

DE VERWIJSVRAAG & DE EIGENAAR

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn:
Meesterstuk en Afstuderen

Susan Pepping

Studentnummer: 2187260

Begeleid door: Drs. E. Van Meersbergen

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Lesplaats Utrecht

Mei/ juni 2012.

Samenvatting

Mijn naam is Susan Pepping, 22 jaar oud en afgestudeerd docent omgangskunde. Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de master SEN, opleiding gedragsspecialist, Fontys Hogescholen, lesplaats Utrecht.

Ik heb dit onderzoek uitgevoerd binnen het Regionaal Opleidings Centrum, Midden Nederland (ROCMN), met adviseurs loopbaanbegeleiding (ALO) van het Studie en Loopbaancentrum (SLC), studenten en verwijzers van opleidingen binnen de colleges Gezondheidszorg 1&2 en Welzijn, gevestigd aan de Vondellaan te Utrecht.

In dit onderzoek heb ik het effect van de oplossingsgerichte benadering op het eigenaarschap van de student onderzocht.

Het eigenaarschap zie ik als verantwoordelijkheid hebben voor (het oplossen van) de hulpvraag en (intrinsiek) gemotiveerd zijn om tot een oplossing te komen voor de eigen hulpvraag en het doel te bereiken wat de student zelf voor ogen heeft.

Dit onderzoek is tot stand gekomen door mijn handelingsverlegenheid bij een bepaald type student (Beumer-Peeters, 2010), waar in hoofdstuk één nadere toelichting over wordt gegeven.

In hoofdstuk twee wordt u als lezer meegevoerd in het theoretische kader rondom de onderzoeksvraag. Tevens vindt er in hoofdstuk twee een praktijkverkenning plaats, waarin uitleg wordt gegeven over het SLC, de functie en de taken van de ALO en over de zorgstructuur.

In hoofdstuk drie wordt het plan van aanpak beschreven en in hoofdstuk vier worden de resultaten die het antwoord op de hoofdvraag geven, weergegeven.

Tot slot doe ik in hoofdstuk vijf aanbevelingen naar de praktijk en start ik een discussie over het competentie gericht onderwijs (CGO) in relatie tot eigenaarschap en de hersenontwikkeling van studenten in de puberteits- en de adolescentiefase.

De belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek worden hieronder beschreven:

- De oplossingsgerichte benadering is een adequaat gespreksmiddel om de studenten tegemoet te komen in hun gevoel van autonomie. Als de behoefte aan autonomie van de student bevredigd wordt dan kan dit in belangrijke mate bijdragen aan de mate waarin de student zich betrokken voelt bij wat hij doet (Bannink, 2009) en dus aan het eigenaarschap.
- Eigenaarschap wordt gecreëerd door intrinsieke motivatie. Wanneer een student iets wil bereiken, moet hij een doel formuleren, gemotiveerd zijn om dit doel te bereiken en hiervoor verantwoordelijkheid nemen (Beumer – Peeters, 2010).
- Een klant is eigenaar van zijn hulpvraag doordat hij zich bewust is van het feit dat hij een hulpvraag heeft, hulp wil, gemotiveerd is tot samenwerking, verantwoordelijkheid neemt voor de oplossing en tot slot naar zijn eigen rol in het geheel kijkt met betrekking tot het oplossen van zijn hulpvraag (Beumer – Peeters, 2010). Dit in tegenstelling tot een klager of een bezoeker.

- Op dit moment zit de student niet altijd als eigenaar van een hulpvraag in het analysegesprek.
- Een aantal van de belangrijkste interventies die nodig zijn om studenten 'klant' te laten worden (ofwel: eigenaar van hun eigen hulpvraag) zijn in het bezit van de vier ALO's die deel zijn geweest van de onderzoeksgroep.

Enkele aanbevelingen die ik doe naar de praktijk om bovenstaande te waarborgen zijn:

- Geef het verwijsformulier de benaming 'Klantformulier', wat impliceert dat de student (al) 'klant' is (Beumer – Peeters, 2010) en wat uitgaat van de volwaardigheid van de student: de student is in staat zijn doel te bereiken en heeft het SLC nodig om het juiste middel te zoeken, waarmee hij zijn doel bereikt.
- Voer gesprekken volgens de oplossingsgerichte benadering. Waarbij de aandacht niet gericht is op de oorzaak van een hulpvraag, maar op de versterking van de krachten en op de uitzonderingsmomenten van de hulpvraag.
- Maak een aanpassing in het cursisten dienstverleningssysteem door hier expliciet in te benoemen dat de student een doel formuleert.
- Creëer een (inloop)spreekuur voor docenten, LOB-ers, verwijzers, stagebegeleiders en derden om advies, begeleiding, ondersteuning, sparring of een luisterend oor te bieden voor wat betreft handelingsverlegenheid binnen een bepaalde situatie/ met een bepaalde student.

Overige aanbevelingen vindt u terug in hoofdstuk vijf.

Ik hoop u te hebben geënthousiasmeerd tot het lezen van mijn onderzoeksrapportage. Veel goeds.

Susan Pepping
Mei/ juni 2012.

Inhoudsopgave

Introductie	pagina 6
Hoofdstuk 1: Algemeen idee	
1.1 Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan	pagina 7
1.2 De verlegenheidsituatie	pagina 7
1.2.1 Aannames	pagina 7
1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen	pagina 8
Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en van de praktijk	
2.1 Theoretische verkenning	pagina 9
2.1.1 Internaliserend gedrag	pagina 9
2.1.2 De oplossingsgerichte benadering	pagina 10
2.1.3 Het eigenaarschap	pagina 11
2.1.3.1 Motivatie en doelen stellen	pagina 11
2.1.3.2 Basisbehoeften	pagina 12
2.1.3.3 Eigenaarschap	pagina 13
2.1.4 Hersenontwikkeling bij pubers en adolescenten	pagina 14
2.2 Praktijk verkenning	pagina 16
2.2.1 Het Studie- en Loopbaancentrum	pagina 16
2.2.2 De zorgstructuur	pagina 17
2.2.3 Verwijzingen naar het SLC	pagina 18
2.2.4 De ALO	pagina 18
2.2.5 De werkwijze	pagina 19
2.2.6 Gesprekstechnieken	pagina 20
2.3 Concretisering	pagina 21
2.3.1 De focus van het onderzoek	pagina 22
Hoofdstuk 3: Plan van aanpak	
3.1 Mijn praktijkonderzoek	pagina 23
3.1.1 Het verkrijgen van informatie per deelvraag beschreven	pagina 23
3.2 Doelen	pagina 26
3.3 De onderzoeksgroep	pagina 27
3.4 De onderzoeksmethodes	pagina 27
3.5 Schematische weergave van het onderzoek en/of tijdspad	pagina 28
Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaten	
4.1 Deelvraag 1	pagina 29
4.1.1 Deelvraag 1.1 & 1.2	pagina 29
4.1.2 Deelvraag 1.3 & 1.4	pagina 31
4.2 Deelvraag 2	pagina 32
4.3 Deelvraag 3	pagina 33
4.3.1 Deelvraag 3.1 & 3.2	pagina 33
4.3.2 Deelvraag 3.3	pagina 34
4.3.3 Deelvraag 3.4	pagina 34
4.4 Deelvraag 4	pagina 34
4.5 Deelvraag 5 a&b	pagina 35

<u>Hoofdstuk 5: Conclusies, aanbevelingen en discussie</u>	
5.1 Conclusies uit het praktijkonderzoek	pagina 38
5.1.1 De eindconclusie	pagina 38
5.2 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk	pagina 39
5.3 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie	pagina 40
5.4 Verdere discussie	pagina 41
 Nawoord	 pagina 43
 Literatuurlijst	 pagina 44
<u>Inhoudsopgave bijlagen:</u>	pagina 46
Bijlage 1	overzicht van klanttypes
Bijlage 2	interventies klanttypes
Bijlage 3	opleidingen colleges Gezondheidszorg 1&2 en Welzijn
Bijlage 4	verwijsformulier SLC
Bijlage 5	schoolvragenlijst
Bijlage 6	fases CDV
Bijlage 7	stroomschema klanttypes
Bijlage 8	observatielijst oplossingsgerichte Vaardigheden en vraagtechnieken
Bijlage 9	schematische weergave van het tijdspad
Bijlage 10	klantformulier

Introductie

Mijn naam is Susan Pepping, 22 jaar oud en afgestudeerd docent omgangskunde. Ik ben student van de master 'Special Educational Needs', afstudeerrichting 'gedragsspecialist' aan de Fontys OSO, lesplaats Utrecht.

Mijn leerwerkplek is het Regionaal Opleidings Centrum, Midden Nederland (ROCMN) aan de Vondellaan te Utrecht. Ik ben stagiaire bij het Studie- en Loopbaancentrum (SLC), de afdeling die ondersteuning biedt aan het primaire proces. Vanaf februari 2012 ben ik voor acht uur in de week werkzaam als junior adviseur loopbaanbegeleiding (ALO).

Studenten die stagneren binnen het primaire proces, studenten die een verlengde intake hebben omdat er loopbaan/ psychosociale problemen zijn en studenten met leer-/gedragsproblemen worden doorverwezen naar het SLC.

Over het algemeen hebben deze studenten een analysegesprek met een ALO, waarna er een traject wordt uitgezet. Dit kan variëren van een training tot een oriëntatietraject. Het voornaamste doel van het SLC is voortijdig schooluitval (VSV) voorkomen.

Mijn taken zijn:

- Analysegesprekken voeren;
- Oriëntatietrajecten op studie en beroep uitvoeren;
- Onderzoek doen naar capaciteiten en motivatie;
- Uitvoeren van cliëntcoaching door bijvoorbeeld ondersteuning in studievaardigheden;
- Interesse en beroepentesten afnemen en testbesprekingen voeren.

Mijn praktijkonderzoek richt zich op de studenten die worden verwezen vanuit het primaire proces naar het SLC als ondersteunende afdeling, waarbij ik het eigenaarschap van een verwijsvraag van een student centraal stel.

Hoofdstuk 1: Algemeen idee

1.1 Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan

De keuze voor dit onderzoek is ontstaan in de eerste fase van mijn stage bij het SLC. Medio oktober 2011 heb ik kennis gemaakt met de empowerment-training, die mij heeft geënthousiasmeerd en die aansloot op mijn interesse in de positieve psychologie.

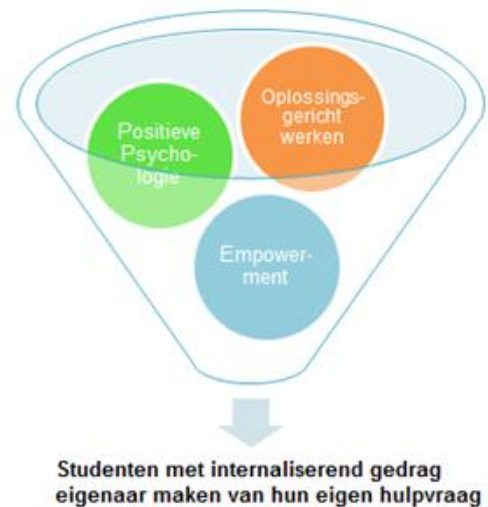
Binnen het ROCMN wordt de empowerment-training vanuit de methodiek ontwikkeld door Vrijbaan (2010) aangeboden. Deze is erop gericht om via meting van het persoonlijk empowermentniveau aan de slag te gaan met gerichte trainingen en/of interventies om de zelfsturing van de student te vergroten.

Vanuit deze empowerment-training is mijn interesse in de positieve psychologie gegroeid; ik vond het bijzonder om te ervaren dat studenten in hun kracht gezet werden en meer vertrouwen kregen in hun eigen capaciteiten en vaardigheden.

1.2 De verlegenheidsituatie

Bij het observeren bij analysegesprekken viel het mij op dat bepaalde studenten erg gemotiveerd en verantwoordelijk voor hun hulpvraag waren en bepaalde studenten niet. Ook viel het mij op dat de verwijsvraag waarmee studenten vanuit het primaire proces verwezen werden niet altijd overeen kwam met de vraag van de student zelf. Hierdoor kreeg ik de indruk dat de student niet altijd vanuit het eigen initiatief bij het SLC ondersteuning kreeg.

Op het moment dat ik binnen de opleiding les kreeg over oplossingsgericht werken, zag ik de mogelijkheid om studenten met behulp van de oplossingsgerichte gespreksvoering te motiveren en te activeren om eigenaar te worden van de eigen hulpvraag. Bovendien zag ik mogelijkheden om de methodiek van zelfsturing uit de empowerment te integreren in de te voeren analysegesprekken: zie figuur één.



Figuur 1: Reden van onderzoek

1.2.1 Aannames

Wat in de volgende hoofdstukken aan de orde komt, gaat uit van fundamentele aannames. De hieronder geformuleerde uitgangspunten vormen de basis van dit onderzoek.

Totdat het tegendeel wordt aangetoond, ben ik er van overtuigd dat:

- studenten met (een) internaliserend gedrag(sprobleem) eerder eigenaar van een hulpvraag zijn dan studenten met (een) externaliserend gedrag(sprobleem).
 - o De reden hiervoor wordt uitgelegd in de theoretische verkenning in hoofdstuk twee.
- er een verband bestaat tussen oplossingsgericht werken en het motiveren van studenten.

- Dit omdat oplossingsgericht werken gericht is op het versterken van de autonomie van mensen, waarbij de aandacht vooral gericht is op de oplossing in plaats van (de oorzaak van) de hulpvraag (Bartelink, 2011).

1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen

Binnen dit onderzoek krijg ik antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als adviseur loopbaanbegeleiding met behulp van de oplossingsgerichte benadering studenten met internaliserend gedrag eigenaar laten worden van hun eigen verwijsvraag?

De volgende deelvragen helpen mij om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag:

1. Is de verwijsvraag waarmee studenten komen, een verwijsvraag van de student zelf?
2. Tot welk klanttype (Beumer-Peeters, 2010) behoort de student en op welke manier kunnen interventies van ALO's hierop afgestemd worden?
3. Op welk moment in het proces van verwijzing naar het SLC moet de student eigenaar worden van de verwijsvraag en op welke manier kan dit gerealiseerd worden?
4. Over welke hulpmiddelen beschikt de oplossingsgerichte benadering zodat studenten meer eigenaar worden van hun eigen verwijsvraag?
5. Zijn de ALO's in staat een gesprek te voeren vanuit de oplossingsgerichte benadering, waarbij studenten worden gestimuleerd in hun eigenaarschap?
 - a. Welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden passen zij toe in de huidige analysegesprekken?
 - b. Welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden zullen zij zich eigen moeten maken?

! Algemene noot:

Bij het lezen van dit meesterstuk wordt uitgegaan van de nodige voorkennis van professionals op het gebied van gedrag in het onderwijs. Waar in termen van 'hulpvraag' gesproken wordt, kan 'probleem' gelezen worden en door het gehele meesterstuk kan daar waar "hij" staat ook "zij" worden gelezen.

Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en van de praktijk

2.1 Theorieverkenning

In paragraaf 2.1 worden de theoretische begrippen rondom de onderzoeksvraag in sub- paragrafen weergegeven. Allereerst wordt de context van het begrip 'internaliserend gedrag' beschreven en wordt de oplossingsgerichte benadering belicht. Het begrip 'eigenaarschap' wordt binnen één van de sub- paragrafen onderzocht en afgebakend, waarbij dieper wordt ingegaan op motivatie en doelen stellen. Tot slot wordt er een beschrijving gegeven van de hersenontwikkeling van studenten in de puberteit- en adolescentiefase en het CGO.

2.1.1 Internaliserend gedrag

In de literatuur wordt een tweedeling gebruikt om gedrag aan te duiden (zie figuur twee). Deze tweedeling staat bekend als externaliserend en internaliserend (probleem-) gedrag (Meeus, 2000).

Dit onderzoek is gericht op studenten met internaliserend (probleem-)gedrag.

Door mij te focussen op een bepaald type studenten, baken ik mijn onderzoek af.



Figuur 2: De tweedeling internaliserend en externaliserend gedrag

Ik definieer internaliserend gedrag als angstig, teruggetrokken, verlegen, onbehaaglijk, stressgevoelig, faalangstig gedrag waarbij de student zich depressief kan voelen en psychosomatische klachten kan ervaren.

Coleman & Webber (2002) voegen in hun definitie hier introverte gedragingen als angsten, zorgen en sociale teruggetrokkenheid aan toe. Zij definiëren externaliserend gedrag als extroverte gedragingen zoals agressie, overactiviteit en ongehoorzaamheid.

Van der Ploeg & Ferwerda (1998) geven aan dat internaliserend gedrag individualisering van de probleemsituatie impliceert: de student ziet zichzelf als een belangrijke oorzaak van het probleem of betreft het probleem op zichzelf.

Internaliserend gedrag is introvert. Gevolgen hiervan zijn onder andere een negatief zelfbeeld, stress, eetproblemen en depressie. Dergelijk gedrag is niet direct te observeren. Dit is ook de reden geweest dat ik mij op dit type gedrag focus. Het gevolg hiervan is namelijk dat dit gedrag zeer benauwend kan zijn en dat de student geen tot weinig ruimte ervaart voor zelfontwikkeling (Vlaamse Onderwijsraad & Koning Boudewijnstichting, 2006).

Studenten met internaliserend gedrag vallen in deze zin minder op in hun omgeving. Om reden dat dit type student voornamelijk zelf last heeft van zijn gedrag omdat het introverte gedragingen betreft, ben ik van mening dat zij eerder eigenaar kunnen zijn of worden van de hulpvraag dan studenten die externaliserend gedrag laten zien. Op deze hypothese rondom internaliserend gedrag is dit onderzoek voortgebouwd.

2.1.2 De oplossingsgerichte benadering

Het oplossingsgericht werken is ontwikkeld door De Shazer en Berg en heet oorspronkelijk "Solution Focused Therapy". Deze manier van werken staat lijnrecht tegenover de probleemanalytische benadering, die er van uit gaat dat de ALO eerst moet uitzoeken wat er met de student aan de hand is, voordat deze geholpen kan worden. Hier is sprake van de vooronderstelling dat er een verband is tussen een hulpvraag en een oplossing daarvan (Berg & De Jong, 2004).

Cauffman & Van Dijk (2010) beschrijven de drie basisregels van oplossingsgericht werken als volgt:

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

Dit impliceert dat er gezocht dient te worden naar een, voor de student, werkbare oplossing. De oplossingsgerichte benadering kenmerkt zich volgens Teggelaar, Van den Bosch & Monster (2010) door drie elementen, namelijk:

1. *Een communicatie vanuit gelijkwaardigheid.*
Hierbij wordt de student als expert van zijn eigen leven en de ALO als expert van het begeleidingsproces gezien.
2. *Een houding van respect, van niet-weten en oprecht nieuwsgierig zijn naar wat de ander bedoeld.* Hierbij volgt de ALO de student.
3. *Een verandering in taalgebruik van probleemgericht naar oplossingsgericht.*
Hierbij analyseert de ALO niet de hulpvraag van de student, maar zoekt naar de krachten en momenten wanneer de hulpvraag zich niet voor heeft gedaan.

Dit laatste punt geeft aan dat er in de oplossingsgerichte benadering een linguïstische verandering plaats vindt: oplossingsgericht communiceren brengt een andere interactie teweeg met andere vraagtechnieken dan communiceren via de probleemanalyserende benadering.

Het oplossingsgericht werken komt voort uit de positieve psychologie, waarvan Seligman de grondlegger is (Teggelaar et al., 2010). De positieve psychologie is een stroming binnen de psychologie waarbij de aandacht wordt gericht op de sterke kanten van de mens (Bannink, 2006).

Daarnaast kan de oplossingsgerichte benadering volgens De Vries (2004) gezien worden als één van de best uitgewerkte methodische vertalingen van de empowerment gedachte. Figuur drie illustreert het verband tussen positieve psychologie, oplossingsgericht werken en empowerment.



Figuur 3:
Het verband tussen de positieve psychologie, het oplossingsgericht werken en empowerment

Verzaal (2002) onderscheidt twee aspecten van empowerment:

1. Power in de betekenis van kracht;
2. Power in de betekenis van macht.

Power in de betekenis van kracht zoals Verzaal deze beschrijft is gericht op het verkrijgen en vergroten van individuele hulpbronnen en het bewust maken van de eigen mogelijkheden en het leren deze te gebruiken. Dit deel van empowerment valt binnen mijn onderzoek.

De Vries (2004) geeft aan dat het bij empowerment gaat om het vergroten van de autonomie van de student binnen zijn sociale context, waarbij autonomie staat voor zelfsturing en voor het zelf richting kunnen geven aan de eigen ontwikkeling in de wisselwerking met de omgeving. De basis hiervan is zelfvertrouwen, zelfkennis en zelfrespect.

Autonomie houdt verband met verantwoordelijkheid (kunnen) dragen voor het oplossen van de hulpvraag. Dit beschouw ik als 'het eigenaarschap'. Hier is mijn onderzoek op gebaseerd en dit is het punt waar de oplossingsgerichte benadering en het eigenaarschap bij elkaar komen.

2.1.3 Het eigenaarschap

Binnen dit onderzoek wil ik bereiken dat de student op de 'director' stoel gaat zitten, weergegeven in figuur vier. Mijn gewenste situatie is dat de student zelf richting geeft aan zijn ontwikkeling, waarbij de ALO de student door middel van de oplossingsgerichte benadering stimuleert om zijn gewenste situatie zo concreet mogelijk te beschrijven waardoor de student met behulp van de ALO de weg naar de gewenste situatie kan afleggen.



Figuur 4: De director stoel
Bron: www.ipadinfo.nl ; 02/03/2012 geraadpleegd

Hier maak ik onderscheid in **doel** en **middel**. De student bepaalt het doel/ de gewenste situatie en de ALO bekijkt en bepaalt met de student welke middelen en welke kleine stapjes er nodig zijn om het doel te bereiken.

Beumer – Peeters (2010) geeft aan dat het streven naar eigenaarschap van de hulpvraag en oplossingen de beste investering is voor een succesvol traject van samenwerking.

Uit verschillende onderzoeken naar het eigenaarschap en (het daarbij behorende) verantwoordelijkheidsgevoel blijkt dat motivatie een sterke factor is in verantwoordelijkheid nemen en eigenaar zijn.

2.1.3.1 Motivatie en doelen stellen

Bannink (2009) beschrijft de motivatie tot een gedragsverandering als de bereidheid om het eigen gedrag te veranderen om op deze manier het gewenste doel te bereiken.

Wanneer een student iets wil bereiken, moet hij een beeld hebben van zijn gewenste situatie en een doel formuleren. Daarnaast moet hij gemotiveerd zijn om dit doel te

bereiken en hiertoe verantwoordelijk nemen. Beumer – Peeters (2010) voegt hieraan toe dat er een stevig platform voor motivatie dient te zijn waarop de rest van het traject moet rusten.

Om te bereiken dat de student zijn gewenste situatie kan beschrijven, geeft Bannink (2009) aan dat het belangrijk is dat de ALO zo veel mogelijk vraagt naar details uit de gewenste situatie (hoe doe je dan, hoe voel je je dan, hoe denk je dan?). Hierdoor wordt de gewenste situatie (dus het doel) concreet en reëel.

Binnen de oplossingsgerichte benadering wordt er een groot beroep gedaan op het stellen van een concrete gewenste situatie.

Hiernaast groeit de motivatie om te veranderen volgens De Vries (2002) wanneer studenten gezien worden als volwaardige en vaardige mensen die met hun bagage in staat zijn om op eigen kracht voor zichzelf te zorgen en van betekenis zijn voor anderen.

Ook groeit de motivatie volgens deze acteur wanneer er een appel wordt gedaan op de eigen krachten en wanneer de student zijn eigen doelen kan bepalen en nastreven. Hier komt de oplossingsgerichte benadering aan tegemoet.

De eigen krachten kunnen volgens deze auteur alleen ontdekt worden wanneer de ALO en de student als gelijkwaardige personen samenwerken. Dit is tevens één van de uitgangspunten binnen de oplossingsgerichte benadering.

De ALO dient binnen mijn onderzoek naast de student staan: wat inhoudt dat de ALO de student volgt en de verantwoordelijkheid om de hulpvraag op te lossen bij de student laat. Hierbij is het wenselijk dat de student als expert van de hulpvraag gezien wordt en de ALO als expert van het begeleidingsproces (Teggelaar et al, 2010).

Concluderend kan gezegd worden dat de ALO de student door middel van oplossingsgerichte vragen helpt zijn eigen krachtbronnen te gaan ontdekken, te waarderen en te gebruiken.

2.1.3.2 Basisbehoeften

Binnen de visie van de oplossingsgerichte methode is het de bedoeling dat de student zich gehoord, begrepen en gerespecteerd voelt (Bannink, 2009). Dit sluit aan bij de menselijke behoefte aan autonomie beschreven door Deci en Ryan (in Hollands, 2011). Bij de behoefte aan autonomie gaat het er om dat iemand vanuit vrije wil tot een bepaalde activiteit over gaat en hierbij zijn eigen keuzes kan maken.

Beumer – Peeters (2010) beschrijft dat de oplossingsgerichte benadering het patroon van negatief denken doorbreekt, waar studenten in verstrikt geraakt kunnen zijn doordat zij enkel horen wat er *niet* goed is/gaat. Binnen de oplossingsgerichte benadering wordt de student continue uitgedaagd tot positief gedrag en de focus ligt alleen daar waar echte winst te behalen is.

Dezelfde auteur heeft de, in figuur vijf weergegeven, vijf fasen beschreven om studenten tot intrinsieke motivatie te begeleiden en daarmee de weg te openen naar succes, zelfvertrouwen en een gevoel van competentie.

- **Eigenaarschap;** het doel is helder en van de student zelf;
 - Het doel is: concreet, haalbaar en gewenst.
- **Waardevol;** het doel moet waarde hebben voor de student;
 - De student moet voordelen van het bereiken van het doel zien.
- **Vertrouwen;** de student moet het vertrouwen hebben dat het doel te bereiken is;
 - Het zelfvertrouwen groeit.
- **Succes waarnemen;**
 - De student kan de positieve ontwikkeling/ vooruitgang ervaren.
- **Anticiperen op tegenslag;**
 - De student is goed voorbereid op eventuele tegenslag; falen is leren.

Figuur 5: Vijf fasen om studenten tot intrinsieke motivatie te begeleiden (Beumer – Peeters, 2010)

2.1.3.3 Eigenaarschap

De in paragraaf 2.1.3.1 'Motivatie en doelen stellen' beschreven stappen zijn gericht op het helder en concreet beschrijven van een doel, waardoor inzichtelijk wordt gemaakt wat er nodig is om het doel te bereiken.

Identificatie met het doel is een voorwaarde voor eigenaarschap (Beumer – Peeters, 2010). Evenals de gouden regel die deze auteur beschrijft: *“Hoe meer voordelen er te onderscheiden zijn, hoe makkelijker het is jezelf voor het bereiken van het doel te motiveren”* (p. 77)

Zij geeft aan dat een student eigenaar is van zijn hulpvraag wanneer hij 'klant' is. Dit houdt in dat de student gemotiveerd is tot veranderen, een hulpvraag heeft, bereid is tot samenwerking, zichzelf als deel van de oplossing ziet en bereid is hiertoe verantwoordelijkheid te nemen.

Dezelfde auteur en Bannink (2009) geven aan dat iemand die wel een eigen hulpvraag heeft, maar weinig tot niet gemotiveerd is een klager wordt genoemd. Zij beschrijven een bezoeker als een persoon die gestuurd is en hulp vraagt omdat het moet. In bijlage één 'overzicht van klanttypes' staat een volledig overzicht weergegeven van deze klanttypes. In figuur zes worden deze klanttypen en daarbij het eigenaarschap voor de hulpvraag weergegeven.

Cauffman & Van Dijk (2010) beschrijven in hun flowchart de klant als koper en de relatie als consulterende relatie omdat er een werkbare hulpvraag is. Zij wensen een klant die co-expert is



Figuur 6: Klanttypen en het eigenaarschap (Beumer Peeters, 2010; Bannink, 2009; Cauffman & Van Dijk 2010)

zodat er een co-expertrelatie ontstaat. Dit is een relatie waarbij de student in staat is zijn eigen krachtbronnen te gebruiken. Zij beschrijven de klager als zoeker (zoekende relatie) en de bezoeker als voorbijganger (vrijblijvende relatie).

Ik heb de keuze gemaakt om binnen dit onderzoek gebruik te maken van de begrippen die Beumer – Peeters (2010) en Bannink (2009) beschrijven omdat deze aansluiten bij het woordgebruik binnen mijn werkplek.

Bannink (2009) beschrijft dat de driedeling ‘klant, klager en bezoeker’ als continuüm wordt beschouwd: elke positie van de student wordt gevalideerd en geaccepteerd. Het feit dat de student voor een gesprek komt, maakt hem in ieder geval al tot bezoeker.

Binnen mijn onderzoek is het wenselijk dat de ALO voor het bezoeken van het SLC al een direct of indirect compliment geeft, wat voor een positieve sfeer in het gesprek kan zorgen en wat uitnodigt tot positiever naar zichzelf en de situatie te kijken.

Door de student uit te nodigen te vertellen over competenties en successen en te zoeken naar uitzonderingen, momenten die succesvol waren of zijn, kan de ALO de student stimuleren van ‘bezoeker’ of ‘klager’ ‘klant’ te worden.

Helaas lukt dit niet altijd: interventies van de ALO die gericht zijn op veranderingen in gedrag zullen door de student geaccepteerd en als eigen en waardevol gevoeld moeten worden.

Wanneer er geen duidelijk *eigen, waardevol en realistisch* doel is geformuleerd en/of wanneer de ALO een ander of groter doel heeft dan de student, is de student niet meer gemotiveerd zijn eigen gedrag te veranderen. Dit kan de student terug doen vallen van ‘klant’ naar ‘klager’ of ‘bezoeker’.

Belangrijk is dat de student zich binnen de samenwerkingsrelatie gehoord, begrepen en gerespecteerd voelt. Dit sluit aan bij de behoefte aan autonomie (Deci en Ryan in Hollands, 2011). Interventies die de ALO bij een bezoeker, klager en klant in kan zetten, worden weergegeven in bijlage twee ‘Interventies klanttypes’.

Concluderend kan gezegd worden dat het bij eigenaarschap draait om hulpvragen en doelen in eigendom nemen. Vanuit deze positie worden studenten ‘klant’, wat betekent dat hij verantwoordelijkheid neemt voor de eigen ontwikkelingen op weg naar het doel. Hier is motivatie voor nodig. En deze motivatie wordt bereikt wanneer de student besluit om te willen werken aan een oplossing voor zijn hulpvraag, wat eerder in de paragraaf is beschreven (Beumer – Peeters, 2010).

2.1.4 Hersenontwikkeling bij pubers en adolescenten

Een kanttekening die bij de eerdergenoemde informatie gemaakt dient te worden is de hersenontwikkeling van pubers en adolescenten: studenten die de doelgroep van het SLC uitmaken zijn volop in psychosociale ontwikkeling waardoor zij cognitief gezien nauwelijks in staat zijn om eigenaar te zijn van een hulpvraag.

Crone (2008) geeft aan dat alle lichamelijke en hormonale veranderingen die jongeren hebben in de puberteit (seksuele volwassenwording, ca. 10-14 jaar) en adolescentiefase (overgangsfase tussen kind en volwassene, ca. 10-22 jaar) gevolgen hebben voor:

1. De cognitieve vaardigheden (bijvoorbeeld: schoolprestaties);
2. Het emotionele gedrag;
3. Het sociale gedrag;
4. De creatieve vermogens.

De Booys (2008) beschrijft dat de psychosociale groei naar volwassenheid vier ontwikkelingsfasen kent:

1. Van 10 tot 13 jaar: jongere leert voor zichzelf op te komen;
2. Van 13 tot 17 jaar: jongere leert deelnemen aan groepje gelijkgestemden;
3. Van 17 tot 21 jaar: jongere gaat zichzelf en anderen beter begrijpen;
4. Van 21 tot 24 jaar: er ontstaat een gevoel van verantwoordelijkheid voor het eigen doen en laten.

Het doorlopen van de derde fase is volgens deze auteur voor de meeste adolescenten noodzakelijk om voldoende zelfinzicht te ontwikkelen waarmee ze bijvoorbeeld een goede studiekeuze kunnen maken. Dit heeft onmiddellijke invloed op de mogelijkheid om eigenaar te zijn van een hulpvraag. Zij, die in ontwikkeling nog niet toe zijn aan zichzelf en anderen begrijpen, of zij die nog geen verantwoordelijkheidsgevoel kennen voor het eigen doen en laten, kunnen moeilijk eigenaar worden van de eigen hulpvraag.

Camps (2012) onderschrijft dit en zegt daarom dat loopbaanbegeleiding en loopbaanoriëntatie van groot belang zijn. Het onderwijs heeft invloed op het brein. Het proces van myelinisatie (de vorming van de stof myeline, die voor efficiëntere doorstroom van de cel-impulsen in de hersenen zorgt en van de pruning; het afbreken van verbindingen) is in de frontaalkwab in volle gang. Daardoor zijn studenten in de puberteitsfase nog niet volledig in staat een 'volwassen' houding te tonen, zoals eigenaar zijn van een hulpvraag. Zij hebben hier begeleiding en ondersteuning bij nodig.

Dit bovenstaande is voor de ALO van het SLC van groot belang om te weten. Een student met internaliserend gedrag die advies en/of begeleiding nodig heeft is nog onvoldoende in staat om weloverwogen keuzes te maken en om eigenaar te zijn van de hulpvraag, daar zijn hersenontwikkeling nog in volle gang is.

2.2 Praktijkverkenning

In paragraaf 2.2 wordt de praktijk waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt beschreven. Er wordt uitleg gegeven over het ontstaan van het expertisecentrum SLC, de functie ALO en de zorgstructuur. Tot slot wordt de methode waar volgens de ALO's werken beschreven.

2.2.1 Het Studie en Loopbaancentrum (SLC)

Het SLC van ROCMN (zie figuur zeven) is het expertisecentrum in de begeleiding van studenten. Studenten worden door de eerste lijn (het primaire proces ofwel de opleidingen) doorverwezen naar het SLC, de tweede lijn.



*Figuur 7: Logo ROC Midden Nederland
Bron: www.rocmn.nl; 22/04/2012 geraadpleegd*

Het doel van het SLC is om studenten te ondersteunen en om voortijdig schooluitval (VSV) te voorkomen.

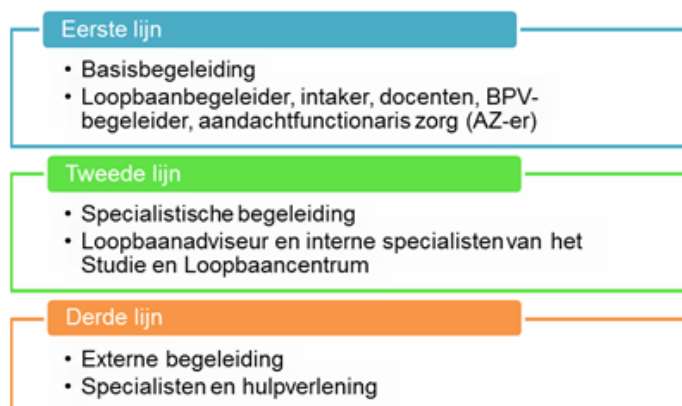
Naast dat het SLC studenten ondersteunt, begeleidt het SLC ook het primaire proces met vragen over loopbaanbegeleiding.

Het SLC is sinds oktober 2011 georganiseerd in drie kernteams: Utrecht, Amersfoort en Nieuwegein. Het kernteam waarin ik functioneer is het kernteam Utrecht, locatie Vondellaan. Wij bedienen de colleges Gezondheidszorg 1&2 en Welzijn. Studenten die naar ons toe worden verwezen zijn afkomstig vanuit de opleidingen weergegeven in bijlage drie 'Opleidingen colleges Gezondheidszorg 1&2 en Welzijn'.

In ieder kernteam zijn alle functies vertegenwoordigd:

- ALO's;
- Trainers (zowel voor studenten als voor docenten);
- Schoolmaatschappelijk werkers;
- Experts binnen studie, handicap en leerproblemen;
- Experts binnen loopbaanbegeleiding en zorg;
- Loopbaancoaches voor de heroriëntatieprogramma's;
- Diverse contractactiviteiten en projecten in het kader van VSV en zorg.

Het SLC vervult de brugfunctie naar de 'derdelijns', externe zorg, zoals in figuur acht zichtbaar is gemaakt.



Figuur 8: Eerste, tweede, derde lijn-zorg

2.2.2 De zorgstructuur

Het hebben van een zorgstructuur en daarbij een beleid op zorg is met ingang van 2011 een wettelijk verplichting voor het MBO geworden (Kempers, 2010). Dit komt voort uit de zorgplicht die binnen het MBO geldt en door het Passend Onderwijs dat in 2011 een feit is geworden. Daarnaast is het terugdringen van VSV (= voortijdig schoolverlaten) speerpunt van kabinetsbeleid en ROCMN-beleid.

Binnen het beleid op zorg heeft Kempers (2010) een belangrijk uitgangspunt geformuleerd, namelijk: *“het ROCMN is een onderwijsinstelling en geen hulpverleningsinstelling. Het ROCMN heeft ook niet de intentie dit te worden.”* (p.4)

Door het SLC komt het ROCMN tegemoet aan het geven van specialistische begeleiding. De basisbegeleiding wordt gegeven binnen de eerste lijn en de externe begeleiding wordt binnen de derde lijn (hulpverleningsinstanties) verzorgd. Zie figuur negen.



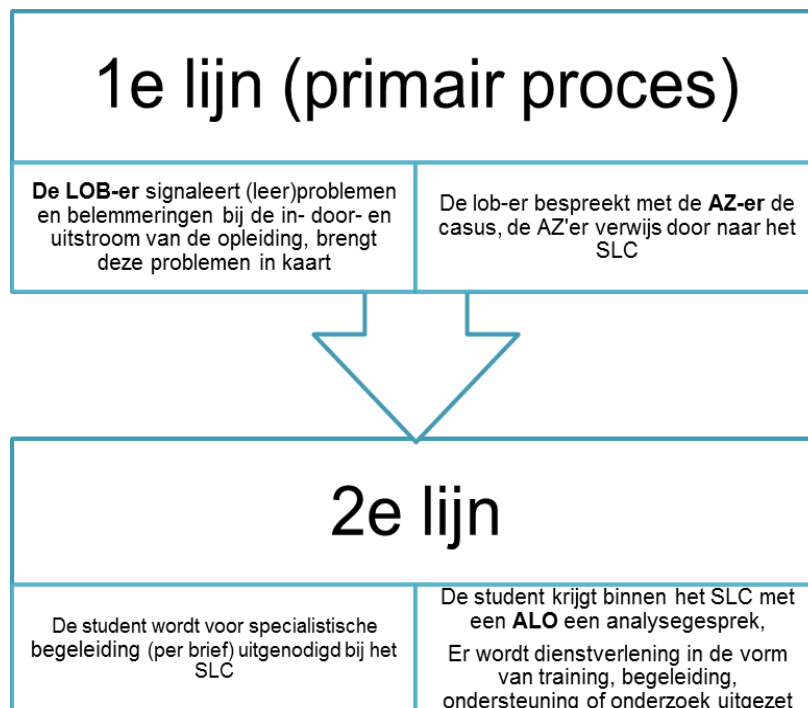
Figuur 9: De soorten begeleiding die geboden worden in de eerste, tweede en derde lijn

Binnen de eerste lijn heeft iedere student een loopbaanbegeleider (LOB-er). In het handboek loopbaanbegeleiding beschrijven Drost, Van Meegeren, Stuurwold, Kempers, Honer & Van Blokland (2008) de hoofdrol van de LOB-er als het coachen van studenten, zowel individueel als groepsgewijs. De LOB-er is gericht op het stimuleren van zelfverantwoordelijkheid van de student. Zijn vragen zetten de student aan tot (zelf) reflectie en motiveren tot effectief gedrag.

Iedere opleiding heeft binnen de eerste lijn een persoon die als Aandachtspersoon Zorg (AZ-er) fungeert. Kempers (2010) beschrijft de functie van AZ-er als volgt:

- De AZ-er heeft specifieke begeleidingsvaardigheden voor studenten met zorgkenmerken, beschikt over kennis van de zorgstructuur ROC-breed, is aangesloten bij een zorgnetwerk buiten het eigen team en is de schakel in de samenwerking met externe partners.
- De AZ-er vormt daartoe samen met anders AZ-ers uit de sector of locatie en een specialist uit het SLC het Intern Zorgteam (IZ). In het IZ worden concrete cases besproken en worden knelpunten in de organisatie van de zorg op team- en locatieniveau besproken.
- De AZ-er is de verwijzer, wat betekent dat alle verwijzingen middels een verwijsformulier, weergegeven in bijlage vier 'verwijsformulier SLC', naar het SLC via de AZ-er gaan.

Figuur tien illustreert de verbinding tussen de eerste en de tweede lijn en daarbij de taken van de LOB-er, AZ-er en ALO.



Figuur 10: De verbinding tussen de eerste en de tweede lijn

Ik heb de keuze gemaakt om binnen dit onderzoek gebruik te maken van de benaming 'verwijzer' in plaats van AZ'er omdat dit aansluit bij het woordgebruik Binnen mijn werkkplek.

2.2.3 Verwijzingen naar het SLC

Wanneer een student is doorverwezen naar het SLC, wordt de student per brief op de hoogte gesteld van de afspraak. Bij het SLC krijgt de student een analysegesprek met een ALO. Bij deze brief wordt de schoolvragenlijst, weergegeven in bijlage vijf 'schoolvragenlijst', toegevoegd.

Deze schoolvragenlijst dient de student ter voorbereiding op het analysegesprek in te vullen en geeft de ALO in het gesprek aanknopingspunten om over in gesprek te gaan. Ook kan de schoolvragenlijst door de ALO gebruikt worden als check: 'Is alles wat de student heeft aangekruist aan bod gekomen?'

Bij het invullen van de schoolvragenlijst wordt er door de student een beroep gedaan op (h)erkenning van de hulpvraag en het (eventueel) aankaarten van andere hulpvragen.

Er zou gesteld kunnen worden dat de student door het invullen van de schoolvragenlijst werkt aan zijn het eigenaarschap ten aanzien van zijn hulpvraag/ verwijzing naar het SLC.

2.2.4 De ALO

Binnen dit onderzoek richt ik mij tot de functie 'adviseur loopbaanbegeleiding' (ALO).

De hoofdtaak van de ALO is analysegesprekken voeren. Iedere ALO voert binnen de contractuele tijd 60% analysegesprekken. De overige 40% van de tijd wordt ingevuld

door een specialisme op het gebied van loopbaanoriëntatie, zorg, school maatschappelijk werk, studie en handicap, leerling gebonden financiering, leerproblemen of trainingen (Kempers, 2010).

De voornaamste taak van de ALO is het voorkomen van VSV, studenten die worden verwezen naar het SLC omdat zij bijvoorbeeld een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. Dit is risicovol omdat het kan leiden tot VSV.

Drost et al. (2008) beschrijven dat het de taak van de ALO is om ondersteunend en adviserend te zijn naar de begeleidingsvragen uit de eerste lijn. De ALO is op de hoogte van interne, regionale en landelijke ontwikkelingen op het gebied van zorg en beschikt over specifieke deskundigheid ten aanzien van de inhoudelijke problematiek van de zorgvragen.

De vereiste competenties van een ALO staan in figuur elf in volgorde van belangrijkheid gerangschikt.



Figuur 11: De competenties van een ALO

De eerste twee competenties moeten volgens Kempers (2010) in zeer sterke mate aanwezig zijn, de daarop drie volgende competenties moeten in sterke mate aanwezig zijn en de laatste twee moeten in behoorlijke mate aanwezig zijn.

Tot slot is het volgens Kempers (2010) van belang dat de ALO inzicht heeft in taak, organisatie en werkwijze van ROCMN en vaardigheden bezit in het analyseren van problemen en het zoeken naar passende oplossingen.

2.2.5 De werkwijze

Iedere ALO werkt met het CDV als leerling-volg systeem. Het CDV staat voor 'Cursisten Dienst Verlening' en wordt gebruikt als systeem om dossiers van studenten bij te houden, agenda's van medewerkers te beheren en afspraken in te plannen.

Wanneer een student een afspraak heeft bij het SLC, wordt allereerst het dossier van de student opgezocht, vervolgens worden de algemene gegevens door de student gecontroleerd waarna de ALO met de student in gesprek gaat en de gespreksuitkomst, gerangschikt volgens formats, in een gespreksmodel notuleert. Dit gespreksmodel is een methodiek die moet leiden tot adequaat advies aan de student en lob-er. (Kempers, 2010).

De fases die in het CDV gevolgd worden, worden in bijlage zes 'fases CDV' weergegeven. Hieronder volgt een opsomming van de fasen:

- In fase nul controleert de ALO of de student een doorstroomformulier heeft meegenomen of een schoolvragenlijst heeft ingevuld. Mocht dit zo zijn, dan kan deze inhoud als aanknopingspunt gebruikt worden om in gesprek te gaan.
- Fase één wordt doorgaans gebruikt om een functionele sfeer te scheppen, het doel van het gesprek duidelijk te maken en/of krijgen, verwachtingen van de student te peilen en zo nodig bij te stellen. Tevens moet in deze fase duidelijk worden in hoeverre de hulpvraag van de student en de verwijsvraag van de opleiding overeenkomen. Tot slot wordt er in deze fase nagegaan of de hulpvraag voldoende duidelijk is geformuleerd. Zo nodig moet de student de hulpvraag concreter maken met behulp van voorbeelden.
- Fase twee wordt over het algemeen gebruikt als onderzoeksfase en concretiseringsfase van de hulpvraag, wat voornamelijk via de STAR- methode gebeurt. Deze methode wordt in paragraaf 2.2.5 'Gesprekstechnieken' nader uitgelegd. Tevens wordt de schoolloopbaan, zoals deze tot nu toe is verlopen, grondig en systematisch geanalyseerd waarbij wordt gekeken naar het eerder voordoen van de hulpvraag in de schoolloopbaan. Na de schoolloopbaananalyse worden belemmeringen die de student ervaart bij het volgen van de huidige opleiding besproken. Het bijhouden van deze gegevens verschaft inzicht in het onderzoek naar redenen van schooluitval of dreigende schooluitval en kan benut worden in de advisering naar de eerste lijn, wat middels een terugrapportage wordt gedaan. Tot slot wordt er binnen fase twee ingegaan op (al dan geen) bijzonderheden in de thuissituatie, contacten met hulpverleners of gezondheidsklachten. Waarna er wordt ingegaan op de vervolgwensen die de student heeft, de motivatie hierbij en de haalbaarheid hiervan in relatie tot de schoolloopbaan tot nu toe, behaalde diploma's, belemmeringen en mogelijke relevante achtergrondgegevens.
- In fase drie wordt er gekeken naar het beantwoorden/ oplossen van de hulpvraag; hier geeft de ALO aan de student, de verwijzer en de lob-er een advies. Regelmatig wordt bij fase drie een verwijzing gemaakt naar een training, traject of coaching.

2.2.5 Gesprekstechnieken

De vraagtechniek die door de ALO's binnen de analysegesprekken wordt gebruikt is volgens het criterium gericht interview (CGI).

Naast dat luisteren, doorvragen, samenvatten, non-verbale signalen zien en interpreteren, geen suggestieve vragen stellen maar open vragen stellen belangrijk zijn, is het net zo belangrijk dat de ALO het gedrag van de student en de beroepssituatie waarin het gedrag zich heeft voorgedaan duidelijk en scherp in beeld brengt. Dit gebeurt binnen de analysegesprekken van het SLC door de STAR-methodiek. STAR staat voor Situatie, Taak, Actie en Resultaat. Hier kan aan toegevoegd worden: Reflectie en Transfer (Kempers, 2010).

2.3 Concretisering

In paragraaf 2.3 maak ik zowel de theoretische als praktische context waarbinnen ik dit onderzoek uitvoer, concreet. De concretisering is een inleiding op het plan van aanpak van hoofdstuk drie.

Aan de hand van de theoretische verkenning rondom het oplossingsgericht werken en het eigenaarschap van studenten, is mij duidelijk geworden dat de oplossingsgerichte benadering een adequaat hulpmiddel is om studenten te activeren in hun gevoel van verantwoordelijkheid en motivatie.

In de context waarin ik mijn onderzoek uitvoer, is mijn doel dat de verwijzing naar het SLC in overleg gaat met de student, dat de student uit eigen initiatief ondersteuning bij het SLC ontvangt en tot slot dat de student eigenaar is van zijn eigen hulpvraag én eigenaar wordt van mogelijke oplossingen. Hiermee bedoel ik dat de student een actieve houding aanneemt voor wat betreft het meedenken in oplossingen en mogelijkheden.

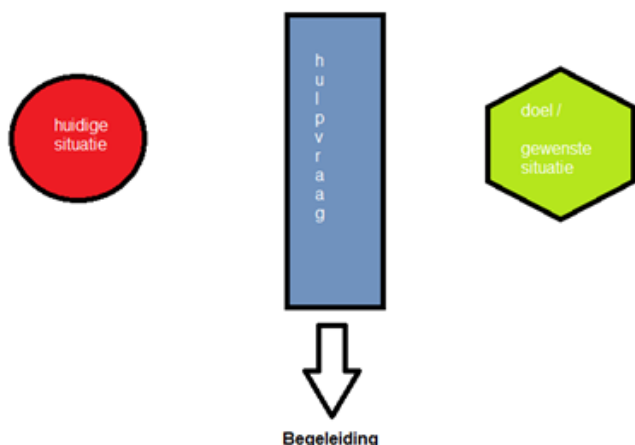
Beumer – Peeters (2010) beschrijft dat dit type student gezien wordt als ‘klant’, waar in bijlage één ‘overzicht van klanttypes’ achtergrondinformatie over te vinden is.

De eerder genoemde actieve houding van de student wordt door de ALO gestimuleerd doordat hij het gesprek voert volgens de oplossingsgerichte benadering. Binnen het gesprek ziet de ALO de student namelijk als expert, zoekt naar uitzonderingen op de hulpvraag, versterkt de krachten van de student en stelt de student met zijn eigen wensen en inzichten centraal. Tot slot kijkt de ALO met de student naar de toekomst en naar datgene wat in het verleden goed is gegaan, stelt zichzelf ten opzichte van de student volgend op en gebruikt over het algemeen positief en hoopvol taalgebruik (Bannink, 2009; Beumer- Peeters 2010; De Jong en Berg, 2004; De Vries, 2002; Teggelaar et al, 2010).

De student komt er in het gesprek achter wat eerder heeft geholpen om een soortgelijke hulpvraag om te lossen of wat handelingsmogelijkheden kunnen. De hulpvraag wordt niet direct opgelost; er wordt gezocht naar middelen om het op te kunnen lossen (Teggelaar et al, 2010).

Figuur twaalf geeft de taak van de ALO weer; de student zit in een bepaalde situatie (huidige situatie) en hij heeft een gewenste situatie ofwel een doel dat hij wil bereiken. Tussen de huidige situatie en de gewenste situatie zit een blokkade: de student is handelingsverlegen wat betreft kennis, vaardigheden of inzicht om bij de gewenste situatie te komen.

In deze situatie is het de taak van de ALO om de gewenste situatie voor de student duidelijk te krijgen, waardoor de hulpvraag minder als obstakel ervaren wordt of waardoor de student handelingsmogelijkheden ziet om de gewenste situatie



Figuur 12: De taak van de ALO

te bereiken. Het is de taak van de ALO om de student in te laten zien dat hij met al zijn positieve ervaringen en krachten zijn gewenste situatie kan bereiken (Teggelaar et al, 2010).

Wanneer de ALO op deze manier in gesprek gaat met de student, kan er gezegd worden dat een student gemotiveerd en geactiveerd wordt in zijn autonomie (Bannink, 2009; Deci en Ryan in Hollands, 2011). De student zal inzien dat hij zelf zijn hulpvraag kan oplossen, waardoor hij een klant wordt. Dit is een voorwaarde voor het eigenaarschap (Beumer – Peeters, 2010). Het eigenaarschap van de student zou dan tot een efficiënt gesprek kunnen leiden, waarin de student de leiding neemt; waarbij er minder tijd dan voorheen wordt besteed aan de probleemanalyse en waarbij er op basis van het beoogde doel een advies gegeven kan worden wat betreft een traject voor de student.

De expertise van de ALO, die ontwikkeld of bijgeschaafd moet worden, is gericht op de aanwezige competenties aandacht geven, uitbouwen en inzetten in een door de student gewenste richting. Binnen dit onderzoek zet ik de oplossingsgerichte benadering in als attitude van de ALO's waardoor ik mij ga richten op de oplossingsgerichte vraagtechnieken die de ALO's bezitten en kunnen uitbouwen en op de huidige manier van verwijzen van de eerste naar de tweede lijn.

2.3.1 De focus van het onderzoek

Binnen dit onderzoek richt ik mij, zoals in paragraaf 2.1.1 'Internaliserend gedrag' beschreven, op studenten die internaliserend gedrag laten zien en met een internaliserende gedragsproblematiek worden verwezen naar het SLC. Om deze reden is dit onderzoek toegespitst op verwijsvragen met de volgende redenen:

- | | |
|----------------------|------------------------------------|
| - Loopbaan | - Concentratie |
| - Capaciteiten | - Tempo |
| - Studievaardigheden | - Leerproblemen |
| - Toetsvrees | - Nederlands als tweede taal (NT2) |
| - Faalangst | - Gezondheid |
| - Gedrag | - Psychosociaal |

Hoofdstuk 3: Plan van aanpak

3.1 Mijn praktijkonderzoek

Binnen dit actieonderzoek krijg ik antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als adviseur loopbaanbegeleiding met behulp van de oplossingsgerichte benadering studenten met internaliserend gedrag eigenaar laten worden van hun eigen verwijzsvraag?

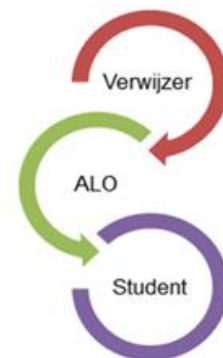
De gestelde deelvragen beschreven in paragraaf 1.3 'Onderzoeksvraag met deelvragen' helpen mij om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

3.1.1 Het verkrijgen van informatie per deelvraag beschreven

Dit onderzoek wordt gevalideerd door middel van triangulatie. Ik heb gekozen voor drie verschillende perspectieven: zie figuur dertien.

Harinck (2009) beschrijft drie hoofdvormen van waarnemen:

- Bevragen (vragen stellen)
- Observeren
- Lezen (schriftelijke bronnen raadplegen).



Figuur 13: De perspectieven van dit onderzoek

Ik heb alle drie vormen van waarnemen ingezet. Hieronder volgt per deelvraag:

- Hoe ik de benodigde informatie heb verzameld (op welke manier, via welke gegevens, instrumenten, bronnen);
- Wie erbij betrokken waren (welke personen uit de onderzoeksgroep).

Deelvraag één

Het antwoord op deelvraag één heb ik gezocht door middel van de Survey- methode (Harinck, 2010). Deelvraag één wordt vanuit verschillende perspectieven onderzocht, zodat er triangulatie ontstaat, tevens kan er door alle perspectieven (ALO, verwijzer, student) een interventie gedaan worden waardoor het eigenaarschap van de student wordt vergroot.

1. Ik heb de verwijzers door middel van een digitale enquête gevraagd naar hun persoonlijke beleving en mening voor wat betreft de huidige manier van verwijzen van de eerste lijn naar de tweede lijn en het eigenaarschap van de student.
2. Ik heb de ALO's door middel van een digitale enquête gevraagd naar hun persoonlijke beleving en mening voor wat betreft gestuurde studenten en studenten die op eigen initiatief naar het SLC komen.

De data die uit beide enquêtes zijn gekomen heb ik eerst verwerkt in een grafiek, waarna ik deze heb verwerkt in een kruistabel (Harinck, 2010) waarin de meningen van verwijzers en ALO's in eenzelfde tabel weergegeven worden en waarin verbanden duidelijk worden.

3. Ik heb de studenten van de onderzoeksgroep aan het begin van het analysegesprek een digitale enquête laten invullen waarin gevraagd werd of zij gestuurd waren of uit eigen initiatief waren gekomen.

De data hieruit voortkomend heb ik geanalyseerd en verwerkt in een cirkeldiagram zodat er een duidelijke weergave gemaakt kon worden of de studenten over het algemeen het idee hadden dat ze gestuurd waren of uit eigen initiatief in het gesprek zaten.

4. Tot slot heb ik bij de geobserveerde gesprekken met behulp van het stroomschema, weergegeven in bijlage zeven 'stroomschema klanttypes' een interpretatie gemaakt of de student een bezoeker, klager of klant als klanttype heeft (Beumer-Peeters, 2010). Zie bijlage één en twee voor achtergrondinformatie.

De data voortgekomen uit deze ongestructureerde observatie (Harinck, 2010) heb ik vastgelegd in een cirkeldiagram, waarin zichtbaar is geworden welk klanttype het meest voorkwam.

De data voortgekomen uit punt drie en vier heb ik verwerkt in een kruistabel (Harinck, 2010) waarin de antwoorden van de studenten en de observatiebevindingen van mij in eenzelfde tabel weergegeven worden en waarin (eventuele) verbanden duidelijk worden.

Door de data vanuit de perspectieven met elkaar te vergelijken kom ik tot een eenduidig antwoord op deelvraag één.

Deelvraag twee

Het antwoord op deelvraag twee heb ik gezocht door middel van observaties en enquêtes.

1. Bij deelvraag één, punt drie heb ik beschreven hoe ik onderzoek heb gedaan naar het klanttype van de student en hoe ik de data heb geanalyseerd en verwerkt. De data hieruit voortkomend gebruik ik ook voor het beantwoorden van deze deelvraag.
2. Bij deelvraag één, punt twee heb ik beschreven dat ik de studenten aan het begin van het analysegesprek een digitale enquête heb laten invullen waarin zij kunnen aangeven of zij zijn gestuurd of uit eigen initiatief zijn gekomen. De data hieruit voortkomend gebruik ik ook voor het beantwoorden van deze deelvraag.
3. Naast deze twee methodes heb ik binnen de theoretische verkenning onderzocht wat de achtergronden van de klanttypes zijn en welke aanpak bij welk klanttype zinvol is.

De informatie voortgekomen uit dit theorie-onderzoek (Harinck, 2010) staat beschreven in de theoretische verkenning, paragraaf 2.1.3 'Het eigenaarschap', ook verwijs ik hierbij naar bijlage één 'overzicht van klanttypes', bijlage twee 'interventies klanttypes' en tot slot bijlage zeven 'stroomschema klanttypes'.

Deelvraag drie

Het antwoord op deelvraag drie heb ik tevens gezocht door middel van de Survey-methode (Harinck, 2010). Ik heb vanuit vier perspectieven onderzoek gedaan naar waar in het proces van verwijzen de student eigenaar moet worden van zijn hulpvraag en op welke manier dit gerealiseerd kan worden.

- 1.+ 2. In de digitale enquêtes waarin ik zowel verwijzers en ALO's heb gevraagd Naar hun persoonlijke beleving en mening voor wat betreft de huidige manier van verwijzen, heb ik ook gevraagd naar wiens taak het is om de student eigenaar te laten worden van de verwijs-/hulpvraag.

De data die hier uit zijn gekomen heb ik verwerkt in eenzelfde grafiek waar de mening van de ALO en de mening van de verwijzer tegen elkaar afgezet worden.

3. Ik heb een praktisch onderzoek uitgevoerd waarin ik de beleidsmatige kant van verwijzingen naar het SLC onderzoek.

De informatie hieruit voortgekomen staat beschreven in de in de praktijkverkenning, paragraaf 2.2.2 'De zorgstructuur' en paragraaf 2.2.3 'Verwijzingen naar het SLC'.

4. Ik heb middels de Survey-methode (Harinck, 2010) de verwijzers gevraagd naar de huidige manier van verwijzen.

De data die hier uit zijn gekomen heb ik verwerkt in tabel.

Deelvraag vier

Het antwoord op deelvraag vier heb ik gezocht door gebruik te maken van een theoretisch onderzoek. In de literatuur heb ik gezocht naar hulpmiddelen uit de oplossingsgerichte benadering die er voor (kunnen) zorgen dat de verantwoordelijkheid en het eigenaarschap van de student worden vergroot.

De informatie voortgekomen uit dit theorie-onderzoek (Harinck, 2010) staat beschreven in de theoretische verkenning, paragraaf 2.1.2 'De oplossingsgerichte benadering' en paragraaf 2.1.3 'Het eigenaarschap'. Tevens worden er in bijlage twee 'interventies klanttypes' interventies weergegeven die de ALO op het klanttype van de student kan afstemmen en welke leiden tot eigenaarschap van de student.

Deelvraag vijf

Het antwoord op deelvraag vijf heb ik gezocht met behulp van de experiment-methode en de Survey-methode (Harinck, 2010).

- Ik heb een select aantal ALO's van kernteam Utrecht locatie Vondellaan gevraagd of zij mee willen werken aan mijn onderzoek: hen beschouw ik als mijn onderzoeksgroep.

- Ik heb de analysegesprekken van de ALO's uit de onderzoeksgroep semigestructureerd geobserveerd via beoordelingsschalen (Harinck, 2010). Het observatieformulier wordt weergegeven in bijlage acht 'observatielijst oplossingsgerichte vaardigheden en vraagtechnieken'.
 - Binnen deze observatie heb ik, naar mijn mening, de zes belangrijkste vraagtechnieken en de zes meest belangrijke houding- en vaardigheidsaspecten uitgezocht om te observeren met als doel dat de ALO's zich deze technieken en aspecten eigen zouden maken.
- 1. Ik heb een beginobservatie uitgevoerd op deze technieken en aspecten met als doel de huidige stand van zaken voor wat betreft gesprekken voeren volgens de oplossingsgerichte methode in kaart te brengen.
- 2. Vervolgens heb ik de ALO's kennis en vaardigheden aangereikt over deze vraagtechnieken, houding- en vaardigheidsaspecten.
- 3. Tot slot heb ik opnieuw een observatie uitgevoerd om te kijken in hoeverre de vraagtechnieken en houding- en vaardigheidsaspecten eigen zijn gemaakt.

Het proces van observeren wordt concreet weergegeven in figuur veertien.



Figuur 14: Het proces van observeren

De data voortkomend uit deze semigestructureerd observatie via beoordelingsschalen (Harinck, 2010), worden per ALO uit de onderzoeksgroep weergegeven in een staafdiagram, zodat zichtbaar wordt gemaakt hoe de ALO tijdens de eerste observatie gebruik heeft gemaakt van de oplossingsgerichte technieken en hoe hij dit heeft gedaan in de tweede ronde.

De data voortgekomen uit de eerste observatie hebben mij duidelijk gemaakt welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden de ALO's toe passen in de huidige analysegesprekken, wat mij ook direct inzage heeft gegeven in de gespreksvaardigheden die eigen gemaakt dienen te worden en waar de ALO's op gecoacht dienen te worden.

3.2 De Doelen

Dit onderzoek heeft als overkoepelend doel eventuele handelingsalternatieven op de huidige manier van gesprekken voeren en verwijzingen van de eerste naar de tweede lijn aan te reiken. Dit wordt gedaan met behulp van adviezen en aanbevelingen aan ALO's, LOB-ers en verwijzers.

Het gewenste resultaat van dit onderzoek is dat studenten als (klager of) klant binnen komen in de tweede lijn, waarbij de ze eigenaar zijn van de hulpvraag.

Naast dat ik door dit onderzoek te weten wil komen hoe ALO's studenten kunnen stimuleren in het eigenaarschap voor de hulpvraag, hoop ik een gedragsverandering in de eigen verantwoordelijkheid en motivatie van studenten te bewerkstelligen met behulp van vraagtechnieken, houdingsaspecten en kennis uit de oplossingsgerichte benadering.

Het tweede doel in dit onderzoek is ALO's vaardiger maken in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken.

Het persoonlijke doel van dit onderzoek is om mij de oplossingsgerichte houding eigen te maken. Door mij persoonlijk te concentreren op de oplossingsgerichte benadering hoop ik te bereiken dat mijn capaciteiten als gedragspecialist vergroot worden. Daarnaast hoop ik in de loop van dit onderzoek met ieder klanttype om te kunnen gaan, doordat ik weet welke interventies helpend zijn bij welk klanttype (Beumer-Peeters, 2010).

3.3 De onderzoeksgroep

Ik focus mij binnen mijn onderzoek op drie partijen, namelijk verwijzers, studenten en ALO's. Het grootste deel van mijn onderzoek voer ik uit met de ALO's.

In figuur vijftien worden de drie partijen die als respondenten van mijn onderzoek beschouwd kunnen worden, weergegeven.

ALO's	Verwijzers	Studenten
Onderzoeksgroep: Y, E.D., EvW, C.	Verwijzers van de colleges Gezondheidszorg 1&2 en Welzijn, locatie Utrecht. Dit zijn in totaal dertien verwijzers.	In totaal zie ik $(4 \times 3) + (4 \times 3) =$ 24 studenten met een verwijsvraag die duidt op internaliserend gedrag.

Figuur 15: De respondenten van het onderzoek

3.4. De onderzoeksmethoden

De onderzoeksmethoden die gebruikt zijn binnen dit actieonderzoek zijn de experiment-methode en de Survey- methode (Harinck, 2010).

De experiment-methode is gericht op de vraag of de oplossingsgerichte benadering effectief is. Ik onderzoek of de oplossingsgerichte methode aantoonbaar tot positieve(re) resultaten leidt.

Het onderzoek volgens de Survey- methode is gericht op de beleving van zowel verwijzers, ALO's als studenten op de huidige manier van verwijzen, eigenaarschap en manier van analysegesprekken voeren.

Vanwege de beschrijving van Harinck (2010) dat het responspercentage van een digitale vragenlijst niet leidt tot 100% respons, heb ik de digitale enquête naar dertien verwijzers gestuurd, in de hoop dat ik van minimaal vijf verwijzers respons zou krijgen. Dit zelfde heb ik gedaan bij de ALO's.

Om tot een gewenst aantal respondenten te komen bij de enquête van de studenten, heb ik de studenten de enquête in mijn bijzijn laten vullen.

3.5 Schematische weergave van het onderzoek en/of tijdspad

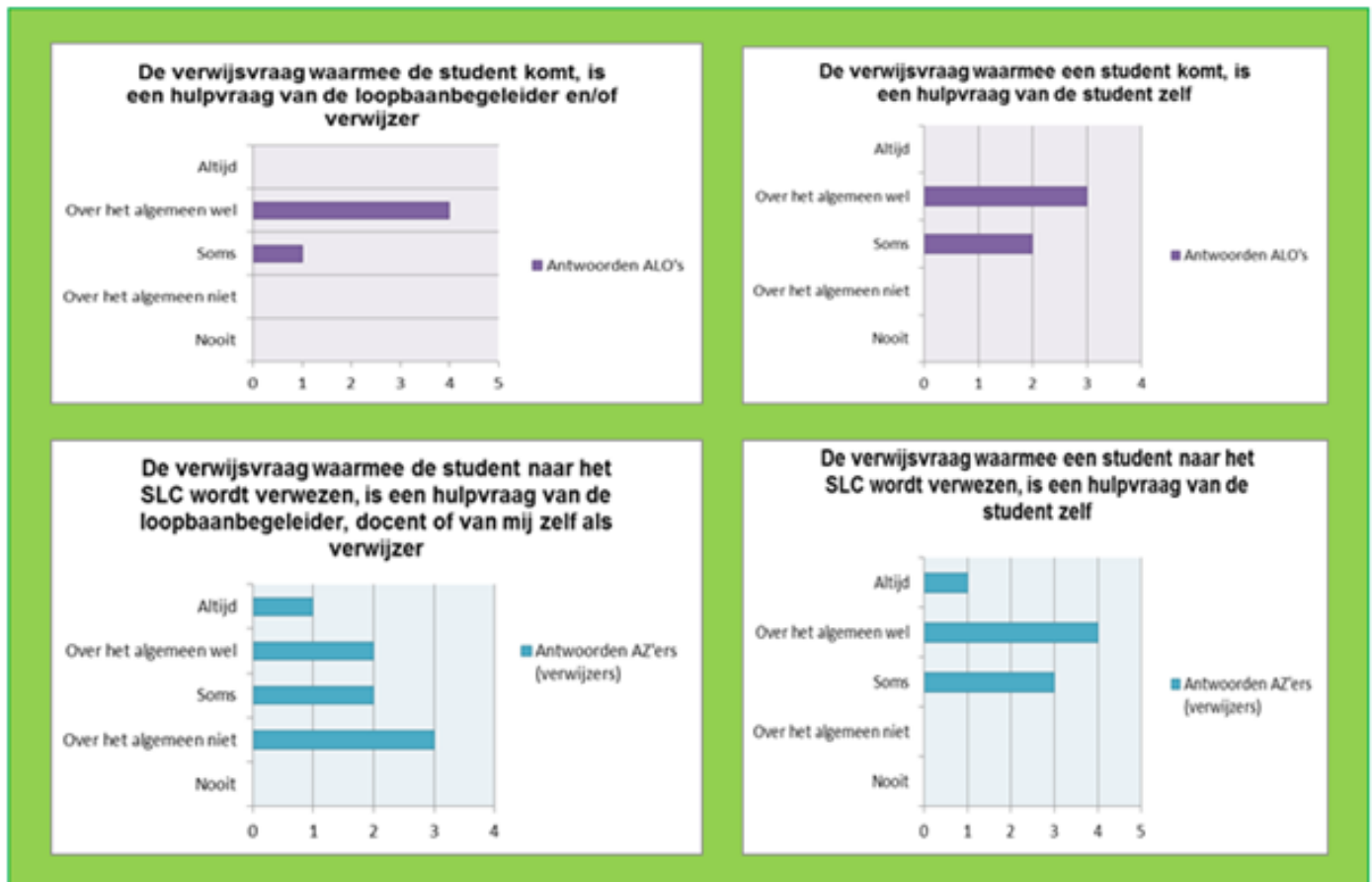
In bijlage negen 'schematische weergave van het tijdspad' wordt het tijdspad van mijn onderzoek weergegeven.

Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaten

4.1 Uitvoering en resultaten deelvraag 1

4.1.1 Deelvraag 1.1 & 1.2

Figuur zestien illustreert de persoonlijke beleving en mening van de ALO's (paars) en de verwijzers (in de afbeelding AZ'er genoemd) (blauw) wat betreft het eigenaarschap van de student.



Figuur 16: De persoonlijke beleving en mening van de ALO's en de verwijzers

Interpretatie vanuit het perspectief van de ALO:

- Vier van de vijf ALO's geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt, over het algemeen een hulpvraag van de loopbaanbegeleider en/of verwijzer is.
- Één van de vijf ALO's geeft aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt, soms een hulpvraag van de loopbaanbegeleider en/of verwijzer is.

Wanneer de vraag geformuleerd is vanuit het perspectief van de student, geven de ALO's het volgende aan:

- Drie van de vijf ALO's geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt, over het algemeen een hulpvraag van de student zelf is.
- Twee van de vijf ALO's geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student

komt, soms een hulpvraag van de student zelf is.

Bij het beantwoorden van de bovenstaande vragen hebben de ALO's toelichting kunnen geven. Hier is veelvuldig gebruik van gemaakt, daarom hieronder de hoofdzaken:

1. Het eigenaarschap wisselt sterk; wanneer het bijvoorbeeld om een oriëntatietraject gaat omdat de student een verkeerde opleidingskeuze heeft gemaakt betreft het vaak een hulpvraag van de student zelf. Wanneer de verwijsvraag bijvoorbeeld is dat de student moet stoppen met de opleiding, betreft het vaak een hulpvraag van de LOB-er of AZ'er.
2. Soms is het een vraag van de LOB-er of AZ'er, dan is het gericht op handelingsverlegenheid van LOB-er of docenten.

Concluderend kan ik zeggen dat de student vanuit het perspectief van de ALO niet altijd als eigenaar van de hulpvraag ervaren wordt.

Interpretatie vanuit het perspectief van de verwijzer:

- Één van de acht verwijzers geeft aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt altijd een hulpvraag van de loopbaanbegeleider of van de verwijzer is
- Twee van de acht verwijzers geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt over het algemeen een hulpvraag van de loopbaanbegeleider of van de verwijzer is
- Twee van de acht verwijzers geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt soms een hulpvraag van de loopbaanbegeleider of van de verwijzer is
- Drie van de acht verwijzers geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt over het algemeen geen hulpvraag van de loopbaanbegeleider of van de verwijzer is

Wanneer de vraag geformuleerd is vanuit het perspectief van de student, geven de verwijzers het volgende aan:

- Één van de acht verwijzers geeft aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt, altijd een hulpvraag van de student zelf is.
- Vier van de acht verwijzers geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt, over het algemeen een hulpvraag van de student zelf is.
- Drie van de acht verwijzers geven aan dat de verwijsvraag waarmee de student komt, soms een hulpvraag van de student zelf is.

Hieronder volgen de hoofdzaken uit de toelichtingen gegeven door de verwijzers:

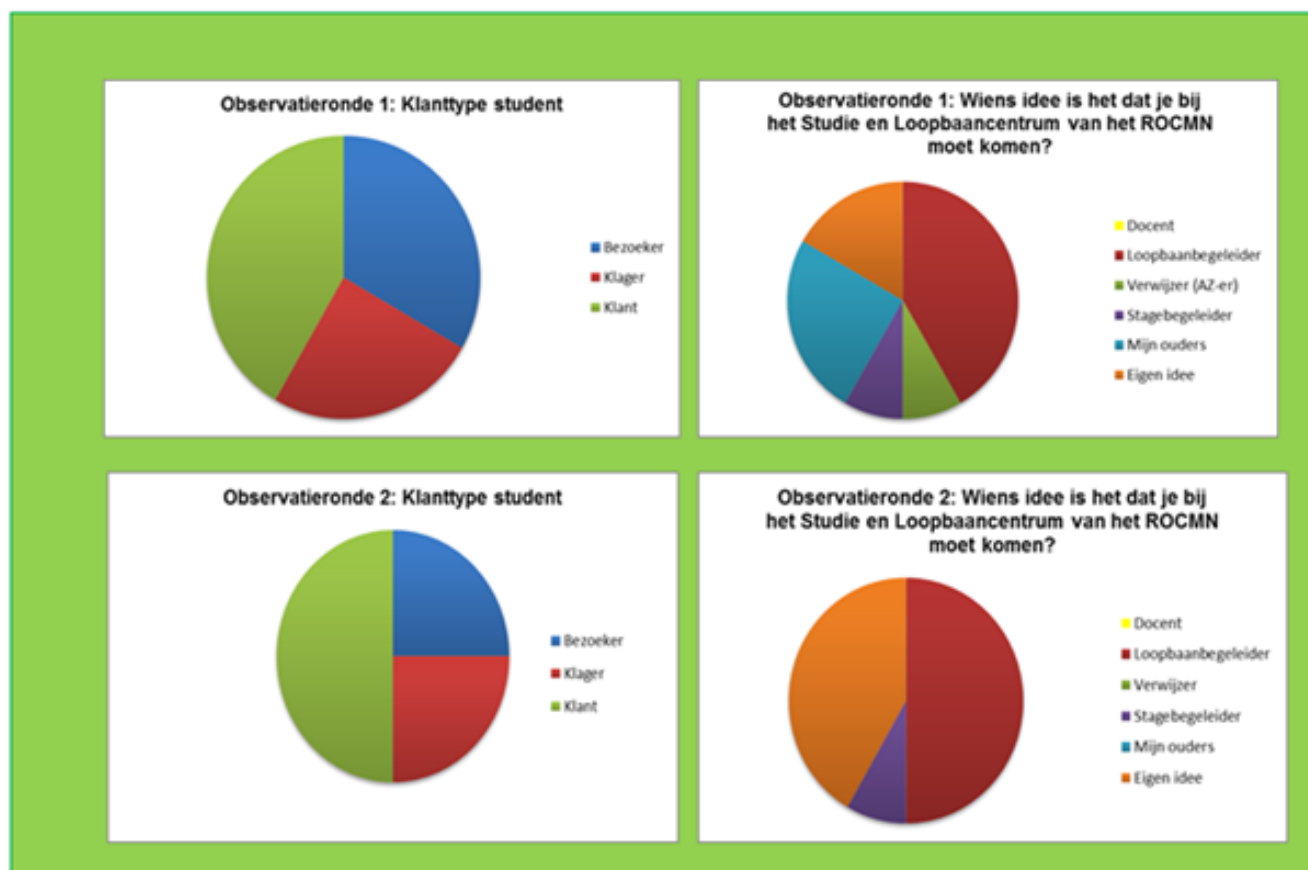
1. Voor zover de student inzicht heeft in eigen problematiek is de hulpvraag van de student zelf.
2. Het is of een verwijsvraag van de student of een (hulp)vraag van de docent/docententeam.
3. Het gaat niet werken wanneer de hulpvraag van de LOB-er of van iemand anders is, terwijl de student naar het SLC wordt verwezen.

Vanuit het perspectief van de verwijzer kan ik concluderen dat er twee soorten verwijzingen worden ervaren;

1. Hulpvraag van de student;

2. Hulpvraag van de LOB-er, het docententeam of een ander persoon dan de student.

Tot op heden wordt hier geen duidelijk onderscheidt in gemaakt bij de verwijzing naar het SLC.



Figuur 17: Het eigenaarschap van de studenten in de geobserveerde gesprekken

4.1.2 Deelvraag 1.3 en 1.4

Figuur zeventien illustreert het eigenaarschap van de studenten in de geobserveerde gesprekken.

In ronde één en twee heb ik in twaalf gesprekken geobserveerd (in totaal vierentwintig), waarbij iedere student de vraag 'Wiens idee is het dat je bij het SLC moest komen?' heeft beantwoord en waarbij ik volgens het stroomschema uit bijlage zeven 'stroomschema klanttypes' het klanttype van de student heb geïnterpreteerd.

In observatieronde één zag ik vijf van de twaalf studenten als een klant (42%), drie van de twaalf als een klager (25%) en vier van de twaalf als een bezoeker (33%).

In observatieronde twee zag ik zes van de twaalf studenten als een klant (50%), drie van de twaalf als een klager (25%) en drie van de twaalf als een bezoeker (25%).

In totaal heb ik elf van de vierentwintig studenten als klant geïnterpreteerd (46%), zes van de vierentwintig als klager (25%) en tot slot zeven van de vierentwintig als bezoeker (29%).

Wat inhoudt dat elf van de vierentwintig studenten naar mijn idee 'eigenaar' waren van hun hulpvraag. Dit is 46% van het totaal aantal geobserveerde studenten.

In observatieronde één hebben de studenten de volgende initiatiefnemers opgegeven als reden dat zij bij het SLC een afspraak hebben:

- Vijf van de twaalf studenten (42%): loopbaanbegeleider
- Één van de twaalf studenten (8%): verwijzer
- Één van de twaalf studenten (8%): stagebegeleider
- Drie van de twaalf studenten (25%): ouders
- Twee van de twaalf studenten (17%): eigen idee

In ronde twee is dat het volgende:

- Zes van de twaalf studenten (50%): loopbaanbegeleider
- Één van de twaalf studenten (8%): stagebegeleider
- Vijf van de twaalf studenten (42%): eigen idee

Hieruit interpreteer ik dat er zeven van de vierentwintig studenten uit eigen initiatief in het gesprek zaten. Wat inhoudt dat 29% van de geobserveerde studenten als 'eigenaar' van de eigen hulpvraag in het gesprek zaten.

Daar waar een student bijvoorbeeld én door de ouders én door de lob-er naar het SLC zijn gestuurd, heb ik hen gevraagd naar degene die als eerste het idee had. Deze persoon is opgeschreven als initiatiefnemer.

4.2 Uitvoering en resultaten deelvraag 2

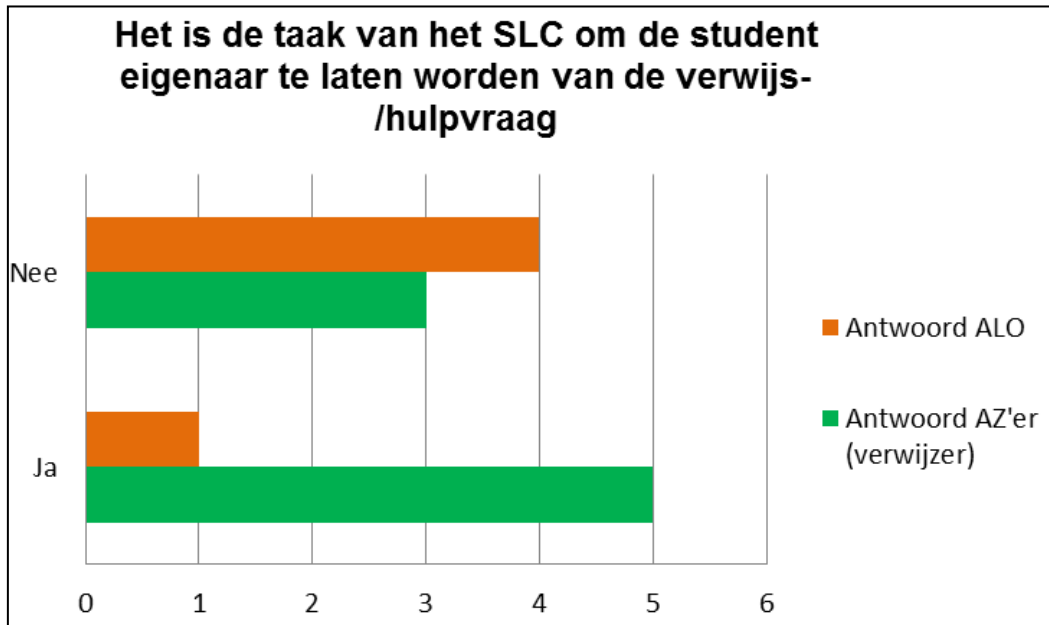
In de vierentwintig geobserveerde gesprekken, heb ik elf studenten als klant geïnterpreteerd, zes als klager en zeven als bezoeker. Dit wordt weergegeven in figuur zeventien.

In de geobserveerde gesprekken hebben zeven van de vierentwintig studenten aangegeven dat zij uit eigen initiatief – en dus als klant – in het gesprek zaten. De interventies die de ALO op het klanttype van de student kan afstemmen worden weergegeven in bijlage twee 'interventies klanttypes'.

4.3 Uitvoering en resultaten deelvraag 3

4.3.1 Deelvraag 3.1 & 3.2

Figuur achttien illustreert de persoonlijke beleving en mening van de ALO's (oranje) en de verwijzers (groen) wat betreft het creëren van eigenaarschap van de verwijs-/hulpvraag.



Figuur 18: De persoonlijke beleving en mening van de ALO's en de verwijzers wat betreft het creëren van eigenaarschap van de verwijs-/hulpvraag

Vier van de vijf ALO's vinden het niet de taak van het SLC om de student eigenaar te laten worden van de verwijs-/hulpvraag. Zij geven hierop de volgende toelichting:

1. Ja. Maar dit kan al gecreëerd worden bij de opleiding.
2. Het analysegesprek is pas effectief wanneer de student eigenaar is.
3. Nee, al kan het analysegesprek als een eye-opener werken zodat de student pas na het analysegesprek eigenaar wordt.
4. Ik zou willen dat dit niet onze taak is, omdat ik vind 'hoe eerder eigenaar, hoe effectiever', maar ik denk wel dat dit op dit moment onze taak is.
5. Dat is niet onze taak. Wij kennen de student en zijn probleem niet; we analyseren het probleem en kunnen hem mijn inziens moeilijk eigenaar maken.

Vijf van de acht verwijzers vinden het de taak van het SLC is om de student eigenaar te laten worden van de verwijs-/hulpvraag. Zij geven hierop de volgende toelichting:

1. Het is ook de taak van het SLC.
2. Het is de taak van het SLC in samenwerking met de opleiding. Als de student zelf geen probleem ervaart of er niets mee wil doen (hier op school) heeft begeleiding door het SLC geen zin. Soms wordt een student uitgeschreven en wordt hem nog wel hulp aangeboden voor het onderzoeken van andere mogelijkheden. Van deze hulp wordt niet altijd gebruik gemaakt.
3. Ja. Maar als de student niet wil, kan de opleiding daaruit zijn conclusies trekken, om de student wel of niet te accepteren. Dit hangt natuurlijk van de hulpvraag af.
4. Het SLC stelt de student op de hoogte van de concrete afspraak (plaats, datum)

en bevestigt het onderwerp van het gesprek, dus daarmee vragen ze een stukje identificatie in de vorm van eigenaarschap.

5. Ik denk dat dit jullie expertise is.
6. Nee, de student wordt/is uit zichzelf eigenaar van de verwijs- of hulpvraag.
7. In de meeste gevallen wel. Als eerdere pogingen om een verwijzing tot stand te laten komen gestrand zijn, wil ik de verwijzing wel eens een verplichtend karakter geven. Van eigenaarschap is dan natuurlijk minder sprake...
8. Ik zou niet weten hoe ik een student eigenaar moet laten worden, dat is jullie taak lijkt mij.

4.3.2 Deelvraag 3.3

De beleidsmatige kant van doorverwijzingen naar het SLC wordt weergegeven in de praktijkverkenning, hoofdstuk 2.2.2 en 2.2.3.

4.3.3 Deelvraag 3.4

De manier van verwijzen, ervaren door de verwijzers, wordt weergegeven in figuur negentien.

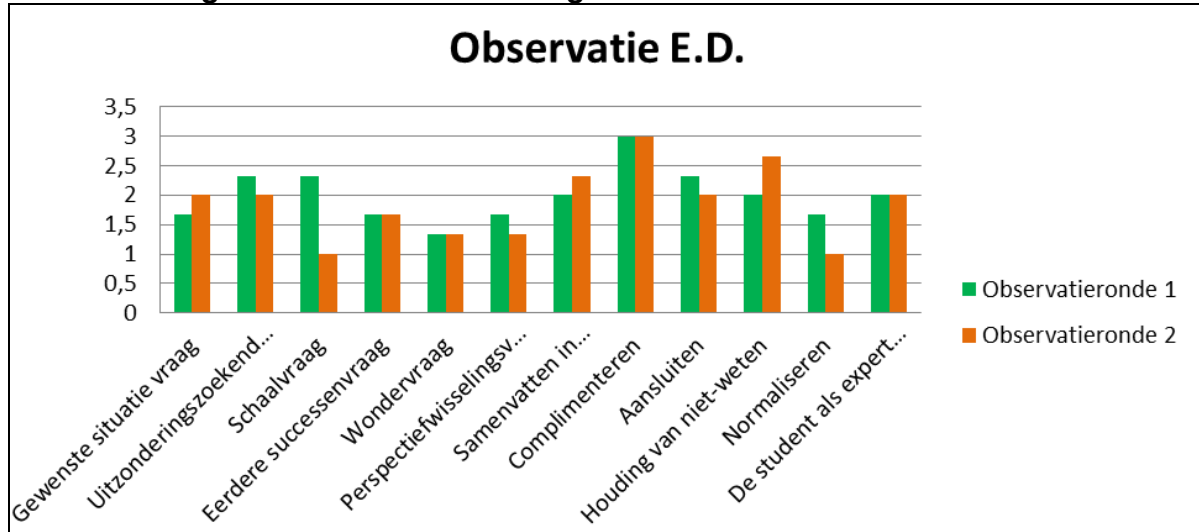
Hoe ziet de manier van verwijzen van een student naar het SLC er in de praktijk uit?	
-	Volgens verwijsprotocol SLC
-	LOB-er neemt met mij contact op. Verwijzer vult het verwijsformulier met de LOB-er en de student in, soms heeft de LOB-er dit al zelf gedaan
-	Na heel lang zelf aanmodderen komt de LOB-er naar mij toe: ik kom er niet meer uit, help!
-	De verwijzing naar het SLC gaat via mij, de AZ-er
-	LOB-er signaleert probleem bij student en gaat in gesprek om te kijken wat er aan de hand is. Of student geeft bij LOB-er aan dat er problemen zijn. LOB-er neemt dan contact met mij op, legt de situatie uit, waarna er overleg is over wat wij zelf kunnen doen en hebben gedaan. Een verwijzing naar het SLC volgt.
-	Verwijsformulier invullen en naar SLC sturen
-	LOB-er vraagt een doorverwijzing naar het SLC, aanvraag gaat via AZ-er of de student is al in contact met de AZ-er
-	LOB-er signaleert dat de student dreigt of daadwerkelijk vastloopt in onderwijsleerproces. LOB-er overlegt met mij over mogelijke vormen van aanpak. Eén van die vormen kan een doorverwijzing naar het SLC zijn.

Figuur 19: De manier van verwijzen ervaren door de verwijzers

4.4 Uitvoering en resultaten deelvraag 4

De informatie voortgekomen uit het theorie-onderzoek staat beschreven in de theoretische verkenning, paragraaf 2.1.2 'De oplossingsgerichte benadering' en 2.1.3 'Het eigenaarschap'. Tevens worden er in bijlage twee 'interventies klanttypes' interventies weergegeven die de ALO op het klanttype van de student kan afstemmen en welke leiden tot eigenaarschap van de student.

4.5 Uitvoering en resultaten deelvraag 5 a&b

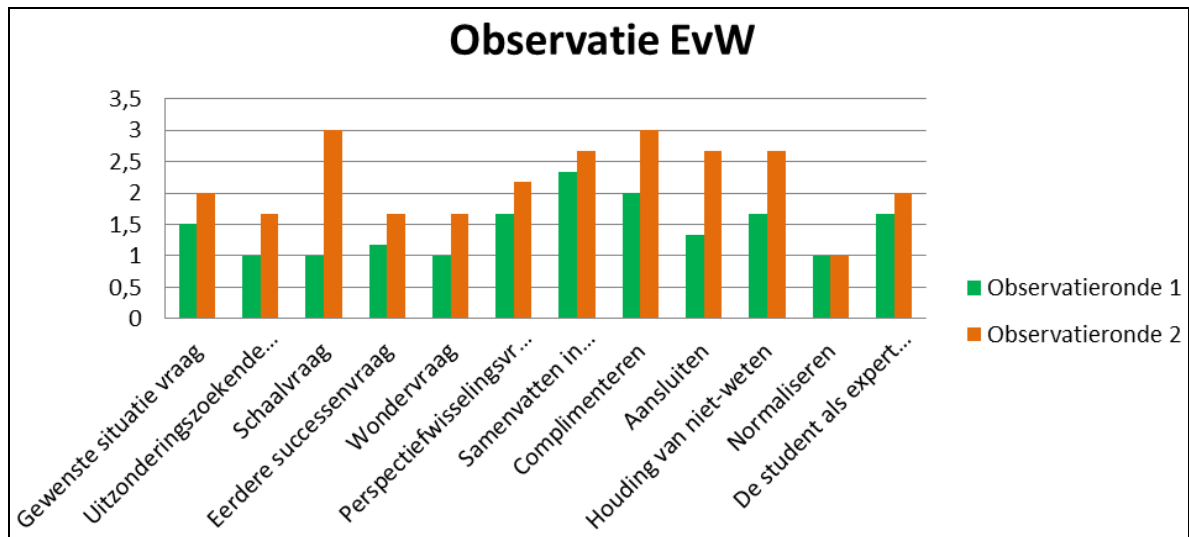


Figuur 20: Observatie E.D.

In figuur twintig wordt het gemiddelde aantal gemaakte oplossingsgerichte interventies van collega E.D. weergegeven. Ik heb zowel in de eerste als in de tweede observatieronde drie gesprekken bij E.D. geobserveerd. De berekening is voortgekomen uit de volgende formule: $[score] + [score] + [score] = [uitslag] : 3 = \text{gemiddelde}$. Wat inhoudt dat ik in ieder observatiemoment (voor- en nagesprek afzonderlijk genomen) heb gekeken in welke mate (1,2,3,4,5) E.D. de oplossingsgerichte vraagtechnieken en aspecten toepast. Deze scores heb ik bij elkaar opgeteld en door drieën gedeeld waardoor er een gemiddelde score is ontstaan.

In bijlage acht 'observatielijst oplossingsgerichte vaardigheden en vraagtechnieken' wordt beschreven wat een score 1,2,3,4,5 inhoudt.

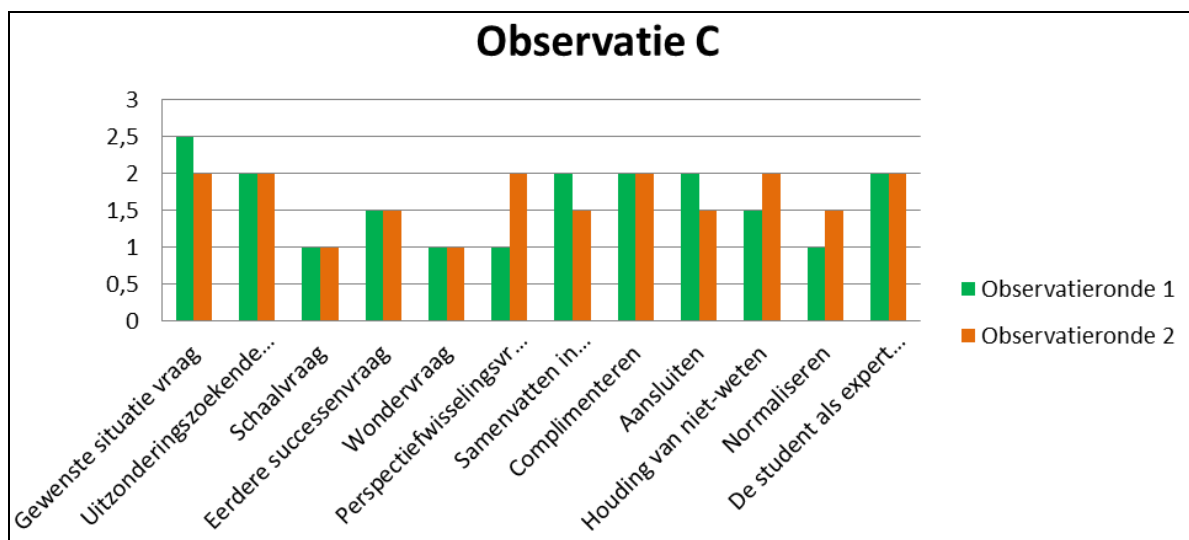
E.D. heeft in de eerste observatieronde laten zien gebruik te kunnen maken van alle oplossingsgerichte vraagtechnieken, houding- en vaardigheidsaspecten. Na de kennis- en vaardighedenoverdracht heeft E.D. de gewenste situatievraag sterker ingezet door de student de gewenste situatie te laten beschrijven. Tevens heeft E.D. in de tweede observatieronde in de samenvattingen meer de woorden van de student gebruikt en een houding van niet-weten aangenomen door af en toe naar de percepties van de student te vragen.



Figuur 21: Observatie EvW

In figuur eenentwintig is de toename van het gebruik van oplossingsgerichte interventies van eww weergegeven. Zowel in de eerste als in de tweede observatieronde heb drie gesprekken bij eww geobserveerd. De berekening is voortgekomen uit dezelfde formule als bij E.D..

E.v.W. heeft in de eerste observatieronde geen gebruik gemaakt van de uitzonderingszoekende vraag, schaalvraag, wondervraag en het normaliseren. Te zien is, is dat ze dat in de tweede observatieronde bewust(er) heeft ingezet. Ook heeft E.v.W. meer directe en indirecte complimenten gegeven en is ze meer gaan aansluiten bij wat de student vertelt en tot slot heeft ze een duidelijkere houding van 'niet weten' aangenomen door te vragen naar de percepties van de student.

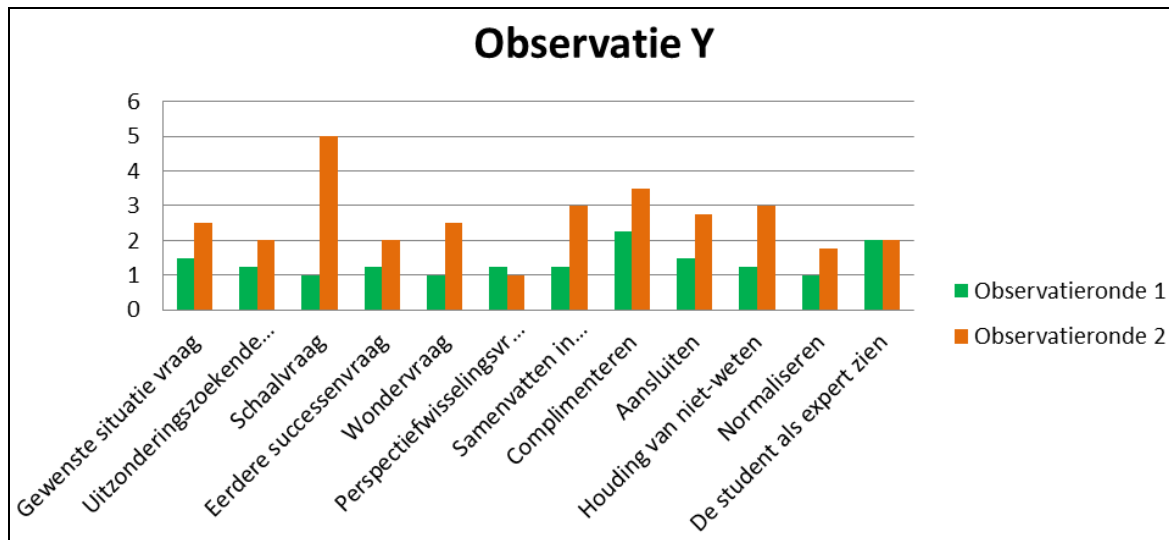


Figuur 22: Observatie C

Ik heb zowel in de eerste als in de tweede observatieronde twee gesprekken bij C. geobserveerd. De berekening is voortgekomen uit de volgende formule: $[score] + [score] = [uitslag] : 2 = \text{gemiddelde}$.

In figuur tweeentwintig wordt het gebruik van de oplossingsgerichte vaardigheden en aspecten van C. weergegeven.

Te zien is dat C. in de eerste observatieronde de gewenste situatievraag en uitzonderingszoekende vraag al stelde. Ook vatte ze al samen in de woorden van de student, complimenteerde ze, sloot ze aan bij wat de student wilde en zag ze de student als expert. Waar C. door middel van het overdragen van kennis en vaardigheden in is gegroeid is de perspectiefwisselvraag stellen en normaliseren.



Figuur 23: Observatie Y

In figuur drieëntwintig is de toename van het gebruik van oplossingsgerichte interventies van Y. weergegeven. Zowel in de eerste als in de tweede observatieronde heb vier gesprekken bij Y. geobserveerd. De berekening is voortgekomen uit de volgende formule: $[score] + [score] + [score] + [score] = [uitslag]$
: 4 = gemiddelde.

In figuur drieëntwintig is te zien dat Y. in iedere vraagtechniek, houdingsaspect/ vaardigheid een groei heeft doorgemaakt. Waar ze in ronde één amper gebruik maakte van de gewenste situatievraag, uitzonderingszoekende vraag, eerdere successenvraag en wondervraag, doet ze dit in ronde twee duidelijk wel. De schaalvraag vraagt Y. helemaal uit. Y. laat ook een groei zien in het samenvatten in de woorden van de student, het complimenteren, het aansluiten, het vragen naar de percepties van de student en het normaliseren.

Hoofdstuk 5: Conclusies, aanbevelingen en discussie

5.1 Conclusies uit het praktijkonderzoek

Allereerst kan ik concluderen dat de student op dit moment niet altijd als eigenaar van een hulpvraag in het analysegesprek. Dit komt onder andere doordat de student niet altijd vanuit eigen initiatief in het gesprek zit en doordat er geen duidelijk doel geformuleerd wordt door de student (al dan niet in samenwerking met de ALO, LOB-er of verwijzer).

Ten tweede kan ik uit dit onderzoek opmaken dat eigenaarschap wordt gecreëerd door intrinsieke motivatie. Wanneer een student iets wil bereiken, moet hij een doel formuleren, gemotiveerd zijn om dit doel te bereiken en hiertoe verantwoordelijk nemen (Beumer – Peeters, 2010). Daarbij groeit de motivatie om te veranderen volgens De Vries (2002) wanneer studenten gezien worden als volwaardige en vaardige mensen die met hun bagage in staat zijn om op eigen kracht voor zichzelf te zorgen en van betekenis te zijn voor anderen.

Een klant is eigenaar van zijn hulpvraag doordat hij zich bewust is van het feit dat hij een hulpvraag heeft, hulp aanvaard, gemotiveerd is tot samenwerking, verantwoordelijkheid neemt voor de oplossing en tot slot naar zijn eigen rol in het geheel kijkt met betrekking tot het oplossen van zijn hulpvraag (Beumer – Peeters, 2010). Dit in tegenstelling tot een klager of een bezoeker.

De oplossingsgerichte benadering is een adequaat gespreksmiddel om de studenten tegemoet te komen in hun gevoel van autonomie. Als de behoefte aan autonomie van de student bevredigd wordt dan kan dit in belangrijke mate bijdragen aan de mate waarin de student zich betrokken voelt bij wat hij doet (Bannink, 2009) en dus aan het eigenaarschap.

Tot slot kan ik constateren dat een aantal van de belangrijkste interventies die nodig zijn om studenten 'klant' te laten worden (ofwel: eigenaar van hun eigen hulpvraag) in het bezit zijn van de vier ALO's die deel zijn geweest van de onderzoeksgroep.

5.1.1 De eindconclusie

Op de vraag 'Hoe kan ik als ALO met behulp van de oplossingsgerichte benadering studenten met internaliserend gedrag eigenaar laten worden van hun eigen verwijsvraag?' heb ik een antwoord gekregen. Ik ben tot de conclusie gekomen dat het oplossingsgericht werken niet alleen bijdraagt aan het eigenaarschap van de student, maar ook aan het relationele aspect. Binnen de oplossingsgerichte benadering wordt de student continue uitgedaagd tot positief gedrag en de focus ligt alleen daar waar echte winst te behalen is, aldus Beumer – Peeters (2010), dit maakt het gesprek niet alleen effectief, maar ook bevorderlijk.

Van de vier ALO's uit de onderzoeksgroep heb ik teruggekregen dat nog wel enkele coaching/ ondersteuning wenselijk is op het gebied van kennis, vaardigheden en inzichten binnen het oplossingsgericht werken. Dit brengt mij direct bij een advies aan de managers van het SLC namelijk om scholing in oplossingsgericht werken aan te bieden. En om in de toekomst het draagvlak te vergroten door verwijzers en LOB-ers kennis, inzichten en vaardigheden te aan te reiken voor wat betreft

oplossingsgericht werken, zodat de communicatie naar studenten binnen de eerste en tweede lijn op eenzelfde manier verloopt.

Alle verworven data hierop bezien, mag geconcludeerd worden dat het oplossingsgericht werken effect heeft. In dit actieonderzoek dat ik uitgevoerd heb om handelingsalternatieven op de huidige manier van gesprekken voeren aan te reiken, kan ik kijkend naar figuur zeventien zeggen dat waar ik in observatieronde één vijf van de twaalf studenten als een klant zag en drie van de twaalf als klager, ik in observatieronde twee zes studenten als klant en drie studenten als klager. Wat mij laat zien dat (direct of indirect) de gespreksvoering invloed heeft gehad op het eigenaarschap/ klanttype van de student. Dit bevestigt mijn aanname, beschreven in paragraaf 1.2.1 'aannames', dat er een verband bestaat tussen oplossingsgericht werken en het motiveren van studenten.

Terugkomend op mijn tweede aanname, tevens beschreven in paragraaf 1.2.1, kan ik geen uitspraak doen. Binnen dit onderzoek heb ik enkele studenten geobserveerd die internaliserend gedrag hebben laten zien. Ik heb geen vergelijkingsmateriaal met studenten die externaliserend gedrag laten zien.

5.2 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk

Opmakend uit deelvraag één raad ik het management van het SLC aan om een duidelijk onderscheid te maken tussen verwijsvragen met daarin een hulpvraag van een student en hulpvragen van overigen (docenten, LOB-ers, verwijzers, stagebegeleiders, ouders en derden). Dit om vanuit een eigen hulpvraag een traject te kunnen starten waardoor de persoon die de hulpvraag heeft, klant is; dat staat garant voor verantwoordelijkheid en motivatie.

Ik heb een tweetal voorstellen hoe dit onderscheid bewerkstelligd kan worden:

1. Creëer een (inloop)spreekuur voor docenten, LOB-ers, verwijzers, stagebegeleiders en derden om advies, begeleiding, ondersteuning, sparring of een luisterend oor te bieden voor wat betreft handelingsverlegenheid binnen een bepaalde situatie/ met een bepaalde student.
2. Maak gebruik van het (door mij aangepaste) verwijsformulier, dat Klantformulier wordt genoemd (weergegeven in bijlage tien 'Klantformulier').

Voordelen hiervan zijn:

- Wanneer de naam wordt veranderd van 'verwijsformulier' naar 'Klantformulier' wordt er gesuggereerd dat de student *klant* is, de naam is actiever en het formulier is gericht op de *klant* (student) in plaats van gericht op een verwijzing.
- Binnen dit formulier is er sprake van een *vraag* van de student en niet van een *verwijzing*. Een verwijzing suggereert een verwijzing vanuit een derde (in plaats van een vraag vanuit een student).
- De basis van het verwijsformulier is gebruikt, maar de volgorde is veranderd omdat de student op deze manier eerder in het proces van 'verwijzen' aan bod komt. Met andere woorden: de student moet een (pro-)actieve houding hebben bij het invullen van het Klantformulier waardoor hij betrokken is bij de verwijzing naar de tweede lijn.

- Er wordt binnen het Klantformulier onderscheid gemaakt tussen studentenacties en docentenacties met betrekking tot het invullen van het formulier.
Zo beschrijft de student zelf de hulpvraag en het beoogde doel, wat de student activeert in het proces van verwijzen.
De LOB-er beschrijft de hulpvraag vanuit zijn perspectief; bijvoorbeeld wanneer hij het betreffende gedrag ervaart. De reden hiervoor is om te checken hoe de LOB-er in de situatie staat: (h)erkent hij de hulpvraag? Welke toelichting heeft hij? Is er (ook) sprake van een hulpvraag van de LOB-er.
- Vanuit deelvraag twee voortkomend wordt binnen dit vernieuwde formulier afgesloten met de vraag of de student *eigenaar is van de hulpvraag* in plaats van of de student akkoord gaat met de verwijzing.
Dit benadrukt het eigenaarschap. Als er 'nee' wordt aangevinkt is de student blijkbaar geen klant en moet het *eerste analysegesprek* anders gevoerd worden (vanuit ander perspectief kijkend).

Concluderend kan gezegd worden dat door het verwijsformulier 'Klantformulier ' te noemen' er binnen de eerste lijn al wordt gewerkt aan een klantrelatie waardoor de kans wordt vergroot dat de student als 'klager' of 'klant' binnen de tweede lijn komt. Wat er in kan resulteren dat het analysegesprek efficiënter en korter kan worden gevoerd omdat er direct binnen de tweede lijn naar middelen gezocht kan worden om het beoogde doel dat de student wil bereiken, te bereiken.

Tot slot heb ik het volgende drie voorstellen:

1. Laat de student zelf het Klantformulier naar de administratie brengen of mailen.
Op deze manier *bezoekt* de student het SLC al en is de stap van bezoeker naar klager/ klant al gezet. Tevens weet de student waar hij de afspraak heeft en ik kan ik mij voorstellen dat het loyaliteitsgevoel wordt vergroot doordat de student kennis heeft gemaakt met (de administratie van) het SLC en er aan de balie een afspraak wordt gemaakt.
2. Laat de student ter voorbereiding op het gesprek de gewenste situatie beschrijven om er achter te komen wat de student intrinsiek drijft. Een variatie hierop is dat de student aangezet wordt tot het formuleren van kleine stapjes om het gewenste resultaat te bereiken. Hiermee kan de schoolvragenlijst, weergegeven in bijlage vijf 'schoolvragenlijst' komen te vervallen.
3. Coach AZ-ers en LOB-ers in de oplossingsgerichte gespreksvoering; hoe eerder er wordt gestart met focussen op krachten en het kijken naar mogelijkheden van de student, hoe groter het eigenaarschap van de student op zijn eigen leerproces en hulpvragen binnen de eerste lijn wordt.

5.3 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie

Vanuit de praktijkverkenning is mij opgevallen dat er binnen de huidige manier van gesprekken voeren bij het SLC geen doelen worden gesteld. Binnen de theorie over de oplossingsgerichte benadering wordt er juist een groot beroep gedaan op het concreet en positief reëel stellen van doelen omdat de verantwoordelijkheid van de student om dit doel ten uitvoer te brengen hierdoor wordt vergroot (Bannink, 2009). Om deze reden adviseer ik het management van het SLC een aanpassing te maken in het CDV. In fase drie van het CDV (zie bijlage zes 'fases CDV'), zou er tussen het kopje 'Conclusie naar aanleiding van het analysegesprek' en 'Het SLC adviseert' het

volgende kopje kunnen komen:

‘De student wil het volgende doel bereiken’

Waarna er in het kopje ‘Het SLC adviseert’ de kleine stapjes / middelen om dit doel te bereiken uitgeschreven worden.

Het advies aan de ALO's is hierbij om samen met student een realistisch en concreet doel waar de student eigenaar van is te formuleren. Dit houdt in dat het doel voor de student waardevol moet zijn en dat de student er vertrouwen in heeft dit doel te bereiken. Tot slot dient dit een doel te zijn waar de student vooruitgang in kan ervaren (Beumer – Peeters, 2010).

Tevens wil ik een aanbeveling doen wat betreft het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met studenten die een opleiding volgen op niveau één of niveau twee. Binnen de observaties is het mij opgevallen dat niet iedere student de oplossingsgerichte vragen kon abstraheren.

Binnen de literatuur wordt enkel beschreven dat het beantwoorden van (onder andere) de wondervraag moeilijk is voor studenten met een ontwikkelingsstoornis in het autisme spectrum stoornis (ASS). Schrurs (2009) beschrijft dat er bij de wondervraag gebruik gemaakt van verbeeldings- en abstractievermogen, wat bij studenten met ASS van een andere kwaliteit is. Het feitelijk formuleren van deze vraag, zodat deze concreter van aard wordt, zou beter aansluiten bij studenten met ASS. Hoewel binnen deze theorieën gesproken wordt over een ontwikkelingsstoornis, zou het feitelijk formuleren deze en andere oplossingsgerichte vragen naar mijn idee ook beter aansluiten bij studenten binnen de niveau één en twee opleidingen van het ROCMN.

Het punt van verder uitdiepen is op welke wijze de oplossingsgerichte gespreksvoering toe te passen is in gesprekken met niveau één en twee studenten.

Het punt van verdere discussie is in hoeverre de data binnen dit meesterstuk zijn beïnvloed door de geobserveerde gesprekken op verschillende niveaus; de ALO's hebben zowel met studenten van niveau twee, drie als vier gesproken.

Is de invloed van het geen onderscheidt in niveau maken binnen de geobserveerde gesprekken dermate hoog dat de validiteit van het onderzoek in gevaar dreigt te komen?

5.4 Verdere discussie

Een ander punt van discussie is start ik rondom het competentiegericht onderwijs (CGO). Binnen het ROCMN functioneert de student in het CGO, dit wordt ook wel vraaggestuurd onderwijs genoemd. Binnen het CGO moeten studenten de verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen studieloopbaan. Er wordt van studenten verwacht dat ze zelfstandig keuzes maken en verantwoordelijkheid nemen voor hun doen en laten. Feitelijk kan gezegd worden dat het CGO studenten als eigenaar ziet van hun eigen loopbaan.

Desalniettemin is dit een andere manier van werken als binnen het voortgezet onderwijs (VO). Met het oog op de hersenontwikkeling van de studenten (zie theoretische verkenning, hoofdstuk 2.1.4) vraag ik mij af of deze specifiekere begeleiding niet als basisbegeleiding binnen de eerste lijn aangeboden dient te worden. Voornamelijk omdat de overgang vanuit het VO naar het CGO in het MBO door vele onderzoekers is bekritiseerd vanwege het grotere beroep op zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van studenten, zonder dat daarbij de nodige structuur en instructie wordt geboden (Basoski, Wieggers, & Overmeer, 2007).

De discussie die ik bij deze wil starten bestaat uit een aantal punten:

- Wat hebben studenten qua hersenontwikkeling in de puberteit/adolescentiefase nodig?
- In hoeverre kan het onderwijs hieraan tegemoet komen?
- Waar ligt vervolgens de taak om studenten te geven waar ze behoefte aan hebben: in de eerste lijn of in de tweede lijn?

Nawoord

De oplossingsgerichte bril die ik door het realiseren van dit onderzoek op heb gezet, houd ik op. Hij is een onderdeel van mij geworden, en ik een onderdeel van hem.

Ik vind het een eer dat ik als gedragsspecialist in opleiding mijn collega's heb mogen coachen in het voeren van gesprekken volgens de oplossingsgerichte benadering. Ik heb mijn collega's geïnspireerd en ik hoop nog meer mensen in mijn toekomstige carrière als gedragsspecialist te mogen inspireren.

Om te zorgen dat de conclusies en aanbevelingen uit mijn praktijkonderzoek worden gebruikt ter inspiratie voor handelingsalternatieven, heb ik het management van het SLC en de ALO's tussentijds op de hoogte gehouden middels presentaties (startpresentatie, tussenpresentatie, eindpresentatie).

Naast dat ik de leden van de onderzoeksgroep heb weten te enthousiasmeren, heb ik ook loopbaancoaches van het heroriëntatieprogramma enthousiast gemaakt en ben ik gevraagd om in de andere kernteams van ROCMN mijn presentaties te geven.

Wat dat betreft heb ik het oplossingsgericht werken binnen het ROCMN op de kaart gezet. Ik hoop dat mijn adviezen serieus in behandeling worden genomen.

De verworven inzichten koester ik en de opgedane kennis en vaardigheden neem ik mee in mijn attitude als docent, trainer of coach.

Susan Pepping
Mei/ juni 2012.

Literatuurlijst

Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.

Bartelink, C. (2011). *Motiverende gespreksvoering*. Nederlands jeugd instituut.

Basoski, I., Wiegers, M. & Overmeer, V. (2007). *De kracht van het herontwerp: Onderzoek naar de succesfactoren en risico's van het herontwerp mbo*. Utrecht: Berenschot.

Berg, I.K. de & De Jong, P. (2004). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.

Beumer-Peeters, C. (2010). *Mission Possible kids' Skills voor jongeren*. Amsterdam: Boom/ Nelissen.

Booys, F. De. (2008) Het studentenbrein is nog niet af. *Beroep Docent, jaargang 2, nr. 1, p. 10-13*

Camps, W. (2012) Je leert niet voor een examen, maar voor een leven. *Bij de les. Nr. 1, p 7-8*.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma

Crone, E. (2008) *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Nederland: Paperback.

Deci en Ryan. Gelezen in Hollands, M. (2011). *Fundamentele menselijke behoeften, materialisme en levensgeluk: structuur en relaties onderzocht vanuit een sociaal-motivationeel perspectief*. Onderzoeksrapportage vanuit de Universiteit van Tilburg: Faculteit Geesteswetenschappen, Department Communicatie- en Informatiewetenschappen.

Drost, J. Meegeren, M. Van, Stuurwold, J., Kempers, B., Honer, T. & Blokland, J. Van. (2008). *Handboek Loopbaanbegeleiding, 1^e lijn, ROC Midden Nederland*. Utrecht: ROC Midden Nederland.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Kempers, B. (2010) *Zien en gezien worden. Beleidskader Zorgstructuur*. Utrecht: ROC Midden Nederland.

Meeus, W. (2000). *Opvoedingsproblemen in de (pre-)adolescentie. Implicaties voor onderzoek en hulpverlening*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Ploeg, J., van der & Ferwerda H. (1998) Wat doen we met problematische jongeren? *TIAZ 1998, nr. 04, p. 195-201.*

Schrurs, J. (2009). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Uitgeverij VIA.

Teggelaar, J, Bosch J. Van den & Monster, T. (2010). *Oplossingsgericht werken met leerlingen. Sleutels voor het professionaliseren van de begeleiding.* Amsterdam: Nelissen.

Verzaal, H. (2002). Gelezen in: Vries, S. De (2004). De therapeut wikt, de cliënt beschikt. *Phaxx, p 1-3.*

Vlaamse Onderwijsraad & Koning Boudewijnstichting (2006). *Leer-kracht, veer-kracht. Een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragssproblemen.* Brussel: Mia Douterlungne.

Vries, S. De (2002). Kortdurende oplossingsgerichte therapie. Helpen met vragen en complimenten. *Maatwerk, p 1-6.*

Vries, S. De (2004). De therapeut wikt, de cliënt beschikt. *Phaxx, p 1-3.*

Vrijbaan (2010) *vrijbaan Empowerment Methode.* Ermelo: REA College Nederland.

Internetsite:

Coleman, M. C., & Webber, J. (2002). *Factoren en probleemgedrag voorspellen.* 22-03-2012 geraadpleegd via:
<http://www.pedagogiek.net/content/artikel.php?Contentid=1895&subname=Wetenschap§ienr=1&&rubriekid=6>

Bijlagen

Bijlage 1	overzicht van klanttypes
Bijlage 2	interventies klanttypes
Bijlage 3	opleidingen colleges Gezondheidszorg 1&2 en Welzijn
Bijlage 4	verwijsformulier SLC
Bijlage 5	schoolvragenlijst
Bijlage 6	fases CDV
Bijlage 7	stroomschema klanttypes
Bijlage 8	observatielijst oplossingsgerichte vaardigheden en Vraagtechnieken
Bijlage 9	schematische weergave van het tijdspad
Bijlage 10	Klantformulier

Bijlage 1 overzicht van klanttypes

	Motivatie	Probleem	Hulpvraag	Verantwoordelijkheid	Oriëntatie
Bezoeker	Geen tot weinig motivatie tot samenwerking (wordt vaak gestuurd)	Heeft geen probleem, anderen hebben een probleem	Heeft geen hulpvraag, want hij heeft geen probleem	Neemt geen verantwoordelijkheid voor de oplossing (het is niet zijn probleem)	Is extern georiënteerd (anderen moeten veranderen)
Klager	Heeft enige motivatie tot samenwerking (hij ervaart een probleem)	Is zich bewust een probleem te hebben (hij heeft ergens last van)	Heeft (soms of gedeeltelijk) een hulpvraag (hij zegt wel van het probleem af te willen)	Neemt geen verantwoordelijkheid voor de oplossing (de ander moet veranderen, het probleem oplossen en is schuldig)	Is vooral extern georiënteerd (kijkt niet naar de eigen rol)
Klant	Is gemotiveerd tot samenwerking (hij wil van een probleem af)	Is zich bewust een probleem te hebben (hij heeft er last van)	Heeft een hulpvraag (wil graag geholpen worden bij het zoeken naar een oplossing)	Neemt verantwoordelijkheid voor de oplossing (begrijpt dat hij daar zelf iets voor zal moeten doen)	Is (ook) intern georiënteerd (kijkt ook naar de eigen rol in het geheel)

Beumer-Peeters (2010), p.50.

Bijlage 2 interventies klanttypes

Klanttype	Interventie ingezet door de ALO	Effect
Bezoeker (Voorbijganger)	- Erkenning geven op de hulpvraag (bijvoorbeeld: "Ik begrijp dat dit een nare situatie is"); - Middels complimenten en aandacht geven aan wat goed gaat • Directe complimenten geven; • Indirecte complimenten geven door positieve karakterduidingen te benoemen en door te vragen naar competenties van de student; - Meegaan in het wereldbeeld van de student; - Concretiseren, differentiëren, prioriteren door te vragen wat als eerste "opgelost" dient te worden; - Zoeken naar uitzonderingen middels de uitzonderingzoekende vraag; - Een nieuwe afspraak maken wanneer de student dit wenst; - (Observatie) opdrachten/ taken geven.	- De student voelt zich gehoord en gerespecteerd; - De sfeer in het gesprek wordt positief doordat de aandacht gericht wordt op wat goed gaat; - De student wordt uitgenodigd positiever naar zichzelf/ de situatie te kijken; - De student wordt gestimuleerd in de eigen verantwoordelijkheid; - De student kan de ALO als positieve ondersteuning ervaren.
Klager (Zoeker)	- Nagaan wat de ander al geprobeerd heeft te doen; - Middels complimenten en aandacht geven aan wat goed gaat en wat de student heeft gedaan; • Directe complimenten geven; • Indirecte complimenten geven door positieve karakterduidingen te benoemen en door te vragen naar competenties van de student; - Met de student naar kleine succesfactoren kijken middels de eerdere successenvraag	- Er is gesproken over zaken die de student belangrijk vindt.

	(Bijvoorbeeld: "Wanneer is het je eerder gelukt .dit te overwinnen?") - Het onderzoeken van uitzonderingen op de hulpvraag middels de uitzonderingszoekende vraag (Bijvoorbeeld: "<i>Stel dat de toekomst zou veranderen in de door jou gewenste richting, wat zou je anders doen? Wanneer zijn er al momenten dat zich dit voordoet?</i>" (Bannink, 2009, P.56) - Middels een vraag de student advies geven, bijvoorbeeld: • "Wat zou je er van vinden...." • "Zou het nuttig kunnen zijn om..." • "Enig idee of helpt?" - De student een observatietaak geven; wanneer doet de hulpvraag zich niet voor?	
Klant (Koper)	- De student een doel laten formuleren vanuit de uitzonderingzoekende vraag, wondervraag of eerdere successenvraag. - De student hierbij het volgende advies geven: • Ga door met wat werkt, • Doe meer van wat werkt, • Doe het gemakkelijkste van wat zou kunnen werken - De schaalvraag stellen: • Wat is er verbeterd sinds de aanmelding; • Hoe groot is de motivatie om aan de slag te gaan; • Hoe groot is het vertrouwen om het doel te bereiken	- De student een aanpak die bij hem past - Het gesprek is nuttig geweest

Beumer-Peeters (2010); Bannink (2009); De Jong & Berg (2004); Cauffman & Van Dijk (2010).

Bijlage 3 opleidingen colleges Gezondheidszorg 1&2 en Welzijn

Pedagogisch Werker	Sociaal Maatschappelijk Dienstverlener
Pedagogisch Werker flexibel traject	Sociaal Maatschappelijk Dienstverlener 18+
Pedagogisch Werker kinderopvang/jeugdzorg	Zorghulp
Kopfase Sociaal Pedagogisch Werk	Helpende Zorg en Welzijn
Onderwijsassistent bo/so	Instap Zorg en Welzijn
Onderwijsassistent vo/mbo	Verzorgende
Medewerker maatschappelijke Zorg	Verpleegkundige
Maatschappelijke Zorg Gehandicaptenzorg/Volwassenwerk	Apothekersassistent
Begeleider Kunst, Cultuur & Amusement	Doktersassistent
Begeleider Spel, Sport & Amusement	Tandartsassistent
Sociaal Cultureel Werk	Laboratoriumtechniek
Sociaal Cultureel Werk 18+	

Bijlage 4 verwijsformulier SLC

Verwijsformulier SLC/VL2011-2012GH

1

Verwijsformulier

[Welzijncollege en
Gezondheidszorgcollege 1,2]

2011-2012

Studie & Loopbaancentrum

CDV Registratienummer

☐ Pedagogisch Werker	☐ Sociaal Maatschappelijk Dienstverlener
☐ Pedagogisch Werker flexibel traject	☐ Sociaal Maatschappelijk Dienstverlener 18+
☐ Pedagogisch Werker kinderopvang/jeugdzorg	☐ Zorghulp
☐ Kopfase Sociaal Pedagogisch Werk	☐ Helpende Zorg en Welzijn
☐ Onderwijsassistent bo/so	☐ Instap Zorg en Welzijn
☐ Onderwijsassistent vo/mbo	☐ Verzorgende
☐ Medewerker maatschappelijke Zorg	☐ Verpleegkundige
☐ Maatschappelijke Zorg Gehandicaptenzorg/Volw.werk	☐ Apothekersassistent
☐ Begeleider Kunst, Cultuur & Amusement	☐ Doktersassistent
☐ Begeleider Spel, Sport & Amusement	☐ Tandartsassistent
☐ Sociaal Cultureel Werk	☐ Laboratoriumtechniek
☐ Sociaal Cultureel Werk 18+	☐
☐	☐

Herkomst

Onderwijsvorm	Niveau	Leerjaar	Verwijzing
☐ BOL	☐ 1	☐ 1	Naam verwijzer:
☐ BBL	☐ 2	☐ 2	Telefoon:
☐ Deeltijd	☐ 3	☐ 3	E-mail:
☐ Volwassenen	☐ 4	☐ 4	Loopbaanbegeleider:
☐ Intake			

Basisgegevens cursist

Geslacht	☐ Vrouw ☐ Man	Inschrijvingsadres	
Roepnaam		Straatnaam	
Voornaam		Postcode	
Voorletters		Plaatsnaam	
Voorvoegsel		Gemeente	
Achternaam		Telefoonnummer	
Geboortedatum		Bereikbaarheid	
Geboorteplaats		Bereikbaarheid	Postadres (indien anders dan Inschrijvingsadres)
Geboorteland		Straatnaam	
Nationaliteit		Postcode	
Moedertaal		Plaatsnaam	
Burgerlijke staat		Gemeente	
Wordt het functioneren beperkt door een handicap of chronische ziekte?	☐ Nee ☐ Ja, maar de opleiding hoeft hier geen rekening mee te houden ☐ Ja, de opleiding moet hiermee rekening houden	1 ^e Telefoonnr.	
		2 ^e Telefoonnr.	
		e-mail adres	

Volgt de cursist nu nog lessen bij de opleiding?

☐ Ja, in het leerjaar
☐ Gedeeltelijk, in het leerjaar
☐ Nee, sinds ... - ... - ... niet meer
Is de cursist gemeld bij Leerplicht? Ja ☐ Nee ☐
Mag de cursist de huidige opleiding afmaken?
☐ Ja, tenzij
☐ Nee, omdat/tenzij
☐ Geschorst omdat:

Is de cursist eerder getest/onderzocht m.b.t. de verwijzing?

☐ Ja, testonderzoek wordt toegestuurd door
☐ Ja, test/onderzoek wordt meegenomen door de cursist
☐ Nee
☐ Onbekend
Is de cursist eerder verwezen naar het Studie & Loopbaancentrum?
☐ Nee
☐ Ja, vanwege

Gegevens hoogst genoten opleiding

Opleiding	Niveau	Diploma
☐ VSO	☐ Praktijkschool	☐ Ja ☐ Nee
☐ IVBO	☐ LWO	
☐ VBO	☐ A ☐ B	
	☐ C ☐ D	
☐ Vmbo	☐ BB ☐ KBL	☐ Ja ☐ Nee
	☐ GL ☐ TL	
☐ Mavo	☐ A ☐ B	☐ Ja ☐ Nee
	☐ C ☐ D	
☐ Havo	☐ N&I ☐ N&G	☐ Ja ☐ Nee
	☐ E&M ☐ C&M	
☐ Vwo	☐ N&I ☐ N&G	☐ Ja ☐ Nee
	☐ E&M ☐ C&M	
☐ Mbo	☐ 1 ☐ 2	☐ Ja ☐ Nee
	☐ 3 ☐ 4	
☐ Opleiding buiten Nederland	Richting:	☐ Ja ☐ Nee
☐ Anders, nl.:		☐ Ja ☐ Nee

Reden voor verwijzing naar SLC (max. 2 aankruisen)

☐ Studie/Beroepskeuze	☐ Concentratie
☐ Loopbaan	☐ Tempo
☐ Capaciteiten	☐ NT2 (Ned. als 2 ^e taal)
☐ Studievaardigheden	☐ Handicap
☐ Toetsvrees	☐ Chronische ziekte
☐ Faalangst	☐ Gezondheid
☐ Empowerment	☐ Verslaving
☐ Gedrag	☐ Politie/Justitie
☐ Leerproblemen	☐ Financiële kwestie
☐ Rekenproblemen	☐ Absenteïsme
☐ Taalproblemen	☐ Anders:

Wilt u hieronder aangeven en omschrijven om welke reden (en) de cursist wordt verwezen naar het SLC?

Probleemverheldering

☐ Het probleem speelt sinds:	
☐ Het probleem was bij de intake bekend	☐ Ja ☐ Nee ☐ Onbekend
☐ Voorbeeld van situatie waarin het probleem zich voordoet:	

Wat heeft de cursist er al aan gedaan c.q. proberen te doen:

- ☐ Eerder ondersteuning gezocht
☐ Zelf bepaalde acties ondernomen

Wat heeft de opleiding er al aan gedaan:

- ☐ Gesprek met de cursist.
☐ Ingebracht in teamoverleg.
☐ Besproken met hoofd trajectbegeleiding.

Toelichting op de verwijzing

--

Heeft de cursist de verwijzing gelezen?

☐ Ja Handtekening cursist:

Hiermee geeft de cursist het Studie & Loopbaancentrum toestemming, dat de gegevens uit het registratie- en volgsysteem gebruikt mogen worden door de medewerkers van ROC Midden Nederland, in het kader van het door SLC bepaalde traject.

☐ Nee, omdat

Datum verwijzing:

Paraaf verwijzende:

Bijlage 5 schoolvragenlijst

Vragenlijst Studie & Loopbaancentrum

Om goed zicht te krijgen op redenen waarom cursisten dreigen uit te vallen en/of met welke moeilijkheden cursisten te maken hebben tijdens hun studie, willen wij je vragen dit enquêteformulier alvast thuis in te vullen en in te leveren bij het Studie & Loopbaancentrum, waar je binnenkort een gesprek hebt.

Opleiding : Niveau (omcirkel) 1 2 3 4

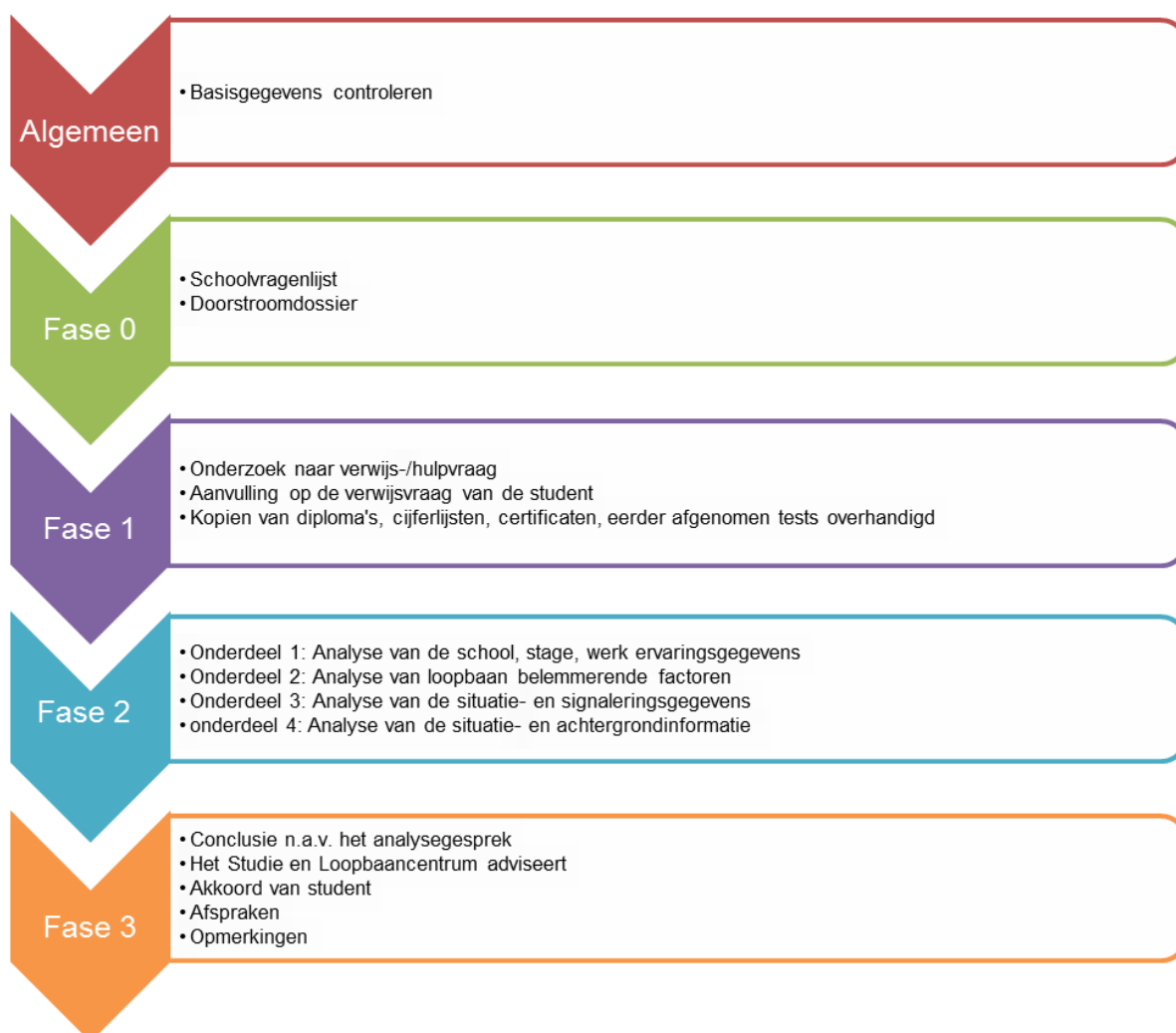
Alleen aankruisen wanneer je het er mee eens bent. (Vul ook de achterkant in). X

A	SCHOOLPROBLEMEN	
A1	Over kwaliteit en organisatie	
1	Veel lessen zijn uitgevallen	
2	Vaak wist ik het rooster niet op tijd	
3	Het lesmateriaal (boeken) zijn vaak niet op tijd aanwezig.	
4	Lesmateriaal is te moeilijk	
5	De lessen zijn erg saai	
6	Het studietempo is te hoog	
7	Het studietempo is te laag	
8	Ik heb moeite met zelfstandig leren	
A2	Over begeleiding	
9	Ik kreeg te weinig hulp bij de lessen	
10	Ik kan met mijn vragen en problemen nergens terecht op de opleiding	
11	Ik heb te weinig contact gehad met de mentor/loopbaanbegeleider/coach	
A3	Over sfeer	
12	Ik vind de school niet gezellig	
13	Ik voel me niet thuis op school	
14	Ik heb slecht contact met medeleerlingen	
15	Ik heb slecht contact met docenten	
16	Het is vaak onrustig in de klas	
A4	Over studiekeuze	
17	Ik ben met een verkeerd beroepsbeeld aan de opleiding begonnen	
18	Ik heb geen intake gehad	
19	De opleiding is totaal anders dan wat ik verwacht had	
20	Ik weet niet wat ik na deze opleiding wil gaan doen	
B	PERSOONLIJKE PROBLEMEN	
B1	Over thuis	
1	Ik ben vaak ziek	
2	Ik heb gezondheidsproblemen	
3	Ik heb psychische klachten	
4	Mijn zintuigen (zien, voelen, ruiken, horen) functioneren niet naar behoren	
5	Ik heb weinig energie en ben gauw moe	
8	Mijn ouders hebben problemen	
9	Ik heb een slechte relatie met mijn ouders/verzorgers	
10	Ik heb financiële problemen	
11	Ik kan mij thuis niet concentreren op mijn huiswerk	
12	Ik moet vaak voor anderen (b.v. broertjes, zusjes of andere huisgenoten) zorgen.	
13	Ik heb problemen met zelfstandig wonen	
14	Ik heb problemen met gokken, alcohol en/of drugs.	
B2	Over specifieke leerproblemen	
15	Ik maak te weinig mijn huiswerk	
16	Ik heb mijn huiswerk vaak niet af	

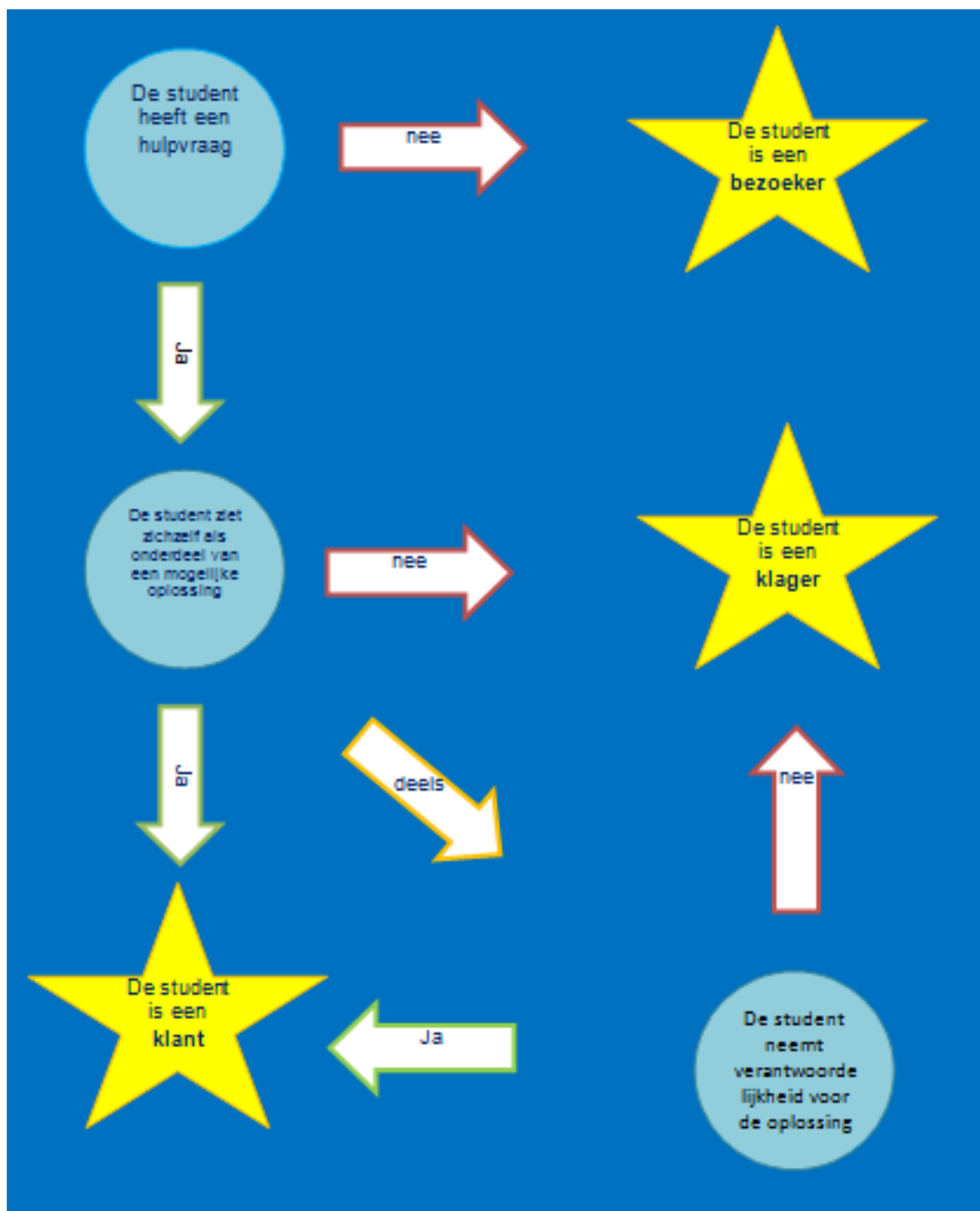
17	Ik kan mij slecht concentreren	
18	Ik heb een taalprobleem	
19	Ik heb een rekenprobleem	
20	Ik heb examenvrees	
B3 Sociale vaardigheden		
21	Ik durf niet voor mijn mening uit te komen	
22	Ik heb vaak ruzie op school	
23	Ik word gepest	
24	Ik maak moeilijk contact met anderen	
25	Ik kom vaak te laat	
26	Ik ben vaak afwezig	
B4 Vrije tijd		
27	Ik besteed te veel tijd aan mijn hobby's	
28	Ik besteed te veel tijd aan mijn werk	
29	Ik besteed te veel tijd aan uitgaan	
C STAGE- EN WERKGEBONDEN PROBLEMEN		
C1 Samenwerking		
1	De samenwerking met collega's verloopt niet goed	
2	De collega's accepteren mij niet	
3	Ik krijg te weinig hulp van collega's	
C2 Begeleiding		
4	Ik ben ontevreden over mijn praktijkbegeleider (stage/werk)	
5	Ik heb regelmatig een conflict met mijn praktijkbegeleider (stage/werk)	
6	Ik ben ontevreden over mijn stagebegeleider (school)	
7	Ik heb regelmatig een conflict met mijn stagebegeleider (school)	
C3 Beroepseisen		
8	Ik vind het moeilijk om zelfstandig te werken	
9	Ik neem te weinig initiatieven	
10	Ik heb moeite met kritiek	
11	Ik heb moeite met verantwoordelijkheden	
C4 Werkzaamheden		
12	Ik moet ergens stage lopen waar ik niet wil	
13	De werkzaamheden hebben niets met mijn opleiding te maken	
14	Ik vind de werkzaamheden te makkelijk	
15	Ik vind de werkzaamheden te saai	
16	Ik vind de werkzaamheden te moeilijk	
17	Het werk is te vermoeiend	
18	Het werk brengt te veel stress met zich mee	

Eventueel andere opmerkingen:

Bijlage 6 fases CDV



Bijlage 7 stroomschema klanttypes



Bijlage 8 observatielijst oplossingsgerichte vaardigheden en vraagtechnieken

Voormeting						
		1	2	3	4	5
Oplossingsgerichte vraagtechnieken	1. Gewenste situatie vraag					
	2. Uitzonderingszoekende vraag					
	3. Schaalvraag					
	4. Eerdere successenvraag					
	5. Wondervraag					
Oplossingsgerichte vaardigheden en houdingsaspecten	6. Perspectiefwisselingvraag					
	1. Samenvatten in de woorden van de student					
	2. Complimenteren					
	3. Aansluiten					
	4. Houding van niet- weten					
	5. Normaliseren					
	6. De student als expert zien					

Nameting						
		1	2	3	4	5
Oplossingsgerichte vraagtechnieken	1. Gewenste situatie vraag					
	2. Uitzonderingszoekende vraag					
	3. Schaalvraag					
	4. Eerdere successenvraag					
	5. Wondervraag					
	6. Perspectiefwisselingvraag					
Oplossingsgerichte vaardigheden en houdingsaspecten	1. Samenvatten in de woorden van de student					
	2. Complimenteren					
	3. Aansluiten					
	4. Houding van niet- weten					
	5. Normaliseren					
	6. De student als expert zien					

Vraagtechniek			
	1	2	3
Gewenste situatie vraag	Vraagt de student niet om de gewenste situatie te beschrijven	Vraagt de student de gewenste situatie te beschrijven en gaat hier niet op in	Vraagt de student zijn gewenste situatie te beschrijven en formuleert samen met de student van de gewenste situatie een doel

Vraagtechniek			
	1	2	3
Uitzonderingszoekende vraag	Vraagt de student niet om de uitzondering met betrekking tot het probleem	Vraagt de student naar de uitzondering met betrekking tot het probleem maar gaat hier niet op in	Vraagt de student naar de uitzondering met betrekking tot het probleem en de ALO onderzoekt al vragende hoe het de student gelukt is minder last te hebben van het probleem

Vraagtechniek					
	1	2	3	4	5
Schaalvraag	Stelt geen vraag m.b.t. Schaling van het probleem/ het doel	Vraagt de student naar de huidige positie waar de student staat	Vraagt de student naar de huidige positie waar de student staat en vraagt één aspect van de schaalvraag	Vraagt de student naar de huidige positie waar de student staat en vraagt twee aspecten van de schaalvraag	Vraagt de student naar de huidige positie waar de student staat en vraagt twee of meer aspecten van de schaalvraag
<i>Aspecten van de schaalvraag:</i> - vragen naar de huidige positie waar de student staat;					

- vragen hoe het de student gelukt is om van 0 op de huidige positie te komen;
- vragen wat de student geholpen heeft om van 0 op de huidige situatie te komen;
- vragen wanneer de student al eens hoger heeft gestaan op de schaal;
- vragen hoe een hogere positie op de schaal er uit zou zien;
- enzovoort.

Vraagtechniek

	1	2	3
Eerdere successenvraag	Vraagt of het probleem zich eerder voor heeft gedaan	Vraagt naar wat eens goed is gegaan met betrekking tot het probleem	Vraagt naar wat eens goed is gegaan met betrekking tot het probleem, hoe dat is gelukt en onderzoekt of de student dit eerdere succes opnieuw in kan zetten

Vraagtechniek

	1	2	3
Wondervraag	Maakt geen gebruik van de wondervraag	Vraagt de student naar de gewenste situatie waarin het probleem niet meer bestaat	Stelt de wondervraag

De wondervraag:

"Ik ga je een nogal vreemde vraag stellen. (pauze) Dit is de vreemde vraag. (pauze) Na ons gesprek ga je terug naar de klas en je zult voor de rest van de dag doen wat je gewoonlijk doet zoals (*nader in te vullen*). Het zal dan tijd worden om te gaan slapen. Iedereen slaapt. In het midden van de nacht gebeurt er een wonder en het probleem dat je ertoe bracht om vandaag met mij te komen praten, is opgelost! Maar aangezien dit gebeurt terwijl je slaapt, kun jij op geen enkele manier weten dat er een nachtelijk wonder is gebeurd dat het probleem heeft opgelost. (pauze) Wat zal, als je morgenochtend opstaat, het kleine verschil kunnen zijn dat je zal doen zeggen "Tjee! Er moet iets gebeurd zijn, het probleem is weg."

Vraagtechniek			
	1	2	3
Perspectiefwisselingvraag	Stelt geen vraag vanuit een perspectiefwisseling	Stelt een vraag vanuit een perspectiefwisseling	Stelt een vraag vanuit een perspectiefwisseling en vraagt wat dit met de student zijn/haar doel doet

Houdingsaspect/ vaardigheid			
	1	2	3
Samenvatten in de woorden van de student	Vat samen in eigen woorden	Vat samen in zowel eigen woorden als de woorden van de student	Vat samen in de woorden van de student

Houdingsaspect/ vaardigheid					
	1	2	3	4	5
Complimenteren	Geeft geen complimenten	Geeft complimenten	Geeft directe complimenten	Geeft indirecte complimenten	Geeft zowel directe als indirecte complimenten

Houdingsaspect/ vaardigheid			
	1	2	3
Aansluiten	Neemt de leiding	Neemt wisselend de leiding en volgt de student	Sluit aan en volgt bij wat de student verteld

Houdingsaspect/ vaardigheid			
	1	2	3
Houding van niet- weten	Neemt geen houding van niet-weten aan	Neemt een houding van niet weten aan	Neemt een houding van niet weten aan en vraagt naar de percepties van de student

Houdingsaspect/ vaardigheid		
	1	2
Normaliseren	Normaliseert niet	Normaliseert

Houdingsaspect/ vaardigheid		
	1	2
De student als expert zien	Draagt zelf oplossingen aan	Volgt de student zijn ideeën

Bijlage 9 schematische weergave van het tijdspad

	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Inlezen in onderzoek – onderzoeksvraag opstellen																									
Theorieverkenning																									
Praktijkverkenning																									
Plan van aanpak																									
Go/ no go																									
Presentatie van het onderzoek in team																									
Onderzoeksgroep/ controlegroep ontwikkelen																									
Beginsituatie enquête laten invullen door zowel onderzoeksgroep als controlegroep																									
Digitale enquête door verwijzers in laten vullen																									
Ronde 1 uitvoeren (observeren en voor- en nagesprek)																									
Training en coaching van ALO's																									
Ronde 2 uitvoeren (observeren en																									

voor- en nagesprek)																									
Gegevens interpreteren en analyseren																									
Data verwerken																									
Met behulp van deelvragen komen tot de verwoording van de hoofdvraag																									
Conclusies uit het praktijkonderzoek, aanbevelingen met betrekking tot de praktijk, verdere discussie																									
Datapresentatie																									
Presentatie binnen de Fontys																									

Taak/ deadline	
Eventuele uitloop	

Bijlage 10 Klantformulier

Klantformulier Studie & Loopbaancentrum 2011-2012

Herkomst college: Opleidingsnaam:

Onderwijsvorm	Niveau	Leerjaar	Verwijzing
BOL	1	1	Naam AZ'er:
BBL	2	2	E-mail:
Deeltijd	3	3	Loopbaanbegeleider:
Intake	4	4	E-mail:
Vavo			

1. Basisgegevens klant

Geslacht	☐ Vrouw ☐ Man	Inschrijvingsadres	
Roepnaam		Straatnaam	
Voor naam		Postcode	
Voorletters		Plaatsnaam	
Voorvoegsel		Gemeente	
Achternaam		Telefoonnummer	
Geboortedatum			
Geboorteplaats		Bereikbaarheid	Postadres (indien anders dan inschrijvingsadres)
Geboorteland		Straatnaam	
Nationaliteit		Postcode	
Moedertaal		Plaatsnaam	
Burgerlijke staat		Gemeente	
Wordt het functioneren beperkt door een handicap of chronische ziekte?	Nee Ja, maar de opleiding hoeft hier geen rekening mee te houden Ja, de opleiding moet hiermee rekening houden	1 ^e Telefoonnr.	
		2 ^e Telefoonnr.	
		E-mail	

2. Reden voor vraag aan het SLC (max. 2 aankruisen)

☐ SMW	☐ Concentratie	☐ Handicap
☐ Studie/Beroepskeuze	☐ Tempo	☐ Chronische ziekte
☐ Capaciteiten	☐ Gedrag	☐ Gezondheid
☐ Studievaardigheden	☐ Leerproblemen	☐ Politie/Justitie
☐ Toetsvrees	☐ Rekenproblemen	☐ Absenteïsme

3. Hulpvraag beschreven door de student**4. Beoogd doel beschreven door de student****5. Hulpvraagbeschrijving van de loopbaanbegeleider****6. Begeleiding m.b.t. De hulpvraag beschreven door de loopbaanbegeleider****6.1 Hoelang speelt de hulpvraag?****6.2 Wat heeft de opleiding er al aan gedaan:**

Bijvoorbeeld

- ☐ Extra begeleidingsgesprekken/coaching
☐ Getroffen voorzieningen
☐ Gesprekken met ouders
☐ Anders namelijk.....
☐

6.3 Afspraken die zijn gemaakt:

- ☒
☒
☒
☒

7. Schoolloopbaangegevens

	Onderwijsvorm	Bijzonderheden	Blijven zitten	Diploma	Deed de hulpvraag zich hier voor?
Basisonderwijs			☐ Ja ☐ Nee Jaar:	☐ Ja ☐ Nee	☐ Ja ☐ Nee
Voortgezet onderwijs			☐ Ja ☐ Nee Jaar:	☐ Ja ☐ Nee	☐ Ja ☐ Nee
Vervolgonderwijs			☐ Ja ☐ Nee Jaar:	☐ Ja ☐ Nee	☐ Ja ☐ Nee

8. Is de student bekend bij het SLC? ☐ Ja ☐ Nee

9. Volgt de student nog lessen bij de opleiding?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, sinds

Mag de student de huidige opleiding afmaken?

- ☐ Ja, tenzij
- ☐ Nee, omdat/tenzij

10. Is de student eigenaar van de hulpvraag?

- ☐ Ja

- ☐ Nee , omdat

Denk aan: motivatie, verantwoordelijkheid, eigen hulpvraag
of hulpvraag van docent(en)/team