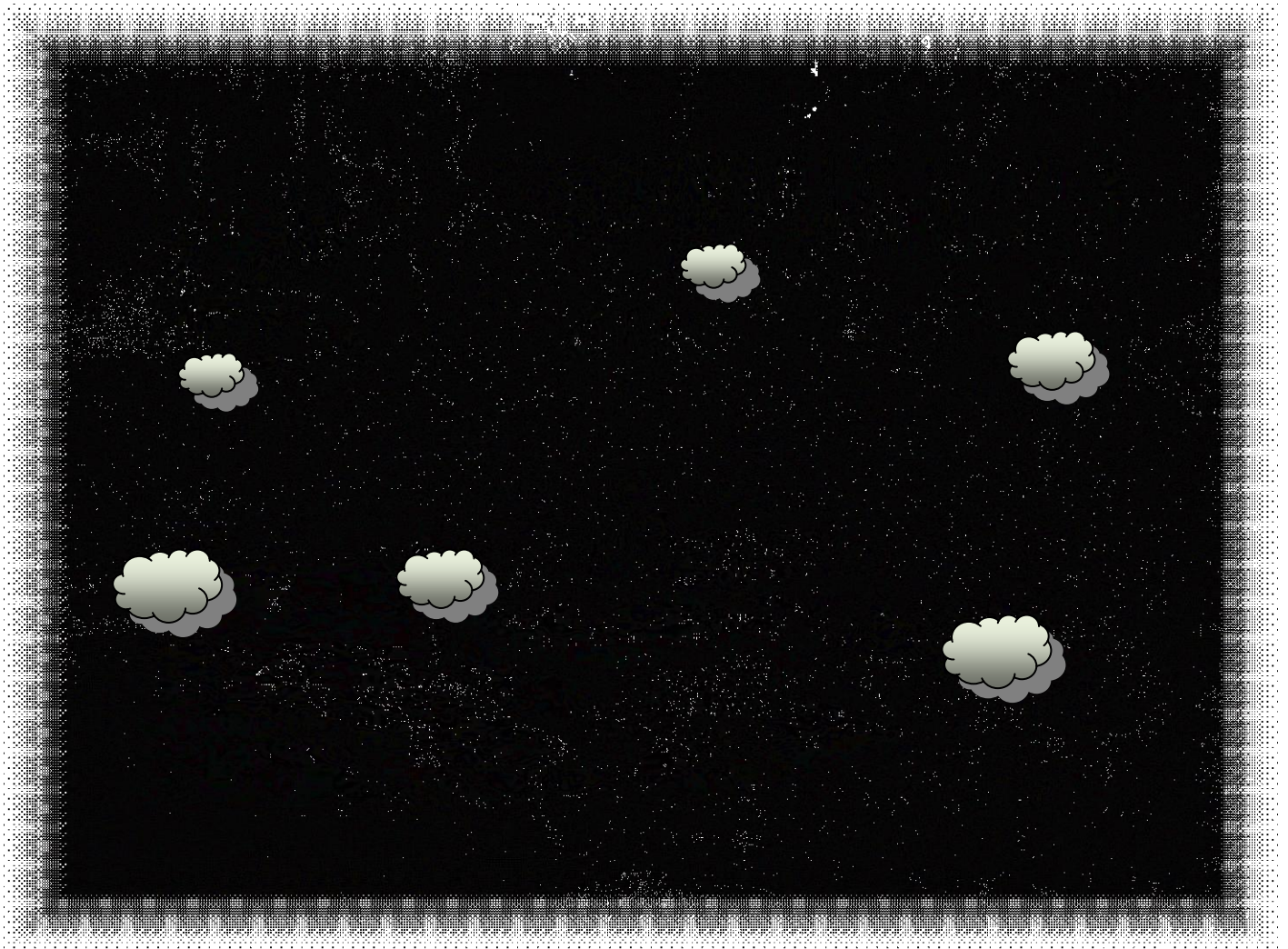


Compenseren wordt activeren brengt in beweging



Mien Ansems 1360185
Master SEN SVIB
Opleiders:
Marianne den Otter / Rian van der Wegen
2010

Inhoudsopgave.	Pagina
Samenvatting.	3
Introductie.	4
Hoofdstuk 1. Onderzoeksvraag.	
1.1 Ambulante begeleiding in cluster II.....	6
1.2 Verantwoording onderzoek	7
Hoofdstuk 2. Theoretisch onderzoek:	
2.1 Inleiding	8
2.2 Op weg naar passend onderwijs.....	8
2.3 Generieke en specifieke expertise.....	8
2.4. Activerende en compenserende vraagtechnieken.....	10
2.4.1 De kracht van oplossingen (de Jong & Berg 2001).....	10
2.4.2 De SVIB-er volgend in beweging; zelfreflectie is zelfbevestiging.....	11
2.4.3 Gesprekstechnieken voor individuele gespreksvoering.....	11
2.4.4 Uitwerking van de gegevens.....	12
2.5. Samenvatting.....	13
Hoofdstuk 3. Onderzoeksvragen en methodieken.	
3.1. Ethiek	14
3.2. Hoe zorg ik voor betrouwbaarheid en validiteit van de instrumenten? ...	14
3.3. Onderzoeksvragen en –methodieken	14
3.3.1. Praktijkonderzoek	14
3.3.2. Deelvraag 1.....	15
3.3.3. Deelvraag 2.....	15
3.3.3. Deelvraag 3.....	16
3.3.3.1 Actieonderzoek	16
3.4 Samenvatting.....	16
Hoofdstuk 4. Verzamelen van data.	
4.1. Vragenlijsten.....	17
4.2. Checklisten.....	18
4.3. Samenvatting van de interpretaties van de vragenlijsten en checklisten.	25
4.3. Observatie.....	26
4.4.1. Observaties fasen, gespreksvaardigheden en interactiepatronen.....	26
4.4.2. Observatie activerende en compenserende vraagtechnieken.....	30
4.4.3. Samenvatting observatie.....	33
4.5 Samenvatting data.....	33
Hoofdstuk 5. Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen.	
5.1. Inleiding.....	34
5.2. Onderzoeksvraag deel 1	34
5.3. Onderzoeksvraag deel 2	35
5.4. Samenvatting.....	36
5.5. Aanbevelingen.....	36
Hoofdstuk 6 Nawoord.	37
Literatuurlijst.	39
Bijlagen.	40

2010 PRAKTIJKONDERZOEK SVIB

Compenseren wordt activeren brengt in beweging

ONDERZOEKSVRAAG

Hoe kan ik concreet maken wat wij als cluster II kunnen betekenen voor leerlingen, leerkrachten en IB-ers in het primair onderwijs.

SUBVRAGEN

- a. Welke cluster II generieke en cluster II specifieke hulpvragen hebben leerlingen, leerkrachten, RT-ers en IB-ers in het primair onderwijs.
- b. Hoe kan ik, met activerende en compenserende vraagtechnieken m.b.v. SVIB, leerlingen leraren en IB-ers helpen bij het formuleren van de juiste hulpvragen aan cluster II (leerlingen met een beperking in de communicatieve vaardigheden).

Compenseren wordt activeren
brengt in beweging



ONDERZOEKSCONTEXT

Praktijk- / actieonderzoek vanuit cluster II in het primair onderwijs.
IB-ers, RT-ers, leerkrachten en leerlingen.
Eigen ontwikkeling.

Theoretische onderbouwing

“Op weg naar passend onderwijs”
Generieke en specifieke expertise.
Activerende en compenserende
vraagtechnieken.
De kracht van oplossingen.

Onderzoeksmethoden & technieken

Vragenlijsten
Interviews
Checklisten
Observatie
Video-interactie analyse

Opbrengst van het onderzoek

- ✚ Inzicht en betekenisgeving aan inclusie.
- ✚ Een indicatie van hulpvragen vanuit het primair onderwijs waarbij de focus meer ligt op concrete vragen dan op deskundigheid en competentieontwikkeling.
- ✚ Het belang van een uitgebreide intake.
- ✚ Het verbreden van visie en opvatting over het exploiteren van de Externe Dienstverlening binnen de taken van het Regionaal Expertise Centrum.
- ✚ Nieuw inzicht op vernieuwingsprojecten; gedegen voorbereiden, toetsen aan professie, kennis van anderen en de praktijk. Daarna implementeren.
- ✚ Ervaring en focus op competentieontwikkeling; gespreksvaardigheden / interactiepatronen en construeren van oplossingen.
- ✚ Waardevolle ervaring en aanbeveling voor de dienst van begeleide intervisie met beeld.

Discussie; wie komt in beweging bij:

het exploiteren van de expertise aan het primair onderwijs
expertiseontwikkeling van medewerkers

Introductie.

School video interactie begeleiding (SVIB) binnen de ambulante begeleiding.

Na eerst 13 jaar in het basisonderwijs gewerkt te hebben ben ik na een studie speciaal onderwijs overgestapt naar onderwijs aan kinderen hoor- spraak- en taalproblemen zoals het toen genoemd werd, bij Stichting Speciaal Onderwijs Eindhoven (SSOE). Onder deze stichting valt het speciaal onderwijs voor cluster II (De Taalbrug) en cluster III (Mytyschool Eindhoven en de Mgr. Bekkerschool voor zmlk).

De Taalbrug is weer samengesteld uit 3 scholen, voor kinderen met primair een communicatieve beperking:

- * De Beemden voor kinderen met een meervoudige handicap, SO en VSO.

- * De Horst voor kinderen in de basisschool leeftijd, SO.

- * Ekkersbeek, het voortgezet onderwijs, met de mogelijkheid een diploma te halen, VSO.

Sinds augustus 2010 zijn de ambulante diensten van de drie scholen samengegaan onder de naam SSOE Externe Dienstverlening.

Ik ben 9 jaar werkzaam geweest op De Beemden in de onderbouwgroepen. Mede door het enthousiasme van de toenmalige directeur, maar ook vanwege de grote afstand voor sommige kinderen naar De Beemden zijn we in 1998 gestart met een “mobiel team”. Twee keer per week naar een school in Den Bosch en in Grashoek om kinderen te begeleiden op een basisschool. Intussen was de ambulante dienst op De Horst al volop actief. Mijn belangstelling was gewekt.

In 2000 ben ik overgestapt naar de Horst, daar heb ik nu ambulante begeleiding als speciale taak. De ambulante begeleiding is sinds kort samengevoegd in een Externe Dienst voor alle SSOE-scholen en is volop bezig zich goed op de kaart te zetten.

Op school De Beemden, waar ik toen werkte, werden de schoolleiding en de logopedisten opgeleid als SVIB-er. Daarna werd SVIB ingezet als begeleidingstraject voor de interactie met kinderen in de klassen door logopedisten. De gehele aandacht was gericht op interactie met kinderen, dat was mijn eerste ervaring met SVIB. Enkele jaren later kreeg ik de kans de opleiding (basisleerroute) zelf te gaan doen binnen mijn taak als ambulante begeleider. Dat is voor mij tot nu toe de meest zinvolle en confronterende opleiding geweest om mijn coachingsvaardigheden te vergroten.

Voor mij is SVIB hulpvragen verkennen, en overbrengen dat elke hulpvraag zinvol en belangrijk is. Middels de opnamen die je maakt is de situatie terug te halen en concreet waarneembaar te maken. Je krijgt nog meer inzicht door op de situatie in te zoomen. Daardoor wordt interactie expliciet en duidelijk, waarna je samen met de ander de leeraspecten kunt verkennen.

Bij SVIB kijk en luister je zelf mee. De vragensteller kan door het kijken naar de beelden goed aangeven waar de hulpvraag zit. Daardoor ben je bereikbaar, denk je mee en bevestig je wat de ander voelt. Ik heb dan het gevoel er voor de ander te zijn.

SVIB is bijna altijd een leerzaam traject voor beide partijen. Het is gericht op nog actiever volgen, coachen, en eigen vooronderstellingen, plannen en ideeën loslaten. Daardoor doe je recht aan de hulpvraag van de ander. Met respect afstemmen op de ander voel ik als een grote meerwaarde. Reflectie en verbondenheid spelen daarbij een grotere rol dan bij andere contacten in een (ambulant) begeleidingstraject.

Er wordt tijd gepland voor een SVIB traject. Door die planning is er rust en tijd voor verdieping van de hulpvraag en tijd om af te stemmen; de ander kan laten zien wat hij/zij bedoelt. Door van een vraag een traject te maken geef je ruimte om te leren; kom je tot een plan van aanpak met een grote kans van slagen, tot meer competentie van de leerkracht, waarvan kinderen profiteren.

Meestal word je door SVIB meer deelgenoot van de begeleiding van leerlingen met een communicatieve beperking. Een van de doelen van een ambulante begeleider is dan ook; het vergroten en verder uitbeiden van de competentie van kinderen met een communicatieve beperking op een reguliere school.

Ik ervaar in de praktijk dat ik nog steeds zelf degene ben die bij een hulpvraag van een leerkracht aangeeft dat n.a.v. die hulpvraag een SVIB-traject mogelijk is. Ik denk dat coachen middels SVIB een grote meerwaarde kan hebben voor het inzicht geven in de extra zorg aan kinderen met een indicatie voor welk probleem of cluster dan ook.

Na een aantal jaren ervaring met SVIB werd aan me gevraagd om met een groep collega's de Master SVIB te gaan doen. Intussen zijn alle collega's de SVIB cursus begonnen of krijgen een aantal ab-ers introductie lessen: "kijken met cameraogen".

In deze verdiepende periode wil ik samen met mijn 2 andere collega's gaan onderzoeken of o.a. SVIB een eigen plek kan krijgen binnen de Externe Dienstverlening.

Middels een praktijkonderzoek wil ik graag uit gaan zoeken of ik een kijkwijzer kan ontwikkelen die basisscholen inzicht geeft in wat de Externe Dienst SSOE te bieden heeft t.a.v. kinderen met een communicatieve beperking en welke rol de SVIB-er daar in kan hebben.

Mijn aandeel voor dit schooljaar zal zijn om in beeld te brengen welke hulpvragen leerlingen, leerkrachten en IB-ers hebben in het primair onderwijs voor REC II. Daarbij wil ik me gaan verdiepen in activerende en compenserende vraagtechnieken m.b.v. video-interactie analyse (VIA). Ik hoop anderen te kunnen stimuleren gerichte hulpvragen te leren stellen; te laten zien waar wij nodig zijn om hulp te bieden bij het formuleren van vragen of inzicht te geven in de communicatie, spraak- en taalproblematiek. Ik ben er me van bewust dat ik in deze fase de ouders niet betrek bij mijn onderzoek terwijl die een zeer belangrijke partij zijn in de zorg aan hun kinderen. Ik hoop later in de aanbevelingen te kunnen beschrijven hoe we als dienst in de toekomst ouders gaan betrekken bij de zorg aan kinderen.

Hoofdstuk 1.

1.1. Ambulante begeleiding in cluster II.

Tot nu toe zijn basisscholen verplicht voor kinderen met een indicatie cluster II ambulante begeleiding in te kopen bij een REC II school. Het is de bedoeling dat in augustus 2012 bij REC III en IV scholen zelf de zorgplicht gaan invullen, dus zelf bepalen waar de expertise gehaald wordt. Voor REC II komt er een budgetfinanciering die gebaseerd wordt op het aantal leerlingen van een eerder schooljaar. Vanuit dat budget zullen alle activiteiten en zorgarrangementen bekostigd gaan worden. In de toekomst zal het dus niet meer vanzelfsprekend zijn dat kinderen met een indicatie cluster II 3 jaar lang ambulante begeleiding krijgen volgens het huidige protocol.

In de praktijk ervaar ik dat leerlingen, leerkrachten en IB-ers de vraag om zorg/hulp die ze nodig hebben niet direct doorspelen aan de specialisten. Ook hebben ze niet altijd de kennis en het inzicht welke relatie de hulpvraag heeft met hoor- spraak en taalontwikkeling (communicatieve beperking). Daarom denk ik, en deze grote zorg wordt ook binnen onze Externe Dienst uitgesproken, dat kinderen met een communicatieve beperking niet de optimale kans tot ontwikkeling krijgen. Doordat hulpvragen niet gesteld worden blijft ook de deskundigheidsontwikkeling van leerkrachten en IB-ers beperkt.

Als ambulante begeleiders binnen onze dienst beschrijven we steeds actief diensten en producten die scholen kunnen "afnemen" om die deskundigheid te bevorderen. Wij zijn als ED steeds aanbodgestuurd bezig. Voor de toekomst wordt het echter belangrijker dat basisscholen zelf de initiatieven nemen onze expertise aan te vragen, dus meer vraaggestuurd gaan werken. Zoals ik in de inleiding heb geschreven ga ik in mijn onderzoek op zoek naar hulpvragen en welke ondersteuning ik daarbij kan bieden door bewust vaardigheden en technieken in te zetten.

Na de inventarisatie kunnen we binnen onze ED hulpvragen en diensten naast elkaar leggen en nagaan of de hulpvragen door specialisten van cluster II te beantwoorden zijn, in welke vorm, in welk tijdsbestek en ook tegen welk kostprijs. Dit betreft zowel aanbod- als vraaggestuurde arrangementen die er al zijn en die we willen ontwikkelen.

Mogelijk dat er dan na mijn onderzoek voor basisscholen een aanbod komt in de vorm van een kijkwijzer met datgene wat wij hen te bieden hebben.

Video Interactie Analyse (VIA) wil ik inzetten om de vraagtechnieken te oefenen en feedback te krijgen tijdens de studiebijeenkomsten. In mijn onderzoek wil ik beschrijven hoe ik als ambulante begeleider de vaardigheden en technieken kan inzetten als ondersteuning bij het stellen van de juiste hulpvragen. Door dit te beschrijven en te presenteren aan de ED kan ik mijn ervaringen delen met mijn collega's.

Onderzoeksvraag.

De essentie van mijn onderzoek is dat ik wil weten waar leerlingen, leerkrachten en IB-ers in het primair "mee zitten" (waar is hulp nodig). Tegelijkertijd wil ik mezelf verdiepen in technieken om onze partners in het primair onderwijs beter te kunnen ondersteunen bij het verkennen van hun eigen hulpvragen.

Daarvoor ga ik onderzoeken:

Hoe kan ik concreet maken wat wij als cluster II kunnen betekenen voor leerlingen, leerkrachten en IB-ers in het primair onderwijs.

- a. Welke cluster II generieke en cluster II specifieke hulpvragen hebben leerlingen, leerkrachten, RT-ers en IB-ers in het primair onderwijs.
- b. Hoe kan ik, met activerende en compenserende vraagtechnieken m.b.v. SVIB, leerlingen leraren en IB-ers helpen bij het formuleren van de juiste hulpvragen aan cluster II (leerlingen met een beperking in de communicatieve vaardigheden).

1.2 Verantwoording van mijn onderzoek & inclusie.

“Inclusie” gaat in mijn beleving over emancipatie en participatie: over mens zijn en medemens zijn op basis van respect, volwaardige en gelijkwaardige bestaansrechten en in het actief participeren en samen leven in een samenleving” M. den Otter (2009).

Nederland heeft het Salamanca verdrag (1994) ondertekend en heeft dus de verplichting te werken aan gelijke rechten en kansen voor iedereen en met name het onderwijssysteem zo in te richten, zodat met in staat is alle kinderen, ongeacht hun individuele verschillen of moeilijkheden op te nemen. “Het behartigen van gelijke rechten en expliciet aandacht geven aan gelijke kansen voor mensen met een beperking” in de definities van inclusief onderwijs die den Otter (2009) beschrijft komen voor mij het dichtst bij de mogelijkheden die haalbaar zijn om inclusief onderwijs in te richten. Waar deze gelijke kansen behaald kunnen worden is voor mij een hele grote vraag. Wat is er nodig om te achterhalen welke kansen er voor elk uniek kind mogelijk zijn? Als we weten welke kansen er liggen, hoe gaan we die realiseren en nog steeds blijft dan de grote vraag of het betaalbaar is.

Dat we onszelf en ook kinderen de laatste tijd hebben ontwikkeld als teveel “ik-ego’s” doet geen goed aan een samenleving waarin we ons medeverantwoordelijk willen voelen voor anderen met een beperking. Den Otter beschrijft in haar artikel “perspectief op inclusief, een passende uitdaging” (2009) het individuele en sociale model van “van Houten” (2006) en het holistische model van Ron Miller(2007).

Den Otter (2009) zelf ziet een combinatie van de 3 modellen in de vorm van holistisch opvoeden: “het inleiden in een inclusieve samenleving vanuit bewustzijn op eigen talenten (ik), in wederkerigheid en met respect voor elkaar (sociaal), gericht op het leveren van een eigen unieke bijdrage aan de samenleving vanuit rechten en verplichtingen.

In de nieuwe wetgeving wordt “zorgplicht” genoemd als het aanbieden van een passend onderwijsarrangement voor elke kind. De keuzevrijheid die passend onderwijs toch nog in zich heeft in de verschillende schoolprofielen vindt Den Otter (2009) nog steeds een te groot risico voor segregatie van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, die specifieke ondersteuningsbehoeften hebben. Is het daarom wel zo duidelijk dat alle kinderen (en welke eventueel niet) op één school onderwijs kunnen volgen en gelijke kansen op ontwikkeling hebben?

In mijn werk als ambulante begeleider merk ik dat kinderen er erg graag bijhoren, ze willen niet anders zijn dan anderen. Gelijke kansen op ontwikkeling gaat veel verder; het zien van sterke en zwakke(re) kwaliteiten van kinderen en het zien van en kunnen begeleiden tot optimale ontwikkeling (competentie) en autonomie.

Het goed formuleren van hulpvragen, zowel voor de kinderen als voor de leerkrachten zelf, is voor de zorgplicht aan kinderen een belangrijk aspect. In de huidige situatie zijn de hulpvragen vaak gekoppeld aan de dossiergegevens, de observaties van “de experts” (de beperkingen) en minder aan de hulpvragen gericht op het toekomstperspectief. Daarom wil ik in mijn onderzoek nagaan welke hulpvragen leerlingen en leerkrachten hebben en welke activerende en compenserende vraagtechnieken hen kunnen helpen bij het goed formuleren van hun hulpvragen.

Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning en achtergronden.

2.1 Inleiding.

Aan het einde van hoofdstuk 1 beschrijf ik mijn onderzoeksvraag. Daarin zitten een aantal aspecten die ik in dit hoofdstuk wil belichten en waaraan ik middels een theoretische verkenning, betekenis wil verlenen in relatie tot mijn verdere onderzoek.

De onderwerpen of thema's die ik ga uitwerken zijn: op weg naar passend onderwijs, generieke en specifieke expertise binnen de externe dienstverlening SSOE en activerende en compenserende vraagtechnieken. Tijdens deze verkenning hoop ik aanknopingspunten en/of antwoorden te vinden om mijn onderzoek uit te voeren.

2.2 Op weg naar passend onderwijs.

Den Otter (2009) noemt passend onderwijs het vernieuwingsproject dat samengaat met de nieuwe wet in ontwikkeling "de zorgplicht", die mogelijk in 2012 in werking zal treden. Dat betekent dat men waar mogelijk thuisnabij een aangepast zorgarrangement op het primair onderwijs wil aanbieden en dat speciaal onderwijs alleen maar ingezet wordt wanneer regulier onderwijs niet mogelijk is.

Het koersplan van het bestuur van SSOE (website SSOE, 11-06-2010) heeft een in- en een externe focus op "op weg naar passend onderwijs".

Intern wil SSOE veel zorg willen besteden aan een goed onderwijsaanbod voor kinderen en jongeren. De focus ligt op het realiseren van moderne en professionele onderwijsvoorzieningen en het versterken van kwaliteit van expertise. Daarmee wil SSOE zich naar buiten profileren. Voor de ED staat interne integratie cluster 2 en 3 genoemd als actiepunten: het delen van elkaars expertise. Professionaliteit van de medewerkers externe dienstverlening (MED) verhogen, het bekwaamheidsdossier, is aandachtspunt voor de komende tijd.

Extern noemt SSOE als actiepunten voor de komende 3 jaar: afstemming, samenwerking en aangaan van nieuwe contacten in regionetwerken, met onderwijsinstellingen en met andere externe partners op basis van gezamenlijke visie en ambitie. SSOE zet zich in voor alle vormen van ambulante begeleiding. SSOE ziet verbreding van contacten en verdieping van expertise als noodzaak voor passend onderwijs. Men gaat er niet vanuit dat het vanzelfsprekend is dat voor alle kinderen in het primair onderwijs een passend zorgarrangement geboden wordt. Alle betrokkenen dienen samen te blijven kijken waar een kind het beste toekomstperspectief heeft.

Den Otter (2009) schrijft in haar artikel over inclusief onderwijs over consequenties, zoals de expertise die is opgebouwd rondom zorg aan leerlingen met een beperking die niet verloren mag gaan en het welbevinden van kinderen met een beperking in een veilige omgeving en hun competentiegevoel binnen de eisen van het regulier onderwijs.

In "Op weg naar passend onderwijs" (evaluatie en advies commissie passend onderwijs "ECPO", (2009) wordt de rol van de leraren als een sleutelrol beschreven. *De commissie schrijft*: "wanneer leraren niet bereid en in staat zijn de beoogde veranderingen te bewerkstelligen zullen deze veranderingen niet gerealiseerd worden". De ambulante begeleider heeft naar mijn mening een essentiële rol in het begeleiden van leerkrachten en/of ondersteuning t.a.v. het ontwikkelingsperspectief van hen zelf en de kinderen.

2.3 Generieke en specifieke expertise.

Om ons te expliciteren als expertisecentrum is het nodig bekend te zijn met competenties en competentieprofielen. Stichting beroepskwaliteit leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) heeft in het Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2005) 7 competenties beschreven waaraan leraren in het primair en speciaal onderwijs dienen te voldoen (bijlage 01). Ik ben nagegaan wat SSOE schrijft over competenties en ik heb gelezen wat v.d. Velden (2005) schrijft over generieke en specifieke competenties.

Het generieke competentieprofiel.

Competentieprofielen voor de totale ED staan nog niet beschreven. De ab-dienst van de Taalbrug gebruikt voorlopig de competentieprofielen van Simea (zie bijlage 02). Interpersoonlijk handelen en communiceren, Professionele beroepshouding en Persoonlijk ondernemerschap zijn competenties die van toepassing zijn op mijn onderzoek. Een Medewerker(s) Externe Dienstverlening (MED) heeft literatuur onderzoek gedaan naar de specifieke competentie “verdieping in theoretische kennis” (zie bijlage 03). Dit onderzoek kan een belangrijke start zijn voor het expliciet invulling geven aan de competentie; Professionele beroepshouding voor de MED.

Generieke en specifieke competenties.

Van der Velden (2006) schrijft in zijn onderzoek “Generiek of specifiek opleiden?” (van studenten en leraren) onder andere over; competent zijn en generieke en specifieke competenties.

“Iemand is pas competent wanneer hij of zij over de verschillende kenniselementen, vaardigheden en houdingen beschikt om bepaalde handelingen te kunnen verrichten en ook in staat is om deze op de juiste wijze te orkestreren en in gezamenlijkheid toe te passen. In die zin vormt het geheel van competentie meer dan de som der delen van de afzonderlijke kennis- vaardigheids- en houdingselementen” (Allen en v.d. Velden, 2005).

V.d. Velden adviseert leraren en studenten vooral in laten steken op ‘leren, leren’, om probleemoplossend te leren handelen en een reeks van sociale vaardigheden te ontwikkelen. Deze insteek op “leren leren” is ook van toepassing op mijn onderzoeksvraag. Ik wil door observatie middels video interactie analyse (VIA) mijn focus op verbetering van vaardigheden ontdekken. Mogelijk dat mijn bevindingen hierover een bijdrage kunnen leveren aan competentieverbreiding binnen de ED.

V.d. Velden (2006) noemt generieke competenties als competenties die in een brede range van contexten kunnen worden toegepast en specifieke competenties die slechts in een beperkt aantal contexten kunnen worden toegepast.

Hij bevestigt in zijn onderzoek dat er een bepaalde basisvaardigheid nodig is om meer specifieke competenties te kunnen verwerven. Als nadeel van het alleen specifieke competenties ontwikkelen noemt v.d. Velden (2006) dat ze sneller aan veroudering onderhevig (kunnen) zijn door de vele nieuwe ontwikkelingen. Om die reden hebben MED ieder, of in kleine groepen, eigen specifieke competenties ontwikkeld om veranderingen nauwgezet te kunnen volgen. Binnen de ED wordt expertise met elkaar gedeeld middels interne workshops.

Generalist en specialist Externe Dienstverlening.

In hoofdstuk 4.5 van het handboek van SSOE externe dienstverlening van de ambulante begeleiding van de Taalbrug staat het volgende beschreven: “De medewerkers worden ingezet als generalist maar kunnen onderling een beroep doen op collega’s met een bijzonder specialisme, die hiervoor formatie-uren hebben” (AB De Taalbrug, 2006).

Ambulante begeleiders van de ED bezitten een basisexpertise en zijn daarnaast gespecialiseerde medewerkers die expertise hebben opgebouwd betreffende een aspect van onze dienstverlening, gerelateerd aan of in combinatie met de communicatieve beperking (zie bijlage 04).

Ik ben me er zeer van bewust dat we veel expertise binnen de ED hebben en vraag me af of onze expertise voldoende in beeld is in het PO en of deze aansluit op de vraag.

2.4. Activerende en compenserende vraagtechnieken.

Dit is voor mezelf het belangrijkste leerpunt in mijn onderzoek. Ik wil graag meer weten over activeren en compenseren bij het verkennen en formuleren van hulpvragen.

Daarvoor heb ik me georiënteerd op de volgende bronnen: De kracht van oplossingen (de Jong & Berg, 2001); De School Video Interactie Begeleider volgend in beweging; zelfreflectie is zelfbevestiging (R.v.d. Wegen, 2009) en Wat je ziet ben je zelf (M. den Otter, 2004 en van Lieshout e.a. 1992).

2.4.1. De kracht van oplossingen (de Jong & Berg 2001)

Het bewerkstelligen van gewenste veranderingen.

In het boek: De kracht van oplossingen (de Jong & Berg 2001) schrijven de auteurs over het interviewen van cliënten. Zij beschrijven een assortiment aan vaardigheden voor het gefundeerd voeren van gesprekken door hulpverleners. Het doel is om cliënten te helpen met het ontwikkelen van een visie op een meer bevredigende toekomst, en bewustwording van de sterke kanten en bronnen die de cliënt kan gebruiken om zijn visie te vertalen naar de werkelijkheid.

Het doel voor de lezer van het boek is om te leren hoe je oplossingen kunt construeren met cliënten. Het inspireerde mij in mijn theoretische verkenning. Daarom heb ik een selectie gemaakt van aspecten die ik denk te gebruiken bij mijn praktijkonderzoek.

De auteurs in “De kracht van oplossingen” (De Jong en Berg, 2001) benadrukken dat bij het oplossingsgericht werken de cliënt de expert is als het gaat om zijn eigen leven. Zij geven drie manieren aan om het proces van construeren van oplossingen te bevorderen:

- a) vragen wat de cliënt graag veranderd zien ziet, (volledig accepteren van de probleemdefinities)
- b) bespreken met de cliënt wat er anders zou zijn wanneer de problemen opgelost zouden zijn, (zorgvuldig luisteren en je best doen om hun richting van verandering te respecteren).
- c) de cliënt vragen naar hun percepties van uitzonderingen op hun problemen.

“Dat betekent dat je als hulpverlener streeft naar expert zijn in het exploreren van referentiekaders van cliënten, en in het aangeven van percepties die cliënten kunnen gebruiken om meer voldoening schenkende levens te creëren”(de Jong en Berg, 2001).

Het is een manier van onderzoeken van de gewenste verandering die ik niet ken. Binnen de ED werken we met vaste protocollen voor de ambulante begeleiding. We gaan daarbij uit van verkenning van de hulpvraag n.a.v. het dossier, kennismakingsgesprekken met ouders, leerkrachten en IB'ers en observaties in de klas. Deze vorm van hulpvraag verkennen is erg gericht op de beperking.

Voor mijn onderzoek wil ik de twee kernactiviteiten; duidelijk geformuleerde doelen binnen het referentiekader van de cliënt en, ontwikkeling van oplossingen gebaseerd op uitzonderingen (De Shazer, 1985) meenemen voor het ondersteunen bij het formuleren van hulpvragen.

Om het construeren van oplossingen te bevorderen worden in “De kracht van oplossingen” (De Jong en Berg, 2001) een aantal fasen beschreven. De auteurs gaan er van uit dat je het meest behulpzaam bent voor je cliënten wanneer je actief bent, op een bepaalde manier je cliënten leidt (gespreksvaardigheden ontwikkelt) en daarbij een niet-weten houding aanneemt. Daarbij noemen ze 15 basis gespreksvaardigheden, die al of niet specifiek zijn voor de oplossingsgerichte vraaggesprekken. Doordat alle genoemde fasen, manieren en vaardigheden met omschrijving en voorbeelden genoemd zijn heb ik een goed beeld gekregen van de kracht en de mogelijkheden ervan. Ik ben het met de auteurs eens dat alle besproken gespreksvaardigheden ingrediënten zijn van een goede client-hulpverlener-interactie.

2.4.2. De SVIB-er volgend in beweging; zelfreflectie is zelfbevestiging;

Van der Wegen schrijft in het hoofdstuk 'de coach doet er toe' (den Otter, e.a. 2009). dat door tegenvallende resultaten er een verandering plaats vindt van proces naar resultaat gerichtheid; "opbrengsten doen er toe". Het is reëel te werken met resultaatsverwachting en dat dient binnen het coachings-gesprek een plek te hebben, dat ze activeren noemt. Daarom werkt ze in haar hoofdstuk de betekenis uit van activeren en staat ze stil bij de communicatie die daarbij van de coach verwacht wordt.

De rol van verscherpt waarnemen (een goede start is het halve werk).

"De coach heeft een belangrijke rol in het coachingstraject; hij/zij levert een bijdrage aan het verscherpt waarnemen van de gecoachte en stimuleert verantwoordelijkheid, zodat zelfregulatie lerend kan zijn en niet sussend. Zo kent een coachingsrelatie wederkerigheid, maar alleen als de coach zich zo presenteert" (Wegen, 2009)

Deze opvatting suggereert in ieder geval dat er ook voor degene die de hulpvraag heeft, iets te leren valt. Hierbij is volgens Withmore (2000), zegt v.d. Wegen (2009) het stellen van vragen een belangrijke vaardigheid van de coach. Dit is voor mij de aanleiding tot mijn onderzoeksvraag: activeren en/of compenseren en welke vaardigheden gebruik je daarbij.

Activeren: afstemmen op het ontwikkelingsperspectief.

V.d. Wegen (2009) geeft duidelijk aan waar het in een coach-cliënt-relatie om gaat: afstemmen noemt ze het tot stand brengen van een relatie, de basis van het contact. Ze zegt dat afstemmen op het ontwikkelingsperspectief het doel in beeld brengt van wat de ander wil bereiken. Maar is het alleen welk doel men wil bereiken, of welk doel haalbaar is. Dat noem je naar mijn idee de ontwikkelingskansen. Ik ben het met haar eens dat hiermee het besef ontstaat van de ontwikkeling in daadwerkelijk meetbaar resultaat, in dialoog geformuleerd. Ze voegt er een naar mijn idee een heel belangrijk aspect aan toe: "zowel de gecoachte als de organisatie (de samenleving) mogen van de coach verwachten dat er leiding wordt genomen, kennis ingebracht, dat standaarden worden gehanteerd op een wijze die de ruimte voor de gecoachte niet afsluiten maar hem erin activeren en sturen" (v.d. Wegen, 2009).

Het activerend contact. R.v.d. Wegen (2009) baseert zich op een begrippenkader van de basiscommunicatie dat door Biemans (1994) is uitgewerkt in een schema (bijlage 05). Ze benoemt dat dit begrippenkader de mogelijkheid biedt communicatie te vertalen naar concreet waarneembaar gedrag. Het schema is uitgewerkt in clusters, patronen en elementen.

V.d. Wegen(2009) doet een pleidooi voor een uitgebreide intake. Hierin formuleert men samen het doel, het vertrekpunt komt verscherpt in beeld en de richting van het traject wordt duidelijk. Binnen het gesprek is het "overleg" de kern van een goed coachingsgesprek.: Overleg en conflicthantering verliezen aan betekenis als er geen wederkerigheid is. Hierin zit de bevestiging voor mij dat het aandeel van de coach, als deskundige er echt toe doet en dus een generieke expertise van alle MED zou dienen te zijn. Video interactieanalyse (VIA) is een goed middel om zicht te geven op ondersteunende en niet-onsteunende interactiepatronen en kan dus ingezet worden bij het uitbreiden van expertise.

2.4.3. Gesprekstechnieken voor individuele gespreksvoering,

In "Wat je ziet ben je zelf" schrijft den Otter (2009) over gesprekstechnieken in gesprek met leerlingen en start met activeren versus compenseren. Ze beschrijft dat het bieden van sociale ondersteuning en het ontvangen van initiatieven ertoe leiden dat de leerling zelf tot oplossingen van zijn problemen komt en zijn hulpvraag beantwoordt.

De grootste moeilijkheid hierbij is vaak het goed afstemmen op het niveau van de leerling. Mogelijk heeft dat te maken met het spanningsveld van enerzijds het leidinggeven aan de communicatie en anderzijds het volgen van de leerling als gelijkwaardige partner.

Den Otter (2009) heeft technieken beschreven uit Van Lieshout e.a. (1992) die meer of minder sturend zijn. Ze voegt er aan toe dat adviseren, oordelen en opleggen samengaan met het informeren over de reden ervan. De opbouw van het gesprek kan de keuze van specifieke gespreksinterventies beïnvloeden.

In deze visie op gesprekstechnieken staat beschreven welke waarde technieken en/of interventies kunnen hebben bij het formuleren van hulpvragen die kinderen kunnen hebben aan begeleiders". Het is voor mij een uitdaging om ook tijdens mijn onderzoek in gesprek te gaan met leerlingen met een indicatie voor cluster II om samen met hen te inventariseren waarbij zij zelf graag hulp willen hebben.

In bovenstaande literatuur is voor mij geen duidelijke afbakening gegeven van activeren en compenseren. Wel wordt actief zijn en activeren goed omschreven. Waarbij je vooral richting geeft en leerlingen zelf laat formuleren waarbij ze hulp willen en welk doel ze willen bereiken.

2.4.4. Uitwerking van de gegevens.

Om compact in beeld te krijgen wat bruikbaar is voor mijn actieonderzoek heb ik overzichten gemaakt die fasen (De Jong en Berg, 2006), clusters (Biemans, 1994) en gespreksfasen (Den Otter, 2009) van een gesprek weergeven. Ook de daarbij in te zetten basisvaardigheden (de Jong en Berg, 2006), interactiepatronen (Van der Wegen, 2009) en technieken (van Lieshout e.a., 1992) heb ik in schema's verwerkt om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag. De overzichten zijn niet naast elkaar te zetten omdat ze geen directe relatie met elkaar hebben (zie hoofdstuk 4.4).

2.5. Samenvatting.

In mijn theoretische verkenning heb ik informatie gevonden over de verschillende aspecten van mijn onderzoeksvragen. Het is voor mij duidelijk dat de begrippen inclusief onderwijs en passend onderwijs vaak ten onrechte als eenzelfde begrip gezien worden. Ze hebben heel direct met elkaar te maken, maar inclusief onderwijs zou in meerdere vormen uitgewerkt kunnen worden zoals in meerdere landen uitgevoerd wordt.

De laatste ontwikkelingen van SSOE en de ED richten zich volgens mij erg veel op het meer en meer doorontwikkelen in “speciaal”, terwijl de landelijke ontwikkelingen zich juist meer richten op inclusief. Dit is een belangrijk verschil waarbij ik meer voel voor de kansen en het uitgaan van de kwaliteiten van een kind. Deze visie zal ik zeker gaan uitdragen tijdens gezamenlijke bijeenkomsten en individuele begeleidingen.

Voor mijn onderzoek is het belangrijk dat vanuit zorgplicht voor alle kinderen met een beperking de juiste hulpvragen geformuleerd kunnen worden. Wat van der Wegen (2009) schrijft over: “het overleg als de kern van het coachingsgesprek, waarbij de theorie over oplossingsgerichte gespreksvaardigheden en technieken wordt toegepast door de gespreksleider om gewenste veranderingen en percepties van uitzonderingen op hun problemen door cliënten te benoemen”, bevestigt voor mij dat de coach (lees ambulante begeleider) er zeer zeker toe doet.

Of de vaardigheden en technieken die ik als ambulante begeleider wil leren toepassen bijdragen aan het verkennen en formuleren van de hulpvraag ga ik in mijn actieonderzoek uitproberen aan de hand van de overzichten. Ik hoop daarbij door ervaring en het krijgen van feedback later een zinvolle presentatie voor de ED over te houden.

Daarbij wil ik in het oog houden wat Van der Wegen (2009) schrijft; “zowel de gecoachte als de organisatie (de samenleving) mogen van de coach verwachten dat er leiding wordt genomen, kennis ingebracht, dat standaarden worden gehanteerd op een wijze die de ruimte voor de gecoachte niet afsluiten maar hem erin activeren en sturen”.

Tegelijkertijd kunnen de observatieoverzichten vanuit de theorie mogelijk een richtinggevend kader zijn dat voor alle MED bijdraagt aan competentieontwikkeling in gespreksvaardigheden en oplossingsgerichte interventies. Ik denk dat een MED als generalist met specifieke competenties, die goed op de hoogte is van de specialismen die de ED heeft en cliënten kan helpen de juiste hulpvragen te formuleren, een meerwaarde is bij het vervullen van de zorgplicht. Dit verbetert en verdiept daarmee voor mezelf en voor de MED de twee specifieke competenties voor het speciaal onderwijs (SBL) t.a.v. “professionele beroepshouding en kwaliteiten” en de “diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling”. Om mijn onderzoek verder voor te bereiden ga ik in het volgende hoofdstuk op zoek naar de onderzoeksmethodieken die ik kan gaan gebruiken om data te verzamelen en antwoorden te krijgen op mijn onderzoeksvragen.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksvragen en methodieken.

In dit hoofdstuk beschrijf ik onderzoeksmethodologie en daarbij behorende aspecten zoals ethiek, betrouwbaarheid en validiteit om antwoorden te vinden op mijn onderzoeksvraag.

3.1. Ethiek.

Boerman (2008) beschrijft in zijn artikel “Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek” wat hij verstaat onder ethiek en geeft een richtlijn voor ethische reflectie.

Hij zegt dat praktijkonderzoek altijd een relatie dient te hebben met een onderwerp binnen het domein van de Special Educational Needs. Daarnaast wordt in een praktijkonderzoek zekere verdieping gevraagd waarbij de relatie met al bestaande theorieën, praktijken en onderzoek als noodzakelijk wordt verondersteld (Boerman, 2008). Ik heb in hoofdstuk 2 al beschreven dat ik aan de hand van de uit de theorie vastgestelde kaders ga observeren.

“Ethiek heeft een plaats in de reflectie op de kwaliteit (uitgedrukt in goed/kwaad, zinvol/zinloos e.d.) van het persoonlijk handelen. Ethiek geeft in die reflectie een aansporing hoe we zouden moeten handelen: het goede bevorderen en het kwaad vermijden” (Boerman, 2008). Hij beschrijft in zijn artikel aandachtsvelden voor onderzoekers die hiervan gebruik kunnen maken bij het uitvoeren en verwerken van het praktijkonderzoek. In mijn onderzoek betekent dit dat ik vooral veel zorg zal besteden aan voorinformatie, toestemmingen en verwerken van anonieme gegevens.

3.2. Betrouwbaarheid en validiteit van de instrumenten?

Betrouwbaarheid beschrijft Harinck (2009) als herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van de meting. Daarvoor formuleer ik in mijn vragenlijst en in het interviewschema vragen die vaker en soms dieper ingaan op dezelfde soort vragen. In interviews is er altijd een relatief kleine objectieve betrouwbaarheid en een grote subjectieve betekenisgeving.

Met validiteit wordt bedoeld of het instrument meet wat je graag wilt weten, of de uitslag geldig is en klopt met de werkelijkheid. Hiervoor heb ik onze directeur ED en collega's gevraagd mijn vragenlijsten kritisch (met mij) door te nemen. De verdieping van mijn eigen vaardigheden bespreek ik met de opleiders en collega studenten, waarbij ik expliciet reflecteer op de betrouwbaarheid en validiteit.

3.3. Onderzoeksmethodieken en -instrumenten.

In dit deel beschrijf ik de onderzoeksmethodieken die ik gebruik om mijn onderzoek te concretiseren zodat ik de juiste data verzamel.

De reader “verdiepende leerroute SVIB” (Fontys, 2009) en Basisprincipes praktijkonderzoek (Harinck, 2009) geven hierover informatie.

3.3.1. Praktijkonderzoek.

“Praktijkonderzoek komt voort uit praktijkvragen, uit concrete verlegenheidsituaties in een school of instelling. De Kennis die het praktijkonderzoek oplevert, dient in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van die praktijksituatie” (Harinck, 2006). In de reader “verdiepende leerroute SVIB” (2009) staat beschreven dat binnen deze definitie van praktijkonderzoek het vergroten van professioneel handelen, systematische reflectie op de eigen praktijk (en dus het eigen handelen) en de wil deze praktijk te verbeteren cruciaal is. Deze definitie past goed bij mijn onderzoeksvraag, waarbij ik in het laatste hoofdstuk aanbevelingen, interventies en kritische reflecties hoop te kunnen beschrijven voor de ED en voor mezelf.

3.3.2. Deelvraag 1.

Welke cluster II generieke en cluster II specifieke hulpvragen hebben leerlingen, leerkrachten RT-ers en IB-ers in het primair onderwijs.

Onderzoeksinstrumenten:

Om de informatie te verkrijgen bevraag ik mijn doelgroep. Dit kan individueel in de vorm van een interview of een gesprek, maar ook groepsgewijs door vragenlijsten in te laten vullen.

Kallenberg e.a. (2007) en Harinck (2009) geven hiervoor tips:

- a. Vragenlijst: de vragen zijn er op gericht de respondent zich te laten uitspreken over het onderwerp dat de onderzoeker interesseert. Ik gebruik een combinatie van gesloten en open vragen, waarbij ik erop let voldoende reacties te verkrijgen uit meerdere manieren van opvragen. Mijn collega ambulante begeleiders van de ED vraag ik om minimaal één een vragenlijst per doelgroep (zie bijlagen 06) in te laten vullen.
- b. Interview: een gesprek tussen twee personen met als doel het verzamelen van informatie over een bepaald onderwerp. De interviewer bepaalt het doel en het verloop van het gesprek, de geïnterviewde geeft inzichten, ervaringen en/of informatie m.b.t. het onderwerp. Hierbij maak ik gebruik van te voren opgestelde vragen, (interviewschema), om betrouwbaarheid en geldigheid van de te verkregen informatie te bewaken. Het is een bijzonder geschikt instrument om een onderwerp uit te diepen (Harinck, 2009). Ik neem zelf met leerlingen, leerkrachten, RT-ers en IB-ers (2 per doelgroep) in mijn regio een interview af. De hulpvragen verken aan de hand van een vooraf opgesteld vragenschema.

Data verzameling.

De data verkregen uit de vragenlijsten en de afgenomen interviews analyseer en interpreteer ik. Ik verwerk de gegevens in een verslag. Ik wil voor de Externe Dienst te weten komen welke vragen de doelgroepen hebben en er geen waardeoordeel aan geven.

Onderzoeksvragen hebben onderzoekseenheden en onderzoekseigenschappen of kenmerken (Harinck, 2009). De onderzoekseenheden in mijn onderzoek zijn de leerlingen van de bovenbouw, de leerkrachten, de RT-ers en de IB-ers uit het primair onderwijs (zijn homogeen).

Hoe kan ik de onderzoekseigenschappen of kenmerken van die onderzoekseenheden operationeel maken (Harinck, 2009)? Het is voor mij hierbij ook van belang vragen te formuleren die op een bepaalde manier meetbaar zijn (te vergelijken in waarde).

Bij het analyseren van de verkregen data geeft Harinck (2009) de optie om een verschil te maken tussen waarnemen en interpreteren in aparte kolommen. Deze tip neem ik mee om te verwerken in mijn verslagen.

3.3.3. Deelvraag 2.

Ik wil weten of voor de verkregen hulpvragen uit deelvraag 1 generieke ambulante begeleiding ingezet kan worden of dat er specifieke expertise nodig is.

Onderzoeksinstrument:

Harinck (2009) noemt een checklist een gestructureerde lijst met op schrift gezette aandachtspunten. Een checklist wordt meestal gebruikt om concrete voorbeelden of procedures te onderzoeken. Alleen de mate waarin iets nagevolgd of beoordeeld wordt is van belang, niet het beleid (Harinck, 2009).

Onderzoeken vragen om een focus: een gebiedsbeperking. De onderzoeker noteert alleen dat wat bij zijn onderzoeksdoel aansluit (Harinck, 2009). De "aandachtspunten" die ik gebruik stel ik vast aan de hand van de site van De ED (zie bijlage 07) en in het handboek van de ambulante dienst van de Taalbrug.

Data verzamelen.

Van de beschreven aspecten maak ik een overzicht, waarin ik kan invullen welke vragen cluster I generiek of cluster II specifiek zijn. Bij de analyse worden geen namen van scholen en of personen genoteerd.

3.3.3. Deelvraag 3.

Ik wil weten of ik met activerende en compenserende vraag- en interactie technieken leerlingen, leerkrachten, RT-ers en IB-ers kan helpen bij het formuleren van hun hulpvraag.

3.3.3.1. Actieonderzoek.

Harinck (2009) noemt het actieonderzoek (klassengericht, op meso-niveau) voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van zichzelf willen verbeteren, gericht op eigen handelen en op de situatie waarin het handelen plaats vindt. Hierbij wordt informatie verzameld over de aspecten van dat handelen wat leidt tot reflectie van eigen handelen en bijsturing ervan.

Het onderzoek is cyclisch: een opeenvolging van gebruik van kennis die wordt gebruikt (produceren) om het eigen niveau op een hoger plan te brengen (kennis toepassen), waaruit weer vragen ontstaan en een nieuwe cyclus kan volgen (Harinck, 2009).

3.3.3.2. Onderzoeksinstrumenten.

Observeren.

Harinck (2009) schrijft in Basisprincipes Praktijkonderzoek dat observeren een van de belangrijkste manieren is om tot kennis te komen.

Kallenberg e.a. (2006) schrijven in ontwikkeling door onderzoek dat je er bij participerende observatie rekening mee moet houden dat de resultaten van het onderzoek deels door jezelf veroorzaakt kunnen worden. Observeren is gericht kijken vanuit een bepaalde vraagstelling, waarbij je zo objectief mogelijk informatie verzamelt met als doel verbetering te bereiken.

Video Interactie Analyse (VIA).

Tijdens en na mijn studie SVIB heb ik ervaring opgedaan met het bekijken van de interactie middels microanalyse. Deze techniek gebruik ik voor feedback op de vraagtechnieken en interventies. Door de beelden te observeren en beschrijven kan ik nagaan of ze een positieve invloed hebben bij de hulpvraagverkenning en -formulering.

Data verzamelen.

Van elk gesprek maak ik een opname. De opnamen observeer en analyseer ik zelf, a.h.v. observatieschema's waarin ik zichtbaar maak welke fasen doorlopen zijn, welke vraagtechnieken en interventies ingezet zijn en of die ondersteunend geweest zijn of juist niet. Aan het einde van mijn onderzoek beschrijf ik wat mijn onderzoek heeft opgeleverd en of de gevonden informatie in de literatuur werkelijk bijdraagt tot ondersteuning bij de formulering van hulpvragen.

3.4. Samenvatting.

In dit hoofdstuk heb ik mijn voorbereidingen gemaakt op het uitvoeren van mijn onderzoek. Het is een intensieve studie geweest waarin ik veel inhoudelijke en organisatorische informatie verkregen met een duidelijke meerwaarde en diepgang voor mijn onderzoek. Ik ben er me van bewust dat wij in onze ED hieruit een meerwaarde kunnen halen voor inhoudelijke discussies en beleidsvoorstellen t.a.v. literatuur, ervaringen en ook de ethiek. In het volgende hoofdstuk beschrijf ik de data die ik gevonden heb om daarna de mogelijke opbrengsten uit mijn onderzoek te kunnen verwerken.

Hoofdstuk 4 Verzamelen van data.

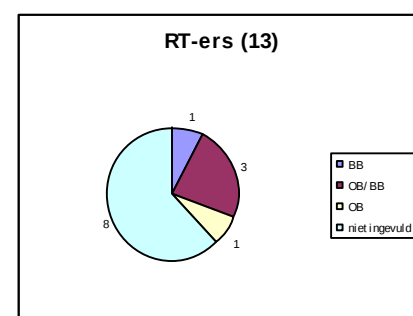
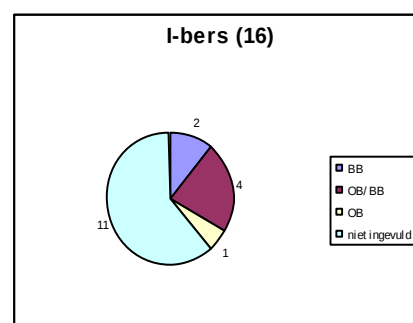
In dit hoofdstuk verwerk ik de gegevens die ik verkregen heb uit het in hoofdstuk 3 beschreven onderzoek. Per aspect waarover ik informatie heb verzameld geef ik een korte analyse en een interpretatie. Aan het einde van dit hoofdstuk geef ik daarover een algemene interpretatie over de antwoorden die ik gevonden uit dit onderzoek.

4.1. In dit deel van de dataverwerking geef ik een analyse en een interpretatie van de vragenlijsten op het gebied van aantallen ingeleverde vragenlijsten, de bekendheid met de communicatieve beperking en de hulp die geboden wordt.

4.1.1. Overzicht ingevulde vragenlijsten per categorie.

In dit onderdeel geef ik een overzicht van het aantal verstuurd en ingeleverde vragenlijsten.

IB-ers		RT-ers	
BB	2	BB	1
OB/BB	4	OB/BB	3
OB	1	OB	1
niet ingevuld	11	niet ingevuld	8
Leerkrachten		Leerlingen	
BB	2	groep 6	2
OB	2	groep 7	2
BB/OB	1	groep 8	2
niet ingevuld	12	niet ingevuld	7



Analyse:

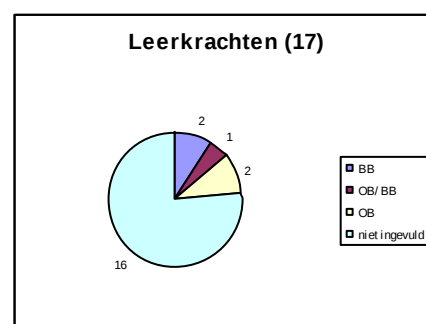
Een respons in % op een vraag aan:

IB-ers:	44%	16 personen
RT-ers:	38%	13 personen
Leerkrachten:	29%	17 personen
Leerlingen:	46%	13 kinderen

Aantal deelnemers van de verschillende doelgroepen:

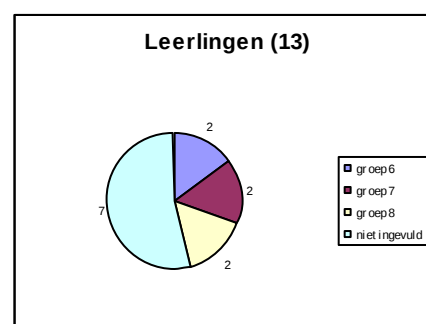
BB:	5	van totaal: 15
OB:	4	
OB/BB:	8	

Leerlingen alleen BB jongens: 4 meisjes: 2:
Groep 6 /7/8: gelijk aantal.



Interpretatie:

De deelname is erg beperkt, minder dan verwacht. Mogelijk dat de onbekendheid van de onderzoeker, de anonimiteit van een vragenlijst of de werkdruk van werknemers in het onderwijs hiervoor een verklaring is. Het kan ook zijn dat een onderzoek op afstand anders is dan in contact en dialoog. Dat betekent dat ik dit onderzoek als een pilot benader en alleen de belangrijkste items uit de data haal voor antwoorden op mijn onderzoeksvragen*.



4.2. Checklisten

In dit hoofdstuk laat ik de uitgewerkte data zien uit de vragenlijsten ten aanzien van genoemde hulpvragen en extra begeleidingsvragen.

Checklist “hulpvragen” uit de vragenlijsten. |

	Ingevulde hulpvragen.	Generiek	Specifiek
IB	Hulp bij het inschatten of er bij leerlingen met een allochtone achtergrond sprake is van een taalstoornis of van een taalachterstand.		Workshop Vroegtijdige signalering van ernstige spraak-taal moeilijkheden (ESM) voor BaO. SVIB.
IB	AB-er die de vertaalslag kan maken naar de huidige klassensituatie	Geïndiceerde begeleiding (GB). Traject op maat.	
IB	Aanvragen Pab bij taalbrug voor groep 1.	Consultatie / traject op maat.	SVIB.
IB	Aanvragen rugzak (nu nog bezig met toetsing) voor leerling groep 5.	Consultatie / traject op maat	
IB	Meer informatie over problematiek: SH CR		Voorlichting / workshop ESM Voorlichting / Workshop SH.
RT	Sturing in het stellen van de juiste vragen.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / traject op maat.	SVIB.
RT	Samenwerking met andere leerkrachten	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie / traject op maat.	SVIB.
RT	Herstructureren organisatie (kleutergroepen).	Geïndiceerde begeleiding (GB) / traject op maat.	
L.kr	Help mij de leerling te leren hoe hij gedachten en gevoelens kan verwoorden	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie / traject op maat	
L.kr	Mijn ervaring tot nu toe is dat ab-ers de onderwijsgevende noch de ouders begeleiden, maar er alleen zijn voor de dossiervorming.	Geïndiceerde begeleiding (GB).	Ouderbegeleiding.
L.kr	Meer Ondersteuning buiten de groep.	AB-er / traject op maat.	Klassenassistent.
L.kr	Hoe verbeter ik het spraakvermogen bij een leerling van 5,8 jaar oud die nu nog praat in soort van brabbeltaal? Hoe kan ik zijn spraak positief stimuleren (tijdens een gewone lesdag) zonder daarbij andere kinderen tekort te doen?	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie / traject op maat.	Voorlichting ESM SVIB.

Analyse hulpvragen:

- In de vragenlijsten vullen IB-ers 5 x een hulpvraag in, RT-ers 3 x en leerkrachten 4 x.
- Clusters van hulpvragen die 3 of meer keer worden genoemd bij een totaal van 12 hulpvragen:
 - Informatie communicatieve problematiek: 3 x.
 - Inzetten van concrete hulp: 7 x.
- Het meest opvallend is de negatieve opmerking over de inzet van de ab-er i.p.v. concrete hulp.

Interpretatie hulpvragen:

In de analyse valt op dat er meer gevraagd wordt naar concrete hulp dan dat er vraag is naar doelgroep specifieke expertise ontwikkeling*. Slechts eenmaal wordt duidelijk gevraagd naar de vertaling van de problematiek van de leerling naar de praktijk.

Hulpvragen liggen veel breder, van hulp bij “meekijken”, hulp bij aanvraag van een indicatie, zeer specifieke hulpvragen op één doel tot concrete hulp in de klas. Hieruit blijkt dat “zorg op maat” van erg groot belang is*.

Opvallend is de hulpvraag over samenwerking, een aspect wat belangrijk is voor de continuïteit van de zorg en delen van expertise.

Checklist “hulpvragen” uit interviews:

	Aangegeven hulpvragen.	Generiek	Specifiek
IB	AB-traject volgens huidig protocol : Dossierstudie Observeren Opstellen begeleidingsplan Opstellen handelingsplannen Starten begeleiding.	Geïndiceerde begeleiding (GB).	
IB	Weten wat de l.kr nodig heeft t.a.v. de leerling met een (nieuwe) indicatie.	Geïndiceerde begeleiding (GB).	
IB	Wat gaan we doen met de hulp aan de leerling met de indicatie cl II.	Geïndiceerde begeleiding (GB).	Voorlichting / workshop ESM SVIB.
IB	AB-trajecten voortzetten die nu lopen: 2 x SH, 1x consultatie.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie.	
L.kr.	Hulp voor in de klas.	Ab-er / traject op maat.	Klassenassistent.
L.kr.	Hoe kom ik tegemoet aan de hulpvraag van de leerling.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / Consultatie / traject op maat.	SVIB.
L.kr.	Individuele leerlijn taal en rekenen.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / Consultatie / traject op maat.	
L.kr.	Ouders zover krijgen dat ze het probleem gaan zien, waarbij de ab-er gezien wordt als de professional.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie.	Ouderbegeleiding.
L.kr.	Praktische uitvoering handelingsplan in de klas.	AB-er / traject op maat.	Klassenassistent.
L.kr.	Onderzoek naar kenmerken van ASS.		Consultatie specialist Autisme spectrum stoornis. SVIB.
L.kr.	Informatie van de ouders over stand van zaken rondom onderzoeken.	Geïndiceerde begeleiding (GB).	
L.kr.	Uitwisseling en betrekken van ouders bij de begeleiding.	Geïndiceerde begeleiding (GB).	
L.kr.	Onderzoek naar en begeleiding voor de sociaal/emotionele ontwikkeling: kenmerken van ASS?	Consultatie specialist Autisme spectrum stoornis.	Consultatie specialist Autisme spectrum stoornis. SVIB.
L.kr.	Begeleiding voor de taalontwikkeling: actieve woordenschat en zinsbouw.	Traject op maat.	Workshop / voorlichting: ESM. SVIB.
L.kr.	Observatie en tips voor de taalverwerking, “match”: vraag-antwoord verloopt niet zoals verwacht wordt.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / traject op maat.	Zie hierboven. SVIB.
LL.	Doorgaan met hulp bij spelling	AB-er.	Klassenassistent.

Analyse hulpvragen:

- De interviews zijn afgenomen bij lb-ers, leerkrachten en bij een leerling.
- Clusters van hulpvragen die 3 of meer keer worden genoemd bij een totaal van 16 hulpvragen:
 - Inzetten van concrete hulp: 6 x.
 - Ab-traject volgens huidig protocol: 3 x
 - Ouders betrekken in het begeleidingstraject: 3 x.
- De hulpvragen gaan voor een groot gedeelte over concrete hulp en in mindere mate over het betrekken van ouders bij de begeleidingstrajecten.
- De huidige ab-trajecten worden benoemd als gewenste trajecten (bij kinderen met een indicatie cluster II).

Interpretatie hulpvragen:

Er blijkt een grote behoefte te liggen voor concrete hulp voor de klas, dat is de grootste gemeenschappelijk deler met de hulpvragen uit de vragenlijsten.

De vraag naar ondersteuning bij de communicatieve redzaamheid van kinderen met (een vermoeden van) ASS wordt alleen in de interviews genoemd, mogelijk is de bekendheid van de beperking in de communicatieve redzaamheid als kenmerk van ASS onvoldoende bekend.

Dat ouders genoemd worden als partners bij de zorg van hun kind is goed om te zien en kan meegenomen worden in de aanbevelingen rondom inclusief onderwijs*.

Opnieuw worden meer ondersteuningsvragen gesteld en lijkt er geen sterke behoefte te zijn aan doelgroepspecifieke vragen*.

Checklist extra begeleiding.

	Vraag extra begeleiding voor :	Generiek	Specifiek
IB	Sova training		Verwijzing Kentalis.
RT	Hoe stimuleer je kinderen meer taal te uiten.	Geïndiceerde begeleiding (GB)/ traject op maat.	Workshop / voorlichting: ESM. SVIB.
RT	Wat mij in de loop der jaren opvalt is dat de direct betrokken leerkrachten met "Rugzakleerlingen" zelf steeds meer expertise in huis hebben om de leerlingen goed te begeleiden. De leerkrachten daardoor vaker de wens uitspreken om de AB in te zetten direct op de leerling. Dit geeft zodoende extra ondersteuning naast de RT die deze leerlingen ook 2x per week krijgen.	AB-er/ traject op maat.	Klassenassistent. SVIB.
L.kr	Stimuleren van taal tussen hem en andere leerlingen (sociaal contact).	Traject op maat.	Workshop / voorlichting: ESM. SVIB.
L.kr	Ik heb hiervoor al ambulante begeleiding. Ik heb heel veel aan de observaties in de klas en de gesprekken daarna.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie.	
L.kr	Advies hoe ik mijn lessen kan aanpassen om hem toch stukje bij beetje te kunnen ondersteunen, waar hij ook echt iets aan heeft en iets uit kan oppikken.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / Consultatie / traject op maat.	SVIB.
LL	Rekenen, taal, betere concentratie, woordenschat	Geïndiceerde begeleiding (GB).	SVIB.

Analyse extra begeleiding:

- In de vragenlijsten wordt van de in totaal 7 extra begeleidingsvragen er één gesteld door een IB-er, 2 door een RT-er, 3 door een leerkracht en 1 door een leerling.
- Clusters van hulpvragen die 3 of meer keer worden genoemd bij een totaal van 8 begeleidingsvragen:
 - Inzetten van concrete hulp: 3 x.
- Concrete hulp wordt in verhouding met het aantal vragen meer genoemd.
- Er wordt 5 keer een doelgroepspecifieke vraag gesteld of begeleidingsaspect genoemd:
 - Leren uitlokken van taaluitingen.
 - AB direct inzetten op de begeleiding van de leerling.
 - Stimuleren van taal tussen leerlingen.
 - Observatie in de klas met nabespreking die als meerwaarde worden beschreven.
 - Ondersteuning bij rekenen, taal, woordenschat en betere concentratie.

Interpretatie extra begeleidingen:

Bij het doorvragen in de vragenlijsten komen meerdere hulpvragen naar boven dan in eerste instantie aangegeven worden. Daarvoor is gericht vragenstellen en doorvragen van belang, zowel in een vragenlijst als in een interview*.

Hier worden inhoudelijke vragen gesteld of opmerkingen gemaakt die doelgroepspecifiek zijn. De ED kan daarbij insteken op taalstimulering en taal als communicatiemiddel, zowel theoretisch als praktisch.

Er wordt ook specifiek gevraagd naar expertiseontwikkeling: hoe doe ik dat of help ons daarbij om het te leren. Observeren, nabespreken en advies worden daarbij genoemd als ondersteunende activiteiten*. Sociale vaardigheidstrainingen worden gevraagd die nu niet in het aanbod zitten van de ED*.

Checklist “vragen extra begeleiding” ontstaan tijdens de interviews:

	Vraag extra begeleiding voor :	Generiek	Specifiek
IB	Doornemen en interpreteren van gegevens van de leerling	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie.	
IB	Ouders meenemen in het ab-traject, ook een rol geven.	Geïndiceerde begeleiding (GB).	
IB	Mogelijk RT/ inzet extra uren door iemand buiten de school.		Klassenassistent.
IB	PAB; meekijken leerling al of niet verder met onderzoek voor aanvraag rugzak.	Preventieve ambulante begeleiding (PAB).	
IB	Individuele begeleiding door externe specialist (klass. asst / ab).		Klassenassistent. AB-er.
IB	Kennisuitbreiding spraak- en taalontwikkeling bij kleuters o.a. woordenschat.		Workshop / voorlichting: Een spraak/taal probleem.
IB	Taalplan kleuters bekijken verdiepen.	consultatie. Traject op maat.	Workshop Vroegtijdige signalering van ESM voor BaO
IB	Screening / meekijken / signaleren van esm problematiek die minder zichtbaar is.	Consultatie. Traject op maat.	Workshop Vroegtijdige signalering van ESM voor BaO.
IB	Pab / meekijken naar leerlingen met ASS t.a.v. communicatie.		Preventieve ambulante begeleiding (PAB).
IB	Spreekuur aantal momenten in het jaar voor kinderen met twijfels esm/sh/ass.	Traject op maat / Consultatie.	Traject op maat. Spreekuur.
IB	Vanuit eigen budget een keuze kunnen maken bij wie zorg te halen.	Traject op maat.	
IB	Uitbesteden van aanvraag (her)indicatie.	Traject op maat.	
L.kr	Informatie over de problematiek van de leerling.		Workshop / voorlichting: SH/ESM/ASS.
L.kr	Vertaling van de problematiek naar de praktijk.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie. Traject op maat.	
L.kr	SVIB:		SVIB-er.
L.kr	Begeleiding één op één met de leerling.	Traject op maat.	Klassenassistent.
L.kr	De leerling moet uitleg krijgen over: “wat moet ik doen” (taakaanpak).	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie. Traject op maat.	
L.kr	Hoe kunnen we taken zo concreet mogelijk maken zodat de leerling zelfstandig aan de slag kan.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie. Traject op maat.	Klassenassistent.
L.kr	Wat kunnen we doen om de leerling te helpen bij het volgen van een eigen leerlijn.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie. Traject op maat.	
L.kr	Pré-teaching taal en WO	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie. Traject op maat.	Klassenassistent.
L.kr	Vorbereiden van huiswerk zodat de ouders de leerling kunnen helpen.	AB-er.	Klassenassistent.

L.kr	Observeren van en tips voor aanpak van de actieve taal.	Geïndiceerde begeleiding (GB) / consultatie. Traject op maat.	
L.kr	Observeren van en tips voor aanpak van gedrag.		Consultatie / traject op maat specialist ASS..
L.kr	SVIB traject naar de taalverwerking: "match" in het vraagverstaan.		SVIB-er / traject op maat.
LL	Mentor voor individuele vragen en extra zorg in VO.		Mentor VO.

Analyse extra begeleidingen:

- In de vragenlijsten van de in totaal 25 "extra begeleidingsvragen" zijn er 12 gesteld door de IB-ers, 12 door leerkracht en 1 door een leerling.
- Er zijn 3x zoveel vragen ontstaan tijdens het interview dan tijdens het invullen van de vragenlijsten.
- Clusters van hulpvragen die 3 of meer keer worden genoemd bij een totaal van 25 begeleidingsvragen:
 - Informatie communicatieve problematiek: 6 x
 - Concrete hulp in de klas: 4 x
 - Screening en signalering van communicatieve vaardigheden: 4 x
- Informatie over de communicatieve vaardigheden/ screening en signaleren van communicatieve vaardigheden worden meer genoemd dan andere begeleidingsvragen.
- SVIB en een spreekuur zijn voor het eerst genoemd.
- Er wordt 9 keer een doelgroepspecifieke vraag gesteld of begeleidingsaspect genoemd:
 - Over kennis, interpretatie, SVIB en tips over spraak-taalontwikkeling vooral bij jonge kinderen.
 - Screening / meekijken / signaleren van esm problematiek die minder zichtbaar is.
 - Hulp bij zelfstandige taken en het volgen van een eigen leerlijn.

Interpretatie extra begeleidingen:

Tijdens het interview komen meerdere begeleidingsvragen en nieuwe aspecten (meerdere clusters) aan bod. Bij de interviews is er meer vraag naar kennis- en expertise uitbreiding van de spraak- en taalontwikkeling van de kinderen. Informeren, meekijken, observeren, adviseren, nabespreken en SVIB-trajecten is genoemd als expertise uitbreiding*. Het belang van persoonlijk contact voor het verkennen en helpen formuleren van hulpvragen blijkt uit de analyse. Dit kan een aanbeveling zijn voor de dienst*.

Analyse generiek en specifiek aanbod.

- Op alle hulpvragen op één na (sova), kan de ED een aanbod doen.
- Uitzondering hierop is de verwijzing naar Kentalis, waar we een samenwerkingverband mee hebben, voor SOVA training.
- Waar nu een geïndiceerde begeleiding en/of een consultatie geboden kan worden is een traject op maat ook mogelijk.
- Voor vele hulpvragen kan een aanbod SVIB geboden worden.

Interpretatie generiek en specifiek aanbod.

Het aanbod wat nu geboden kan worden lijkt voldoende te zijn voor de gestelde hulpvragen. SVIB kan in het aanbod breder meegenomen worden dan nu ingezet wordt. Zie verder algemene interpretatie.

4.3. Samenvatting van de interpretaties van de vragenlijsten en checklisten.

In verhouding tot het aantal collega's dat vragenlijsten heeft aangeboden is er maar een kleine respons. Van de in totaal 59 verspreide vragenlijsten zijn er 23 ingevuld en ingestuurd; dat is 39%. Mogelijk dat tijdsdruk en afstandelijkheid door het aanbod van de vragenlijsten via de mail hiervoor een verklaring zijn.

Bij de vraag naar het afnemen van een interview is door iedereen meteen positief gereageerd. Het creëren van een gelegenheid (interview), het directe contact bij het afnemen van een interview kunnen factoren zijn die er toe aanzetten om wel deel te nemen. Mogelijk is verrijking en voeding nodig om mensen te stimuleren.

Bij de meeste ondervraagden loopt nu een geïndiceerde begeleiding. Daardoor is mogelijk de vraag naar hulpvragen die leven in het primair onderwijs niet objectief. Toch lijkt een breed aanbod van diensten en producten mogelijk indien er een uitgebreide intake plaatsvindt*.

Vergelijk ik de inbreng van de IB-er, RT-ers en leerkrachten met elkaar, dan zijn vooral de IB-ers het meeste gericht op kennisontwikkeling en meekijken bij de inventarisatie van de problematiek. De RT-ers en de leerkrachten richten zich vooral op de concrete hulp in de klas, de directe zorg aan de leerling. Over het algemeen ligt de focus van hulpvragen en oplossingen op kennisontwikkeling en hulp in de klas, niet op competentieontwikkeling en deskundigheidsbevorderingen voor de doelgroep kinderen met een communicatieve beperking. Hierover kan ik in het volgende hoofdstuk aanbevelingen doen t.a.v. de visie op begeleiden en competentieontwikkeling, omdat professionalisering van leraren geen vrijblijvendheid is, maar beschreven staat in de competentieprofielen*.

Zowel generiek als specifiek lijkt op dit moment voldoende expertise te zijn binnen de ED om een passend aanbod te kunnen bieden op de gestelde vragen. Deze conclusie mag gezien het beperkte aantal deelnemers niet als een algemene trend genoemd worden.

Vanuit deze interpretatie kan de ED evalueren of ze zich op deze manier met hun kennis en expertise willen profileren of waar nieuwe en verdiepende expertise op gericht kan zijn. Een aandachtspunt hierbij is het betrekken van de ouders bij de begeleiding en de afstemming tussen de betrokken partijen*.

4.4. Observatie.

Voor het analyseren en interpreteren van het interview met een IB-er (17 minuten) heb ik observatieschema's gemaakt.

4.4.1. Observaties fasen, gespreksvaardigheden en interactiepatronen

In de verschillende observatieschema's geeft ik met de volgende codes de waarneming aan:

+ = ondersteunend activerend/compenserend.

a = activerend

Δ = ondersteunend activerend/compenserend

c = compenserend

niet of niet optimaal gebruikt = leerpunt

n = neutraal

- = ondersteunend activerend/compenserend,
geen positieve bijdrage

Observatieschema "fasen in het interview"

De Jong en Berg (2006)		Biemans e.a. (1994)	
Fase 1. Beschrijven van het probleem	+	Initiatief en ontvangst	+
Fase 2. Ontwikkelen van duidelijke geformeerde doelen	+	Uitwisseling in de kring	
Fase 3. Exploreren van uitzonderingen	Δ	Overleg	+
Fase 4. Feedback aan het einde van de sessie	Δ	Conflicthantering	
Fase 5. Evaluatie van de voortgang	+		

Analyse:

- Het probleem omschrijven, doelen formuleren en afspraken maken verlopen goed.
- Het vragen naar uitzonderingen en feedback is onvoldoende aan bod gekomen.
- Tijdens het gesprek is alleen initiatief, ontvangst en overleg aan de orde geweest, uitwisseling in de kring en conflicthantering waren niet van toepassing.

Interpretatie:

Exploreren van uitzonderingen en feedback geven aan het einde van de sessie kunnen als focus genomen worden voor een volgend interview.

Observatieschema “basisgespreksvaardigheden in het gesprek”.

De Jong en Berg (2006) basisgespreksvaardigheden	a	c	n
Luisteren	+++		++
Non-verbaal gedrag van de hulpverlener	++++		++++ ++++
Sleutelwoorden van de cliënt echoën	+++		++
Samenvatten	+--- ++-	++++ +++	++
Parafraseren			
Empathie	+++		++
Zelfonthulling			
Het bevestigen van de perceptie van de cliënt	++++	++	
Focus terugbrengen op de cliënt		++++ ++Δ	
Bevorderen van oplossingsgericht praten	++ Δ	+++	
Opmerken van non-verbaal gedrag van de cliënt	++		
Proces van opmerken	++ Δ	Δ	
Complimenteren	Δ		
betekenisvol bevestigen	+++	++	+

Analyse:

- Clusters van gespreksvaardigheden die meer of minder zijn ingezet:
 - Meer dan 6 keer gescoord: non-verbaal gedrag van de hulpverlener / samenvatten / focus terugbrengen op de cliënt .
 - 4 tot 6 keer gescoord: luisteren / sleutelwoorden echoën / empathie / het bevestigen van de perceptie van de cliënt / bevorderen van oplossingsgericht praten / betekenisvol bevestigen.
 - Minder dan 4 keer gescoord: opmerken van non-verbaal gedrag van de cliënt / proces van opmerken.
 - Niet gescoord: parafraseren / complimenteren.
- Als kansen van ontwikkeling (Δ) staan genoemd: bevorderen van oplossingsgericht praten, focus terug brengen op de cliënt, het proces van opmerken en complimenteren.
- Van de 14 vaardigheden worden:
 - 10 vaardigheden als activerend waargenomen.
 - 5 vaardigheden als compenserend waargenomen.
 - 6 vaardigheden als neutraal waargenomen.
- Worden zowel activerend en complimenterend waargenomen: samenvatten, bevestigen van de perceptie van de cliënt, bevorderen van oplossingsgericht praten en betekenisvol bevestigen.
- Geen van de vaardigheden worden alleen als neutraal gescoord.
- Alleen samenvatten wordt als negatief gescoord.

Interpretatie:

Het rendement van observatie is de waarneming, het zichtbaar maken van het inzetten van de verschillende vaardigheden en zijn die in deze situatie activerend of compenserend.

Met name het bevorderen van oplossingsgericht praten, focus terug brengen op de cliënt (gericht op het ontwikkelingsperspectief) en het proces van opmerken en complimenteren neem ik mee als aandachtspunten voor mijn volgend interview.

Observatieschema “(niet) ondersteunende interactiepatronen (V.d. Wegen (2009))”.

Ondersteunende interactiepatronen	a	c	n
De rol van verscherpt waarnemen	++	++++	
Activeren: afstemmen op het ontw. Perspectief	+	+	
Het activerend contact	++++	++++ ++	+
De coach brengt een referentiekader aan	+++ +	++++	
De coach ondersteunt de initiatieven van de ander met instemming en kleine ontvangst	++++ +++ ++++ ++	+	++++ ++++ +++
De coach durft van mening te verschillen		+	
De coach trekt de waarneming vragend in twijfel			
Benoemen als interactieprincipe om metacommunicatie mogelijk te maken.			

Niet ondersteunende interactiepatronen	a	c	n
Leiding geven zonder volgen		+ -	
Geen leiding geven			
Symmetrisch reageren			
Toedekkend sussend ontvangst			
De coach volgt initiatief met te groot ontvangst			
De coach volgt, maar met een nieuw initiatief		--- Δ	
De coach stemt niet in met de initiatieven			
De coach neemt (te) veel initiatieven	--Δ	---- Δ	
Onevenredige beurtverdeling			

Analyse:

- Clusters van ondersteunende interactiepatronen die meer of minder zijn ingezet:
 - Meer dan 6 keer gescoord: het activerende contact / de coach brengt een referentiekader aan / de coach ondersteunt de initiatieven van de ander met instemming en kleine ontvangst .
 - 4 tot 6 keer gescoord: de rol van verscherpt waarnemen /
 - Minder dan 4 keer gescoord: activeren: afstemmen op het ontwikkelingsperspectief / de coach durft van mening te verschillen.
 - Niet gescoord: de coach trekt de waarneming vragend in twijfel / benoemen als interactieprincipe om metacommunicatie mogelijk te maken.
- Clusters van niet ondersteunende interactiepatronen die meer of minder zijn ingezet:
 - Meer dan 6 keer gescoord:
 - 4 tot 6 keer gescoord: de coach neemt (te) veel initiatieven
 - Minder dan 4 keer gescoord: leiding geven zonder volgen / de coach volgt, maar met een nieuw initiatief.

- Niet gescoord: Geen leiding geven / Symmetrisch reageren / toedekkend sussend ontvangst / de coach volgt initiatief met te groot ontvangst / de coach stemt niet in met de initiatieven / onevenredige beurtverdeling.
- Als kansen voor ontwikkeling staan genoemd: de coach volgt, maar met een nieuw initiatief / de coach neemt (te) veel initiatieven.
- Van de 8 ondersteunende interactiepatronen worden:
 - 5 vaardigheden als activerend waargenomen.
 - 6 vaardigheden als compenserend waargenomen.
 - 2 vaardigheden als neutraal waargenomen
- Van de 9 niet ondersteunende interactiepatronen worden:
 - 1 vaardigheid als activerend waargenomen.
 - 3 vaardigheden als compenserend waargenomen.
 - 0 vaardigheden als neutraal waargenomen
- Worden zowel activerend en complimenteerend waargenomen: de rol van verscherpt waarnemen, activeren: afstemmen op het ontwikkelingsperspectief, het activerend contact, de coach brengt een referentiekader aan, de coach ondersteunt de initiatieven van de ander met instemming en kleine ontvangst, de coach neemt (te) veel initiatieven.
- Alleen de niet ondersteunende interactiepatronen; leiding geven zonder volgen, de coach volgt, maar met een nieuw initiatief, de coach neemt (te) veel initiatieven worden als negatief gescoord.
- Als kansen van ontwikkeling (Δ) staan genoemd: de coach volgt, maar met een nieuw initiatief, de coach neemt (te) veel initiatieven worden als negatief gescoord.

Interpretatie:

Het schema van Van der Wegen geeft waarneembaar weer waar ontwikkelingskansen zitten door al van te voren aan te geven welke patronen wel of niet ondersteunend zijn.

Wat ik wil versterken op basis van die waarneming (als kans van ontwikkeling) heb ik in onderstaand schema weergegeven.

Focus / leerdoel: kan ik de interventies activerend maken.	
+ sterk aanwezig	Δ leerpunt
• Samenvatten (niet te groot maken) / gebruik van sleutelwoorden. • Het activerende contact. • De coach brengt een referentiekader aan.	• Exploreren van uitzonderingen • Gebruik van stilte • Feedback en complimenteren. • Initiatieven afstemmen op de cliënt, minder sturend, meer open.
Werkpunt volgende interview: Focus: proces van construeren van oplossingen bevorderen door:	Observeren of de volgende interventies hierbij (zichtbaar) ondersteunend zijn? • regelmatig samenvatten o.a. middels herhalen van sleutelwoorden • activeren: afstemmen op ontwikkelingsperspectief (van de leerling / leerkracht). • aanbrengen van referentiekaders • exploreren van uitzonderingen • gebruik van stilte om andere de ruimte te geven na te denken. • complimenteren en empathie tonen.

4.4.2. Observatie activerende en compenserende vraagtechnieken

Om antwoord te krijgen, met name op de invloed van het activeren en compenseren wordt in de volgende schema's de respons op de vraagtechnieken en interactiepatronen weergegeven.

Observatieschema: "proces van het construeren van oplossingen te bevorderen".

Uit de literatuur heeft mij het proces van construeren van oplossingen (de Jong en Berg, 2006) erg geraakt. Daarom heb ik een observatieschema gemaakt waarin ik de respons en het effect ervan kan weergeven (0 betekent de vraag is niet gesteld).

1. Vragen wat ze graag veranderd zien (volledig accepteren van de probleemdefinities):					
Startvraag	Effect van de respons	Instemming	Activerend-compenserend		Wat neem ik mee:
0					
2. Bespreken met de cliënt wat er anders zou zijn wanneer de problemen opgelost zouden zijn (zorgvuldig luisteren en je best doen om hun richting van verandering (doelen en ook hun taal) te respecteren.					
Startvraag	Effect van de respons	Instemming	Activerend-compenserend		Wat neem ik mee:
0					
3. Vragen naar hun percepties van uitzonderingen op hun problemen (respecteren van de percepties van hun innerlijke bron als sterke kant en als bron van informatie omtrent nuttige externe bronnen die bestaan in de context van hun leven).					
Startvraag	Effect van de respons	Instemming	Activerend-compenserend		Wat neem ik mee:
Verkennen van RT mogelijkheden: "hebben jullie wel eens andere vormen van begeleiding gedaan in die zin dat de eigen leerkracht begeleidt?".	Weergave feitelijke situaties, geen verkenning van nieuwe opties.			x	De vraag is niet verkennend naar open mogelijkheden. Formuleren van open vragen.
Samenvatting: In dit interview is de focus op "het proces van het construeren van oplossingen te bevorderen" onvoldoende aan bod gekomen. In mijn volgende interview expliciet aandacht besteden aan het stellen van vragen die stimuleren tot verkennen van oplossingen.					

Analyse:

- in het interview van 17 minuten is 1 keer een startvraag gesteld naar hun percepties van uitzonderingen op hun problemen.
- Het effect van de respons was verkenning, geen nieuwe opties.
- De vraag was compenserend.
- In het schema is het leerdoel voor het volgende interview aangegeven.

Interpretatie:

In dit interview is de focus op "het proces van het construeren van oplossingen te bevorderen" niet benut. In de samenvatting is aangegeven dat het leerdoel voor het volgende interview gericht is op het expliciet aandacht besteden aan het stellen van vragen die stimuleren tot verkennen van oplossingen.

Observatie Voorbeelden van interactiemomenten.

Om te verkennen waar mijn werkpunten voor competentieontwikkeling liggen t.a.v. activeren en compenseren heb ik 2 fragmenten uitgeschreven. Voor deze analyse maak ik gebruik van de (niet) ondersteunende interactiepatronen zoals beschreven in Zelfreflectie is zelfbevestiging; de coach doet er toe (R v.d. Wegen, 2009).

Fragment 1.	
Vraag/ vervolg	Respons
"wat kan ik betekenen voor jullie bij de zorg aan J. ?"	Ik zit meer in het formele gedeelte, ik heb de rugzak aangevraagd, papieren in orde gemaakt. Nu is de beschikking binnen maar nu, nu gaan kijken wat gebeurt er in de klas en wat missen wij erbij bij die leerling. De groepsleerkracht kan er beter antwoord op geven dan ik.
Jij functioneert als IB-er. Je zegt daarmee dat jij de formele zaken regelt.	Bij J. wel, die zit in groep 1/2. Ik ben vanaf dit jaar IB-er van de hele school, ik heb het voortraject van de aanvraag van de rugzak niet meegelopen, die geschiedenis zou ik niet weten.
Dus je zegt: als IB-er mis ik voorinformatie van J. om een hulpvraag te kunnen stellen?	Ja, aangeven wat hij nu precies nodig heeft dat zou ik niet kunnen, dan zou ik moeten gaan verzinnen, dat doe ik liever niet.
Interactiepatroon: "De coach brengt een referentiekader aan" (voor de waarneming, door te benoemen) is wel ondersteunend, maar door "ik" in de vraagstelling te noemen is het een compenserende vraag. "De coach volgt wel maar het initiatief wordt te groot ontvangen". Ik geef niet de geïnterviewde de kans zelf te verkennen of te laten ontdekken wat het betekent dat hij niet geheel op de hoogte is en wat dan verder nodig is.	
Aandachtspunt voor de volgende keer: Open vragen stellen waardoor de ander aan kan geven door wie en welke hulp nodig is. Bijvoorbeeld: "welke zorg heeft Jeffrey nodig?" of "wat hebben jullie nodig voor Jeffrey?". Zorgen voor ontvangstbevestiging, maar niet het initiatief overnemen.	

Fragment 2.	
Vraag/ vervolg	Respons
Dus daar steken we in op begeleiding: verkennen met de voorinformatie wat hij nodig heeft, a.h.v. observatie kijken wat in de klas gebeurt en wat daar nodig is, daar het traject starten.	Ik denk dat dat heel goed is en de ouders dan meepakken uiteraard.
Dat is een nieuw aspect; hoe zie je de ouders in dit geheel?	Ik heb een gesprek gevoerd met de ouders, toen was Miep er niet, toen heb ik het overgenomen, voor de kennismaking. En ja, ze staan er wel achter, laat het zo zeggen.
Wat bedoel je, ze staan er wel achter?	Om toen we dit traject opstarten om een rugzak aan te vragen het onderzoek te doen. Uiteindelijk zijn ze akkoord gegaan, nu weten ze dat de rugzak binnen is, dus moeten ze ook een rol hebben.
Dus ook een rol hebben. Hebben jullie binnen de school automatisch een rol voor ouders?	Eh, het hangt van de problematiek af. Kijk als je kinderen met gedragsstoornissen hebt, binnen een ander REC, dan kun je afspraken maken. Ik weet niet in hoeverre zij capabel zijn, hoe gestructureerd daar iets mee te doen. Dat zie je gaande het proces.
Oké.	
Interactiepatroon: "De coach brengt een referentiekader aan door te benoemen", "de coach ondersteunt initiatieven soms met groot en soms met klein ontvangst". Terugkijkend vind ik het dit deel van het gesprek activerend. Daarnaast heb ik de boodschap niet opgepikt dat ouders uiteindelijk akkoord gegaan zijn en of dat het is wat de geïnterviewde bedoelt om ouders erbij te betrekken. Daarna neem ik het gesprek over: "De coach volgt wel, maar met een nieuw initiatief".	
Aandachtspunt voor de volgende keer: Ontvangst is niet altijd sterk genoeg (ouders zijn uiteindelijk akkoord gegaan is een belangrijk aspect, en oké is een erg klein ontvangst), maar vooral het volgen en de initiatieven bij de ander laten is het grootste aandachtspunt.	

Analyse:

- "De coach brengt een referentiekader aan door te benoemen" wordt 2 keer genoemd als ondersteunend interactiepatroon.
- "De coach ondersteunt initiatieven soms met groot en soms met klein ontvangst" en "de coach volgt wel, maar met een nieuw initiatief" worden beide 1 x genoemd als niet ondersteunend interactiepatroon.

Interpretatie:

Een te sterk leiderschap is mijn conclusie uit deze beide fragmenten.

"Op welke manier kan ik de interventies activerend maken" krijgt hier voor mij de betekenis om de ontdekkingen van de ander bevestigen, maar de verdere verkenning bij de ander laten, die te stimuleren en te activeren. Daarbij kunnen de basisgespreksvaardigheden uit "de kracht van oplossingen (De Jong en Berg, 2006) ondersteunend zijn.

4.4.3. Samenvatting observatie.

Het observeren, analyseren en interpreteren van het interview heeft mij antwoord gegeven op mijn onderzoeksvraag. De beschreven vraagtechnieken en interactiepatronen zijn ondersteunend bij het formuleren van hulpvragen.

In het observeren en analyseren heb ik mijn sterke leiderschap gezien. Door het volgen met een nieuw initiatief (compenseren) om te gaan zetten in activeren kan ik leren de ander in beweging te brengen. Als ik “het proces van construeren van oplossingen” bewust meeneem in de startvragen denk ik samen met de IB-ers, RT-ers, leerkrachten en leerlingen beter af te stemmen op het ontwikkelingsperspectief.

4.5. Samenvatting data.

Ik heb een beeld gekregen van welke hulpvragen IB-ers, RT-ers, leerkrachten en leerlingen in het primair onderwijs hebben en heb ontdekt hoe ik ondersteunend kan zijn bij het formuleren ervan. In hoofdstuk 5 beschrijf ik hiervan wat belangrijk is om mee te nemen voor de ED en voor mezelf.

Hoofdstuk 5 evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen.

5.1. Inleiding.

In dit hoofdstuk verwerk ik de antwoorden uit de data door ze in relatie te brengen met de literatuur, de huidige situatie van de ED en mijn eigen professionaliteit. Ik beschrijf de evaluatie over de twee deelvragen uit mijn onderzoeksvraag. Daarover formuleer ik conclusies en aanbevelingen voor de ED en voor mezelf.

5.2. Onderzoeksvraag deel 1: Welke cluster II generieke en cluster II specifieke hulpvragen hebben leerlingen, leerkrachten, RT-ers en IB-ers in het primair onderwijs?

In de vragenlijsten laten de antwoorden en de clustering zien dat de hulpvragen van IB-ers en RT-ers over kennis, meekijken bij de screening en de indicatie gaan en dat leerkrachten vooral vragen naar concrete hulp in de klas. Bij de interviews zet deze tendens zich door, maar zie ik vooral bij de extra begeleidingen meer inhoudelijke hulpvragen. Hieruit trek ik de conclusie dat hulpvraagverkenning waardevol is en dat persoonlijk contact er toe bijdraagt te verdiepen naar inhoud en expertise. Vanwege de concrete vraagstelling kunnen we ons afvragen of de focus van de ED te veel gericht is op individuele casuïstiek en niet op de brede rol van expertise centrum en de verdieping ervan voor de taakstelling en positionering in de regio's; speciaal onderwijs, ambulante begeleiding, onderzoek en kennisontwikkeling.

De bijdrage van leerlingen en ouders komt in dit onderzoek maar beperkt tot uitdrukking. Een conclusie is dat leerlingen duidelijk aan kunnen geven van wie en waar ze extra hulp willen, meestal liever niet in de klas. Waarschijnlijk willen ze erbij horen en niet opvallen. Ik vraag me af of we voldoende rekening houden met toekomstperspectief en ontwikkelingskansen. Wat kunnen we als dienst inzetten om inclusie en integratie van de leerlingen in de groep te bevorderen? Voor het realiseren van inclusief onderwijs hebben we meer partners nodig. SSOE geeft in haar nieuwe koersplan afstemming, samenwerking en aangaan van nieuwe contacten in regionetwerken, onderwijsinstellingen en met andere externe partners op basis van gezamenlijke visie en ambitie aan als actiepunten. Een item om ook in de ED te verkennen en niet alleen op basis van eigen ervaringen, maar meer op de manier zoals we in dit onderzoek geleerd hebben, door triangulatie; kennis, professie en praktijk met elkaar in verbinding te brengen en actiepunten formuleren voor de invulling ervan.

Als tweede aspect heb ik onderzocht of hulpvragen generiek en/of specifiek zijn.

Ik heb dit niet in aantallen uitgewerkt, maar per hulpvraag gekeken of er een generiek en/of een specifiek aanbod is. In de overzichten is te zien dat vaak zowel generieke als specifieke expertise op de hulpvragen van toepassing zijn. Daarnaast is er een ruim aanbod aan expertise ten aanzien van kennis en informatie in de vorm van workshops en voorlichting. Door het samengaan van de ab-diensten in de ED wordt het aanbod breder en geïntegreerd. Van der Velden (2006) schrijft over generieke en specifieke competenties dat het vanuit het perspectief op onderwijs een aantrekkelijke gedachte is om je te kunnen richten op duurzame generieke competenties waarmee de lerende zelf de meer specifieke competenties kan verwerven".

In "Op weg naar passend onderwijs" (evaluatie en advies commissie passend onderwijs "ECPO", (2009) staat de rol van de leraren als een sleutelrol beschreven. Er staat geschreven dat: "wanneer zij niet bereid en in staat zijn de beoogde veranderingen te bewerkstelligen zullen deze veranderingen niet gerealiseerd worden". MED zullen dit in beweging brengen dienen te ondersteunen, samen met de focus op de competentieontwikkeling en deskundigheidsbevorderingen gericht op het ontwikkelingsperspectief voor de doelgroep. Dit past ook bij een van de taken die de WEC-raad (1992) beschreven heeft voor de Regionale Expertise Centra (REC's); scholing & professionalisering als expertise centrum. Als algemene conclusie wil ik binnen de ED ter discussie stellen of we niet te concreet en hulpverlenend zijn gebleven waarbij onderzoek, ontwikkeling en nascholing als expertisecentrum in mindere mate zijn meegegroeid.

Conclusie.

Het mondeling inventariseren van hulpvragen heeft een belangrijke meerwaarde bij het afstemmen op het ontwikkelingsperspectief van leerlingen. Het is voor mij als MED duidelijk geworden dat wij ons als expertise centrum sterk richten op concrete begeleiding en minder gefocust zijn op verdieping van competentieontwikkeling en kennisontwikkeling. Wij kunnen het in beweging brengen bewust bevorderen en ons hierop bekwamen!

SSOE heeft haar focus op samenwerking met andere clusters, samenwerkingsverbanden in de regio voor onderwijs en zorg. Inclusie dient hier als een rode draad door heen te lopen, waardoor wij ons partners in speciaal voelen en ook uitdragen. Ik denk dat wij bij nieuwe ontwikkelingen onvoldoende gebruik maken van kennis en ervaringen van anderen en hoop hiermee een aanzet te maken tot een attitude om dit structureel te gaan doen.

5.3. Onderzoeksvraag deel 2. Hoe kan ik, met activerende en compenserende vraagtechnieken m.b.v. SVIB, leerlingen, leerkrachten en IB-ers helpen bij het formuleren van de juiste hulpvragen aan cluster II (leerlingen met een beperking in de communicatieve vaardigheden).

Aan de hand van de data heb ik meerdere conclusies gevonden. Het feedbackgesprek met een van de opleiders heeft er toe bijgedragen dat ik de waarneming heb kunnen scoren in tabellen, met name het zien van het verschil tussen compenseren en activeren is hierin een waardevolle bijdrage geweest. Leiding nemen is hier niet bedoeld als compenseren, leiding nemen is activerend zijn, de ander aanzetten tot nadenken. Activeren noemt van de Wegen (2009) het afstemmen op het ontwikkelingsperspectief. Ze zegt dat afstemmen op het ontwikkelingsperspectief het doel in beeld brengt van wat de ander wil bereiken. Dit sluit erg goed aan bij mijn eerste onderzoeksvraag. Het is geen antwoord op mijn onderzoeksvraag, maar toch: JA, activeren en compenseren zijn ondersteunend bij het formuleren van hulpvragen. Ik kan ondersteunen door te focussen op activeren. Compenseren is een term die hier niet past in de zin waarin ik hem gesteld heb. Compenseren had ik bedoeld als het toevoegen van informatie waarover de ander geen kennis of ervaring heeft. Compenseren doe ik vooral in plaats van activeren in het (over)nemen van initiatieven en zelf samenvatten in plaats van de ander te laten samenvatten of in kernwoorden laten noemen wat gezegd is. Van der Wegen (2009) zegt dat video interactie analyse een goed middel is om zicht te geven op ondersteunende en niet-ondersteunende interactiepatronen. Dit kan ik door eigen ervaring alleen maar bevestigen zoals ik heb gevonden in de data. Zonder beelden had ik deze aandachtspunten niet ontdekt.

Ik benoem specifiek het proces van “construeren van oplossingen” door te vragen naar en het bespreken van gewenste veranderingen en percepties van uitzonderingen. In het interview dat ik geanalyseerd heb komt vragen naar oplossingen maar één keer voor, waarbij het effect nog minimaal is. Dit is een van mijn vaardigheden die ik wil doorontwikkelen omdat het samen met activeren, in mijn werk als ambulante begeleider ondersteunend werkt. Het bestuur wil inzetten op professionalisering van de medewerkers. Professionalisering van leraren is geen vrijblijvendheid, maar staat beschreven in landelijke competentieprofielen. In- en externe scholing, ervaringen van medewerkers kunnen een bijdrage leveren aan uitbreiding van kennis en expertise en mogen niet aan één persoon blijven hangen.

Conclusie:

Ik heb door de inzet van VIA gezien welke vraagtechnieken, ondersteunende interactiepatronen en elementen ik kan toepassen hoe ik dit kan leren. Door compenseren om te zetten in activeren. Ik beheers deze vaardigheid niet, maar ga het oefenen en zet het als doel van competentieontwikkeling in mijn persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en bij de interne kwaliteitskring SVIB. De oplossingsgerichte interventies samen met de ondersteunende interactiepatronen heb ik ervaren als een intensieve en krachtige manier van begeleiden.

5.4. Samenvatting:

Het onderzoek heeft me een goed beeld opgeleverd van de hulpvragen die IB-er, RT-ers en leerkrachten in het primair onderwijs hebben. De hulpvragen van leerlingen zijn minder goed naar voren gekomen en vraagt zeker meer aandacht. De uitvoering van het onderzoek en de verwerking van de data hebben samen met de bijeenkomsten en de feedback mij een veel diepere kijk gegeven op expertiseontwikkeling zowel van de ED als van de begeleiders en leerkrachten in het primair onderwijs. Door een eigen traject te volgen rondom vraagtechnieken, met de theorie en praktische uitvoering, heeft dit onderzoek nieuwe informatie gegeven over het proces van construeren van oplossingen. Door dit weer in relatie te brengen met (niet) ondersteunende interactieprincipes heb ik een nieuwe uitdaging gevonden voor de komende tijd: compenseren omzetten in activeren.

Door studie en onderzoek heb ik een breder beeld gekregen van inclusie; gelijke rechten en gelijke kansen. Wij hebben als ED de taak kennis en expertise te ontwikkelen en uit te dragen om “inclusief onderwijs waar mogelijk” te laten slagen.

5.5 Aanbevelingen:

- Voor de ED;
 - Zorgarrangementen op maat.
 - In haar aanbod van zorg op maat kan de ED uitstralen om van “concrete hulp” bieden naar “expertiseontwikkeling en professionalisering” van leerkrachten en teams te streven, met inclusie in het achterhoofd.
 - Een uitgebreide intake bij elk traject; geïndiceerd, preventief of op maat, hulpvragen inventariseren in een persoonlijk contact aan de hand van een vastgestelde vragenlijst. Deze verwerken in een databank.
 - Bij het formuleren van hulpvragen heeft de ab-er als taak de regie te nemen in het afstemmen van betrokken partijen; met name wat betreft het betrekken van leerlingen en ouders bij het proces.
 - Vernieuwingsprojecten.
 - Gezamenlijk of in deelgroepen breed oriënteren door kennis, professie en praktijk met elkaar te verbinden. Pas daarna conclusies trekken, aanbevelingen geven en plannen maken voor uitvoering.
 - Onderzoeken en beschrijven in hoeverre inclusie een vaste plaats heeft of kan hebben in onze begeleidingstrajecten en zorgarrangementen.
- Voor de ED en voor mezelf:
 - Competentieontwikkeling.
 - Onderzoek en invulling wat betreft competentieontwikkeling voor MED is in ontwikkeling, dit vraagt om zorgvuldige afstemming met doelen van het REC en expertise ontwikkeling binnen de ED (SSOE heeft het bekwaamheidsdossier als actiepoint in het koersplan opgenomen).
 - Leren toepassen van ondersteunende interactieprocessen, basisgespreksvaardigheden en “het proces van construeren van oplossingen” waardoor de focus ligt op ontwikkelingsperspectief en competentieontwikkeling.
 - VIA inzetten bij alle MED om competentieontwikkeling te bevorderen; een extra optie voor de inzet van SVIB in de ED, waarin “leren leren” centraal staat.

Hoofdstuk 6. Nawoord.

Terugkijkend op een bewogen studiejaar kan ik nu zeggen dat het de moeite waard is geweest, al heb ik dit gedurende het jaar vaak niet zo gevoeld. SVIB geeft inzicht en brengt beweging los, dat was mijn ervaring en start om hieraan te beginnen. Waarover wil ik dan meer inzicht en beweging was de grote uitdaging.

Daarvoor had ik meer nodig dan alleen het onderzoek. Voeding door de verschillende verdiepingsthema's, oog voor dialoog en een goed beeld van wat inclusief betekent of te wel kan betekenen door de voorbeelden die zijn gegeven hebben mij zeer geraakt. Wanneer heeft iedereen gelijke kansen? Voorbeelden genoeg die me aan het denken hebben gezet. Mede daardoor heb ik meegemaakt dat ik heel anders ben omgegaan met een van de leerlingen in mijn werk als ambulante begeleider. Een leerling met ASS liep stuk op een reguliere school, heeft een nieuwe volwaardige kans gekregen op een Vrije school: "ik wil niet opvallen" vertelde hij mij. Hij hoort hij er weer helemaal bij, ik zie een kind dat graag naar school gaat en weer lacht als hij me ziet.

Tijdens het voorbereiden en uitvoeren van mijn onderzoek heb ik de meerwaarde van het goed voorbereiden om antwoord te willen vinden op een vraag of een verandering willen doorvoeren ervaren. Voor mij als doener zijn denken en "dromen", de tijd nemen om in beweging te komen en de verandering doorzetten een belangrijk inzicht geworden. Meerdere momenten heb ik dit besproken met collega's, die herkennen dat we binnen de ED willen aanpassen en veranderen zonder gedegen te onderzoeken wat erover bekend is; kennis, professie en praktijk met elkaar verbinden. Dit is voor mij dan ook een belangrijk aspect om tijdens mijn presentatie binnen de ED te noemen.

Langzaam kregen ook de relatie tussen de verdiepingsthema's; oog voor dialoog, inclusief onderwijs, naast de extra SVIB verdiepingen hun plek. Alle aspecten zijn aan bod gekomen, waarbij ik het oplossingsgericht werken meer verdiept heb aan de hand van "de kracht van oplossingen" (de Jong en Berg, 2006), dat als rode draad door mijn onderzoek loopt. De focus op toekomstperspectief en hoe daar te komen vormt voor mij samen de basis van mijn verkenningen van hulpvragen. Dat SVIB en VIA daarbij hulpmiddelen zijn om deskundigheid en competentie te verhogen wist ik al en is nogmaals bevestigd.

Dan kom ik op een aspect wat ik het meest ben tegengekomen: wie ben en blijf ik zelf? Kritiek krijgen, dank je wel zeggen omdat de ander je feedback geeft, professioneel (leren) zijn en jezelf meerdere rollen toebedelen. Het moment voorbij gaan dat ik dacht "zeg maar hoe ik het "moet" doen. Vaak heb terug gedacht aan Marcel Derkse (1998), die schrijft daarover dat aanvaarden het begin is van duurzame verandering. Tijdens een periode van bezinning op mezelf heb ik ervaren wat mijn kracht is: "in beweging brengen". Zo kwam ik op het laatste moment van hele proces op de titel voor mijn meesterstuk: "Compenseren wordt activeren, brengt in beweging". Alleen weten is niet voldoende om je te ontwikkelen en als we ons niet meer afwenden kan zich iets "open-baren" (Marcel Derkse, 1998). Dan staat authenticiteit voor echtheid en mag ik mezelf laten zien.

Jij mag zijn zoals je bent
om te worden wie je bent,
maar nog niet kunt zijn.
En je mag het worden op jouw manier
en in jouw tijd.
Anna Terruwe

Afsluiten is niet het juiste woord, want ik ga door. Afronden van dit studiejaar kan ik wel door iedereen hartelijk te bedanken die me geholpen heeft dit meesterstuk te kunnen presenteren door met me mee te kijken, naar me te luisteren en feedback te geven. Het zijn er teveel, maar ik kan het niet nalaten om er toch een paar te noemen;
Sjra mijn man voor de dagelijkse steun en toeverlaat,
Marianne den Otter voor zoveel waardevolle feedback,
Rita van Leeuwen en Ger Maassen voor het serieus nemen van dit project voor de ED.

Literatuurlijst.

1. Alons & Partners i.s.m. Simea landelijk beraad (2009). *Competentieprofiel ambulante begeleiders, cluster 2*. [www.simea.nl/vereniging].
2. Boerman, (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Definitieve versie 2008066. Reader Master SEN SVIB.
3. ECPO, evaluatie en advies commissie passend onderwijs (2009). *Op weg naar passend onderwijs*. <http://ecpo.nl/nl/p4a310087afa2f/nieuws.html>.
4. Harinck, (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
5. Heijkant van de e.a. (2003). *School Video Interactiebegeleiding Van meerdere kanten bekeken*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
6. Jong de Peter & Berg Insoo Kim, (2004). *De kracht van oplossingen*. Amsterdam Harcourt Book Publishers.
7. Kallenberg T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007), *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen, ThiemeMeulenhoff.
8. Lakerveld, Jaap van & Otter, Marianne den, (2009). *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
9. Otter, M. den (2009). *Oog voor dialoog*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
10. Otter M. den, (2004) *Wat je ziet ben je zelf*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
11. SSOE externe dienstverlening (2009). *Handboek ambulante dienst*. Eindhoven.
12. SSOE (2006). *Vademecum*. Eindhoven. <http://www.SSOE.nl>.
13. Velden van der R. (2006). *Generiek of specifiek opleiden?* Januari 2010. <http://arno.unimaas.nl>.
14. Wegen, R. van der , (2009) *De School Video Interactie Begeleider volgend in beweging; zelfreflectie is zelfbevestiging; De coach doet er toe*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bijlagen 1 t/m 8.

Bijlage 1

SBL Competenties. Stichting beroepskwaliteit leraren en ander onderwijspersoneel.

1. **Interpersoonlijke competentie:** leiding geven en zorgen voor een goede sfeer van omgaan met en samenwerking tussen leerlingen.
2. **Pedagogische competentie:** zorgen voor een veilige leeromgeving en bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling.
3. **Vakinhoudelijke en didactische competentie:** zorgen voor een krachtige leeromgeving en bevorderen van het leren.
4. **Organisatorische competentie:** zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in de leeromgeving.
5. **Competent in samenwerken in een team:** zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's; bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
6. **Competent in samenwerken met de omgeving:** in het belang van de leerlingen een relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen.
7. **Competent in reflectie en ontwikkeling:** zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de kwaliteit van de beroepsuitoefening.

Bijlage 2.

Competenties Ambulant dienstverlener

In dit profiel wordt steeds eerst de titel van een competentieveld genoemd met daarbij de uitleg van de titel (grijze vak). Vervolgens worden de onderdelen per competentieveld genoemd (witte vakken).

Kennis van leren en onderwijs in het regulier onderwijs <i>Het vermogen een krachtige leeromgeving te creëren, o.a. door het leren in verband te brengen met realistische en voor leerlingen relevante toepassingen.</i>
Heeft gedegen kennis van en inzicht in de manier waarop leidsters in de voorschoolse opvang en leerkrachten in het regulier onderwijs zorg en begeleiding kunnen organiseren in de groep voor kinderen met specifieke behoeften (zorgstructuur, zorgcultuur, pedagogisch klimaat, klassenmanagement)
Is vaardig in het werken met kinderen, individueel of in de groepssituatie, naast de leerkracht en weet daarmee geformuleerde resultaten te bereiken en het handelingsrepertoire van leerkrachten te vergroten (voorbeeldrol vervullen, overdracht van aanpakken)
Heeft kennis van en inzicht in de normale en afwijkende ontwikkeling van kinderen en de factoren die daarop van invloed zijn
Signaleert problemen, herkent belangrijke informatie, legt verbanden en spoort mogelijke invloeden op in de ontwikkeling van het kind.
Trekt conclusies uit onderzoeksgegevens en zet deze om in concrete handelingsadviezen
Trekt op basis van analyse van een probleem correcte conclusies en neemt besluiten teneinde het probleem effectief op te lossen.
Traceert oplossingen, betreft deze van anderen, zowel van binnen als vanuit de omgeving van de school (onderwijsbegeleiding, partners in de zorg, sociale kaart)

Begeleiden <i>Het vermogen om anderen te ondersteunen in hun professioneel handelen zodanig dat het eigen oplossend vermogen, de zelfsturing van degene die begeleid wordt, toeneemt.</i>
Formuleert in dialoog met betrokken personen de vragen, behoeften, verwachtingen en betreft de leerling hierbij.
Denkt en werkt in termen van mogelijkheden en talenten van het kind en de school (niet in termen van deficiënties of 'onmogelijkheden')
Beschikt over adviesvaardigheden: weet ideeën/voorstellen met anderen te ontwikkelen, deze helder en doelgericht naar voren te brengen (zowel mondeling als schriftelijk) en kan voor- en nadelen van keuzes voorleggen, weet daarbij op een positieve manier invloed uit te oefenen
Beschikt over coachingsvaardigheden: weet oplossingsgericht en confronterend te begeleiden, kan voor- en nadelen van keuzes verwoorden en zorgt dat de zelfsturing, het eigen oplossend vermogen bij de leraar of school toeneemt
Is initiatiefrijk en creatief bij het zoeken van antwoorden op vragen van de leerling, leerkracht, ouders, van de school of samenwerkingsverband
Formuleert concrete en meetbare doelen en stelt samen met de klant relevante prioriteiten
Gaat systematisch na wat het effect is van het dienstverleningstraject en past het traject op basis daarvan aan
Weet informatie in een kleine groep te presenteren
Geeft presentaties, workshops en/of trainingen aan een (grotere) groep

Interpersoonlijk handelen en communiceren

Weet individuen en partijen zodanig te benaderen en te beïnvloeden dat hij/zij betrokkenen weet te binden op gezamenlijke doelen, die de ontwikkeling van het kind ten goede komen.

Onderhoudt goede relaties met relevante personen en partijen

Communiqueert effectief in verschillende situaties, bereikt daarmee gewenste resultaat, onder meer door goed toepassen van onderscheid in inhouds- en betrekkningsniveau.

Benadert de ander vanuit een respectvolle houding, behandelt gesprekspartners gelijkwaardig

Heeft een nieuwsgierige, kritische en onderzoekende houding

Is empathisch en weet de ander te bemoedigen

Treedt met behoud van de relatie overtuigend en doortastend op als de situatie daarom vraagt

Gaat adequaat om met uiteenlopende belangen, weerstanden en conflicten

Samenwerken

De ambulant begeleider levert een actieve bijdrage aan een gezamenlijk resultaat of probleemoplossing.

Heeft een open houding naar anderen en hun belangen

Neemt initiatief tot vormen van samenwerking

Stelt het gezamenlijk belang boven het eigen belang

Motiveert en enthousiasmeert anderen

Ondersteunt de professionele ontwikkeling van collega's d.m.v. collegiale consultatie, kennisuitwisseling, intervisie etc.

Professionele beroepshouding

De ambulant begeleider stelt zich professioneel op en ontwikkelt zich voortdurend in de beroepsuitoefening

Is zich bewust van eigen waarden en opvattingen

Heeft een goed beeld van de eigen competenties, sterke en minder sterke kanten

Werkt op een planmatige manier aan de eigen ontwikkeling en de expertiseontwikkeling van de organisatie

Legt op eigen initiatief verantwoording af over het eigen handelen

Heeft een open houding om zich voortdurend te blijven ontwikkelen via evaluatie eigen werk, reflectie en feedback van anderen

Is in staat om eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren

Weet zichzelf te presenteren, er 'te staan' als professional in contacten

Plannen en organiseren

Plant en regelt op een efficiënte manier de werkzaamheden binnen de beschikbare tijd, beheert de eigen agenda

Plant en organiseert, werkt planmatig en bewaakt daarbij de eigen tijdsbesteding

Werkt zelfstandig

Rapporteren

Adequaat verslag bieden, mondeling en/of schriftelijk

Formuleert doelen smart (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden)

Formuleert in correct Nederlands, met een goede opbouw (of zorgt dat dit gebeurt)

Kwaliteitsgerichtheid
<i>Voert de dienstverlening uit met een permanent oog voor het leveren van kwaliteit</i>
Werkt klantgericht: is voldoende bereikbaar en beschikbaar voor de klant
Werkt volgens de kwaliteitseisen van de organisatie (protocollen en procedures, afspraken rond tijdsbesteding directe en indirecte tijd)
Reflecteert op het eigen werk, vraagt feedback en past verbeteringen toe (plan-do-check-act)
Doet voorstellen voor de verbetering van de kwaliteit van de dienstverlening
Zegt wat hij doet, doet wat hij zegt en doet wat werkt

Persoonlijk ondernemerschap
<i>Representeert de organisatie, signaleert mogelijkheden voor dienstverlening en zet die om in dienstverleningsaanbod</i>
Is zich bewust van de representatieve rol vanuit de eigen organisatie en handelt daarnaar
Heeft kennis van de producten en mogelijkheden in het dienstverleningsaanbod in de eigen organisatie
Signaleert mogelijkheden voor dienstverlening in de omgeving
Signaleert het aanbod van andere organisaties en de eigen sterke en minder sterke punten ten opzichte van anderen
Gaat (nieuwe) relaties aan en onderhoudt deze adequaat. Onderhoudt voor de dienstverlening relevante netwerken

Bijlage 3

Competentiekeuze: verdieping in de theoretische kennis.

Allereerst is de competentie "*verdieping in de theoretische kennis*" goed gekozen, tegelijkertijd veelomvattend. In deze keuze kan een gevaar schuilen omdat in de huidige situatie (lees ook markt) theoretische kennis een steeds grotere betekenis en inhoud gaat krijgen. Om dus niet te verzanden in de hoeveelheid aan theorieën en het je eigen moeten maken van competenties zal er steeds sprake moeten zijn van keuzes.

M.b.t. de competentie "*verdieping in theoretische kennis*" binnen cluster II is verdieping in de expertise op dit terrein alleen niet voldoende.

Om de vertaalslag te kunnen maken naar de praktijk is het allereerst noodzakelijk te weten wat er gevraagd wordt. Antwoorden die leiden tot (betere) hulpvragen leiden niet als vanzelfsprekend tot betere resultaten. Inspelen op en meedenken over zaken als inclusie, afstemming, passend onderwijs, probleem of oplossingsgericht denken, clusteroverstijgend en marktwerking zijn natuurlijk van groot belang.

Maar uiteindelijk moet het allemaal gebeuren op de werkvloer en moet het komen van de leerkracht/leerling. Overdragen van expertise is niet louter en alleen een zaak van het geven van theoretische informatie. Het voeren van een goed gesprek is geen garantie dat de ander daadwerkelijk over kan/wil gaan tot een juiste invulling. Het vraagt meer en het is niet voldoende om alleen te beschikken over expertise of over gespreksvaardigheden. Dan komen zaken aan de orde als: "Wil de leerkracht/leerling leren en hoe dan? Over welke competenties moet een leerkracht beschikken om kinderen met ESM te kunnen begeleiden binnen het regulier onderwijs? Maar ook over welke competenties moet een coach beschikken om het mogelijk te maken dat de leerkracht/leerling bij de nodige competenties komt en eigenaar wordt van zijn/haar eigen ontwikkelingsproces?"

Competenties waarover de huidige leerkracht binnen het SO moet beschikken afgezet tegen die van de leerkracht in het regulier onderwijs leveren logischerwijs, met name op het terrein van de cluster II leerlingen, verschillen op. Welke competenties uit het SO zijn echter beslist noodzakelijk voor het regulier onderwijs? Wat is haalbaar? De volgende stap is dan vast te stellen hoe leerkrachten uit het regulier onderwijs zich deze competenties eigen willen/kunnen leren maken en wat dit voor competenties van een ambulant begeleider betekent.

Het huidige competentieprofiel van de ambulant begeleider heeft m.i. een update/aanvulling nodig. De generieke ambulant begeleider van nu moet, zonder specialist op allerlei terreinen te hoeven worden, over een bredere basis beschikken. M.i. gaat de rol van ambulant begeleider steeds meer in de richting van een coach. Dat vraagt andere vaardigheden.

Omdat er o.a. in het kader van de marktwerking nogal wat op de ambulant begeleider afkomt moeten we proberen te voorkomen dat er een ontzettende druk ontstaat. Door prioriteiten aan te brengen kunnen we zaken kanaliseren en ontwikkelen.

Omdat er binnen onze externe dienst al een aanzet is gemaakt m.b.t. SVIB ("Kijken met camera ogen") lijkt het me een goed idee hier vervolg aan te geven. Enerzijds, omdat de waarde door veel personen onderschreven wordt. Anderzijds omdat je door deze werkwijze dichter bij jezelf komt, een beter beeld van jezelf krijgt, waardoor persoonlijke groei kan ontstaan. Naar mijn mening heeft dit zijn uitwerking op de leerkracht in de groep. Nieuwe prikkels, die mogelijk tot verdere persoonlijke ontwikkeling. Door het werken met SVIB bestaat er een grote (re) kans dat onderwerpen als oplossingsgericht werken, inclusie, afstemming en passend onderwijs en hoe verhoudt de markt zich, meer betekenis gaan krijgen en meer onderdeel uit kunnen gaan maken van de "betere" ambulant begeleider.

Bijlage 4

Uit: handboek Ambulante Dienst De Taalbrug (2009).

Expertisegroepen: dit zijn werkgroepen van medewerkers die een aspect van onze dienstverlening op de voet volgen. De veranderingen binnen het onderwijsveld gaan snel, en het is de bedoeling om bij te blijven of zelf veranderingen te initiëren. De expertisegroepen ontwikkelen plannen die een afgeleide zijn van het meerjarenplan en voor het lopende jaar zijn opgenomen in het activiteitenplan. Uitvoerende werkzaamheden zijn divers. Alle groepen staan ten dienste van de hele ambulante dienstverlening. Zij informeren op gezette tijden (plenair) alle medewerkers, en krijgen van hen ook feedback” (handboek AB, 2006).

Voorbeelden van specifieke expertise zijn (handboek AB, 2006):

- Logopedie.
- Sensorische integratie.
- Slechthorendheid, uitzetten en uitleggen van apparatuur.
- Autisme spectrum stoornis.
- Meervoudige handicaps, (verminderde intelligentie en nevenstoornissen).
- Lezen en dyslexie.
- Rekenen.
- School video interactie begeleiding.
- ICT.

Bijlage 5

Schema : Kenmerken van geslaagde interacties en leiding geven (uit: Biemans & Dekker (1994)).

CLUSTERS	PATRONEN	ELEMENTEN
1. <i>Initiatief en ontvangst</i> (0 - 6 jaar)	attent zijn afstemmen	toewenden aankijken vriendelijke intonatie vriendelijke gezichtsexpressie vriendelijke houdingen meedoen ja-knikken benoemen ja-zeggen
2. <i>Uitwisseling in de kring</i> (6+ jaar)	kring vormen beurten maken coördinatie	in kring betrekken rondkijken ontvangst bevestigen beurt geven en nemen gelijke beurtverdeling samen handelen elkaar helpen
3. <i>Overleg</i> (12+ jaar)	meningsvorming inhoudelijkheid besluitvorming	mening: - geven - aannemen - uitwisselen - onderzoeken onderwerpen: - aanreiken - uitwerken en uitdiepen afspraken over: - voorstellen - overeenkomen - bijstellen
4. <i>Conflicthantering</i> (16+ jaar)	tegenstelling benoemen contact herstellen onderhandelen	intenties onderzoeken terug voeren naar clusters 1, 2 en 3 standpunten vaststellen regelingen overeenkomen

Bijlage 6 Vragenlijsten

6-1 Vragenlijst “hulpvragen” voor IB-ers in het Primair Onderwijs.

Doel: inventariseren welke hulpvragen Leerkrachten, RT-ers en Ib-ers in het Primair Onderwijs hebben aan hulpverleners van cluster II, voor kinderen met een communicatieve beperking.

Toelichting: de vragenlijst is opgebouwd uit een aantal deelvragen als voorbereiding om aan het einde van de vragenlijst een concrete hulpvraag te formuleren.

Functie of taak van de ondervraagde:

In of voor welke groep(en) / type school?

Graag omcirkelen en invullen wat van toepassing is.

1.	De hulpvraag: Ga je hulpvraag over een leerling? Zo nee, ga verder met vraag 5.	ja/nee
2.	Zo ja, heeft deze leerling een communicatieve beperking? Zo nee, ga verder met vraag 5.	ja/nee
3.	Ben je op de hoogte van de communicatieve beperking van de leerling? a. Wat weet je van de beperking van de leerling? b. Zou je er graag meer over willen weten? c. Heb je de indruk dat communicatieve beperking de leerling belemmert in zijn ontwikkeling? d. Heb je voldoende kennis van de beperking om de leerkrachten hierbij te ondersteunen? e. Weet je zelf hoe je de leerling kunt helpen in zijn/haar ontwikkeling om de beperking te verminderen? f. Wat doe je al?	ja/nee ja/nee ja/nee ja/nee
4.	Heb je de indruk dat de leerkracht “last” heeft van de beperking van de leerling? a. Heeft de beperking van de leerling invloed op het lesgeven? b. Zo ja, kun je de invloeden omschrijven?	ja/nee ja/nee

c.	Heeft de beperking van de leerling invloed op de medeleerlingen?	ja/nee
d.	Zo ja, kun je de invloeden beschrijven?	
5.	Geldt je hulpvraag voor meerdere leerlingen?	ja/nee
a.	Denk je dat meerdere leerlingen dezelfde extra hulp nodig hebben?	ja/nee
b.	Zo ja, betreft het leerlingen in:	dezelfde / andere groep(en)
c.	Zo ja, betreft het leerlingen in:	onderbouw/middenbouw/bovenbouw
d.	Om hoeveel kinderen (geschat aantal) gaat de hulpvraag?	
e.	Kun je omschrijven aan welke hulp je denkt?	
6.	Heeft je hulpvraag betrekking op de klassensituatie?	ja/nee
a.	Zo ja, is de hulpvraag gemeld door de leerkracht?	ja/nee
b.	Zou je graag externe hulp aanvragen voor je hulpvraag?	ja/nee
7.	Heb je (nog) een andere hulpvraag?	ja/nee
a.	Zo ja, waar heeft deze betrekking op?	
8.	De hulp.	
a.	Welke hulp wordt nu geboden?	ja/nee/soms
b.	Wie biedt de hulp?	
c.	Is de hulp die nu geboden wordt voldoende?	ja/nee
d.	Weet je bij wie je terecht kunt als je hulp nodig hebt?	ja/nee
e.	Waarom heb je (deze) hulp nodig?	

f. Wens je nog andere hulp? ja/nee g. Zo ja. Welke?
9. Oplossingen: a. Denk je dat de hulpvraag opgelost kan worden? ja/nee b. Wanneer zou voor jou de hulpvraag optimaal beantwoord of opgelost zijn? c. Wat doe je er nu als lb-er aan om de hulpvraag op te lossen of om de leerling zoveel mogelijk te ondersteunen? d. Wat denk je dat er nodig is, om de hulpvraag optimaal op te lossen? e. Wat is de eerste stap die je zou zetten? f. Als je extra zorg en hulp mag inzetten/gebruiken, waarbij of waarvoor zou je dat dan doen?
10. Hulpverlening cluster II. a. Heb je een hulpvraag voor cluster II? ja/nee b. Zo ja, wat is je concrete hulpvraag aan cluster II? c. Welke ondersteuning wens je van cluster II?

11. Overige hulpverlening.
- a. Heb je wensen voor ondersteuning vanuit een andere hulpverlening? ja/nee
 - b. Aan welke andere hulpverleners denk je hierbij?

12. Aanvullende opmerkingen/vragen.

Hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Wilt U de vragenlijst vóór 30 april digitaal versturen aan m.ansems@ssoe.nl of schriftelijk inleveren bij de ambulante begeleider die U gevraagd heeft het formulier in te vullen?

Bijlage 6-2

Vragenlijst “hulpvragen” voor Leerkrachten en RT-ers in het Primair Onderwijs.

Doel: inventariseren welke hulpvragen Leerkrachten, RT-ers en Ib-ers in het Primair Onderwijs hebben aan hulpverleners van cluster II, voor kinderen met een communicatieve beperking.

Toelichting: de vragenlijst is opgebouwd uit een aantal deelvragen die er hopelijk toe leiden om aan het einde van de vragenlijst een concrete hulpvraag te formuleren.

Functie of taak van de ondervraagde:

In of voor welke groep(en)/type school?

Graag omcirkelen en invullen wat van toepassing is.

1. De hulpvraag: Ga je hulpvraag over een leerling? Zo nee, ga verder met vraag 5.	ja/nee
2. Zo ja, heeft deze leerling een communicatieve beperking? Zo nee, ga verder met vraag 5.	ja/nee
3. Ben je op de hoogte van de communicatieve beperking van de leerling? a. Wat weet je van de communicatieve beperking van de leerling? b. Zou je er graag meer over willen weten? c. Heb je de indruk dat de beperking de leerling belemmert in zijn ontwikkeling? d. Weet je in welke situatie of bij welke lessen de leerling geen last heeft van zijn/haar beperking of niet laat zien? e. Weet je in welke situatie of bij welke lessen de leerling last heeft van zijn/haar beperking, zichtbaar is? f. Weet je zelf hoe je de leerling kunt helpen zodat de beperking geen invloed heeft op zijn/haar ontwikkeling? g. Zo ja, kun je dit beschrijven?	ja/nee ja/nee ja/nee ja/nee
4. Heeft de communicatieve beperking van de leerling invloed op de andere kinderen? a. Zo ja, kun je dit omschrijven?	ja/nee

5. Heb je als leerkracht ook “last” van de beperking van de leerling?	ja/nee
a. Heeft de beperking van de leerling invloed op je lesgeven?	ja/nee
b. Zo ja, kun je dit omschrijven?	
6. Geldt je hulpvraag voor meerdere leerlingen?	ja/nee
a. Denk je dat meerdere kinderen dezelfde hulp nodig hebben?	ja/nee
b. Om hoeveel kinderen (geschat aantal) gaat de hulpvraag?	
7. Heeft je hulpvraag betrekking op de klassensituatie?	ja/nee
a. Zo ja, is je hulpvraag bekend bij de IB-er(s)?	ja/nee
b. Heb je externe hulp nodig voor je hulpvraag?	ja/nee
8. Heb je (nog) een andere hulpvraag?	ja/nee
a. Zo ja, waar heeft deze betrekking op?	
9. De hulp.	
a. Welke hulp krijg je nu?	
b. Van wie krijg je nu hulp?	
c. Heeft de hulp die je krijgt het gewenste effect?	ja/nee
d. Weet je bij wie je terecht kunt als je hulp nodig hebt?	ja/nee
e. Wens je nog andere hulp?	ja/nee
f. Zo ja, welke?	

10. Oplossingen:

- a. Denk je dat jouw hulpvraag opgelost kan worden? ja/nee
- b. Wanneer zou voor jou de hulpvraag optimaal beantwoord of opgelost zijn?
- c. Wat doe je er nu zelf aan om je hulpvraag op te lossen of om de leerling zoveel mogelijk te ondersteunen?
- d. Wat denk je nodig te hebben, om je hulpvraag op te lossen?
- e. Wat is de eerste stap die je zou zetten?
- f. Als je extra zorg en hulp mag inzetten/gebruiken, waarbij of waarvoor zou je dat dan doen?

11. Hulpvragen cluster II.

- a. Heb je een hulpvraag voor cluster II? ja/nee
- b. Zo ja, wat is je concrete hulpvraag aan cluster II?
- c. Welke ondersteuning wens je van cluster II?

12. Hulpverleners:

- a. Heb je wensen voor ondersteuning vanuit een andere hulpverlening? ja/nee
- b. Aan welke andere hulpverleners denk je hierbij?

13. Aanvullende opmerkingen/vragen.

Hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Wilt U de vragenlijst vóór 30 april digitaal versturen aan m.ansems@ssoe.nl of schriftelijk inleveren bij de ambulante begeleider die U gevraagd heeft het formulier in te vullen?

Bijlage 6-3

Vragenlijst hulpvragen voor leerlingen van de bovenbouw in het basisonderwijs.

Doel: verzamelen van vragen en opmerkingen van leerlingen in de bovenbouw met een “rugzakje”, die extra begeleiding krijgen van een ambulante begeleider.

Ben je een jongen of een meisje

In welke groep zit je:

Hoe oud ben je:

Graag de antwoorden omcirkelen of invullen.

1. Kwaliteiten:

a. Zijn er lessen of activiteiten die je goed kunt? ja/nee

b. Zo ja, kun je er een paar opschrijven?

c. Help je wel eens andere kinderen? ja/nee

d. Zo ja, bij welke activiteiten of lessen kun jij andere kinderen helpen?

2. Vragen of aandachtspunten:

a. Zijn er lessen waarbij je graag hulp wilt hebben? ja/nee

b. Zo ja, bij welke lessen of activiteiten heb je graag hulp?
Weet je aan wie je hulp kunt vragen? ja/nee

c. Zo ja, weet je dan wat je kunt doen om hulp te krijgen?

3. Hulp.

a. Krijg je nu extra hulp? ja/nee

b. Zo ja, bij welke lessen of activiteiten krijg je deze hulp?

c. Van wie krijg je die hulp?

d. Helpt de hulp die je krijgt? ja/nee/soms

4. Oplossingen: a. Weet je wat je er zelf aan kunt doen om je vraag op te lossen? ja/nee b. Wat doe je nu zelf om een vraag of probleem op te lossen? c. Als er iemand extra voor jou is: Wat zou je die dan vragen? d. Van wie zou je het liefst hulp krijgen: van een maatje (een medeleerling) ja/nee van je leerkracht ja/nee van een andere leerkracht die meerdere kinderen helpt ja/nee van e. Wil je de hulp in de klas? ja/nee/soms f. Mag het ook buiten de klas? ja/nee/soms g. Kun je opschrijven hoe je graag geholpen wilt worden?	
5. Oorzaak: a. Weet je waardoor het komt dat je (soms) hulp nodig hebt? ja/nee b. Zo ja, kun je er iets over opschrijven? c. Zou je meer willen weten waarom je extra hulp nodig hebt? ja/nee	
6. De toekomst: a. Denk je dat jouw vraag opgelost kan worden? ja/nee b. Wat zou er anders zijn als het opgelost is?	
7. Hulpvraag: Stel je voor: morgen komt er iemand op school die jou komt helpen. Wat zou je hem/haar dan vragen? Je mag alles vragen.	

8. Wil je nog iets opschrijven waarover niets gevraagd is?

Heel erg bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Wilt je de vragenlijst vóór 30 april digitaal versturen aan m.ansems@ssoe.nl of schriftelijk inleveren bij de ambulante begeleider die je gevraagd heeft het formulier in te vullen?

Bijlage 7

Diensten en producten Externe Dienstverlening SSOE www.SSOE.nl/ED.

- Workshop Digitaliseer boeken, het ontwerpen van digitale prentenboeken met kinderen
- Een spraak/taal probleem: Wat is dat dan? Hoe voelt dat dan?
- Workshop Slechthorendheid: Wat is dat dan? Hoe voelt dat dan?
- Workshop Vroegtijdige signalering van ernstige spraak- en taalmoeilijkheden voor BaO
- Voorlichting Methode Soderbergh-Tan
- Voorlichting Thuis 'logopedisch' bezig zijn met je kind
- Workshop TEACCH in de praktijk
- Workshop Spel en spelontwikkeling
- Cursus Spel bij kinderen met deviante ontwikkeling
- Voorlichting Soloapparatuur - Informatie voor klasgenoten
- Training Screening fijn motorische kleutervaardigheden
- Training Schrijven in de basis
- Training Schrijfonderwijs op maat
- Workshop Pictoword - Het gebruik van picto's in de dagelijkse praktijk
- Product Motoriekkoffer 'Handjes'
- Workshop Motoriekkoffer 'Handjes'
- Workshop Leesplezier voor kinderen...!
- Product Het Kantoortje
- Workshop Kinderen met een onhandige motoriek
- Onderzoek Spelontwikkeling
- Training Sensorische informatieverwerking - en het bevorderen van de automatisering
- Informatie schoolkeuze speciaal onderwijs of regulier onderwijs met AB
- Voorlichting ESM (Ernstige Spraak/taal Moeilijkheden)
- Workshop Bewegen...Maar dan anders!
- Workshop Auditieve verwerkingsproblemen in het voortgezet onderwijs