zullen de laatste gesprekken zijn die je met de ouders voert. Hierin is er weer dezelfde tweedeling als bij de evaluatiegesprekken. Tijdens dit gesprek is de overdracht van de opgedane kennis heel belangrijk. In het verloop van de training zal er wat voortgang zijn geweest bij het kind en zullen er misschien nieuwe leermogelijkheden aan het licht zijn gekomen. Het is belangrijk dat school en ouders met dit proces door blijven gaan en het kind hierin blijven ondersteunen.

Bijstellen

Bijstellen is iets wat je continue doet tijdens het gehele verloop van de training. Ook hierin moet je vooruit kunnen denken en aanpassen op niveau. Het is ook van belang dat een trainer inziet wanneer er bijgesteld moet worden en hierin een beslissing durft te maken.

Bijstellen kan op veel manier. Zo kun je het leerdoel van een individueel kind bijstellen, het groepsproces bijstellen, het programma bijstellen en je eigen verwachtingen en houding bijstellen.

Dit proces is nodig om het gehele programma beter aan te laten sluiten op zowel de groepsontwikkeling als de individuele ontwikkelingen.

Contacten onderhouden

Het onderhouden van contacten is voor twee zaken heel belangrijk: proces begeleiding & klantbinding.

Proces begeleiding

De training wordt gegeven met het idee dat de omgeving en het kind alleen een ondersteuning nodig hebben en het proces daarna weer samen kunnen oppakken. Met proces begeleiding wordt dan ook bedoeld dat de trainer het proces in gang zet door middel van de training geven en de omgeving en het kind door het proces begeleid door middel van gesprekken en verslaglegging. Hiervoor is het nodig dat het contact tussen trainers en omgeving tijdens de gehele trainingsperiode 'warm' blijft. Dit betekent voor trainers; het binnenlopen bij leerkrachten en intern begeleider; aanspreekpunt zijn voor ouders bij het breng- of ophaalmoment en mailcontact wanneer nodig.

Klantbinding

Ook klantbinding is een taak voor de trainers. Onder het kopje *Contacten leggen met leerkrachten en intern begeleiders* werd het ook al even kort genoemd. De taak om contacten 'warm' te houden ten behoeve van de klandizie voor het OHAB.

Het OHAB blijft een organisatie die leeft op de inkomsten van de opvoedingsinterventies die ze geven. De tak *preventieve sociale vaardigheids training* is hierbij een hele belangrijke. Daarom is het van groot belang dat de trainers een goede indruk maken; een professionele training geven en afronden en informatie blijven geven over het OHAB aan ouders en school.

Het begeleiden van 2^e jaars studenten in hun leerproces

De vierdejaars student heeft als extra taak het begeleiden van twee tweedejaars studenten in het geven van sociale vaardigheidstrainingen. Tijdens de stageperiode van de tweedejaars studenten zal hij/ zij de meeste directe begeleiding krijgen van een vierdejaars student. De tweedejaars is twee dagen per week een medetrainer en tijdens het geven van de trainingen zijn de rollen gelijk. De vierdejaars student houdt de student en zijn/haar ontwikkeling in de gaten. Als vierdejaars student bij jij verantwoordelijk voor het systematisch feedback geven op de kennis, houding en gedrag van de tweedejaars student. Taken die hierbij horen zijn het lezen van de verslagen van de student, het meevoeren van evaluatiegesprekken en mede het eindoordeel vormen over de stageperiode van de student.

2. Begrippen lijst

Professionaliteit

Mijn onderzoek zal ertoe leiden dat ik een aanzet kan geven tot een verhoging van de professionaliteit van sociale vaardigheidstrainers van het OHAB. Maar wat bedoel ik dan met professioneel?

Met een professionele sociale vaardigheidstrainer bedoel ik dat deze persoon bekwaam¹⁶ is in het uitvoeren van zijn/haar taken, die gebonden zijn aan de beroepskritische situatie.

Beroepskritische situatie:

Beroepskritische situaties zijn die situaties waarin de goede beroepsbeoefenaar zich onderscheidt van de matige beroepsbeoefenaar. Het zijn de momenten waarop de uitstekende arts, de uitmuntende chauffeur of de uitzonderlijke leraar zich onderscheidt van de middelmatige beroepsbeoefenaar. Alleen beroepskrachten die dergelijke situaties tot een goed einde weten te brengen, kunnen het beroep succesvol uitoefenen. Het onderscheidende aspect voor een beroepskritische situatie is dat een beroepsbeoefenaar meerdere zo niet alle competenties in moet zetten om succesvol te handelen in complexe situaties. (*Competentiegestuurd opleiden en leren* afdeling Onderwijs, Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek 2007)

Zelfstandigheid

In mijn onderzoek zal ik vaak het woord zelfstandig¹⁷ gebruiken. Hiermee bedoel ik zonder directe supervisie van professionals. De studenten die stage lopen bij het OHAB gaan met hun vierde-of tweedejaars partner naar scholen en zullen daar met z'n tweeën de training geven. Supervisie zal dan van een afstand plaats vinden door middel van werkoverleg en het OHAB overleg. Feedback kan worden verkregen door middel van het aanleveren van video materiaal, logboeken en inbreng van casussen tijdens overleg.

Sociale vaardigheidstrainer

Wanneer men over een sociale vaardigheidstrainer spreekt, bedoeld men een trainer die een training geeft met een preventief karakter betreffende het aanleren, oefenen en versterken van sociale vaardigheden. En niet een therapie met een curatief karakter. Deze trainer is zelf sociaal vaardig en bezit de juiste vaardigheden voor het geven van een training en alle beroepstaken die daarbij horen.

¹⁶ "Bekwaam; in staat tot, geschikt, kundig" (www.vandale.nl)

¹⁷ "Zelfstandig; op zichzelf, door eigen kracht, bestaand en handelend: onafhankelijke" (www.vandale.nl)