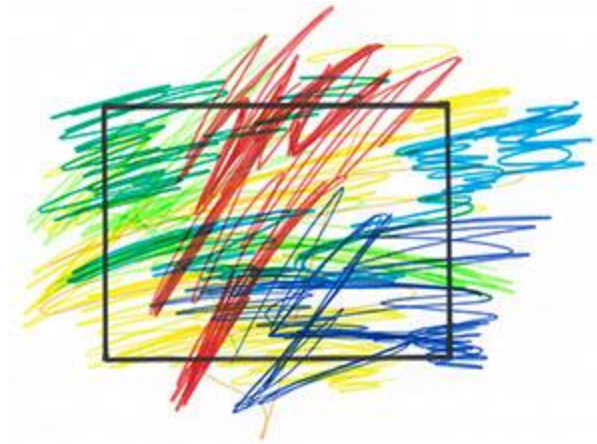


“Een beetje buiten de lijntjes kleuren”

Ontwikkeling van een narratief format voor de persoonlijke
professionalisering van de leerkracht



Lieuwe Cusveller

“Een beetje buiten de lijntjes kleuren”

Ontwikkeling van een narratief format voor de persoonlijke professionalisering van de leerkracht.

Afstudeeronderzoek leraar basisonderwijs (PABO)

Lieuwe Cusveller

Studentnummer: 111335

Christelijke Hogeschool Ede

Mei 2016

Aantal woorden: 13.500

Afstudeerbegeleider: Dr. J.J. Bakker

Voorwoord

In 2014 diende het Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs met de Christelijke Hogeschool Ede een aanvraag in een subsidie om een instrument te ontwikkelen om de persoonlijke verhalen van leerkrachten over leren en onderwijsidealen in beeld te brengen. Deze verhalen zouden helpen om de ontwikkelkracht van mensen in beeld te brengen en die te verbinden met de ambities van de school. Helaas werd deze aanvraag afgewezen. Ik geloof dat leerkrachten gepassioneerde mensen zijn die energie putten uit verhalen delen en de verhalen van kinderen helpen te ontwikkelen. Ik sta nu een half jaar fulltime voor de klas en zie de kracht die ikzelf en mijn collega's putten uit het delen van succeservaringen. Zodoende zou een instrument om leerkrachten hun eigen verhalen te laten vertellen, een instrument zijn wat dichtbij de leerkracht en zijn of haar persoonlijke ontwikkeling en professionele identiteit ligt. Hiermee had ik het onderwerp gevonden voor het afstudeeronderzoek om mijn opleiding mee af te ronden.

De titel van dit onderzoek is een quote van een respondent (NA3). Deze uitspraak raakte mij, en sluit naadloos aan bij de uitkomsten van mijn onderzoek. De reden dat de uitspraak mij ook persoonlijk raakt, is tweeledig. Aan de ene kant omdat mijn afstudeeronderzoek, net zoals mijn PABO-loopbaan met horten en stoten is verlopen. Aan de andere kant heeft de uitspraak sterke connecties met mijn visie, en de rode draad van dit afstudeeronderzoek. Dat zal blijken in de inleiding.

Ik wil met name mijn begeleider Hans Bakker bedanken. Ik kan veilig zeggen dat zonder zijn grote geduld, en persoonlijke begeleiding ik de opleiding niet gehaald zou hebben. Hans, bedankt.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Hoofdstuk 1. Inleiding	5
1.1 Inleiding en achtergrond	5
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Vraagstelling.....	6
1.3.1 Theoriedeelvragen.....	6
1.3.2 Praktijkdeelvraag.....	6
1.4 Doelstellingen en indeling	7
1.5 Onderzoeksstrategie	7
Hoofdstuk 2. Verkenning ethiek	8
2.1 Inleiding.....	8
2.2 Wat is ethiek?.....	8
2.3 Ethische theorieën.....	8
2.3.1 Deontologie	9
2.3.2 Consequentialisme	9
2.3.3 Deugdethiek.....	10
2.4 Conclusie.....	10
Hoofdstuk 3. Professionele identiteit.....	11
3.1 Inleiding.....	11
3.2 Professionele identiteit	11
3.3 Performativiteit	12
3.4 Beroepstrots.....	13
3.5 Slot	13
Hoofdstuk 4. Narratief leren	15
4.1 Het verhaal.....	15
4.2 Narratief leren.....	16
4.3 Richting het format.....	16
4.4 Indicatoren voor het format	17
4.5 Vragen voor het format.....	18
Hoofdstuk 5. Methode en resultaten.....	19
5.1 Methode	19
5.2 Resultaten.....	19

5.3 Openingsvraag.....	20
5.4 Steunvragen.....	20
5.4.1 Verbinding	20
5.4.2 Voortzetting.....	21
5.5 Kernvraag.....	22
5.6 Slot	22
Hoofdstuk 6. Conclusie, discussie & aanbevelingen	24
6.1 Conclusie.....	24
6.2 Discussie	26
6.2.1 Discussie theorie	26
6.2.2 Discussie methodiek	27
6.2.3 Discussie bruikbaarheid	28
6.3 Aanbevelingen.....	29
6.3.1 Aanbevelingen onderzoek.....	29
6.3.2 Praktische aanbevelingen.....	29
7. Samenvatting.....	30
Bibliografie	
Bijlagen:	
1. Format	
2. Kerndimensies	
3. <i>Narrative encounters</i>	

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Inleiding en achtergrond

In elke bevolkingslaag, en binnen elke cultuur heersen er denkbeelden over wat het goede inhoudt. Deze denkbeelden proberen antwoord te geven op de vraag, wanneer is mijn handelen in overeenstemming met het goede? Bestaat het goede leven uit geluk, bezit, of juist in het contact met de ander? Deze vragen spelen binnen alle ambachten een rol. Voor de metselaar speelt deze vraag net zo sterk als voor de politicus. Elke ambachtsman vraagt zichzelf af, doe ik er goed aan dit te doen? En, waar kan ik dit aan toetsen? In het onderwijs speelt altijd de vraag; “wat is goed onderwijs?” of, “wat is een goede leerkracht?”. Een voorbeeld hiervan is de discussie over ‘beroepszeer’ en ‘beroepseer’ (Jansen, in Kneyber & Evers, 2013, p.12).

Hier heersen verschillende meningen over. De politieke macht heeft een mening over goed onderwijs, de directie, de leerkracht zelf, maar ook de kinderen die onderwijs genieten en hun ouders. Het complexe aan deze situatie is dat er veel partijen een mening hebben, zoals ik ook in de dagelijkse praktijk ervaar. Vaak botsen deze meningen, en is er geen duidelijke consensus te vinden over wat goed onderwijs precies betekent. Dergelijke vragen komen ook naar voren in publicaties van hedendaagse schrijvers. Hierin wordt door toonaangevende mensen uit het onderwijs geschreven over de huidige staat van het onderwijs. Uit deze stukken wordt duidelijk waar het zojuist beschreven spanningsveld uit bestaat. Uit deze publicaties en uit signalen vanuit het werkveld blijkt dat er een zekere onvrede bestaat over de huidige benadering van het onderwijs door de overheid. Leraren hebben het gevoel dat ze bekneeld raken tussen van boven opgelegde richtlijnen en hun eigen overtuigingen. (Kneyber & Evers, 2013)

Er bestaan binnen onze cultuur verschillende manieren van denken over goed onderwijs. Er is een spanningsveld tussen de instrumentele (of kwantitatieve) en normatieve (of kwalitatieve) professionaliteit van de leraren binnen het basisonderwijs. Enerzijds richt de politiek zich sterk op de zichtbare resultaten uit het onderwijs, en legt de leerkracht richtlijnen op waardoor deze zichtbare resultaten hopelijk verbeteren. Daartegenover richt de leerkracht zich liever op de relatie met de leerlingen, en hij wil zijn eigen expertise inzetten om het onderwijs in te richten. Broos en Korte (2007) zijn van mening dat zowel de overheid als leidinggevendenden de praktijkkennis en –ervaring van leraren niet erkennen. Daarmee wordt de leraar als expert stelselmatig buitenspel gezet en tot uitvoerder gereduceerd. Veel tijd en aandacht van leraren blijkt in de onderwijspraktijk van alledag uit te moeten gaan naar verschillende vormen van opbrengstgericht werken en meten.

Deze en andere auteurs lijken te erkennen dat het eenzijdige politieke perspectief op onderwijs te beperkt is, en dat het uiteindelijk om meer gaat. Maar wat is dat meer dan precies? Dat gaat vaak over begrippen als zelfstandigheid, zelfvertrouwen en visie. Met andere woorden, begrippen die wij als waardevol of deugdzaam beschouwen en die vaak minder meetbaar zijn. Alle professionals hebben in hun werk te maken met waarden: “Waarden laten zich niet wegdrukken, omdat moraliteit inherent verbonden is met professioneel handelen” (Wassink, 2013, p. 227). Dat betekent dat niet de vraag is of professional aan waarden doen, maar *hoe* ze er in hun dagelijkse praktijk mee bezig zijn, ofwel hoe ze over die waarden onderhandelen. Hieruit valt te concluderen dat er belang is bij een aanpak die leraren ondersteunt in het geven van goed onderwijs, en die aansluiten bij deze moraliteit. Een aanpak die niet sterk instrumenteel gekleurd is, maar recht doet aan de leraar als persoon en als professional, waardoor deze tot persoonlijke professionalisering kan komen.

1.2 Probleemstelling

Leraren worden de laatste jaren geconfronteerd met veranderingen in de beleidsvoering binnen het onderwijs die tot doel hebben om de schoolorganisatie en de ontwikkeling van leerkrachten resultaatgericht en efficiënter te maken. Dit leidt tot bureaucratisering van het basisonderwijs. Er wordt meer naar meetbare opbrengst gekeken, dan naar emotioneel welzijn, of ontwikkeling op minder meetbare vlakken. Veel leerkrachten voelen zich ongemakkelijk bij deze kwantitatieve benadering, of voelen zich hierdoor beperkt. Zij ervaren dit als een belastende benadering van persoonlijke professionalisering, die hen immers weghoudt van de klas, van het werk waarvoor ze gemotiveerd zijn. Of met een woord van Jansen (2013) zou zeggen, dit levert ‘beroepszeer op’.

Het inzetten van een ontwikkelingsinstrument binnen het onderwijs waarbij persoonlijke effectiviteit en het ontwikkelingsproces van de leerkracht belangrijker zijn dan productiviteit en efficiëntie, zou een positief effect kunnen hebben op het welzijn van de leerkracht. In dit onderzoek wil ik dan ook onderzoeken of het mogelijk is een bijdrage te leveren aan een benadering waarbij het voornaamste doel is dat de leerkracht zijn succeservaringen (in de vorm van een narratief) kan verbinden aan zijn eigen overtuigingen en hierdoor tot nieuw inzicht kan komen. De opbrengsten moeten zo mogelijk bruikbaar zijn voor de schoolorganisatie waarin de leerkracht werkzaam is, zodat dit onderdeel kan zijn van de kwaliteitscyclus. De verwachting is dat door een concreet format voor het hervertellen van het persoonlijk narratief of leerbiografie de professionele identiteit van de leerkracht expliciet naar voren komt, dat deze ook gedeeld kan worden met mededocenten en stimuleert tot verdere ontwikkeling. De rode draad hierin is de beroepstrots van de leerkracht.

Voor dit doel kennen we nog niet zo’n instrument. Een eerste stap om dit te ontwikkelen is een verkenning van de voorwaarden waaraan dit instrument moet voldoen.

1.3 Vraagstelling

Dit afstudeeronderzoek is opgezet aan de hand van de volgende vraagstelling:

Welke elementen moet een concreet format van een kwalitatief instrument voor persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten in het basisonderwijs bevatten, om ontwikkeling van de leerkracht op narratieve wijze zichtbaar te maken?

Naar aanleiding van deze hoofdvraag heb ik de volgende deelvragen opgesteld. Deze zijn verdeeld in de theoriedeelvragen en de praktijkdeelvraag.

1.3.1 Theoriedeelvragen

1. Welke opvatting van het goede is in dit onderzoek het best bruikbaar voor het ontwikkelen van een kwalitatief instrument?
2. Welke elementen spelen een rol bij de professionalisering van de leerkracht, en welke factoren zijn hiervoor bevorderlijk of belemmerend?
3. Wat valt te verstaan onder de narratieve structuur van de leerbiografie van leerkrachten?

1.3.2 Praktijkdeelvraag

4. Hoe ziet een concreet format, toegespitst op de leerbiografie in de vorm van de narratieve structuur, eruit als ontwikkelingsinstrument dat ingezet kan worden in de kwaliteitscyclus van de school?

1.4 Doelstellingen en indeling

Door middel van literatuurstudie is het doel te komen tot een theoretisch kader voor de ontwikkeling van een format als antwoordt op de eerste drie deelvragen.

Deelvraag 1 beantwoorden we door een beknopte weergave van benaderingen van het goede in de ethiek (hoofdstuk 2). Aan het eind van dit hoofdstuk is een vanuit de literatuur onderbouwd uitgangspunt van het “goede” gegeven. Dit uitgangspunt geeft voor dit onderzoek invulling aan dit begrip. Deze uitgangspositie kunnen we verder toepassen en gebruiken in de rest van ons onderzoek, en met name in het praktijkdeel.

Deelvraag 2 beantwoorden we door literatuurstudie over recente ontwikkelingen op het gebied van professionalisering in maatschappij en onderwijspraktijk (hoofdstuk 3). Aan het eind van dit hoofdstuk weten we welke elementen er van belang zijn in het proces van persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht en welke factoren er stimulerend of belemmerend kunnen werken in dit proces. Deze bevindingen kunnen we gebruiken voor het formuleren van het theoretisch kader voor het ontwikkelingsinstrument.

Deelvraag 3 beantwoorden we door te kijken naar literatuur over de methodiek van narrativiteit binnen de leerbiografie van leerkrachten (hoofdstuk 4). Aan het eind van dit hoofdstuk is duidelijk wat de leerbiografie van de leerkracht inhoudt en hoe deze wordt weergegeven binnen de narratieve structuur. Dit biedt handvatten voor het format van het praktijkgedeelte van dit onderzoek.

In een praktijkonderzoek door middel van interviews met leerkrachten komen we tot beantwoording van deelvraag 4 (hoofdstuk 5 en 6). Het doel van dit onderzoek is de test van een format om binnen de kwaliteitscyclus van de basisschool te gebruiken. Het stimuleert de leerkracht om binnen een narratieve structuur te reflecteren op de eigen persoonlijke waarden en overtuigingen. Het format is intuïtief in gebruik en sluit aan bij de normativiteit van de leerkracht

1.5 Onderzoeksstrategie

Dit is een kwalitatief-exploratief onderzoek in de vorm van literatuuronderzoek en interviews (Verhoeven, 2008, pp. 117-121). Binnen het literatuuronderzoek vormen we een theoretisch kader van voorwaarden en ontwerpeisen voor een ontwikkelingsinstrument. Tijdens gesprekken met enkele leerkrachten verzamelen we informatie over de effectiviteit en adequaatheid van het proefformat. Na het woordelijk uitwerken, fragmenteren, coderen en analyseren van de data die voortkomen uit de gevoerde gesprekken in de praktijk (die vanaf nu *narrative encounters* worden genoemd), zal er een terugkoppeling naar de theorie plaatsvinden. De data worden geïnterpreteerd, en door deze interpretaties te verbinden aan de literatuur zal er een voorstel worden gedaan voor het uiteindelijke format, waarin we vragen stellen die de leerkracht stimuleren vanuit het persoonlijk narratief te kijken naar hun normativiteit en ontwikkelperspectieven.

Hoofdstuk 2. Verkenning ethiek

2.1 Inleiding

In de aanleiding zagen we een spanningsveld tussen de kwantitatieve (of instrumentele) en de kwalitatieve (of normatieve) benaderingen van het streven naar goed onderwijs en, in het verlengde hiervan, naar antwoord op de vraag wat een goede leraar is. De vraag wat *goed* is, is een filosofische, en in het bijzonder een ethische vraag. Aangezien wij in dit onderzoek op zoek gaan naar persoonlijke verhalen van leerkrachten is het van belang een beeld te hebben van de wijze waarop leerkrachten naar *goed* onderwijs kunnen kijken. Dit is nauw verbonden aan de visie van de leerkracht en zal zonder twijfel veel aan bod komen. In de ethiek worden verschillende beschrijvingen van het goede gegeven. Daarom beginnen we dit onderzoek met een beknopte verkenning van de ethiek. Aan het eind van dit hoofdstuk hebben we een onderbouwde uitgangspositie om over “het goede” te kunnen spreken. Zoals in hoofdstuk 1 gesteld, biedt deze definitie voor dit onderzoek eenduidig gebruik.

Voor een werkdefinitie volgt nu een verkenning van de wijsgerige ethiek. Eerst zullen we de vraag beantwoorden wat ethiek is, en kort benoemen vanuit welke verschillende standpunten binnen de ethiek gekeken kan worden. Vervolgens zullen we deze stromingen verder uitlichten, om aan de hand van de deugdenethiek een werkbare beschrijving te geven.

2.2 Wat is ethiek?

Ethiek is een discipline van normatieve reflectie op ons praktisch leven. Hoe dienen we met elkaar om te gaan? Wat is een zinvolle manier van leven? Wat is juist en wat is niet juist? (Den Hartogh, Jacobs & Van Willigenburg, 2013, p.15) Ethiek is met andere woorden de bezinning op de moraal of het morele handelen. Niet alleen binnen de filosofie houdt men zich actief bezig met dergelijke vragen. Binnen alle theoretische vakgebieden dienen ethische overtuigingen als uitgangspunt om problemen op te lossen of om het vakgebied te legitimeren. Zo wil een leerkracht zijn of haar leerling opleiden tot zelfstandig burger of professional, en zo zoekt de arts naar gezondheid en welzijn van de patiënt. Anders dan bij andere vakgebieden houdt de ethiek, of de moraalfilosofie, zich uitsluitend bezig met de studie van ethische waarden, morele normen, waar deze vandaan komen en hoe ze toegepast kunnen worden. Het verschil tussen populaire opvattingen over moraal en ethische theorieën is dat ethische theorieën verheldering en argumentatie bieden in een poging hun geldigheid aan te tonen (Mortier & Raes, 1992, p.2).

2.3 Ethische theorieën

Er zijn een aantal ethische theorieën die verdieping brengen in ons inzicht in de betekenis van het goede die we hanteren in ons alledaagse oordelen en handelen. Algemene ethische theorieën richten zich op alle morele vragen omtrent het goede leven. Systematiseren en veralgemeniseren staan daarbij voorop. Hierdoor heeft het creëren van ethische systemen een theoretisch en praktisch belang: het verhoogt ons inzicht en helpt ons om bij complexe praktische problemen helderheid te scheppen over waar het nu echt om draait.

Deze theorieën trachten systeem aan te brengen in morele overtuigingen door dieperliggende ideeën over wat belangrijk is te beoordelen als goed of slecht. Veel ethische theorieën nemen één van deze ideeën als uitgangspunt en trachten daaruit legitieme antwoorden te vinden op de vragen naar het goede. Binnen deze ethische systemen zijn drie scholen te onderscheiden: deontologie (plichtenethiek), consequentialisme (gevolgenethiek) en de deugdenethiek (gezindheidsethiek) (Den Hartogh e.a., 2013, p.24-27). Deze ethische systemen leiden tot verschillende benaderingen van goed

onderwijs en de ontwikkeling van de goede leerkracht. Ze vormen de achtergrond van het spanningsveld tussen de meer instrumentele en de meer kwalitatieve benadering van professionalisering. Omdat we in dit onderzoek streven naar een kwalitatieve benadering, bekijken we in dit hoofdstuk welk ethisch begrippenkader het beste past bij een focus op persoonlijke en professionele ontwikkeling.

2.3.1 Deontologie

De term “deontologie” is afgeleid van het Griekse *to deon* wat vertaald wordt als dat wat verplicht is. Een deontologische theorie kijkt niet of de uitkomst van een handeling goed of kwaad is of dat de manier waarop een handeling wordt uitgevoerd goed of kwaad is. Er wordt gekeken of het karakter van de handeling op zich geboden of verboden is, anders gezegd of die beantwoordt aan een plicht, regel of afspraak. Een voorbeeld:

In een winkelcentrum ligt een bom verstopt. Het is duidelijk dat als de man die de bom heeft verstopt de bom laat afgaan met zijn zender er veel slachtoffers zullen vallen. Een agent confronteert de man met een pistool. En dreigt de man dood te schieten als hij zijn zender niet afgeeft. De man weigert. Mag de agent de man doodschieten om de mensen in het winkelcentrum te redden? Wat is de plicht van de agent in deze situatie?

Deontologische theorieën proberen recht te doen aan de regel dat het verkeerd is om te doden, of in dezelfde strekking, een ander te verwonden of onrecht aan te doen. Maar er zijn ook altijd andere plichten te noemen. De agent zal deontologisch gezien bijvoorbeeld moeten beslissen welke plicht nu het zwaarste weegt: de plicht om het leven van velen te redden, of de plicht het leven van de enkeling te respecteren. Beide beslissingen hebben een negatieve uitkomst.

Verschillende deontologische theorieën kunnen plichten op verschillende manieren proberen te funderen: is de plicht een kwestie van onderlinge afspraak (dat er in de kring voor het spreken een hand wordt opgestoken), een goddelijk gebod (bijvoorbeeld de plicht niet te doden), of een intuïtie (de plicht anderen geen pijn te doen)? Dat maakt uit voor het gewicht dat aan plichten wordt toegekend. Als de agent in het voorbeeld het respecteren van elk mensenleven als goddelijke plicht ziet dan zal hij ook het leven van de terrorist moeten sparen (Den Hartogh, e.a., 2013, p.147).

Toegepast op de vraag wat goed onderwijs is, kunnen we ons voorstellen dat deze benadering vooral leidt tot een systeem van regels en afspraken waar de leerkracht zich aan zal moeten houden, bijvoorbeeld in de vorm van bepaalde prestaties of productie die als nastrevenswaardig gezien worden.. Als dat zo is dan vormt de deontologie een achtergrond die beter past bij een instrumentele benadering van goed onderwijs dan bij een kwalitatieve benadering.

2.3.2 Consequentialisme

In het consequentialisme tellen bij de beoordeling van een handeling alleen de gevolgen van een handeling (de consequenties). Het is dan van belang om in een situatie de gevolgen af te wegen, bijvoorbeeld de positieve tegen de negatieve gevolgen. Als we naar het eerder gegeven voorbeeld kijken, zou een utilist altijd de trekker overhalen omdat het redden van tientallen anderen zwaarder weegt dan de dood van één man.

De belangrijkste variant onder de consequentialistische theorieën is het utilisme. Het utilisme probeert de positieve of negatieve gevolgen uit te drukken in termen van nut. In het bovengenoemde voorbeeld zou de utilist zeggen dat het redden van de menigte nuttiger is dan het redden van de man. Het utilisme roept wel de vraag op wat precies telt als nuttig. Is dat ‘the greatest happiness for the greatest number’? Of het grootste genot? Of het floreren van de gemeenschap als geheel? En gaat het over de korte termijn of over de lange termijn? Dat maakt uit voor de beoordeling van de gevolgen. Indien de agent meent dat het op de langere termijn belangrijker is om de man te laten leven, dan zal hij dat gevolg zwaarder laten wegen en het risico op ontploffing van de bom op de koop toenemen (Den Hartogh, e.a., 2013, p.69).

In verband met de vraag wat bepalend is voor de professionalisering van de leerkracht, zijn volgens het consequentialisme vooral de gevolgen voor het onderwijs van belang. Maar als de nadruk ligt op uitkomsten en resultaten, wat leerkrachten *bereikt* hebben, dan wordt de beoordeling van wat een goede leerkracht is al gauw gebaseerd op leerprestaties en efficiënt functioneren. Een consequentia-listische benadering van goed onderwijs past dan beter bij een kwantitatieve benadering van professionalisering dan bij een kwalitatieve.

2.3.3 Deugdethiek

Deugdethiek ziet niet plicht of gevolg als beslissend voor het goede, maar of de persoon de nodige gewenste eigenschappen toont om het goede te doen. De agent in het bovengenoemde voorbeeld wordt volgens de deugdethiek niet beoordeeld op de bereikte situatie of hooghouden van principes, maar op karaktereigenschappen als besluitvaardigheid en compassie. Dat kan betekenen dat hij toch als een goede agent zal worden gezien, wat de afloop van het drama ook is.

Aristoteles, die wordt beschouwd als de grondlegger van de deugdethiek, beschrijft deugd als volgt;

“Deugd is dus een houding die ons in staat stelt ons handelingen voor te nemen, die het midden houdt in relatie tot ons, een midden zoals dat is bepaald wordt door een overleg (de rede), en wel zoals een verstandig man het zou bepalen” (Van Tongeren, 2003, p.150).

Aristoteles bepleit hier niet zo zeer een gemiddeld en een gematigd leven te leiden. In tegendeel, binnen onze talenten moeten we streven naar de best mogelijke prestaties. Het midden moeten we vinden in zaken die het streven naar ons doel belemmeren. Iemand die een dergelijke deugdzame manier leeft heeft daar ook plezier in, wat hem volgens Aristoteles ook een moreel beter mens maakt dan iemand die alleen uit plichtsgevoel handelt (Den Hartogh, e.a., 2013, p.230).

Deugdethiek staat voor de uitdaging niet alleen te laten zien wat deugden zijn maar ook hoe mensen deugdzaam kunnen worden. Volgens Aristoteles ontwikkel je deugden door deugdzame dingen te doen. Je ontwikkelt alleen rechtvaardigheid door rechtvaardig te handelen. In de deugdethiek wordt sterk de nadruk gelegd op het vermogen van de deugdzame persoon om te begrijpen wat een bepaalde situatie vraagt (Den Hartogh, e.a., 2013, p.240). Toegepast op het onderwijs wil dit zeggen dat we een goede docent kunnen aanwijzen door zijn karakter, dat wil zeggen zijn houding om het goede na te streven en de kwaliteiten te ontwikkelen die daarvoor nodig zijn. Deze benadering van professionalisering kijkt niet zozeer naar de gevolgen of de plichten van goed onderwijs maar naar de ervaringen die de leerkracht heeft opgedaan. Deugdethiek vormt zodoende een goed begrippenkader voor een kwalitatieve benadering van de persoonlijke professionalisering van de leerkracht. Een ontwikkelingsinstrument dat hierbijaansluit, geeft aandacht aan het verhaal dat de leerkracht over zijn leerbiografie vertelt.

2.4 Conclusie

De uitspraak “kwaliteit van een leerkracht” veronderstelt een opvatting van wat kwaliteit is, ofwel wat het goede is. We hebben in de ethiek drie benaderingen van het goede gezien: de goede leerkracht moet beantwoorden aan bepaalde plichten, aan bepaalde resultaten en/of bepaalde persoonlijke eigenschappen. Voor het vervolg van dit onderzoek gebruiken we de deugdethiek als uitgangspunt, en opvatting van het goede. We zagen dat de plichtethiek en de gevolgenethiek meer stuurden naar een instrumentele of kwantitatieve aanpak. De deugdethiek leidt tot een narratieve focus en erkent de normatieve professionaliteit en verantwoordelijkheid van de leerkracht. Het vormt een natuurlijke achtergrond voor een kwalitatieve aanpak en het streven naar een instelling die ons in staat stelt telkens afgewogen keuzes te maken ten behoeve van de leerling en onszelf. Een goede leerkracht is volgens deze definitie een leerkracht die zich een houding weet te geven binnen de stortvloed aan keuzes, en telkens streeft naar realisatie van zijn eigen idealen.

Hoofdstuk 3. Professionele identiteit

3.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 hebben we gelezen over het spanningsveld waarin de leerkracht verkeert. De eigenheid van de leerkracht binnen dit spanningsveld kan professionele identiteit genoemd worden. We hebben bij de bestudering van de deugdedethiek gezien dat identiteit vorming vraagt. Om te kunnen zeggen wat professionele identiteit is, moeten we eerst naar professionalisering kijken.

Hieruit zullen we een aantal kwalitatieve, zoals in de deugdedethiek bedoelde elementen kunnen opmaken die een rol spelen bij de professionalisering van de leerkracht. In het verlengde hiervan onderzoeken we het spanningsveld tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit van de leerkracht. Dit brengt ons bij indicatoren die bevorderlijk of belemmerend werken in de ontwikkeling van de leerkracht en die we kunnen opnemen in een format voor kwalitatieve benadering van de leerkracht. Dit geeft ons antwoord op deelvraag 1: welke elementen spelen een rol bij de professionalisering van de leerkracht, en welke factoren zijn hiervoor bevorderlijk of belemmerend?

3.2 Professionele identiteit

Het begrip 'professionele identiteit' probeert twee belangrijke delen van een beroep samen te trekken. In iemands professionele identiteit komt samen wat de leerkracht zelf belangrijk vindt in de uitoefening van zijn beroep, en wat er algemeen belangrijk wordt gevonden in het onderwijs (Rohaan, Beijaard & Vink, 2012). Een leerkracht kan bijvoorbeeld bepaalde pedagogische en morele waarden hoog in het vaandel hebben. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen veel persoonlijke aandacht krijgen en creatief werk verrichten. Dit deel van het beroep noemen we het normatieve aspect. Dit normatieve, vaak leerkrachtseigen, is niet het enige waar de leerkracht rekening mee dient te houden. Anderen goed doen met het beoefenen van je professie vereist niet alleen deugden. Er worden ook didactische en bureaucratische eisen gesteld aan het werk van de leerkracht. Daarnaast kunnen leerkrachten hun leerlingen pas goed doen met hun werk als zij hun vak verstaan en het verstandig uitoefenen. Dit aspect noemen we het instrumentele aspect.

Met het oog op persoonlijke professionalisering moeten we verder kijken naar de inhoud van deze twee aspecten. Welke definitie kunnen we aan ze toekennen? Banning (in Kneyber & Evers, 2013) benoemt deze twee aspecten van het beroep respectievelijk pedagogische professionaliteit en vakinhoudelijke professionaliteit. Deze termen impliceren dat de enige bekeken gebieden de leerkracht zijn pedagogische en vakinhoudelijke kwaliteiten zijn. Rohaan e.a. (2012) hebben een andere naam voor deze aspecten die beter de lading dekt, respectievelijk de persoonlijke en professionele dimensie van de beroepsuitoefening. Voor verdere verbreding kijken we naar het werk van Rohaan e.a. (2012), die hier een uitgebreide uiteenzetting van het begrip professionele identiteit geven:

De vorming van deze identiteit is een voortdurend proces. Een positieve perceptie van de eigen professionele identiteit zorgt voor een meer gemotiveerde, toegewijde en tevreden docent. Met andere woorden, de persoonlijke dimensie van het beroep is niet los te koppelen van de professionele dimensie. Er dient daarom bij professionele ontwikkeling rekening gehouden te worden met het samenspel van alle aspecten die de professionele identiteit van een docent vormen, zoals kennis en vaardigheden, onderwijsopvattingen en praktijkervaringen (Rohaan e.a., 2012, pp.11-12).

Hier worden enkele nieuwe begrippen geïntroduceerd. Ten eerste wordt gesteld dat professionele identiteit de uitkomst is van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie. Deze dimensies zijn los te benoemen, maar staan niet los van elkaar. In deze interpretatie omvat de persoonlijke dimensie alles wat de leerkracht tot de mens heeft gemaakt die hij is, en omvat de professi-

onele dimensie alle invloeden vanuit het werkveld. In deze uitleg ligt de nadruk op het feit dat professionele identiteit op twee verschillende wijzen bekeken kan worden. Enerzijds als een product (een verzameling van invloeden op de leraar waardoor hij zichzelf ziet als de leraar die hij is), en anderzijds als proces (een continue interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie). In de ideale situatie is de leerkracht tevreden over zijn professionele identiteit en zijn de verschillende dimensies van het leerkrachtschap in evenwicht.

Hieruit halen we twee elementen die van belang zijn voor de professionalisering van de leerkracht. In de eerste plaats de persoonlijke dimensie, en in de tweede plaats de professionele dimensie. De continue interactie, het telkens zoeken naar de juiste balans en houding zal moeten terugkomen in het format.

Om nog verder af te bakenen moeten we kijken naar de terminologie. De term instrumentele professionaliteit wordt in de literatuur veelal hetzelfde benoemt. De termen persoonlijke dimensie of persoonlijke professionaliteit worden ook wel samengevat of benoemd als normatieve professionaliteit (Van Ewijk, in Van Ewijk & Kunneman, 2013, p.19; Wassink & Bakker, 2013, p.227). Deze term geeft helderder aan dat we spreken over de instelling en de waarden van de leerkracht. Vanaf nu zullen we deze term dan ook toepassen.

3.3 Performativiteit

Het spanningsveld waar we eerder over spraken, wordt voornamelijk in het leven geroepen door de verschuiving van de maatschappelijke en politieke aandacht naar meetbare resultaten in het onderwijs. De aandacht voor de vakinhoudelijke elementen van professionalisering (denk aan klassenmanagement en kennisbases) is van dermate omvang dat er voorbij wordt gegaan aan de kern van het leraarschap, de persoonlijke dimensie. Volgens Wassink & Bakker (2013) noemt Kelchtermans deze verschuiving het “performativiteitsdiscours”, naar de nadruk van de politiek op performativiteit en de druk die dat meebrengt voor de leerkracht.

Deze verschuiving om twee redenen kwalijk; In de eerste plaats omdat daarmee de bredere aspecten van onderwijskwaliteit, door de grote nadruk op primaire leerresultaten buiten beeld blijven. Daarbij gaat het om zaken als het ontwikkelen van creativiteit, zelfvertrouwen, nieuwsgierigheid en het ontdekken van het eigen talent. In de tweede plaats leidt deze beperkte opvatting van professionalisering op langere termijn tot een uitholling van het beroep van leraar. De leerkracht wordt niet op al zijn kwaliteiten beoordeeld, maar slechts op de zichtbare resultaten van zijn leerlingen. De leerkracht wordt zwaar beoordeeld en veroordeeld, zonder dat er voldoende aandacht is voor het minder meetbare werk dat de leerkracht verricht. Naast deze twee argumenten neemt Kelchtermans de stelling dat de kern van het beroep leerkracht ligt in professionele kwetsbaarheid; de erkenning van de beperkte invloed die je als leraar hebt op het leren van de leerling. Wanneer in de beoordeling van leraren slechts de leerlingenresultaten centraal staan, zonder dat gekeken wordt naar de andere factoren die op deze resultaten van invloed zijn, kan dat leiden tot demotivatie en cynisme (beroepszeer).

Een ander deel van deze kwetsbaarheid zit volgens Kelchtermans in het ontbreken van een vaste, objectieve basis voor de tientallen pedagogische en didactische beslissingen die een leraar dagelijks moet nemen. Iedere beslissing kan beargumenteerd worden vanuit een bepaalde opvatting van goed onderwijs, maar net zo goed weer ter discussie gesteld worden.

We zijn van mening dat Kelchtermans hier een kans mist om uit te weiden. Deze kwetsbaarheid kan ook als kracht worden uitgelegd. Zoals we in het vorige hoofdstuk hebben bekeken is het goed mogelijk om een persoonlijke, al dan niet algemeen geldende basis te leggen waarop keuzes te baseren zijn. Deze basis is een groeiend en dynamisch verschijnsel wat met levenservaringen groeit. Het kan niet als zwakte uitgelegd worden om telkens met een frisse blik afwegingen en keuzes te maken. Het is zelfs de grote kracht van de deugdzame leerkracht om telkens weer vanuit de eigen professionele

identiteit keuzes te maken. Het voortdurend beredeneren van je aanpak als leerkracht vormt, zoals Kelchtermans volgens Wassink & Bakker zegt (2013, p.225), het hart van de professionaliteit van de leraar. Op dit punt sluiten we weer bij hem aan.

Hierbij komen we tot wat volgens ons de kern van de zaak is, en een van de belangrijkste bevorderlijke factoren voor de ontwikkeling van de leerkracht. De autonomie om telkens eigen keuzes te maken, en met nieuwe ervaring nieuwe keuzes te maken is de professionaliteit van de leerkracht. Als de leerkracht de ruimte wordt geboden om op deze manier te werk te gaan, is er de meeste kans op ontwikkeling. In het format dat gericht is op de ontwikkeling van de professionele identiteit zullen we moeten vragen naar de autonomie in het maken van keuzes als leerkracht.

3.4 Beroepstrots

Het kunnen maken van eigen keuzes hangt samen met een gevoel van eigenwaarde en zelfbeschikking. Dit is een volgend element van de professionele identiteit dat in het proces van normatieve professionalisering bevorderlijk werkt. Dit gevoel kan ook wel beroepstrots genoemd worden.

“Pride in one’s work lies at the heart of craftsmanship as the reward for skill and commitment. Though brute pride figures as a sin in both Judaism and Christianity, by putting self in place of God, pride in one’s work might seem to remove this sin, since the work has an independent existence. [...] The work transcends the maker” (Sennett, 2008, p.294-295).

In het leerkrachtenberoep komt deze transcendente kwaliteit van goed werk als bron van trots sterk naar voren. Er wordt namelijk met mensen gewerkt en het goede werk dat de leerkracht uitvoert, draagt bij aan het leven en de ontwikkeling van anderen. Leerkrachten putten vooral trots uit de gebeurtenissen en relaties met leerlingen in het klaslokaal. Niet zozeer de meetbare kant van hun onderwijs geven zij aan als punten van trots, maar juist de prestaties van individuele leerlingen (Castelijns & Hoencamp, 2013, p.22).

De nadruk op instrumentele professionaliteit, en het ontnemen van de eigen verantwoordelijkheid, of agency, van de leerkracht ontnemt de leerkracht kansen om trots uit zijn eigen beroep te putten. Als de verantwoordelijkheid wordt teruggegeven aan de leerkracht, en het spanningsveld tussen instrumentele en normatieve professionaliteit kan worden opgeheven, kan de leerkracht in zijn werk doelstellingen behalen die hij zelf belangrijk vindt. Het zelfrespect wat hier aan verbonden is, is noodzakelijk voor het ervaren en delen van trots. Als een leerkracht deze trots ervaart is dat een stap in het mogelijk maken van verdere ontwikkeling (Van den Brink, Jansen & Kole, 2011). Met deze kennis, en wat Korthagen (2011) bevestigt is het gesprek over succeservaringen en trots nodig voor professionele ontwikkeling: “Bij reflectie door leraren [is het] effectiever om niet zozeer op problemen te focussen, maar veel meer op succeservaringen en op de kernkwaliteiten van mensen die bijdragen aan hun succeservaringen” (Korthagen, 2011, p.13). We gebruiken hier het inzicht van Korthagen voor de ontwikkeling van het format.

3.5 Slot

We kunnen concluderen dat de professionele identiteit van de leerkracht sterk verbonden is aan de normatieve in plaats van performatieve professionalisering van de leerkracht. Het is duidelijk geworden dat de leerkracht het best functioneert, en ook het best in staat is om zichzelf verder te ontwikkelen, als er begrip en ruimte is voor het persoonlijk aspect van het vak. Het werkt bevorderlijk voor de professionalisering van de leerkracht als de inmenging in de onderwijspraktijk van de leerkracht klein wordt gehouden, en als de leerkracht geen verantwoordelijkheid uit handen wordt genomen, en de ruimte over zijn succeservaringen te spreken. Kort gezegd, de leerkracht moet als professional gezien worden, en binnen zijn professionaliteit autonoom keuzes kunnen maken ter bevordering van

zijn eigen ontwikkeling en die van de leerlingen. Voor het format zal het van belang zijn om in te spelen op de normatieve, of persoonlijke kant van het beroep en de leerkracht te laten spreken vanuit situaties waarin hij of zij zelf verantwoordelijk was voor goed werk en goede uitkomsten. Naast deze autonomie is trots het tweede kwalitatieve aspect dat ik meeneem in het ontwikkelingsinstrument. Nu rest ons alleen nog de vraag hoe deze aspecten zich ontwikkelen en op welke wijze ze binnen het persoonlijk verhaal van de leerkracht aan het licht komen. Daarop gaan we in het volgende hoofdstuk in.

Hoofdstuk 4. Narratief leren

In dit hoofdstuk onderzoeken we hoe, zoals in de hoofdvraag gesteld, kwalitatieve ontwikkeling van de leerkracht via een narratieve benadering aan het licht gebracht kan worden. Dit doen we aan de hand van deelvraag 2, die deze vraag verder specificeert: Wat valt te verstaan onder de narratieve structuur van de leerbiografie van leerkrachten?

Om antwoord op deze vraag te geven zullen we eerst kijken naar de verschillende structurele elementen die een rol spelen binnen een narratief (4.1). Daarna bestuderen we welke elementen belangrijk zijn voor het narratief leren, het leren door het vertellen van verhalen (4.2). Uiteindelijk komen we uit op een aantal elementen die van belang zijn voor het aan het licht brengen van de ontwikkeling van de leerkracht voor in het format (4.3).

4.1 Het verhaal

Wij mensen leven in een wereld vol verhalen of narratieven. Gebeurtenissen die we in ons leven meemaken worden onthouden als verhalen: toen en toen gebeurde er dat en dat. Deze verhalen kunnen betekenis en structuur aan ons leven geven. Ze kunnen ons inzicht in ons verleden bieden, maar ze kunnen ons ook perspectief op de toekomst geven: hoe gaat het verlopen, hoe willen we dat het verloopt. Tot op zekere hoogte zijn de verhalen die wij over onszelf vertellen, ook wie wij zijn. Zoals Sanderse zegt:

“Als je nieuwe ervaringen opdoet, kan dat tot de vraag leiden wie je eigenlijk bent. Dat kan een aanleiding zijn om het verhaal over jezelf bij te stellen, en vervolgens naar dat nieuwe verhaal te gaan leven. Je vindt vervolgens bevestiging of niet, en vormt zo voortdurend nieuwe interpretaties over jezelf. Omdat identiteit een narratieve constructie is, is iemands biografie een goede bron voor onderzoek naar identiteit” (Sanderse, 2013, p.32).

Verhalen worden op verschillende manieren verteld. In het alledaagse leven als een korte uitwisseling, of een anekdote. Soms als een gerichte beschrijving, maar ook expressief en over ons gevoel. Alle verhalen hebben één ding gemeen, en dat is dat we in elk verhaal iets van onszelf uitdrukken (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2010).

Een van de eerste pogingen om de essentie van het menselijk verhaal te definiëren kwam van de filosoof Aristoteles. Een verhaal beschreef volgens hem een *geheel*, en bevatte een begin, middenstuk en einde. In het begin wordt de aanleiding van het verhaal verteld. Het middenstuk beschrijft de handelingen of de gebeurtenissen en het einde beschrijft de oplossing of de uitkomst van deze handelingen. Volgens Aristoteles is het verhaal een gestructureerde en gemakkelijk te identificeren geheel (Van Oers, 2003). Centraal aan het begin van het verhaal staat volgens hem ook het *plot*. Een opeenvolging van gebeurtenissen die een causaal verband hebben.

Verscheidene filosofen en denkers hebben getracht het verhaal op een andere manier te definiëren, of de kenmerken van het verhaal te classificeren. Van Oers (2003) verwijst naar de studie van Ochs en Capps (2001) naar een goede beschrijving van het verhaal. Daarin stellen zij dat het plot niet direct essentieel is voor het verhaal. Het plot kan zich ook ontwikkelen tijdens het vertellen. De meeste narratieven worden gestart door alledaagse gebeurtenissen, stellen zij, en in gesprek met anderen. Het plot, als dit er al is, ontwikkelt zich gaandeweg. Zij beargumenteren dat het niet nodig is om bij elk verhaal aan te nemen dat er een plot is. Wel merken zij op, dat de drang van mensen om verhalen te vertellen voortkomt uit een verlangen naar authenticiteit en samenhang van levenservaringen. Zij zien dan ook iemand die een goede balans kan slaan tussen authenticiteit en samenhang binnen het verhaal als een competente verteller van verhalen. Wie de verhalenverteller leert kennen leert de identiteitsontwikkeling van de verteller kennen. Iets anders gezegd, “Je karakter begrenst de verhalen die je geloofwaardig over jezelf kunt vertellen” (Sanderse, 2013, p.32).

4.2 Narratief leren

Naar verhalen luisteren is dus een krachtige manier om de verteller te leren kennen (en je eigen verhaal vertellen is een krachtige manier om jezelf beter te leren kennen). Welke structurele elementen spelen daarbij een rol? Goodson en Grill (2011) vestigen de aandacht op het begrip “narrative learning.” Zij beargumenteren dat het narratief als een pedagogisch proces kan dienen, en zeer geschikt is voor persoonlijke ontwikkeling. Doordat het proces van het narratief c.q. het vertellen zo sterk persoonlijk gebonden is, worden er veel problemen die normaal met leerprocessen te maken hebben vermeden. Zo is er bijvoorbeeld geen les of ontwikkelingsmateriaal van buitenaf nodig. Het bevestigen van de authenticiteit en validiteit van de levenservaringen van de verteller werkt bekrachtigend en stimulerend (zie ook Korthagen, 2011). Dit narratieve leren gaat uit van het morele “ik” dat naar voren komt en zich ontwikkelt. Hoewel dit leren vanuit de verteller zelf ontstaat, kan de relatie met een gesprekspartner belangrijk zijn voor een goede leerervaring. Een veilige omgeving, en een goede band kan de verteller stimuleren om zijn levenservaringen te delen.

De situatie waarin iemand begint een persoonlijk narratief te vertellen, en waarbij een luisteraar bereid is om het verhaal aan te horen, noemen Goodson en Grill “*narrative encounter*” ofwel de *narrative encounter*. Het is volgens hen essentieel dat de luisteraar zich bewust is van zijn of haar eigen vooroordelen en die aan de kant weet te zetten voor de duur van het gesprek. Als de verteller het verhaal niet in al zijn eigenheid durft te vertellen verliest de ontmoeting aan potentie om het verhaal te begrijpen en er van te leren. Het is van belang voor de leraar en de leerling, of de luisteraar en de verteller, om op gelijke voet het gesprek in te gaan.

De volgende vier samenhangende elementen zijn van belang voor de *narrative encounter* (Goodson & Grill, 2011, p.78):

1. De ontmoeting vereist aandacht voor de ander, of anderen.
2. De ontmoeting onthult iets nieuws over de ander. Dit is ook te lezen als de ander binnen jezelf.
3. De ontmoeting is verankert in sociale en historische tradities.
4. De ontmoeting bevat verschillende vormen van expressie.

Voor een *narrative encounter* over de professionele ontwikkeling van de leerkracht kunnen we punt 1, 3 en 4 als randvoorwaarden voor een *narrative encounter* beschouwen. We gaan er in dit onderzoek vanuit dat de gesprekspartners in het basisonderwijs hiervoor de basisvaardigheden van gespreksvoering (luisteren, spiegelen, etc.) bezitten. Voor ons format voor een *narrative encounter* ontlenen we met name aan punt 2 dat een *narrative encounter* gericht is op het onthullen van iets dat de verteller nog niet over zichzelf wist, dat wil zeggen dat er een vraagstuk centraal wordt gesteld waarover de verhalenverteller tot inzicht wil komen. Dit vraagstuk wordt verhalend verkend tot de verbanden met eerdere ervaringen en eigen opgedane inzichten en het belang hiervan voor het geheel van de ontwikkeling van de eigen identiteit duidelijk worden. Door dit proces van verbinding komt hij tot nieuwe inzichten, en tot grotere kennis van zichzelf.

4.3 Richting het format

Er zijn verschillende aandachtspunten waar rekening mee moet worden gehouden bij het opstellen van het format. In de eerste plaats zullen mensen de vorm van de *narrative encounter* mogelijk als een interview zien. Bijna alle mensen in de westerse samenleving hebben door middel van Tv, of andere media een beeld van hoe een interview gaat. Een aantal mensen zullen al ervaring hebben met interviews en mogelijk zelfs routinematig gaan antwoorden. Het is van belang om duidelijk te maken aan de deelnemers van de *narrative encounter* dat de focus niet ligt op correcte of sociologisch wenselijke antwoorden. Clandinin en Huber (2010) verwijzen hiervoor Chase (2005). Maar het tegendeel,

dat het gaat om de eigen ontwikkeling, en vreemde of eigen verhalen en antwoorden. De vraagstellingen zullen dan ook niet gebaseerd moeten worden op algemeenheden, dan volgen er naar alle waarschijnlijkheid algemene antwoorden die geen nieuwe ontwikkelingen opleveren.

Clandinin en Huber (2010) hebben een manier ontwikkeld om vragen te stellen die aansluiten bij het narratieve denken. Dit noemen zij een zogenaamde *research puzzle*. In elke vraagstelling in een narratief gesprek zit een zoektocht naar een gevoel van verwondering of het buitengewone. Het is van belang dat er in de vraagstelling een gevoel van zoeken, of anders gezegd het nogmaals zoeken naar betekenis zit.

We moeten er dus van uitgaan dat degene die deelneemt aan de *narrative encounter* enigszins ingeleid zal moeten worden in de vorm van het gesprek. Het zal duidelijk gemaakt moeten worden dat het gaat om eigen, authentieke belevenissen die onderzocht zullen worden om tot ontwikkeling te komen. Het is van belang dat de gesprekspartner in de eerste plaats uitnodigt tot vertellen. Daarna komt luisteren.

Het format zal een exploratief vraaganalyse-instrument worden om de deelnemer een startpunt te geven voor zijn narratief en hierin te ondersteunen. Ook zal de gesprekspartner zich moeten bekwaamen in het stellen van open vragen (Meesters, Basten & Biene, 2010). Als aan deze voorwaarden wordt voldaan is er de grootste kans dat de deelnemer tot ontwikkeling komt.

4.4 Indicatoren voor het format

De theoriehoofdstukken leveren ons een aantal zogenaamde indicatoren voor het format. De indicatoren zijn begrippen die stimulerend werken voor de persoonlijke professionalisering van de leerkracht. Aan de hand van deze indicatoren uit ons theoretisch kader en de opbrengsten uit paragraaf 4.3 stel ik de kernvragen steunvragen op die het format zullen vormen. Deze indicatoren zijn onderdeel van de elementen waarnaar gezocht wordt in de hoofdvraag van dit onderzoek:

Welke elementen moet een concreet format van een kwalitatief instrument voor persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten in het basisonderwijs bevatten, om ontwikkeling van de leerkracht op narratieve wijze zichtbaar te maken?

Uit hoofdstuk 2: *Ethiek* wordt duidelijk dat een deugd-ethische benadering voor dit onderzoek het meest werkbaar is. In het format zal dit naar voren komen als een houding tegenover de leerkracht als autonoom opererend professional. Hiernaast zullen de kwalitatieve keuzes die de leerkracht verbindt aan zijn ervaringen terugkomen.

Kernwoorden: autonomie, houding, keuze.

Uit hoofdstuk 3: *Professionele identiteit* leren we dat de leerkracht in de regel meer waarde hecht aan de normatieve, persoonlijke kant van het vak. Hier put de leerkracht dan ook zijn trots uit. In het format zal dit naar voren komen binnen vragen die zoeken naar interpersoonlijke succeservaringen die de leerkracht prikkelen.

Kernwoorden: normatieve professionaliteit, beroepstrots, interpersoonlijk.

Uit hoofdstuk 4: *Narratief leren* halen we verschillende aanwijzingen die ons helpen een goed narratief te laten vertellen. Het belangrijkste hieruit is dat er bij de verteller een vraagstuk behandeld wordt waarin hij door vertellen en verbinden van succeservaringen tot nieuw inzicht komt.

Kernwoorden: aandacht, onthulling, vraagstuk, verbinding

4.5 Vragen voor het format

Met het bovenstaande kunnen we vaststellen dat we voor het *narrative encounter* een format nodig hebben dat om een kernvraag draait. Deze vraag hoeft niet expliciet aan de respondent gesteld te worden maar kan als een controlevraag in het achterhoofd van de gesprekspartner dienen om het gesprek gefocust te houden op de ontwikkeling van het narratief. Belangrijk is een goede openingsvraag (de *research puzzle*) die de respondent uitnodigt en aanzet tot ontdekken van een persoonlijk narratief. Om bij gevoelens van eigenwaarde en het overstijgen van beperkingen aan te sluiten, is dit een vraag die naar positieve gevoelens over een eigen ervaring vraagt. Hierbij worden vervolgens steunvragen gebruikt die dit narratief verder richting geven en de respondent aanzetten tot verbinden van ervaringen en kernkwaliteiten.

1. De openingsvraag is: kan je eens vertellen over een moment waarin je je trots voelde op je werk?
2. Steunvragen zijn:
 - (1) Heb je zo'n moment al eens eerder meegemaakt?
 - (2) Welk onderdeel verbindt deze twee momenten?
 - (3) Hoe kan je zorgen dat je je in nieuwe situaties ook trots voelt op je werk?Hiernaast fungeren de volgende indicatoren (of synoniemen ervan) als topics om op door te vragen. Dit zijn de eerder genoemde kernwoorden: normatieve professionaliteit, beroepstrots, interpersoonlijk, autonomie, houding, keuze, aandacht, vraagstuk, verbinding.
3. De kernvraag is: kan de respondent zijn succeservaringen vertalen naar nieuwe situaties (en zo groei van professionele identiteit laten zien?)

Typerend voor de *narrative encounter* is dat niet wordt geprobeerd om een vastgestelde vragenlijst te doorlopen, maar om een dynamische interactie rond het narratief op gang te brengen. Voor de manier waarop de interviewer de *narrative encounter* op gang brengt, is het van belang de leerkracht vooraf duidelijk te maken dat er ruimte is voor de eigen verhalen, antwoorden en verbindingen, en dat in die zin alle antwoorden en voorbeelden 'goed' zijn.

In het volgende hoofdstuk beschrijven we wat er bij een eerste test van dit format uit de narratieven naar voren is gekomen.

Hoofdstuk 5. Methode en resultaten

5.1 Methode

Met het theoretisch kader van onze benadering in hoofdstuk 2, 3 en 4 is het format voor *narrative encounters* beschreven in paragraaf 4.5. In dit hoofdstuk beschrijven we ervaringen met het uitproberen van het concept-format in een beperkt aantal semigestructureerde gesprekken. Eerst beschrijven we de manier waarop deze zijn aangepakt en verwerkt (5.1), en vervolgens de opbrengst, zowel inhoudelijk als qua format (5.2).

Om het effect en de inzetbaarheid van het instrument te testen is een kleine *purposive sample* (Verhoeven, 2008, p.155) van leerkrachten gekozen die werkzaam zijn op een basisschool in het midden van het land. Daarnaast zijn gesprekken gevoerd met een docent in het middelbaar onderwijs, en met een onderwijsassistent uit het basisonderwijs. Ervan uitgaande dat deze respondenten in andere opzichten voldoende met elkaar vergeleken kunnen worden, kunnen we met deze variatie aan functies nagaan of er aanwijzingen zijn dat het format in verschillende lagen van het onderwijs inzetbaar is.

Deelname aan de gesprekken gebeurde met instemming van de respondenten na uitleg van de procedure en met de toezegging van anonieme verwerking van de gegevens. Om te vermijden dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden gaven, werd vooraf bewust niet toegelicht om welke kernvraag de gesprekken draaiden. Uitdrukkelijk voornemen van de onderzoeker was om zoveel mogelijk de narratieven van de respondenten te spiegelen, en zo weinig mogelijk sturende vragen te stellen naast de gekozen steunvragen. Dit is wenselijk om de narratieven zo betrouwbaar mogelijk te houden.

De gesprekken werden met toestemming van de respondenten opgenomen en woordelijk getranscribeerd. Daarna werd door middel van fragmenteren en labelen (open codering) het materiaal per respondent thematisch geanalyseerd in kernlabels. Vervolgens werd bij alle respondenten samen gekeken onder welke dimensies deze kernlabels vallen (Verhoeven, 2008, p.235-249). We hanteerden in de weergave het onderscheid tussen hoofdvraag en steunvragen. Hierdoor konden we zien welk effect de gekozen vragen bewerkstelligden. Tevens hebben we de belangrijkste gemeenschappelijke patronen in de vijf narratieven beschreven.

Op deze wijze kunnen we spreken van een exploratief kwalitatief onderzoek, met als doel de validiteit, betrouwbaar en bruikbaarheid van het concept-format te testen. Na analyse worden de resultaten in verband te gebracht met het theoretisch kader, en eventueel verbeteringen van het format aan te bevelen.

5.2 Resultaten

In totaal zijn in april 2016 twee mannen en drie vrouwen die werkzaam zijn binnen het onderwijs gesproken. Vier daarvan zijn werkzaam binnen het basisonderwijs, en één daarvan is werkzaam binnen het voortgezet onderwijs. De opleidingsniveaus van de respondenten reiken van het middelbaar beroepsonderwijs tot universitair. De *narrative encounters* duurden minstens 10 minuten, tot hoogstens 20 minuten. We zagen dat na dit kleine aantal gesprekken er weinig verschil in de werking van het format binnen de *narrative encounters* aan te tonen was.

5.3 Openingsvraag

In reactie op de openingsvraag van het *narrative encounter* (kan je eens vertellen over een moment waarin je je trots voelde op je werk?) reageerden alle respondenten door het starten van een persoonlijk narratief. De respondenten namen een denkhouding aan die hen in staat stelde hun persoonlijke ervaringen te koppelen aan een veelal onuitgesproken emotie. Elke respondent begon zijn of haar narratief met een concrete situatie uit de onderwijspraktijk. Na analyse van de narratieven (bijlage 3) bleken zich drie dimensies aan te dienen waaronder alle thema's die de respondenten noemden te plaatsen waren (zie bijlage 2).

Ten eerste is dit de persoonlijke dimensie. Hiermee worden de factoren bedoeld die vanuit de leerkracht zelf komen. Hierbinnen vallen met name de gerichtheid op de leerling, het reflecteren op en het verbinden van persoonlijke ervaringen, en de eigen algemene visie en idealen van de respondent.

“Toen dacht ik wauw, dat is precies wat ik wil. Daar was ik best wel trots op, en blij mee ook.” (NA5, ov)¹

Ten tweede was er de interpersoonlijke dimensie. Hiermee worden de factoren die tussen de leerkracht en de ander voorkomen bedoeld. Hierbinnen vallen voornamelijk de relatie met de leerling, maar ook de communicatie met en de inbreng van de leerling zelf. Deze dimensie is duidelijk de dimensie waar de respondenten het uitgebreidst op ingingen.

“Doordat je in gesprek bent gegaan met kinderen, dat je daardoor iets bereikt.” (NA2, ov)

Ten derde is dit opbrengst. Hiermee worden voornamelijk uitkomsten van de bovengenoemde twee dimensies bedoeld. Hieronder vallen de opmerkingen van de respondenten waarbij een duidelijk causaal verband te zien was tussen leerkrachtengedrag en de ontwikkeling van de leerling. Dit kan bijvoorbeeld zijn dat de leerling tot leren kwam of een belemmering overwint. Hierbij wordt vooral als succesvol of opbrengst gezien, dat de leerling gemotiveerd wordt en mede eigenaar wordt van zijn of haar eigen leerproces. De opbrengst voor de leerkracht zelf is vaak een gevoel van bevrediging of trots.

“En uiteindelijk dat ze niet heel erg goed zijn in rekenen de laatste jaren. Maar dan toch zien dat ze toch de uitdaging willen. Dat ze toch starten.” (NA2, ov)

5.4 Steunvragen

In hoofdstuk 4 gaven we aan dat we door het stellen van steunvragen en met gebruikmaking van de ondersteunende kernwoorden uit de literatuur (4.4) doorvraag na het stellen van de openingsvraag.

5.4.1 Verbinding

Ook bij de eerste steunvraag (heb je zo'n moment al eens eerder meegemaakt) waren de uitspraken van de respondenten nagenoeg allemaal te verdelen onder de bovengenoemde drie dimensies. De uitzonderingen die we onder de vierde dimensie “rest” hebben geschaard vallen hierbuiten. Wat sterk naar voren kwam, is dat de respondenten de focus van hun narratief begonnen te verleggen. Waar ze na de openingsvraag vooral spraken over het moment waarop ze zich trots voelden en nog niet uitgebreid spraken over hun visie en houding binnen het onderwijs, verteld en de respondenten na de eerste steunvraag vooral over de samenhang tussen deze momenten en gevoelens. Waarbij hun visie en houding binnen het onderwijs een terugkerend onderwerp bleken te zijn.

¹ NA staat voor Narratief. Het cijfer verwijst naar de respondent. OV staat voor openingsvraag, waar V2 en V3 verwijzen naar de steunvragen.

Binnen de persoonlijke dimensie valt vooral op dat de respondenten niet alleen een tweede situatie noemen, maar veelal direct zochten naar iets gemeenschappelijks in voorgaande successituaties. Bijvoorbeeld hun houding ten opzichte van de leerling, of kansen die ze zagen om hun idealen te realiseren.

“Omdat ik dat soort dingen veel meer zie gebeuren. Dat niet altijd volgens de methode precies binnen de lijntjes moet, maar juist dat je een beetje daar buiten kan gaan denken en dan op veel betekenisvolle manieren je doelen ook alsnog kan behalen zeg maar.” (NA3, V2)

Binnen de Interpersoonlijke dimensie wordt nu duidelijk dat de leerkracht succeservaringen verbindt aan een vruchtbare relatie met de leerling. De respondenten geven aan te investeren in de relatie met de leerling. Deze investering levert in successituaties op dat de leerling authentiek en emotioneel vrij kan opereren in de klas en een actieve bijdrage levert aan zijn eigen leer en werkomgeving. De leerkrachten noemen hier bijvoorbeeld inbreng van de leerling zelf, maar ook zelfsturing en transparantie binnen de leerling-leerkracht relatie.

“Ik vind het mooi als het onderwijs wordt ingericht met de kinderen. Niet zozeer de lijnen die wij hanteren, als je dit hebt dan moet je die kant op, of die kant op [...] Nee, dit kind neemt ook zichzelf mee.” (NA1, V2)

Als opbrengst, de derde dimensie, noemen de respondenten dan ook voornamelijk de opbrengsten van de leerling-leerkracht relatie. Als een leerling bijvoorbeeld tot leren komt, of als leerlingen elkaar kunnen helpen met leren wordt dat gezien als opbrengst. De resultaten die leerlingen behalen als gevolg van een florerende relatie met de leerkracht leveren een trots gevoel op bij de respondenten.

“En hier is het ook een voorbeeld van dat ik zie dat het wat oplevert. Omdat het juist één van zijn problemen was, dat hij niemand meer vertrouwde. En dat hij het zo uitsprak. Toen dacht ik wauw, we zijn wel ver gekomen.” (NA5, V2)

In tegenstelling tot de antwoorden op de openingsvraag werd er na de eerste steunvraag ook beschouwend gekeken naar de werksituatie. Hierin werd als belemmerend ervaren dat er niet altijd voldoende ruimte is om tijd in de relatie met de leerling te steken. Deze belemmeringen zijn factoren die buiten de invloed van de leerkracht zelf omgaan en daarom in een aparte dimensie zijn ondergebracht.

5.4.2 Voortzetting

Als laatste steunvraag aan de respondenten vroegen we ze hoe ze datgene wat de eerder genoemde succesvolle situaties verbond, in konden zetten in een nieuwe situatie. Met andere woorden, hoe ze de zojuist opgedane inzichten in hun eigen handelen, in het vervolg gingen toepassen. Hier viel uit de narratieven op te merken dat de respondenten sterk verschillende ideeën hadden. Sommigen zagen direct belemmeringen, anderen zagen uitdaging. De persoonlijke ontwikkeling die de leerkrachten kunnen doormaken, is sterk verbonden aan de mogelijkheid en aan de welwillendheid om verbinding te blijven leggen tussen succeservaringen en hun visie. Dit gegeven verklaart dat de narratieven die op de tweede steunvraag volgden, de eerder genoemde drie dimensies vertonen.

Binnen de persoonlijke dimensie was te merken dat de leerkrachten verantwoordelijkheid namen voor hun eigen visie. Er werd vooruitgekeken en overwogen tot in hoeverre het haalbaar was om deze visie meer naar voren te laten komen. Er werd gekeken hoe deze visie de eigen houding zou gaan veranderen.

“Door als er een leerling nieuw komt bij mij bijvoorbeeld in de huiswerkklass, dan ben ik de eerste paar weken gewoon veel aandacht aan die persoon aan het besteden om die vertrouwensband te creëren. [...] Ik zou dat inderdaad op een wat gestructureerde manier willen doen.” (NA2, V3)

Binnen de interpersoonlijke dimensie gaven de respondenten in hun verhaal woorden aan de wens om op een methodische wijze hun visie tastbaar te maken. Ze zoeken naar manieren om bij de leerling aan te sluiten en hen tot ontwikkeling te laten komen. Binnen de visie van de respondenten kan dit goed als een vertrouwensband bestaan. Enkele respondenten gaven aan dat ze steeds blijven zoeken naar goede manieren om dat te doen, en anderen hebben daar al een helderder beeld van.

“Maar als ik iets bedenken, of als iemand mij iets aangeeft dan wil ik dat met alle plezier uitproberen. Het is vaak toch een relatie opbouwen, duidelijkheid en structuur bieden. Een stukje maatwerk in het contact. Maar het is ook niet alsof er heel veel verschillende dingetjes zijn die kunnen. Het gaat ook wel om duidelijke kaders stellen en die handhaven. En dat kan bij iedereen op een andere manier. Maar in wezen blijft het hetzelfde proces. Wat gaat er mis met jou, waarom lukt jou dat niet, wat heb je nodig om dat wel te kunnen? En hoe gaan we jou dat aanleren? Het is ook niet dat je voor elke leerling een wiel moet uitvinden. Welk wiel-tje je eronder zet misschien.” (NA5, V3)

Binnen de opbrengst dimensie noemden de respondenten wat ze hopen te bewerkstelligen door hun visie in nieuwe situaties aan het licht te laten komen. Met andere woorden, waar ze trots van worden. Hierbij praatten ze geregeld over het spanningsveld waar ze in zitten. Aan de ene kant hun eigen idealen, aan de andere kant bijvoorbeeld de leerstof die behandeld moet worden.

“Naja, wat dan een knelpunt zou kunnen zijn is dat je niet aan je stof toekomt. Omdat je tijd inlast voor een persoonlijke band te creëren. Waardoor je achter gaat lopen met de stof. Het is een overweging die je moet maken.” (NA4, V2)

5.5 Kernvraag

De kernvraag, kan de respondent zijn succeservaringen vertalen naar nieuwe situaties en zo groei van professionele identiteit bevorderen? Is niet als zodanig gesteld aan de respondenten, maar diende voor de onderzoeker als leidraad. We hebben gezien dat alle respondenten in ieder geval één succeservaring konden koppelen aan een andere, waarna vanuit deze succeservaringen een overkoepelende waarde werd gevonden. Vanuit deze overkoepelende waarde, die veelal nauw verbonden was aan de idealen van de respondenten, wisten ze te spreken over de inzetbaarheid hiervan in nieuwe situaties.

Het antwoord op de kernvraag is in dit geval ja. Het lukt de respondenten om succeservaringen te verbinden en te vertalen naar nieuwe situaties. Het nieuw verkregen inzicht, en mogelijk daarbij het voornemen om dit nieuwe inzicht waarde toe te kennen, spreekt van ontwikkeling binnen de professionele identiteit en bevordering van de persoonlijke professionaliteit.

“Maar dat vraagt een wat andere houding ook van jou. Je hebt wat meer vertrouwen naar kinderen nodig. En dat moet je als leerkracht denk ik ook wel geven. Anders lukt dat niet. Maar daar wordt ik wel beter in. Denk ik.” (NA3, V3)

5.6 Slot

Aan het begin van dit hoofdstuk gaven we aan dat we verwachtten dat de zogenaamde *purposive sample* genoeg overeenkomsten zou vertonen om als homogene groep respondenten te worden geselecteerd. Na bestudering van de transcripties leek er weinig verschil tussen de narratieven van beroepsbeoefenaars uit verschillende onderwijskundige disciplines te zijn. Wat opviel was dat de narratieven en antwoorden van de twee mannelijke respondenten veelal beknopter en toepassingsgericht waren dan deze van de drie vrouwelijke respondenten, die uitgebreider spraken.

De verschillende opleidingsniveaus van de respondenten leken geen invloed te hebben op het vinden en verbinden van als succesvol ervaren situaties. Wat wel opvalt is dat respondenten met een hoger

opleidingsniveau gemakkelijker in meta-niveau denken en meer associaties met andere opvattingen maken.

In dit hoofdstuk hebben we aan de hand van de openingsvraag en de steunvragen uiteengezet waar de respondenten over vertelden in hun narratief. We hebben gezien dat door thematisch groeperen van de gelabelde fragmenten drie dimensies aan het licht kwamen waaronder nagenoeg alle opmerkingen van de respondenten te plaatsen waren. Hiernaast hebben we ook gezien dat de respondenten in staat waren om verbinding te leggen tussen verschillende successituaties en deze kennis te verbinden aan hun eigen visie en normativiteit. Wat dit betekent voor het gebruik van het format als ontwikkelingsinstrument binnen de kwaliteitscyclus van de school, ook in verhouding tot de literatuur, beschrijven we in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 6. Conclusie, discussie & aanbevelingen

Dit is het laatste hoofdstuk van deze scriptie. Hierin zullen we kijken in hoeverre de gestelde deelvragen en de hoofdvraag beantwoord zijn (6.1). We zullen met een kritische blik terugkijken op het verloop van het gehele onderzoek, en bekijken welke waarde het onderzoek methodisch, praktisch en theoretisch heeft (6.2). Aan de hand van deze punten doen we enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek en toepassing in de beroepspraktijk (6.3).

6.1 Conclusie

Zoals hierboven gezegd, zullen we beginnen met de deelvragen waarna we zullen bekijken of de hoofdvraag beantwoord is. De eerste deelvraag luidde:

- Welke opvatting van het goede is in dit onderzoek het best bruikbaar voor het ontwikkelen van een kwalitatief instrument?

Naar aanleiding van onze literatuurstudie in hoofdstuk 2 hebben we de deugdethiek gekozen als uitgangspunt en beschrijving van het goede. In dat hoofdstuk zagen we dat de deugdethiek zich onderscheidt van de andere twee gangbare stromingen, namelijk de plichtethiek en de gevolgenethiek. De reden dat de deugdethiek ons een werkbaar uitgangspunt gaf, is vooral dat deugdaamheid sterk verbonden is aan persoonlijke houding. Hoe deze persoonlijke houding zich ontwikkelt binnen professionele identiteit vraagt om een benadering die gericht is op ontwikkeling. Namelijk, het persoonlijke narratief. Hiermee hebben we een opvatting van het goede gekozen die aansluit bij kwalitatieve aspecten van professionaliteit die wij in de narratieven aan het licht willen brengen.

Zoals Den Hartogh e.a. (2013) schreven, dat binnen de deugdethiek het vermogen van de deugdzame persoon om te begrijpen wat een bepaalde situatie vraagt (hoofdstuk 2), zien wij dat ook terug in de interviews. Bijvoorbeeld waar de respondent in NA3 aangeeft dat zij zoekt naar verschillende petten, ofwel verschillende rollen binnen een situatie om zo nauw mogelijk aan te sluiten bij wat de leerling nodig heeft (hoofdstuk 5).

De tweede deelvraag luidde:

- Welke elementen spelen een rol bij de professionalisering van de leerkracht, en welke factoren zijn hiervoor bevorderlijk of belemmerend?

Naar aanleiding van onze literatuurstudie in hoofdstuk 3 hebben we gezien dat de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht gefundeerd is op de kwalitatieve professionalisering van de leerkracht. Daarbinnen is het belangrijk gebleken om de leerkracht voldoende eigenheid en autonomie te bieden. Deze twee elementen komen samen in een derde, namelijk de beroepstrots van de leerkracht. We hebben gezien dat de beroepstrots verbonden is met alle aspecten van de identiteit van de leerkracht. Hierom hebben we gekozen om binnen het format te vragen naar persoonlijke succeservaringen, waarin de respondenten tot een narratief over trots komen. De factoren die we gevonden hebben, kunnen zowel belemmerend als stimulerend werken.

In de narratieven is zodoende terug te vinden wat Kelchtermans (Wassink & Bakker, 2013) het hart van de professionaliteit van de leerkracht noemt (hoofdstuk 3). In NA3 vertelt de respondent dat zij in gesprek met leerlingen telkens reflecteert of haar vragen en aanpak werken, en zo nodig past ze haar houding aan.

De derde deelvraag luidde:

- Wat valt te verstaan onder de narratieve structuur van de leerbiografie van leerkrachten?

We hebben in hoofdstuk 4 uitgezet wat er valt te verstaan onder de narratieve structuur, en hoe het narratief van de leerbiografie kan worden ingezet om tot ontwikkeling te komen. In dit hoofdstuk hebben we uit de bestudeerde literatuur een aantal indicatoren of elementen gedestilleerd, die behoren tot de structuur van een narratief. Deze elementen hebben we gebruikt om de zogenaamde openingsvraag, of *research puzzle* op te stellen, samen met steunvragen. Hierbinnen hebben we enkele indicatoren vastgesteld die gebruikt kunnen worden tijdens het *narrative encounter* om de respondent tot ontwikkeling te brengen. Ook hebben we uit dit hoofdstuk aanwijzingen ontleend voor de houding tegenover de respondent en de wijze van benadering.

Naar de werkwijze van Clandinin & Huber (2010) hebben we een openingsvraag opgesteld die zoekt naar persoonlijke betekenis in een situatie (hoofdstuk 4). De respondenten reageerden allemaal op de openingsvraag door een narratief te starten over een situatie met persoonlijke betekenis. Bijvoorbeeld toen respondent 3 een narratief deelde over de kinderen in de klas die ze zo ver had gekregen dat zij enthousiast elkaar gingen helpen. Hierover vertelde zij: "Dat was echt onwijs mooi om te zien!" (NA3)

De vierde deelvraag luidde:

- Hoe ziet een concreet format, toegespitst op de leerbiografie in de vorm van de narratieve structuur, eruit als ontwikkelingsinstrument dat ingezet kan worden in de kwaliteitscyclus van de school?

We hebben uit het bovenstaande vastgesteld dat voor ons *narrative encounter* een goede openingsvraag (of *research puzzle*) nodig is, die de respondent uitnodigt om zijn of haar persoonlijk narratief te ontdekken. We hebben gezien dat het vragen naar trots deze functie vervult. Vervolgens is er een vraag nodig die de opgeroepen ervaringen verbindt met een soortgelijke ervaring. Zodoende worden respondenten bewust gemaakt van datgene wat er in die situaties voor hen het meeste toe doet. Daarna is er een vervolgvraag nodig die de respondent een vertaalslag laat maken naar een nieuwe situatie. Door deze opbouw komt de respondent tot inzicht in eigen handelen en visie. Dit roept nieuwe voornemens op of verdere reflectie op de eigen professionaliteit, waardoor dit format een ontwikkelingsgericht kwaliteitsinstrument wordt.

Zoals Goodson en Grill (2011) suggereerden, dat door het verbinden van situaties tot nieuw inzicht gekomen kan worden (hoofdstuk 4), zien we dat ook terug bij NA3, die recent opgedane kennis beschouwt en zoekt naar een manier om die kennis vaker in te zetten.

Dit alles zou ons in staat moeten stellen een uitspraak te doen in hoeverre we de hoofdvraag kunnen beantwoorden. Die luidde als volgt:

- Welke elementen moet een concreet format van een kwalitatief instrument voor persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten in het basisonderwijs bevatten, om ontwikkeling van de leerkracht naar goed onderwijs op narratieve wijze zichtbaar te maken?

Uit de literatuur en praktijkhoofdstukken hebben we een aantal elementen weten vast te stellen die het format moet bevatten om te voldoen aan de specificaties uit de hoofdvraag. Hiertoe behoren in ieder geval de kernwoorden die aangegeven worden in hoofdstuk 4. Voor het concrete format zijn in ieder geval de indicatoren autonomie, beroepstrots, vraagstuk, en verbinding van belang. De andere indicatoren zijn belangrijk voor het voeren van een *narrative encounter*. Dit zijn houding, keuze, normatieve professionaliteit, interpersoonlijk, aandacht en onthulling. Dit vraagt iets van beide participanten aan het *encounter*. In dit onderzoek zijn we naast de sturende rol van de gesprekspartner niet dieper ingegaan op zijn rol dan de open basishouding die deze aan dient te nemen.

Of er nog meer elementen zijn die dit format moet bevatten, is aan de hand van dit onderzoek moeilijk te zeggen. De elementen die wij wel gevonden hebben, lijken inderdaad ontwikkeling van de leerkracht op narratieve wijze zichtbaar te maken. De conclusie die wij na het voeren van vijf *narrative encounters* kunnen trekken, is dat deze elementen in de gevoerde gesprekken een werkbaar format bleken. Dit sluit niet uit dat er elementen gevonden kunnen worden die een grotere bijdrage leveren

aan de ontwikkeling van de leerkrachten. Toch hebben we zowel in de literatuur als in de interviews aanwijzingen gevonden dat deze kwalitatieve wijze van reflecteren als vruchtbaar wordt ervaren. De respondenten spraken na afloop van het *encounter* vaak nog minstens even lang door over hun besproken ervaringen en hun visie. Deze visie was altijd sterk eigenzinnig, en de leerkracht wenste verder te gaan dan de eigen kaders en de routines van het onderwijs. Met andere woorden, een beetje buiten de lijntjes kleuren.

6.2 Discussie

In deze paragraaf bespreken wat dit onderzoek theoretisch (6.2.1), methodologisch (6.2.2) en praktisch (6.2.3) waard is.

6.2.1 Discussie theorie

Zoals we in de inleiding van dit onderzoek zagen (hoofdstuk 1), is er een groei in de literatuur over het onbehagen dat leerkrachten voelen bij de kwantitatieve evaluatie van hun werk. Dit wil zeggen dat in deze evaluaties een nadruk ligt op het handhaven van richtlijnen en het behalen van bepaalde prestaties. Hierbij hebben leerkrachten het gevoel dat hun persoonlijke overtuigingen en kwaliteiten onderbelicht raken (bijvoorbeeld Kneyber & Evers, 2013). De literatuur geeft in toenemende mate aan dat een normatieve of kwalitatieve benadering van de leerkrachten nodig is voor hun professionele ontwikkeling. We hebben de conclusie getrokken dat we door dit onderzoek een bijdrage konden leveren aan de kwalitatieve benadering van de leerkracht. Deze maatschappelijke discussie over normativiteit heeft voor zover wij weten nog niet geleid tot een instrument dat schoolleiders kunnen inzetten om hun leerkrachten op kwalitatieve wijze te ondersteunen bij hun persoonlijke ontwikkelplannen. In de literatuur hebben we echter wel aanknopingspunten gevonden voor de ontwikkeling van een dergelijk instrument. Dit instrument hebben we ontwikkeld in de vorm van een format dat leerkrachten bevraagt op hun persoonlijk verhaal en visie. We hebben dit format getest op een bescheiden aantal respondenten uit het beroepsveld. Uit deze test bleek dat de respons van de leerkrachten op het ontwikkelde format positief was. De benadering riep grote herkenning op bij de leerkrachten en sloot goed aan bij het verlangen naar persoonlijke ontwikkeling van de respondenten. Dit is te zien als een bevestiging van de theorie over normatieve professionaliteit binnen het onderwijs. Hierbij hebben we ook een concretisering van de discussie bewerkstelligd en een aanzet gegeven voor implementatie binnen het werkveld.

Om een begrippenkader te ontwikkelen voor dit format, hebben we allereerst gebruik gemaakt van de deugdedethiek. We staan hier niet alleen in gezien de discussie over beroepseer (bijvoorbeeld Sanderse, 2013) en normatieve professionaliteit (Van Ewijk, 2013). De deugdedethiek is niet zo zeer gericht op de handhaving van regels of het behalen van resultaten, maar op een kritische karakterhouding die aansluiting zoekt bij het goede in de concrete praktijk. Het ontwikkelen van een deugdzame karakterhouding vraagt om erkenning van de professionaliteit en verantwoordelijkheid van de leerkracht. Hieraan hebben we voor het format bepaalde indicatoren ontleend (houding, keuze, autonomie). Hierop is in zoverre kritiek mogelijk dat we niet hebben getracht een bijdrage te leveren aan de deugdedethiek. Dit had verder uitgewerkt kunnen worden. Het belang van de studie binnen de ethiek lag in een brede en sterke fundering voor het kijken naar goed onderwijs. Onze overtuiging is dat de vraag wat onderwijs “goed” maakt niet onbesproken mocht blijven. Binnen de deugdedethiek vonden we hier een antwoord op. De gebruikte deugdedethische begrippen in het ontwikkelde format hebben ons meer inzicht gegeven in de narratieven van de leerkrachten, maar vormen zeker geen bijdrage aan de deugdedethiek zelf. Gegeven de narratieven van de respondenten moet ook gezegd worden dat de deugdedethiek niet los gezien kan worden van de instrumentele kaders en prestatie-indicatoren binnen de school. Over dit aspect van de professionele identiteit van de leerkracht wordt in dit onderzoek verder weinig gesproken.

We bespraken ook literatuur om antwoord te geven op de vraag: wat komt er kijken bij de persoonlijke professionalisering van de leerkracht? Hierbij hebben we verbinding gelegd tussen de theorie over persoonlijke professionalisering en de theorie over deugd. We hebben gezien dat de kern van de professionaliteit van de leerkracht een houding betreft waarbij de eigen aanpak telkens opnieuw beredeneerd wordt. Dit verbinden we aan de eerder gevonden theorie over deugd, waarin deugdzzaamheid wordt beschreven als een karakterhouding die de leerkracht in staat stelt constant te reflecteren op zijn eigen houding. We zien hierbij dat het van belang is voor de persoonlijke professionalisering van de leerkracht dat hij niet alleen op performatieve wijze, maar ook op normatieve wijze naar zijn werk kan bekijken. Dit heeft geleid tot het kiezen van een openingsvraag voor het format over trots. Trots bleek voor de respondenten veel aanknopingspunten te bieden om te vertellen over hun persoonlijke ervaringen en idealen. Het raakte inderdaad, zoals we in de literatuur zagen, aan de kern van het vakmanschap van de gesproken leerkrachten. Gezien de uitkomsten van de test waarvan wij het voorgestelde format onderwierpen bevestigt dit de literatuur. We hebben in dit onderzoek weinig aandacht besteed aan bestaande reflectiemodellen op succeservaringen zoals bekend van Korthagen (2011). Voor verdere uitwerking van bijvoorbeeld de steunvragen uit het format, had dit veel kunnen opleveren.

Verder hebben we literatuur bestudeerd over narratief leren. We hebben onderzocht wat een narratief inhoudt, en hoe we door het inzetten van een narratief de respondent tot leren of ontwikkeling kunnen brengen. Hierop is het hele format en de uitwerking van dit onderzoek gebaseerd. Tijdens de *narrative encounters*, en ook daarna, in gesprek met de respondenten, bleek dat deze manier van werken aan persoonlijke professionalisering als positief en vernieuwend ervaren werd. Tijdens het leiden van deze *narrative encounters* liepen we tegen twee punten aan. In de eerste plaats was het niet altijd gemakkelijk om in te schatten in hoeverre er doorgevraagd, samengevat, of slechts bevestigd hoefde te worden. Verdere literatuurstudie in de theorie van narratief onderzoek had ons hierin veel kunnen opleveren. Hetzelfde geldt voor het verbinding laten leggen door de respondent binnen het narratief naar nieuwe situaties, de laatste steunvraag van het format. Ten tweede gaven de respondenten na een *narrative encounter* geregeld de feedback “oh, zijn we al klaar?”. Dit kan twee dingen betekenen, waarbij het een het ander niet per definitie uitsluit. Het zou kunnen betekenen dat de respondenten sterk betrokken waren op hun eigen narratief en nog verder hadden willen vertellen. Het kan ook betekenen dat we geen heldere eindfase, of afsluiting van het format hebben geconstrueerd. Verdere bestudering van de literatuur had dit kunnen verklaren of ondervangen.

Kortom, door het format te testen bij de respondenten is duidelijk geworden dat ons onderzochte format goed aansluit bij de literatuur over beroepstrots en kwalitatieve benadering. Verdere bestudering van de literatuur inzake reflectiemodellen en *narrative learning* hadden een beter format kunnen opleveren qua afronding en voortzetting.

6.2.2 Discussie methodiek

Om het ontwikkelde format in de praktijk te testen, hebben we vijf leerkrachten uit verschillende lagen van het basisonderwijs gekozen. Onze hypothese was dat de variatie aan functies geen sterke verschillen zou opleveren in de narratieven. Dit bleek grotendeels correct. De respondenten reageerden vrijwel identiek op het format. Kanttekening hierbij is dat de respondent die werkzaam was als onderwijsassistent minder evident meta-reflectie liet zien. Dit maakt twee dingen duidelijk over de selectie van respondenten. Ten eerste is er geen reden om te veronderstellen dat een grotere groep respondenten andere resultaten zou hebben opgeleverd. Het format hoefde tussentijds niet bijgesteld te worden. Ten tweede is wel duidelijk geworden dat de homogeniteit van de groep van belang was. Het kan niet worden uitgesloten dat een aangepast format nodig is voor MBO-opgeleide leerkrachten.

Tijdens het voeren van de *narrative encounters* bleek dat de opzet van het format aan de hand van een openingsvraag, steunvragen en indicatoren steeds gerichte narratieven opleverde van de respondenten. Dit lijkt erop te wijzen dat de opzet en formulering van het format een narratief weten te

ontlokken uit de respondent en een voldoende mate van validiteit hebben. Bij het ontlokken en luisteren naar het narratief van de respondent is de rol van de gesprekspartner van groot belang gebleken. Dit kan twee kanten op werken. We merkten dat we door enthousiasme of persoonlijke interesse zo nu en dan gerichte vragen stelden, die afweken van de gekozen benadering. Een vraag die bij ons leeft is dan ook of de narratieven verschillen per gesprekspartner en in hoeverre de leerwinst van het *narrative encounter* verschilt per gesprekspartner. Het is denkbaar dat door onze achtergrondkennis als onderzoeker de woordkeuze in samenvatting van het door de respondent vertelde verhaal heeft geleid tot beïnvloeding van het narratief, en heeft gezorgd dat de gesprekken gerichter verliepen. Of persoonlijke narratieven daadwerkelijk verschillen per gesprekspartner is alleen te controleren door een derde persoon in te zetten als gesprekspartner voor de *narrative encounters*. Om de betrouwbaarheid te bevorderen betekent dit dat er een goede instructie of *interview guide* gemaakt zal moeten worden om zoveel mogelijk verschil in aanpak te elimineren. Aan de andere kant is het *narrative encounter* ook een sociale situatie waaraan twee autonome personen elkaar ontmoeten. Door de persoonlijke identiteit en eigenheid van de gesprekspartners is een zekere mate van verschil in aanpak nooit helemaal te elimineren. Voor de *encounters* werd de respondenten duidelijk verteld dat het gesprek geen interview was en dat er geen ‘foute antwoorden’ waren omdat het gesprek om hun eigen verhaal draaide. Verder is er geen informatie verstrekt aan de respondenten over de bedoelingen van het onderzoek. Dit en de openheid van vragen maakte de kans op sociaal wenselijke antwoorden gering.

De gefragmenteerde *narrative encounters* zijn met behulp van open codering thematisch geanalyseerd. We hebben ervoor gekozen om de uitspraken van de respondenten onder te brengen binnen drie dimensies, die zich aandienden aan de hand van de toegekende labels. Dit was een kwalitatief proces en deze dimensies waren door een andere onderzoeker mogelijk anders benoemd. Wel hebben twee ervaren onderzoekers meegekeken met de analyse voor de intersubjectiviteit (Verhoeven, 2008). Er is geen reden om aan te nemen dat dit substantiële invloed heeft gehad op onze conclusie over de adequaatheid van het format.

6.2.3 Discussie bruikbaarheid

Het uitproberen van het format draaide niet om het ophalen van representatieve gegevens onder de respondenten. Het doel was de bruikbaarheid van het format te testen (Verhoeven, 2008). Na deze test kunnen we zeggen dat het format bruikbaar is voor het ontlokken van een narratief uit de respondent. Binnen dit narratief werden er immers verbindingen gelegd, en werd er beschouwend gekeken naar het eigen handelen. Hierdoor zou het format kunnen dienen als een tool ter ondersteuning van de persoonlijke professionalisering van de leerkracht, bijvoorbeeld als bijlage bij een persoonlijk ontwikkelplan.

Op de volgende punten kan het format aangevuld worden om de bruikbaarheid te verbeteren:

- De rol van de gespreksleider verder beschrijven door bijvoorbeeld een *interview guide*.
- De afronding van het *encounter* beter inleiden.
- De borging van de doorgemaakte ontwikkeling na afloop.

We hebben ontdekt dat trots goed werkt als kernbegrip in de openingsvraag en zeer behulpzaam is voor het ontlokken van een narratief. Het staat te bezien of dezelfde openingsvraag bij herhaling steeds even bruikbaar is.

6.3 Aanbevelingen

6.3.1 Aanbevelingen onderzoek

- Het verdient aanbeveling om de literatuur inzake reflectiemodellen verder te onderzoeken, met name de reflectie op succeservaringen (6.2.1). Dit zou bepaalde aanvullende inzichten kunnen opleveren voor de structuur van het format en het *narrative encounter*.
- Het verdient aanbeveling om de literatuur inzake *narrative learning* verder te onderzoeken, met name de vraag hoe een *narrative encounter* afgerond en opgevolgd kan worden binnen de kwaliteitscyclus van de schoolorganisatie (6.2.1).
- Het verdient aanbeveling om verder te testen of het format geschikt is voor inzet bij respondenten met verschillende opleidingsniveaus. Met name het opgemerkte verschil tussen MBO en HBO of hogere denkniveaus geeft aanleiding tot deze aanbeveling (6.2.2).
- Het verdient aanbeveling om naast het format een instructie of *interview guide* te ontwikkelen en te testen. Dit heeft als doel de verschillen in achtergrondkennis van de gesprekspartners zoveel mogelijk gelijk te stellen, waardoor deze verschillen de uitkomsten van de *narrative encounters* minimaal beïnvloeden (6.2.2).

6.3.2 Praktische aanbevelingen

- Het verdient aanbeveling om binnen de schoolorganisatie het onderlinge gesprek over goed onderwijs niet alleen te voeren in termen van performativiteit, maar bovenal in termen van professionele en persoonlijke normativiteit (6.2.1).
- Het verdient aanbeveling voor schoolleiders om naast kwantitatieve ontwikkelingsinstrumenten ook kwalitatieve instrumenten in te zetten. Het werkt bevorderlijk voor de professionele ontwikkeling van de leerkracht om in gesprek te gaan over diens persoonlijk narratief en visie. Dit kan aan de hand van *narrative encounters*, zoals we voorstellen met ons format (6.2.1).
- Het verdient aanbeveling om bij de persoonlijke ontwikkelplannen van leerkrachten reflectie op trots en succeservaringen als uitgangspunt te nemen, om van daaruit met de leerkracht in gesprek te gaan over ontwikkelingsmogelijkheden (6.2.1).
- Ook in het onderlinge gesprek is het delen van trots en succeservaringen een krachtig middel voor het stimuleren van gezamenlijke praktijk en visie.

7. Samenvatting

Dit onderzoek gaat over het leren van leerkrachten door het vertellen over hun succeservaringen. In de huidige beroepspraktijk hebben leerkrachten vaak het gevoel dat ze door kwantitatieve benaderingen van hun functioneren hun bewegingsvrijheid verliezen. Om aan te sluiten bij wat de leerkracht zelf motiveert, hebben we een format nodig voor persoonlijke ontwikkeling dat niet als beperkend wordt ervaren, maar juist als stimulerend.

Dit hebben we gedaan door binnen de literatuur op zoek te gaan naar indicatoren die belangrijk zijn voor het leren van de leerkracht. Deze hebben we verbonden aan de narratieve structuur van hun leerbiografie en in de vorm gegoten van een format voor een vraaggesprek, ook wel *narrative encounter* genoemd.

Dit format, dat bestaat uit een openingsvraag en enkele steunvragen, hebben we in de praktijk getest bij leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Daaruit bleek dat leerkrachten door ze te laten vertellen over hun persoonlijke ervaringen van trots en de reflectie hierop, deze situaties weer verbinden aan hun eigen visie. Vanuit deze eigen visie kijken ze verder hoe deze meer aan het licht kan komen in toekomstige situaties.

Het ontwikkelde format toonde dat deze manier om de leerkracht te benaderen vruchtbaar kan zijn voor de persoonlijke professionalisering. Vervolgonderzoek over leren door verhalen te vertellen kan verdere inzichten opleveren om met deze methodiek aan de slag te gaan. De opbrengsten van dit onderzoek kunnen benut worden binnen schoolorganisaties ter ondersteuning van persoonlijke ontwikkelplannen van leerkrachten, of binnen andere beroepen waarbinnen normatieve uitgangspunten op het spel staan.

Bibliografie

- Banning, B. (2013). Existentieel eigenaarschap. In Kneyber, R., Evers, J. (red.), *Het alternatief* (pp.115-130). Amsterdam: Boom.
- Biesta, G., Goodson, I. F., Tedder, M., Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Oxon: Routledge.
- Brink, G. van den, Jansen, T., Kole, J. (2011). Goed werk is een doel, geen middel. *S&D*, 2011 (9/10) pp.75-84.
- Broos, F. K. (2007). *Ruimte voor de leraar*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Castelijns, J. & Hoencamp, M. (2013). *Persoonlijk meesterschap*. Utrecht: CEPM.
- Chase, S. (2005). *Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices*. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Clandinin, D. J., Huber, J. Narrative inquiry. In McGaw, B, Baker, E. & Peterson, P.P (eds.), *International encyclopedia of education*. New York: Elsevier.
- Ewijk, H. van. (2013). Ontvouwing van normatieve professionalisering. In Ewijk, H. van, Kunneman, H. *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 19-71). Amsterdam: SWP.
- Goodson, I. F. , Gill, R.S. (2011). *Narrative Pedagogy*. New York: Peter Lang publishing.
- Hartogh, H. den, Jacobs, F., Willigenburg, T. van (2013). *Wijsgerige ethiek*. Budel: DAMON.
- Jansen, T. (2013). Inleiding - Van vrijwillige slaven tot voortrekkers. Kneyber, R., Evers, J. (red.) *Het alternatief* (pp. 12-16). Amsterdam: Boom.
- Kneyber, R., Evers, J. (red.) (2013). *Het alternatief*. Amsterdam: Boom.
- Korthagen, F. (2011). *"Ik heb er veel van geleerd!"*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Meesters, J., Basten, F., Biene, M. (2010). Vraaggericht werken door narratief onderzoek. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 2010 (3) pp.21-37.
- Ochs, E., Capps, L. (2001). *Living narrative*. Harvard University Press.
- Oers, B. van. (2003). *Narratives of childhood*. Amsterdam: VU University press.
- Raes, K., Mortier, F. (1992). *Een kwestie van behoren*. Gent: Mys en Breesch.
- Rohaan, E., Beijaard, D., Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit*. Eindhoven: Eindhoven school of education.
- Sanderse, W. (2013). *Leren met karakter*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Pinguin.
- Tongeren, P. van. (2003). *Deugdelijk leven*. Amsterdam: SUN

Verhoeven, N. (2008). *Doing Research*. Amsterdam: Boom.

Wassink, H., Bakker, C. (2013). Het goede leren: over normatieve professionalisering van leraren. In Kneyber, R., Evers, J. (red.) *Het alternatief* (pp. 223-236). Amsterdam: Boom.

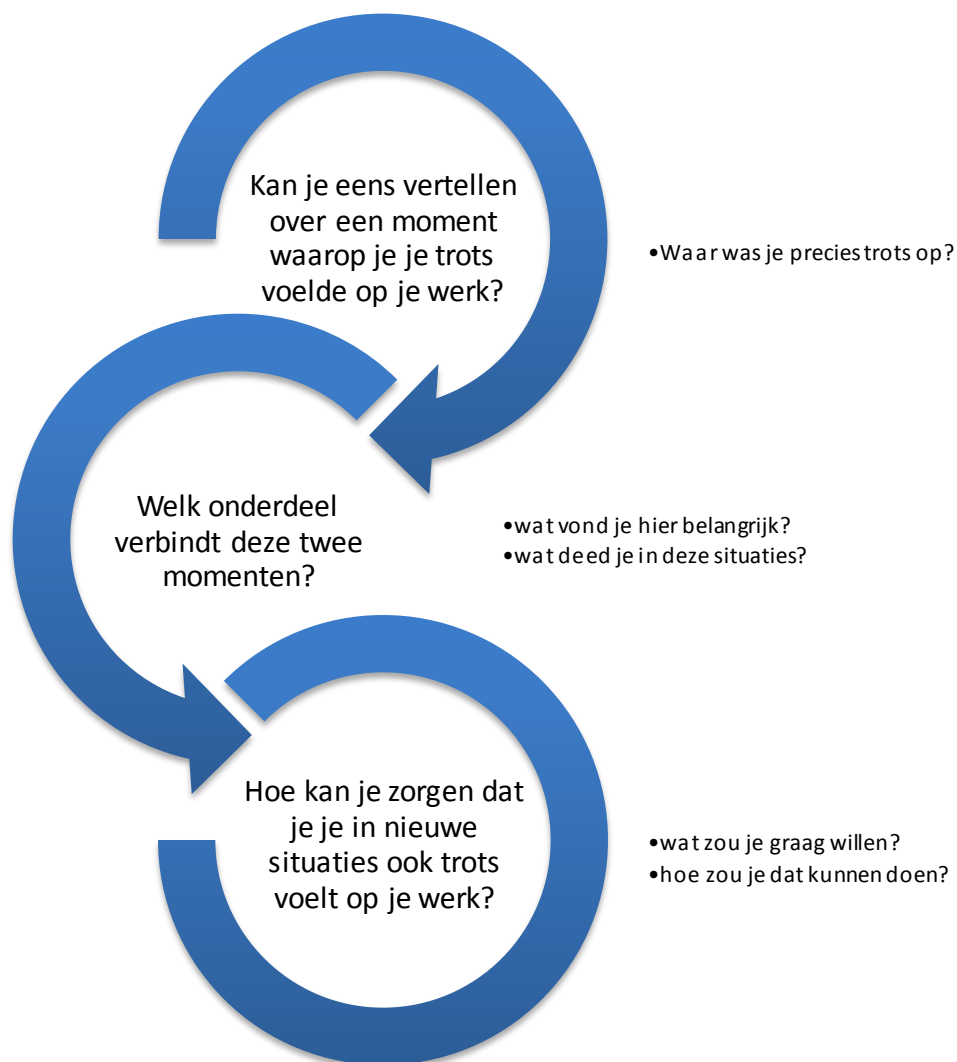
Bijlage 1: Format

Luister aandachtig. Probeer voornamelijk te luisteren.

Probeer daarnaast samen te vatten en door te vragen op het narratief.

Punten om op door te vragen kunnen zijn:

trots, de relatie met de ander, autonomie, de eigen houding, de eigen visie.



Aantekeningen na de encounter:

Bijlage 2: Dimensies

Kerndimensies openingsvraag trots

Mevrouw J.	Meneer H.	Mevrouw T.	Meneer M.	Mevrouw M.	Dimensies
Bevragen	Houding LL	Terugvragen	Inbreng LL	Methodiek	Reflectie/persoonlijk: - Bevragen/ Terugvragen - Verbinden - Beschouwen - Relatie LL - Visie - Situatie beschrijven - Inzicht/Inleven LL - Authenticiteit - Gevoel - Houding LK - Bedenkingen
Verbinden	Inleven LL	Beschouwen	Contact LL	Inbreng LL	Interpersoonlijke interactie: - Gesprek LL - Relatie LL - Inbreng LL - Relatie LL - Houding LL - Belemmering - Methodiek - Uitdagen - Contact LL - Gelijkwaardigheid - Pedagogiek - Meebewegen
Beschouwen	Trots	Resultaat	Trots	Trots	Opbrengst: - Lerende LL - Trots - Motivatie LL - Resultaat - Leren van elkaar
Lerende LL	Belemmering	Inbreng LL	Visie	Methodiek	
Gesprek LL	Verbinden	Resultaat	Relatie LL	Leren van elkaar	
Belemmering	Relatie LL	Methodiek	Pedagogiek	Lerende LL	
Relatie LL	Bevragen	Uitdagen	Methodiek	Bedenkingen	
Houding LK		Gesprek LL		Visie	
Visie		Inzicht in LL		Trots	
Situatie beschrijven		Lerende LL		Lerende LL	
Inbreng LL		Houding LL			
Inzicht LL		Verbinden			

Relatie LL		Meebewe- gen			
Trots		Trots			
Motivatie LL		Lerende LL			
Authenticiteit		Methodiek			
Gelijkwaardig- heid		Relatie LL			
Gevoel		Houding LK			
Resultaat					
Houding LL					

Kerndimensies steunvraag 1 verbinding

Mevrouw J.	Mevrouw T.	Meneer M.	Meneer H.	Mevrouw M.	Dimensies
Verbinden	Verbinden	Relatie LL	Verbinden	Navragen	Reflectie / Persoonlijk: - Verbinden - Beschouwen - Situatie beschrijven - Houding - Visie - Eigen kwaliteit - Authenticiteit - Persoonlijk gevoel - Persoonlijke Behoeft - Methodiek - Navragen
Beschouwen	Belang LL	Houding LK	Visie	Didactiek	Interpersoonlijke interac- tie: - Gesprek LL - Relatie LL - Inbreng LL - Gevoel LL / Beleving LL - Inzicht LL - Contact LL - Ruimte LL - Eigenheid LL - Coaching - Basisbehoeften - Humor - Pedagogiek - Didactiek
Situatie beschrij- ven	Ruimte LL	Inbreng LL	Relatie LL	Beschouwing	Opbrengst - Resultaat - Trots - Belang LL - Lerende LL - Succeservaring LL - Leren van elkaar
Gesprek LL	Houding	Lerende LL	Beleving LL	Leren van el- kaar	Rest: - Belemmeringen - Routines

Houding	Contact LL	Basisbehoef-ten	Trots	Visie	
Relatie LL	Beschouwen	Routines	Resultaat	Trots	
Resultaat	Inbreng LL	Belang LL	Verbinden	Houding LK	
Inbreng LL	Houding LK	Inleven in LL	Houding LK	Methodiek	
Gevoel LL	Gesprek LL	Resultaat	Inzicht van LL	Coaching	
Visie	Resultaat	Verbinden	Lerende LL		
	Inleven LL	Behoeft e LL	Relatie		
Eigen kwaliteit	Visie	Beschouwing	Methodiek		
Belemmering	Lerende LL	Succeservaring LL	Resultaat		
Inzicht van LL	Eigenheid LL	Verbinden	Inzicht in LL		
Trots	Methodiek	Visie	Belemmering		
Contact LL	Belemmering		Gesprek met LL		
Authenticiteit	Coaching		Verbinden		
Persoonlijke relatie	Inzicht LL		Methodiek		
Persoonlijk gevoel			Pedagogiek		
Inleven LL			Humor		
Persoonlijke behoefte			Beschouwen		
			Visie		
			Handelen LK		

Kerndimensies steunvraag 2 voortzetting

Mevrouw J.	Mevrouw T.	Meneer M.	Mevrouw M.	Meneer H.	Dimensie
Verbinden	Methodiek	Pedagogiek	Beschouwen	Verbinden	Persoonlijke/reflectie - Verbinden - Beschouwen - Visie - Houding LK - Bevragen - Vooruitkijken - Afwegen - Invullen LK
Beschouwen	Gesprek met LL	Houding LK	Verbinden	Houding LK	Interpersoonlijke dimensie - Pedagogiek - Relatie LL - Inzicht LL - Eerlijkheid - Methodiek - Gesprek met LL - Coaching - Inbreng LL - Didactiek

					- Basisbehoeften
Visie	Coaching	Relatie LK	Vooruit kijken	Relatie LL	Opbrengst: - Authenticiteit - Lerende LL - Trots - Resultaat - Verantwoordelijkheid LL - Betrokken LL
Houding LK	Inbreng LL	Visie	In gesprek	Relatie LL	Rest: - Belemmering
Pedagogiek		Didactiek	Verantwoordelijkheid LL	Methodiek	
Bevragen	Inzicht LL	Lerende LL	Inbreng LL	Visie	
Eerlijkheid	Lerende LL	Trots	Relatie met LL	Pedagogiek	
Relatie LL	Belemmering	Relatie LL	Invullen LK	Lerende LL	
Inzicht LL	Houding LK	Belemmering	Betrokken LL		
Belemmering	Beschouwing	Basisbehoeften	Lerende LL		
Situatie beschrijven	Visie	Houding LK	Visie		
Contact LL	Trots	Afwegen	Inbreng LL		
Trots	Vooruitkijken	Resultaat	Didactiek		
Authenticiteit		Beschouwen	Houding LK		
		Verbinden	Trots		
			Methodiek		
			Belemmering		
			Praten met LL		

Bijlage 3: Narrative encounters

Narrative encounter 1 Mw. T.	Labels	Code
L: Zou je eens willen vertellen over een keer in de klas of op school, dat je je trots voelde op wat er gebeurde of op wat je deed?		
T: Me trots voelde, wanneer voelde ik me heel trots.	Wanneer?	Terugvragen
Uiteindelijk denk ik als leerlingen, even heel vaageerst hoor, dat is wat me het eerst te binnen schiet.	Leerlingen schieten het eerst te binnen	Beschouwen
L: Ja, dat is goed.		
T: Dat ik denk van als ze, als leerlingen iets.		
Doordat je in gesprek bent gegaan met kinderen, dat je daardoor iets bereikt.	In gesprek met kinderen, iets bereiken	Resultaat Gesprek LL
Je hebt kinderen die vanwege hun houding onderpresteren of niets zeggen of heel graag iets willen bereiken.		
Dat je ze kan uitdagen, dat je weet wat bij hen leeft.	Uitdagen Weten wat er leeft	Uitdagen Inzicht in LL
Met rekenen, dat we dan plannen maken met de kinderen.	Met kinderen plannen maken	Methodiek
En uiteindelijk dat ze niet heel erg goed zijn in rekenen de laatste jaren.		
Maar dan toch zien dat ze toch de uitdaging willen.	Uitdagen	Inbreng LL
Dat ze toch starten.	Leerlingen op gang helpen	
Dat kan in de bovenbouw dan wat meer, dat ze dan uiteindelijk toch beter presteren in het vakgebied, in dit geval rekenen.	Leerlingen gaan beter presteren	Resultaat Lerende LL
L: Kan je je een specifieke situatie voor de geest halen waarin dat gebeurde?		
T: Ik had met meerdere leerlingen, bijvoorbeeld T. , die dan altijd heel nukkig kan zijn met de lessen, maar als ik merk dat hij, als je met hem in gesprek gaat.	In gesprek gaan met leerling	Gesprek met LL
Van wat wil je nu eigenlijk.	Wat leerling wil	Inbreng LL
En dat hij dan zegt ja.		
Ik wil zelf starten, ik wil zelf ervaren of ik het kan of niet.	Leerling wil zelf starten	Houding LL
En hem die vrijheid, vertrouwen geven.	Leerling vrijheid en vertrouwen geven	Houding LK Relatie LL
Van ga maar aan de slag.		
Als je het echt niet weet dan moet je even instructie komen vragen.	Zo nodig instructie geven	Methodiek.
En uiteindelijk gaat hij als een tierelier.		Lerende LL
Dan denk ik ja.	Ik denk ja!	Trots
Door sommige leerlingen te vast te trekken, te vast.		Houding
Maar door ze juist vertrouwen en vrijheid te geven, van ga maar aan de slag, dan beter uit de verf komen.	Vertrouwen en vrijheid geven Beter uit de verf komen	Relatie LL Houding Resultaat

L: Dus door een houding die jij hebt ingenomen komt een kind tot bloei.		
T: Bijvoorbeeld J.		
Die had voor de vakantie, toen hadden we atelier.		
Toen kwam een moeder bij me dat het niet ging.	Luisteren naar 'moeder'	Belemmering
Al weken was hij onrustig, en ik loop naar hem toe.	Leerling benaderen	
Geef aan van gogh, ben je onrustig, lukt het?	Vragen of het lukt	Houding LK
Nee, zegt hij. Dus ik vraag wat heb jij nodig.	Vragen wat leerling nodig heeft	Gesprek LL
En hij zegt ik zou het liefst op de gang willen werken.		Inbreng LL
Maar dat mag toch niet, want het atelier is hier.		Belemmering LL
Ik zeg nou ja, ga jij dan.. Waarom moet het dan per se hier.	Meebewegen met leerling	Gesprek LL Meebewegen
Nou als ik jou die vrijheid geef, als jij het lekker vindt om op de gang te werken.	Leerling vrijheid geven	Inzicht in LL
Dat geeft jou rust.	Leerling rust geven	Inzicht in LL
En die moeder, het is dus win-win.	'Moeder' rust geven	Resultaat
Die vindt het ook alleen maar fijn als jij op de gang werkt.	Behoeft 'moeder' erkennen	Resultaat
Dus dat vindt ik dan kicken, dat hij niet eruit moet.	Kicken	Trots
Zo van: jij gaat op de gang werken, want jij bent te onrustig voor deze situatie voor deze ateliers.	Niet uitgaan van onrust	Beschouwen
We hebben last van je.	Niet uitgaan van last	Belemmering
Maar door het om te draaien en te vragen, wat heb jij nodig?	Benadering omdraaien Vragen wat kind nodig heeft	Houding Gesprek met LL
Heeft hij zelf al aangegeven van ik wil op de gang werken.	Uitgaan wens leerling	Inbreng LL
En na een paar minuten kwam hij bij me, ik vind iets lastig met tekenen.	Aandacht voor leerling	Inbreng LL
Naja, vraag maar aan die moeder.	Leerling verbinden naar die 'moeder'	Verbinden
Want die is juist hier voor het schildersatelier.	Hulpbronnen aanwijzen	Verbinden
Die is juist daar goed in.	Positief benaderen	
Toen ging hij naar haar en toen gingen ze samen naar de gang en zij ging uitleggen en zij voelde zich ook helemaal fijn.	Samen laten werken	Resultaat trots
Hoe zeg je dat, blij.	'Moeder' blij	Resultaat
Dat zij hem kon helpen.	Leerling werd geholpen	Relatie
Door iets heel simpels.	Simpel	
En dan denk ik, dat is wel het Vlinderboomgevoel.	Vlinderboomgevoel	trots
En dat heb ik ook wel uitgesproken naar collega's.	Uitspreken naar collega's	Trots verbinden
En als je dan vraagt over trots, dan is dat denk ik wel waar het in zit. Iets waar je trots op kan zijn.		trots

L: Dus wat die situaties eigenlijk verbindt, waardoor je trots was. Hoe zou je dat omschrijven? Het gaat volgens mij allebei een beetje dezelfde richting op.		
T: ja, uhm. Contact met leerlingen.	Contact met leerlingen	Verbinden Contact LL
Daardoor verder komen, dan dat je rigide houdt wat je zelf vindt.	Verder komen	Houding
Jij scoortslecht dus je moet dat pad nemen.		Houding
Jij bent onrustig dus jij moet die kant op gaan.		Houding
Je gaat uiteindelijk die kant op, en die ander gaat.		
Volgens mij zeg ik nu twee verschillende dingen.		beschouwen
L: Je zegt aan de ene kant kan je een harde lijn hanteren..		
T: Ja, uiteindelijk wil je bij allebei wil je de vrijheid geven, wil je de ruimte pakken die voor de kinderen het beste is.	Vrijheid geven, ruimte nemen die past	Ruimte LL Belang LL
En uiteindelijk kiest T. een andere weg dan ik in de eerste instantie zou kiezen, want hij is te slecht qua resultaten om te doen wat hij doet, en J. kiest voor de weg die ik eigenlijk ook had gekozen, maar nu had hij er zelf voor gekozen.	Leerling kiest eigen weg	Inbreng LL Houding LK Gesprek LL
L: Dus door als ik het samenvat, je houding tegen die kinderen wat te veranderen, is er veel meer uitgekomen.		
T: ja, is er veel meer, en weet je ook meer wat er achter leeft bij de kinderen. Je kan zelf denken dat is het beste voor ze.	Wat er leeft bij kinderen, Het beste voor kinderen	Resultaat Inleven LL
L: En wat vindt je daarin, want het gaat volgens mij uit van iets wat je zelf ook heel belangrijk vindt, iets waar je ook trots op wordt. Hoe zou je dat omschrijven?		
T: Ik vind het mooi als het onderwijs wordt ingericht met de kinderen.	Onderwijs inrichten met leerlingen	Visie Lerende LL.
Niet zozeer de lijnen die wij hanteren, van als je dit hebt dan moet je die kant op, of die kant op en dat je dan ergens uitkomt en dat is dan het beste voor dit kind.		Inbreng LL Houding LK
Nee, dit kind neemt ook zichzelf mee, en daarom vind ik denk ik de bovenbouw heel leuk.	Eigenheid kind, bovenbouw	Eigenheid LL
Juist in de onderbouw kan het denk ik ook.		
Bij de kleuters, en bij 3,4,5 moet je iets strakker want je weet nog niet, de kinderen kunnen het zelf nog niet verwoorden.	Kleuters kunnen niet zelf verwoorden	Houding LK Inbreng LL
En naarmate, sommige dan weer wel mis-schien.		beschouwen
Laat ik het zo zeggen; ik kan voor mezelf makkelijker loslaten, omdat we toch al in de bovenbouw zitten.	Makkelijke loslaten bovenbouw	Beschouwen Houding LK

En dan kan je zulk soort dingen meer doen, eerder doen dan.		visie
Misschien ook wel niet hoor.		Beschouwen
Ik zou het misschien ook doen als ik groep 4,5 had gehad.		beschouwen
Nu schuil ik meer wel eens achter dat we toch in de bovenbouw zitten.	Verschuilen achter bovenbouw	
We laten leerlijnen wel eens los, maar de weg los zodat we dingen op een andere manier kunnen bereiken.	Leerlijnen loslaten Andere manier bereiken	Houding LK Methodiek
Ze lopen ook wel eens vast.	Leerlingen lopen vast	belemmering
Maar inderdaad als je het eerder zou gaan doen lopen ze misschien minder snel vast.	Eerder inzetten vrijheid helpt misschien	beschouwen
Want ze kunnen eerder aangeven waar ze behoefte aan hebben.		Inbreng LL Behoeft LL
L: Je zegt eigenlijk, hier zou ik wel eerder mee aan de slag willen. Luisteren naar kinderen, en daar waarde aan toekennen. Serius luisteren naar ze.		
T: Ja, maar ook na een paar maanden uitproberen tegen de leerlingen kunnen zeggen.	Kunnen terugkomen op het plan	Methodiek
Sorry, jij wil nog steeds het zelfstandige en het zelf maken maar je resultaten blijven nog steeds achter.		Coaching
Dan moet ik de juf zijn en sturen.	Juf zijn, sturen	Houding Coaching
Van jij hebt dit nu nodig, en ik kan je nu niet laten gaan.	Behoeft leerling	Inzicht LL coaching
Want dan weet ik niet hoever jij nog meer zakt.		
L: Hoe reageren ze daarop?		
T: ja, ook goed.		
Uiteindelijk gaan ze dan ook mee.	Meegaan leerlingen	Lerende LL.
Nu heb ik het over D.		
Een leerling die doet heel stil en doet trouw wat je zegt.		
Dus dat is dan natuurlijk anders dan als je bij een leerling die daar aardig tegenin kan gaan.		
Maar ik merk wel dat bij een aantal die normaal zo'n houding hebben van ik weet het zelf wel.		
Als je daar het twee of drie maanden laat doen en je legt de resultaten daarnaast.		
En je zegt dan, je moet nu meedoen.		
En ik vind die verschillende petten wel leuk om die dan op te zetten.	Verschillende petten	Houding LK.
Een leider of meer begeleider. Soms moet je wel eens zeggen, je hebt het niet laten zien. Ik moet jou meer in de gaten houden. En dat accepteren ze dan ook.	Leider of begeleider Accepteren leerlingen	Houding LK Coaching.
L: Ja, dan ben je het proces aan het bewaken, terwijl ze zelf zo veel mogelijk kiezen wat ze doen. Je zegt dus een beetje ik		

vindt het mooi als het leren uit de kinderen komt. Daar geniet je het meest van.		
T: Ja, want ik denk dat ze daar hun leven lang plezier van hebben.	Leven lang plezier	Resultaat
Meer dan als ik altijd maar zeg, je moet dit doen, je moet dat doen.	Je moet	Houding LK
En soms laat ik kinderen echt wel drie maanden, dan doen ze niks, dat hebben we wel door.	Kinderen laten Doorhebben proces	Houding LK Lerende LL
Maar hoe ga je daar mee om?	Hoe ga je ermee om?	Visie, beschouwen
Die strakke hand van nu moet ik jou altijd controleren anders doe je het niet.	Strakke hand, controleren	Houding LK
Nou, op een gegeven moment als ze dat gewend zijn.		
Ze hebben nooit geleerd om het omgedraaid te krijgen. Dan loop je denk ik later weer vast.	Aanleren vrijheid	Lerende LL.
L: Zou je daar nog meer mee willen doen?		
T: We zijn nu bezig met, sinds dit jaareigenlijk.	Initiatie plan	Methodiek
Ik heb laatst ook de data muur opengezet.		Coaching/methodiek
Van nou ik heb jullie nu daar en daar ingevuld, naar aanleiding van de plannen.	Leerlingen toegang tot leerdata geven	Coaching/methodiek Gesprek met LL
De plannen heb ik dan niet laten zien.		
Wel daarachter verteld wat ik erin had gezet.		Gesprek met LL
Van daaruit verteld of ze in de instructie basis of verlengd zitten.	Leerlingen meenemen in keuzes	Gesprek met LL Coaching/methodiek
Maar iedereen was het er mee eens. Iedereen dacht ja, dit is waar ik hoor. En waar ik zit.	Dat is waar ik hoor, en waar ik zit	Inbreng LL Gesprek met LL Inzicht LL
L: Ze voelden zich wel gezien.		
T: We hadden ook nog de grafieken laten zien.	Leerlingen meenemen in eigen leerdata	Gesprek met LL
Van rekenen, begrijpend lezen, spelling.		
Cito's van de afgelopen jaren.		
En dan kun je zo'n lijn zien.		
Ook kinderen die daar dan in zeggen, aan de ene kant heel erg schrikken.	Kinderen schrikken eigen data	Inzicht LL
Ohja, ik ben toch wel heel slecht.	Ik ben wel heel slecht	Inzicht LL
Dat is dan wel confronterend.	confronterend	
Maar ook een leerling die altijd zegt ik wil instructie, maar a-scores haalt.		
Die zei hm. Ik kan het geloof ik toch wel.	Ik kan het geloof ik wel.	Lerende LL
En die dan zegt ik wil toch wel zelfstandig verder met basis.	Ik wil zelfstandig verder	Lerende LL Inbreng LL
Nog niet de plus, dat is dan weer wat anders. Maar wel laten zien..		
L: Meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces zeg maar.		
T: ja. En wat als je in plus zit.		
Dan wordt het een heel moeilijk gebied altijd.		Belemmering
Van wat voor werk ga je dan maken.		

Dat ze dat dan zelf gaan oppakken. Dat leren.	Leren zelf oppakken.	Lerende LL.
Dat lukt niet bij alle kinderen, maar ja.	Lukt niet altijd	
We zijn wel aan het uitproberen daarin.	uitproberen	Houding LK
Alleen de resultaten van cito vallen dan weer tegen dus dan krijg je de IB'er en de directeur weer op je nek.	Resultaten cito vallen tegen IB'er, directeur	Belemmering
Wat zijn jullie aan het uitproberen.	uitproberen	
Maar goed het is natuurlijk ook goed om naar de resultaten te kijken. Op korte termijn levert het misschien niet op, maar op langere termijn wel.	Goed naar resultaten kijken. Korte termijn misschien niet Langere termijn wel	Beschouwing Visie
L: Daar krijg je dus wel de ruimte voor om zulke dingen te proberen.		
T: Ja, dat vind ik echt heel prettig. Gewoon doen.	Echt heel prettig. Gewoon doen.	Trots
L: Is er nog iets wat je daarin beperkt? Als je het groter zou willen inzetten? In dit geval zeg je de scores blijven achter maar je verwacht dat die later weer omhoog gaan.		
T: Dan ben ik ook van, naja ach.	Naja, ach.	Houding
Was het anders dan niet geweest.	Anders dan niet?	Beschouwing.
Dat vind ik dan altijd een interessante.		
Maar ik heb dan niet dat ik me belemmerd voel.	Niet belemmerd gevoel	Belemmering
Dat ik denk ohjee we moeten stoppen.		
We moeten weer helemaal terug naar die strakke hand.	Terug naar strakke hand	Houding LK Visie
Nee juist niet.	Juist niet	
Gewoon doorgaan.	doorgaan	
Wel strakker zijn bij kinderen die echt slecht scoren, daarvan zeggen, nee, jij moet met ons meedoen.	Passende benadering	Inzicht LL Coaching.
Om die niet nog verder te laten zakken.		
Maar goed als een kind van a naar b gaat dan lig ik daar niet heel erg wakker van.		
Dus ik weet niet of dat dan daardoor komt.		
Dat zou je dan over meerdere jaren moeten bekijken.		Beschouwing Vooruitkijken
Want als je je beleid aanpast in de bovenbouw.		
Maar mijn plezier in lesgeven wordt wel vergroot.		
Ik dacht dat is wel wat me het eerst te binnenschoot.		
Daar ben ik wel trots op.		Trots
L: cool. Dankjewel.		

Narrative encounter 2 Mw.J.	Labels	Kernlabels
L: Vertel eens over een moment dat je je trots voelde op je werk.		
J: Bedoel je dan van de afgelopen jaren?	Bedoel je?	Bevragen

L: Ja, een moment dat je het gevoel van trots had bij wat je gedaan had.		
J: Hm. Eigenlijk zijn er wel wekelijks momenten waarbij ik denk van oh, ik ben wel echt goed bezig.	Wekelijks momenten Echt goed bezig	Verbinden Beschouwen Trots
Er gebeurt wel iets bij de kinderen.	Gebeurt iets bij kinderen	Lerende LL
Van de week had ik een gesprek met een meisje. Die zit bij mij bij de huiswerkklas.	Gesprek	Gesprek LL
Vanaf dag 1 was ze eigenlijk heel erg gesloten en merk ik dat ze slecht aanspreekbaar is op persoonlijke vragen.	Erg gesloten Slecht aanspreekbaar Persoonlijke vragen	Belemmering Relatie LL
Ik vind de persoonlijke band in het onderwijs altijd heel belangrijk.	Persoonlijke band onderwijs	Relatie LL Visie
Omdat je dan iemand kan bereiken en dan kan je ook bij die motivatie komen.	Iemand bereiken Motivatie	Relatie LL Motivatie LL
En ik merk dat ze zich gewoon niet openstelde voor mijn vragen.	Ik merkte Niet openstelde	Belemmering
En ik merk dat ze heel onzeker was.	Heel onzeker	Belemmering
Want als ik met haar aan het leren was voor de toets merkte ik dat ze het heel goed deed, maar ze beoordeelde haar eigen prestaties altijd heel negatief.	Leren heel goed Beoordeelde zichzelf negatief	Lerende LL Inbreng LL
En de ouders hadden in het intakegesprek ook al tegen mij gezegd van faalangst.	Intakegesprek faalangst	Belemmering
En ik geloof meestal dat faalangst een bepaalde sociaal psychologische kern heeft.	Faalangst Sociaal psychologische kern	Belemmering Visie
En ik denk ik ga gewoon gissen.	Gissen	Methodiek
We kennen elkaar een beetje.	Kennen elkaar	Relatie LL
De vertrouwensband was er een beetje, dus ik denk ik ga gewoon vragen stellen.	Vertrouwensband Vragen stellen	Relatie LL
Dus ik zeg zo van hey, eh E.		
Heb je een broer	Broer	Situatie beschrijven
En ze zegt ja ik heb inderdaad een broer.	Inderdaad broer	Situatie beschrijven
Dus ik zeg, hoe, eh wat doet hij eigenlijk voor opleiding.	Opleiding broer	Situatie beschrijven
Ja, zegt ze hij doet HBO en hij doet het heel erg goed.	HBO, erg goed	Situatie beschrijven
Ik zag haar gezichtsuitdrukking en ik dacht volgens mij zit daar een beetje, een beetje wrok.	Gezichtsuitdrukking, wrok	Situatie beschrijven Inzicht LL
En toen hebben we daarover gepraat.	Gepraat	Gesprek LL
En toen zei ik, wordt je wel eens vergeleken met je broer.	Vergeleken met broer	Gesprek LL
En ze zegt ja! Altijd.	Ja. Altijd	Inbreng LL
En toen kwam het verhaal.	Verhaal	Situatie beschrijven
Ze wordt heel erg onzeker door het feit dat haar broer haar naar beneden haalt, verbaal.	Onzeker, Verbaal naar beneden haalt.	Situatie beschrijven belemmering
Door te zeggen, ja een van ons moet de slimste zijn.		Situatie beschrijven belemmering
En dat was voor mij gewoon een heel tof moment, dat ik bij haar heel goed aanvoelde, op basis van een inschatting waar de wrok bij haar zat.	Tof moment Goed aanvoelde Inschatting	Trots Relatie LL Inzicht LL

Waar haar onzekerheid vandaan komt.	Onzekerheid	Belemmering
En toen hebben we daarover gepraat.	Gepraat	Gesprek LL
En nu staat die deur voor mij eigenlijk open, om bij haar motivatie te kunnen.	Deur open Haar motivatie	Relatie LL Motivatie LL
Dus dat was echt een moment dat ik dacht, yes!	Dat ik dacht, yes!	Trots
L: En wat was het deel daarin waar je nu eigenlijk die trots uit putte? Was dat dat je iets goed giste bij haar, of was dat dat je uiteindelijk de weg wist open te zetten, of de relatie wist te versterken?		
L: Waar kwam bij jou het gevoel vandaan van waah ik heb echt iets goeds gedaan hier?		
J: Eigenlijk meerdere dingen.	Meerdere dingen	Verbinden
Vooraf dat ik het goed in had geschat dat het die broer was.	Goed ingeschat	Inzicht LL
Dat vond ik wel bijzonder, want ik ken haar eigenlijk nog niet zo goed.	Bijzonder Kende haar niet zo goed	Gevoel Relatie LL
Zij is pas 3 weken mijn leerling.	Mijn leerling	
En dat ik er naar toe had gewerkt de afgelopen weken door af en toe iedere keer vriendelijk naar haar was aan het zijn.	Naar toe gewerkt Vriendelijk zijn	Houding LK Relatie LL Resultaat
En haar het gevoel te geven dat ze haar verhaal bij mij kwijt kon.	Gevoel geven Verhaal kwijt kunnen	Relatie LL
En dat ze dat ook daadwerkelijk deed.	Daadwerkelijk deed	Resultaat Inbreng LL
Zodat ik het toch weer voor elkaar heb gekregen om die relatie met een leerling op te bouwen.	Voor elkaar gekregen Relatie LL opbouwen	Resultaat Trots Relatie LL
Dan toch de juiste vragen te stellen, en dat dan toch de aap uit de mouw komt.	Juiste vragen stellen Aap uit de mouw	
Waardoor we dus weer verder kunnen werken.	Verder kunnen	Relatie LL
Ja, dat was gewoon al die dingen bij elkaar, en dat het dan culmineert in zo'n mooi moment dat iemand oprecht zichzelf kan zijn.	Dingen bij elkaar Culmineert mooi moment Oprecht zichzelf zijn	Trots
En zich kwetsbaar durft op te stellen.	Kwetsbaar durft op te stellen	Houding van LL resultaat
L: Toen je het relatiepunt bereikt had dat jullie open konden spreken.		
J: Ja precies ja, dat vond ik zo fantastisch.	Zo fantastisch	Trots
Dat vindt ik zo ontzettend vet.	Ontzettend vet	Trots
Ik begin steeds meer te ontdekken wat mijn filosofie in het lesgeven nu eigenlijk is.	Meer ontdekken Mijn filosofie in lesgeven	Visie Beschouwen
En ik ben erachter gekomen dat het voor mij..	Erachter gekomen	Beschouwen
Het onderwijs betekent voor mij de kinderen een plek geven waar ze echt zichzelf kunnen zijn.	Onderwijs Plek geven Echt jezelf zijn	Visie Authenticiteit
Dat ze niet in het schoolse keurslijf moeten zitten, maar dat ze gewoon echt, echt kunnen zeggen wat ze vinden en wat ze voelen.	Niet schoolse keurslijf Echt kunnen zeggen wat ze voelen	Inbreng LL Authenticiteit

En dat ze echt zichzelf kunnen zijn.	Echt zichzelf zijn	Authenticiteit
En dat daardoor denk ik wat spanning, dus wat spanning kwijt kunnen.	Spanning kwijt kunnen.	Belemmering
En dat ze daardoor meer tot leren kunnen komen.	Meer tot leren komen	Lerende LL
Want ik weet zelf, dat als je hoofd helemaal vol zit met de dingen die je in de pubertijd meemaakt, of diepere trauma's.	Hoofd vol Pubertijd meemaakt Diepere trauma's	Belemmering
Dan kan je ook gewoon niet studeren.	Niet kunnen studeren	Lerende LL
Dus mijn hele aanpak is om mensen echt zichzelf te laten zijn.	Aanpak Echt zichzelf zijn	Houding LK Visie Authenticiteit
En dan kan je weer op gaan bouwen.	Op bouwen	
L: Op dat moment dat je dat lukte kwam je eigenlijk heel dichtbij je eigen visie, bij wat je graag wilde.		
J: Ja, mooi gezegd. Zeker.	Zeker	
L: Dus toen kwam alles voor jezelf ook samen.		
J: ja zeker.	Zeker	
Ik weet niet of dat in haar beleving ook zo is maar het is wel..	Twijfel	Beschouwen
L: jij voelde ook iets.		
J: Jazeker, ik ervaar dan echt een moment van dat 2 mensen tot elkaar komen.	Ervaar Moment van tot elkaar komen	Gevoel Beschouwen
Dat er ook een soort gelijkwaardigheid is.	Soort gelijkwaardigheid	Gelijkwaardigheid
Zo ervaar, zo probeer ik het ook te ervaren met mijn leerlingen.	Ervaren	Houding LK
Niet een meester-leerling verhouding, maar echt praten op het niveau van gelijkwaardigheid en vertrouwen.	Verhouding Praten op niveau Gelijkwaardigheid vertrouwen	Houding LK Relatie LL
En als zo'n moment ontstaat dan kom ik inderdaad heel dichtbij mijn eigen visie.	Moment Eigen visie	Visie Trots Resultaat
L: Heb je op een ander moment ook wel eens zo meegemaakt?		
J: ik werk er heel hard voor om iedere dag weer met leerlingen dat te kunnen bereiken.	Werk hard Bereiken LL	Verbinden Houding
En soms lukt het ook helemaal niet. Maar vaak lukt het wel.	Lukt niet Vaak wel	Beschouwen
En ik heb daarin ook het geluk, ik sta niet, ja ik sta wel voor een klas de huiswerkklas, en overdag doe ik de trajectklas.	Heb geluk	Situatie beschrijven
Die hebben maximaal 6 leerlingen.	LL	
En vaak zijn het er 1,2 of 3.		
Dan heb je dus alle ruimte voor individuele aandacht en dus echt een gesprek van 45 minuten.	Individuele aandacht gesprek	Gesprek LL
Als het goed uitkomt.		
Ja dan kan je dus echt als een leerling 3 keer in de week 45 minuten in een 1 op 1 situatie hebt, dan kan je gewoon heel goed werken aan die vertrouwensband.	1 op 1 Goed werken Vertrouwensband	Relatie LL

En ik heb dan ook heel regelmatig zo'n moment van gelijkwaardigheid, en vertrouwen dat je met iemand kan creëren.	Regelmatig gelijkwaardigheid Vertrouwen creëren	Resultaat Relatie LL
Ik heb laatst een gesprek gehad met een jongen die verteld heeft dat zijn vader een crimineel is, en wat dat met hem doet.	Gesprek Vader crimineel Met hem doet.	Gesprek LL Inbreng LL Gevoel LL
En gewoon puberjongens die zich heel stoer naar buiten uiten, maar die bij mij gewoon in huilen uitbarsten.	Stoer uiten Bij mij Huilen	Gesprek LL
Dat soort dingen probeer ik met die kinderen te bewerkstelligen.	Probeer bewerkstelligen	Visie Houding LK
En dat ik denk dat dat zeker 2 keer per week een moment lukt.	2x per week lukt	Resultaat
L: Cool. Maak je daar ook heel bewuste keuzes in zo'n gesprek. Van hier reageer ik wel op, hier reageer ik niet op.		
J: Ja, zeker.	Zeker	
Dat is ook altijd mijn succes geweest op de universiteit.	Succes Universiteit	Visie
Ik ben heel goed, vind ik zelf, dat klinkt misschien heel egoïstisch maar ik vind dat ik dat over mezelf mag zeggen.	Ik ben heel goed	Eigen kwaliteit
In het in de gaten houden van mijn eigen gedachten.	Meta cognitie	Eigen kwaliteit
Dus afstand nemen van de situatie, terwijl ik al aan het handelen ben.	"	
Dus dat meta-cognitieve bewustzijn.	"	
En dan kan ik dus kijken, of de vragen die ik nu stel die werken om die ingang te vinden.		beschouwen
En ander vragen niet		
Of zelfs terug te denken aan tips die ik van andere mensen heb gehad over gesprekstechniek.	Terug denken Tips gesprekstechniek	Beschouwen
Ik heb een tijdje geleden een gesprek gehad met een jongerenwerker uit Arnhem.	Gesprek Jongerenwerken	Situatie beschrijven
En ik had een leerling met wie het helemaal niet liep.	Leerling Liep niet	Situatie beschrijven belemmering
Ik kon helemaal niet de vertrouwensband bewerkstelligen	Niet vertrouwensband	Situatie beschrijven Relatie LL
En ik kon helemaal niet dichterbij elkaar komen en eerlijkheid bewerkstelligen.	Niet dichterbij elkaar Niet eerlijkheid	Situatie beschrijven Belemmering
Het lukte gewoon helemaal niet.	Lukte niet	
L: Wat dacht jij toen?		
J: Ja dat vond ik kloten.	Kloten	Belemmering
Toen heb ik aan haar tips gevraagd.	Tips gevraagd	
Ik denk godver het lukt me altijd,	Ik denk godver	Visie
En die zei ja, hij voelt juist heel goed dat jij iets van hem wil.	Hij voelt aan	Situatie beschrijven Relatie LL
Hij weet dat.		
Hij is ontzettend bewust van de technieken die jij gebruikt.	Bewust van technieken	Inzicht van LL
Hij heeft al zoveel hulpverleners gezien, wat je nu moet doen is hem loslaten.	Loslaten	Houding LK Visie
Hem helemaal zichzelf laten zijn.	Zichzelf zijn	Houding LK

En dan ontstaat er waarschijnlijk ergens een keer het moment als hij wat minder spanning voelt.	Ontstaat moment Minder spanning	resultaat
Wat minder druk vanuit jou, het moment dat hij wel wil praten.	Minder druk	Relatie LL
Nou en tijdens dat hij gewoon bij mij in de ruimte aanwezig is dan kan ik daar aan denken.	Denken	Situatie beschrijven
Van ohja, T. zei dat, laat ik dat in acht houden terwijl ik nu met hem aan het interacteren ben.	In acht houden Interacteren	Houding LK
Dus ik, ja.		
Ik stuur mijzelf wel echt daarin om zulke momenten te bewerkstelligen.	Stuur mijzelf Momenten bewerkstelligen	Houding LK Beschouwen
L: Dus als ik het goed begrijp dan haal je het meeste trots uit een goed werkende relatie tussen jou en de LL. Of de meeste genoegstelling. Is dat ook iets wat je zelf nodig hebt? Om goed te kunnen functioneren? Een beetje persoonlijk misschien.		
J: Ja absoluut. Ik haal het meeste plezier uit mijn werk, uit dat soort contactmomenten.	Meeste plezier uit contactmomenten	Trots Contact LL
De oprechtheid, de echtheid, het samenkomen.	Oprechtheid Echtheid samenkomen	Authenticiteit Contact LL
En dat is ook iets wat ik in mijn persoonlijke leven nastreef.	Persoonlijk nastreef	Visie
Ik ben niet goed in oppervlakkige contacten.	Niet goed in oppervlakkig contact	Visie
Dat ben ik nooit geweest.	Nooit geweest	Situatie beschrijven
Ik ben altijd op zoek geweest naar de diepgang in sociale contacten.	Opzoek naar diepgang Sociale contacten	Visie beschouwen
Eigenlijk op jonge leeftijd al.	Jong al.	beschouwen
Dat was vaak natuurlijk best wel ongepast.	Best ongepast	Beschouwen visie
L: Hoe komt dat denk je, dat je dat zo belangrijk vindt?		
J: Ik ben toch altijd wel op zoek geweest naar bevestiging en erkenning.	Op zoek naar bevestiging Erkenning	Persoonlijke relatie
Ik denk dat heel veel mensen dat zijn.	Veel mensen	Visie
Misschien dat als we op de universele toer gaan praten, is iedereen op zoek.	Universeel Iedereen is op zoek	Beschouwen
Ieder mens is op zoek naar bevestiging.	Zoekt bevestiging	Beschouwen
Ik weet niet of dat zo is want, naja, dat soort dingen kan je natuurlijk niet makkelijk analyseren.	Niet makkelijk analyseren	Beschouwen
Maar die neiging is bij mij altijd sterk aanwezig geweest.	Neiging sterk aanwezig	Beschouwen
En ook vanuit een bepaalde onzekerheid die ik in mijn jeugd gevoeld heb.	Bepaalde onzekerheid jeugd	Persoonlijk gevoel.
En ik kan mij daar ook heel goed in verplaatsen.	Goed verplaatsen	Inleven LL
In die kwetsbare leerlingen die ik bij mij in het lokaal krijg.	Kwetsbare leerlingen	Inleven LL

Want ik weet hoe het is om neerslachtig of kwetsbaar of geschaad te zijn.	Ik weet Neerslachtig kwetsbaar, geschaad	Inleven LL
Of een lastige thuissituatie te hebben.	Lastige thuissituatie	Inleven LL
Want een heleboel mensen hebben dat.	Heleboel mensen	Beschouwen
En daarom kan ik me heel goed verplaatsen in die leerlingen.	Heel goed verplaatsen LL	Verbinden
Dus het komt zeker voort uit een persoonlijke behoefte.	Persoonlijke behoefte	Persoonlijke behoefte
En ook een erkenning van hun situatie, en mijn inleving daarvan	Erkenning situatie inleving	Inleven LL Relatie LL
L: Heb je ook de overtuiging dat als je daar stevigheid in bied dat je daarin ook goed kan functioneren of floreren zelfs.		
J: Zeker als je dat regelmatig bij iemand kan bewerkstelligen.	Bewerkstelligen	Resultaat
Af en toe krijg ik een soort van abstracte beelden in mijn hoofd van hoe een mens werkt.	Abstract beeld Werking mens	Visie
Het is alsof er in ieder mens een soort snaar zit.	Snaar	Visie
En als je een traumatische ervaring hebt gehad, of het is druk in de klas, of je wordt gepest dan komt er heel veel druk en spanning op die snaar te staan.	Traumatisch spanning op snaar	Visie Belemmering
En als die snaar te strak gespannen is, dan kan je niet functioneren.	Te strak	Visie Belemmering
En ik probeer dus altijd die snaar ontspannen te krijgen zodat je weer zelf aan het werk kan gaan en kan werken.	Snaar ontspannen Zelf werken	Visie Houding LK Resultaat
En ik miste zelf op de middelbare school zelf een plek om gewoon mezelf te zijn.	Miste mezelf zijn Middelbare school	Persoonlijk gevoel
Ook omdat ik me op een of andere manier door iedereen onbegrepen voelde.	Voelde onbegrepen	Persoonlijk gevoel
Ik had het gevoel alsof niemand mij begreep.	Niemand begreep mij	Persoonlijk gevoel
Mn ouders niet, mn vrienden niet.	Ouders, vrienden	
Het enige waar ik mij in kon herkennen is bijvoorbeeld muziek of poëzie, of literatuur of kunst.	Muziek, poëzie, literatuur, kunst	Persoonlijk gevoel
Heel ver buiten mijzelf.	Ver buiten zelf	Persoonlijk gevoel
En het zou gewoon tof zijn als leerlingen zichzelf konden zijn op school.	Tof LL zichzelf zijn	Verbinden Authenticiteit LL
Dat ze niet alleen bezig moeten zijn met hoe kom ik over naar buiten en zich de hele tijd aanpassen aan andere mensen en docenten.	Niet bezig overkomen Hele tijd aanpassen	Inbreng LL Houding LK
Dat probeer ik voor hen te creëren.	creëren	Houding LK
L: Denk je dus dat de omgeving vooral kinderen en ook andere mensen ervan weerhoudt om zichzelf te zijn? En probeer je daarom de omgeving voor die kinderen aan te passen?		
J: Ik denk eigenlijk dat het hele schoolstelsel misschien heel ouderwets is.	Schoolstelsel ouderwets	Visie

We leven in een samenleving waar steeds meer verantwoordelijkheid wordt gegeven aan het individu en waar mensen voor zichzelf mogen kiezen en de staat mag geen vadersrol staat zijn.	Samenleving Verantwoordelijkheid individu Zelf kiezen Geen vadersrol staat.	Visie Beschouwen
Dus het anti paternalisme, sociologisch gezien.	Anti paternalisme Sociologisch	Situatie beschrijven
Maar op 1 of andere manier is de school nog steeds ingericht op disciplineren.	School ingericht disciplineren	Situatie beschrijven Visie Houding IK
Er is maar 1 beeld hoe een kind moet zijn, en daar moet je aan voldoen.	1 kindbeeld Moet voldoen	Situatie beschrijven
Als je je goed gedraagt wordt je beloond, en anders wordt je gestraft.	Goed gedrag beloond Anders gestraft	Situatie beschrijven
En dat vindt ik een heel beperkend systeem.	Heel beperkend systeem	Situatie beschrijven visie
Ik denk ook wel dat er docenten zijn die het allemaal belachelijk vinden wat er bij mij in het lokaal mag.	Denk docenten belachelijk mijn lokaal.	Situatie beschrijven Visie Houding LK
Als ze vragen mevrouw mag ik de oplader van uw iPhone lenen, dan kan ik mijn telefoon opladen.	Ze vragen oplader	Situatie beschrijven Inbreng LL
Dan zeg ik joh, hier heb je hem. Alsjeblieft.	Ja, alsjeblieft	Houding LK Situatie beschrijven
Mag ik even een boterhammetje eten?	Boterhammetje eten	
Waarom zou je niet mogen eten tijdens de les?	Waarom niet?	Visie Houding LK
Waarom zou je kinderen constant moeten onderdrukken om in een bepaald vormpje te passen zodat ze dan beter kunnen leren?	Waarom onderdrukken Vormpje passen Beter leren?	Houding LK Beschouwen
Wie bepaalt het vormpje waarin kinderen het beste zouden kunnen functioneren?	Wie bepaalt	Beschouwen
Ik geloof daar eigenlijk niet in.	Geloof niet	Visie
Ik geloof dat er andere vormen kunnen zijn waarin leerlingen veel beter zouden kunnen floreren.	Ik geloof andere vormen LL beter floreren	Visie Resultaat LL
Waarom worden ze gezien als gelijkwaardige mensen met daadwerkelijk een stem.	Gelijkwaardige mensen Daadwerkelijke stem	Relatie LL Authenticiteit LL
Want ze hebben echt, ik hoor die kinderen echt visie hebben op hoe een leraar moet functioneren, hoe een klas moet functioneren, hoe een klassenindeling zou moeten zijn.	LL heeft visie LL weet hoe LK moet functioneren Klas functioneren Klassen indeling	Inbreng LL Gesprek LL
Ze hebben gewoon een stem, maar die wordt constant onderdrukt.	Stem wordt onderdrukt	Belemmering Inbreng LL
En ik heb zelf heel veel interesse in democratisch onderwijs, of dat niet misschien een betere vorm is waar kinderen op basis van projecten hun eigen passies zichzelf veel beter kunnen ontwikkelen.	Zelf interesse democratisch onderwijs LL projecten eigen passie beter ontwikkelen	Visie Houding LK
Ik vind het schoolstelsel eigenlijk gewoon heel erg onderdrukkend.	Ik vind schoolstelsel erg onderdrukkend	Visie Belemmering
L: Dus jij zegt; ik probeer met kinderen, ze meer ruimte te geven, zou groter ingezet kunnen worden.		

J: Ik heb daar zeker interesse in. Ik weet niet hoe het in de praktijk werkt als je kinderen met leerproblemen of gedragsproblemen die vrijheid geeft.	Interesse Twijfel praktijk Leerproblemen Gedragsproblemen	Verbinden Beschouwen Houding LK
Want soms heb ik er ook wel twijfel aan of dat niet 1 grote bende gaat worden.	Soms twijfel Grote bende	Beschouwen
Maar ik denk dat er zeker meer geluisterd mag worden naar de stem van de leerlingen.	Meer geluisterd Stem leerling	Visie Inbreng LL
Veel minder naar de stem van beleidsmakers en docenten	Minder stem beleidsmakers Docenten	Visie
Het zijn gewoon echt mensen en ze worden gezien als een soort, ja lege vaten waar je kennis in kan dumpen.	LL echt mensen Gezien als lege vaten Kennis dumpen	Visie
En dan worden het volwaardige mensen.	Worden volwaardige mensen	Visie resultaat
En ik denk dat het helemaal niet zo werkt.	Werkt niet zo	
L: En zou je van je eigen visie, daar meer van willen laten zien in de klas, meer dan je nu doet?		
J: Dat is een hele goede vraag, en daar ben ik ook wel mee bezig.	Goede vraag Mee bezig.	Verbinden Beschouwen
Hoe kan ik dit vormgeven en daar nog meer mensen of kinderen mee bereiken.	Hoe vormgeven Meer mensen mee bereiken	
En ik heb laatst ook gekeken of ze niet mensen zoeken in het democratisch onderwijs, en of ze daar ook mensen accepteren zonder graad. Ik ben er een beetje van de ene kant ingerold.	Gekeken democratisch onderwijs Mensen accepteren Zonder graad Ingerold	
Ik voel van mijn collega's niet heel veel voedingsbodem om te gaan kijken vanuit de leerling.	Collegas niet veel voedingsbodem Kijken vanuit LL.	
Want die geloven nog heel erg in streng optreden en het straffen/belonen	Streng optreden Straffen/belonen	Visie Houding LK pedagogiek
Het oldschool behavioristische model.	behaviorisme	
L: Jij vindt dat al verjaard ondertussen.		
J: ik vindt dat echt, ik denk dat het echt vanuit de wetenschap ook een verjaard beeld is.	Wetenschappelijk verjaard beeld.	Visie
Dat je gewoon mensen maar moet straffen en dat ze zich..	Mensen straffen	Houding LK Pedagogiek
Kijk je kan mensen wel straffen maar daarmee pak je de oorzaak van het probleem niet.	Oorzaak probleem niet aanpakken.	
L: Jij vindt het belangrijk dat het gezien wordt, wat de oorzaak van het probleem is. Zoals je vertelde, dat zijn momenten die jij als heel fijn ervaart, en je denkt dat de kinderen dat ook als heel fijn ervaren. Is die manier van doen, zou je dat vaker kunnen inzetten? Want daar wordt jij ook blij van, en trots van.		
J: of ik dat vaker zou kunnen inzetten.	Vaker inzetten	Bevragen
L: Ja, en of je dat zou willen, want het is wel intensief.		

J: Ja het is heel intensief. Zodra de setting groter wordt denk ik dat het steeds lastiger wordt.	Intensief Setting groter=lastiger	Beschouwen Verbinden
En ik probeer het wat kleiner te maken.		
Door als er een leerling nieuw komt bij mij bvb in de huiswerkklass, dan ben ik de eerste paar weken gewoon veel aandacht aan die persoon aan het besteden om die vertrouwensband te creëren.	Nieuwe II Eerst aandacht geven Vertrouwensband creëren	Houding LK Relatie LL.
En dan zulke momenten van gelijkwaardigheid, om dat tot stand te brengen.	Momenten gelijkwaardigheid	Relatie LL
En dan probeer ik vervolgens iedere les iemand persoonlijke aandacht te geven.	Probeer persoonlijke aandacht te geven	Houding LK Relatie LL
Om die relatie te behouden, of te versterken.	Relatie behouden, versterken	
Dan kan je niet meer zulke intense momenten van gelijkwaardigheid creëren, maar wel ze bevestigen van, he, de band zit er nog steeds.	Niet gelijkwaardigheid moment Wel bevestigen band	
L: Ik zie je nog steeds.		
J:ja, ik zie je nog steeds.	Ik zie je	Inzicht LL
Je bent er	Je bent er	
Je bent niet voor mij zomaar een leerling die binnen komt lopen, je bent voor mij een persoon.	Niet zomaar LL Voor mij ben je persoon	Relatie LL visie
Die een stem heeft, die een ziel heeft.	Met stem, ziel	
Die echt bestaat.	bestaat	
Ik zou dat inderdaad op een wat gestructureerde manier willen doen.	Gestructureerd willen doen	Beschouwen
Nja, niet gestructureerd maar soms ontglipt het me ook wel.	Soms ontglipt het me	
Dan is het een drukke dag, of er is iets persoonlijks.	Drukke dag Persoonlijks	Belemmering
Of ik weet het niet, ik heb geen concentratie, ik ben moe of ik heb slecht geslapen.	Geen concentratie Moe Slecht geslapen	Belemmering
Dan ga ik ook wel eens op de automatische piloot met de kinderen aan de slag.	Auto pilot.	Houding LK
Maar dan merk ik altijd aan mezelf, he.	Merk ik	Beschouwen
Ik heb bijvoorbeeld een paar weken geleden ofzo.	Paar weken geleden	Situatie beschrijven
Toen had ik 2 weken dat ik niet zoveel plezier had in mijn werk, en dat ik een beetje de kantjes er van af liep.	Niet veel plezier in werk Kantjes eraf lopen	Situatie beschrijven
En geen zin meer had om mails met ouders te doen, geen zin meer om te rapporteren.	Geen zin in mails Rapporteren	Situatie beschrijven
Geen zin meer om mezelf te verdiepen.	Verdiepen	Situatie beschrijven
Toen dacht ik fuck, wat is er nu aan het misgaan?	Misgegaan	Situatie beschrijven Beschouwen
Wat, waarom loop ik de kantjes ervan af?	Kantjes eraf	beschouwen
Nou, toen realiseerde ik me, ik heb gewoon heel weinig momenten van contact gehad.	Realiseerde me Weinig contactmomenten	Situatie beschrijven Contact LL.
L: Datgene waar je blij van werd.		

J: Ik miste inderdaad waar ik blij van werd en toen ben ik weer op zoek gegaan naar hoe kan ik dat weer voor elkaar krijgen.	Miste datgene Op zoek gegaan	Houding LK Trots
L: Hoe kan ik dat vaker terug laten komen.		
J: Ja, hoe kan ik dat vaker terug laten komen, en er ook gewoon bewust naar opzoek gaan.	Vaker terug laten komen Bewust opzoek	Verbinden Houding LK
Gewoon echt van ok, nou doe ik die laptop dicht en ik ga er de hele les niet meer achter zitten en ik ga alleen met kinderen bezig.	Laptop dicht LL bezig	Houding LK
Gewoon luisteren naar ze.	Luisteren naar ze	Contact LL
Gewoon echt zitten en ze nergens toe dwingen.	Zitten niet dwingen	
Gewoon zichzelf laten zijn.	Zichzelf zijn	authenticiteit
L: Merkte je dat er wat veranderde toen je dat ging doen?		
J: Ja, meteen.	Ja meteen	Verbinden
Je maakt meteen weer contact, je maakt meteen weer echt contact.	Meteen contact Echt contact	Beschouwen Relatie LL
Dus ik denk dat voor mijzelf het gewoon heel erg belangrijk is dat ik gewoon bewust blijf van hoe het gaat.	Voor mijzelf belangrijk Bewust blijven	Visie beschouwen
Dat ik daarover blijf praten, met mezelf, met anderen, of met collega's.	Blijven praten	Houding LK
Een bepaalde eerlijkheid weet je wel.	Bepaalde eerlijkheid	Eerlijkheid
Een bepaalde erkenning van hoe het gaat, en hoe het ervoor staat eigenlijk.	Erkenning Huidige toestand	
L: Erkenning van wie?		
J: Van mezelf, dat je ook gewoon eerlijk bent tegen jezelf. Van je vindt er even gewoon geen klap aan.	Van mezelf Eerlijk tegen jezelf	Eerlijkheid Beschouwing
Waarom niet?		
Je kan altijd wel in de negativiteit vervallen.	Negativiteit vervallen	belemmering
Het is ook wel fijn als je een mailtje krijgt van een ouder die bijvoorbeeld die heel blij is.	Fijn Mailtje krijgt Blij ouder	trots
Dat is ook wel een boost.	Een boost	Trots
Of de teamleider of de directeur die je even een complimentje geeft.	Teamleider/directeur Complimentje	trots
Laatst van de kinderen weer wat cadeautjes gehad.	Cadeautjes LL	trots
L: Dat laat toch zien dat je het wel goed doet.		
Ja, dat stimuleert enorm, dat is echt fantastisch.	Stimuleert enorm, echt fantastisch	trots
Het is voor mij, net zoals voor de kinderen ook echt belangrijk.	Voor mij, net zoals voor de LL	Trots Relatie LL
L: Cool. Dankjewel voor het vertellen.		

Narrative encounter 3 Mw.M.	Labels	Kernlabels
L: Mijn eerste vraag aan jou is: zou je eens kunnen vertellen over een moment		

in de klas dat je je trots voelde op je werk? Of op iets wat je gedaan had?		
M: Dat was denk ik wel afgelopen jaar, toen hadden we met IPC het over leren.	IPC over leren	Methodiek
Toen hadden we kinderen een activiteit voor laten bereiden wat ze zelf al konden, maar wat een ander kind uit de klas nog niet beheerste, dus iets van een muziekinstrument spelen of een bepaald sport.	LL voor laten bereiden Eigen vaardigheid	Inbreng LL Methodiek
En dat hebben ze helemaal voorbereid.	Voorbereid	
Dus hoe leer je dat nou aan iemand en hoe doe je dat nou. Wat doe je als iemand het niet snapt.	Iemand leren Wat doen bij niet snappen	Methodiek
En toen hadden ze zeg maar meerdere rondes. De ene keer leerde het kind wat aan een ander en de ronde daarna werd dat gewisseld.	LL leert andere LL	Leren van elkaar
En dat was echt onwijs mooi om te zien.	Onwijs mooi om te zien	Trots
Je zag dat ze elkaar dingen uitgingen leggen, dingen oppikten en het ook heel erg leuk vonden omdat, op nieuwe ideeën kwamen.	Elkaar uitleggen Dingen oppikten Heel erg leuk vinden, nieuwe ideeën	Leren van elkaar Lerende LL
Sommige kinderen zeiden misschien is dit ook wel iets voor mij.	Nieuw inzicht LL	Lerende LL
Bijvoorbeeld, ja dat vond ik wel een mooie..	Vond ik wel een mooie	Trots
L: En wat zat daarin waar je nu trots van werd? Was dat iets wat de kinderen gedaan hadden of wat jij hebt weten te faciliteren, of iets anders?		
M: Meer dat de kinderen dus ook wel heel veel van elkaar kunnen leren zeg maar, en er ook heel bewust mee bezig waren.	LL van elkaar leren Bewust bezig zijn	Leren van elkaar
Soms lijkt het heel vanzelfsprekend, een leerkracht legt iets uit en dan snap je het, maar dat is niet altijd zo.	Lijkt vanzelfsprekend LK legt uit, is niet altijd zo	Methodiek Bedenkingen
En dat ervaarde kinderen nu ook.	LL ervaren	
Dat je soms iets moet voordoen, of op een andere manier het weer moet uitleggen. Dat vond ik wel heel leuk daaraan.	Voordoen, Andere manier uitleggen Heel leuk	Didactiek Plezier.
L: Wat vond je daar heel belangrijk in? Dat je ruimte bood voor de kinderen?		
M: Ja ik denk het wel.		
Dat ze het heel erg op hun eigen manier konden doen.	Eigen manier	Inbreng LL Visie
Ze gebruikten eigenlijk allemaal andere strategieën zeg maar.	Andere strategieën	Inbreng LL
En bij de meeste is het ook gelukt. Niet allemaal op dezelfde manier, maar ze hebben wel allemaal hun doel bereikt. Dat vond ik wel mooi.	Meeste gelukt Andere manieren Doel bereikt, mooi.	Inbreng LL Lerende LL Trots.
L: Dus jij vindt het heel belangrijk als kinderen veel hun eigen inbreng kunnen hebben in het onderwijs?		
M: Ja precies.		Inbreng LL
L: En nu lukte het goed dat te faciliteren.		

M: Ja dat vond ik wel leuk.	Wel leuk	Trots.
L: Is het ook wel eens gelukt in andere situaties? Dat je het voor elkaar kreeg, en dat je daarna trots was op de manier waarop het gegaan is?		
M: Dan doel je op dingen op verschillende manieren aanbieden?	vragen	Navragen
L: Ja, want nu vond je het belangrijk dat de kinderen zelf aan elkaar vertelden, is dat ook in andere situaties wel naar voren gekomen?		
M: ja ik denk dan ook wel in coöperatieve werkvormen die ik wel vaker nu probeer in te zetten naar aanleiding van onze studiedagen die we hebben gehad.	Coöperatieve werkvormen Vaker inzetten Studiedagen	Didactiek beschouwing
Dan zie je ook wel dat juist heel erg door samendoen de kinderen veel meer leren.	Leren door samendoen	Leren van elkaar
Terwijl ik eerder nog wel dacht van dit is een beetje onhandig of kost veel tijd, ik kan beter even snel uitleggen.	Onhandig, kost veel tijd Snel uitleggen	Visie Houding LK
Maar vaak werkt dat minder dan als je vormen inzet.	Werkt minder dan vormen	beschouwing
Dat ze toch weer getriggerd worden, beter onthouden.	Getriggerd worden Beter onthouden	
Dat vind ik wel leuk, om dat te ervaren enzo.	Leuk, ervaren	Trots.
L: Is dat iets wat je zelf ook heel belangrijk vindt?		
M: Ja, dat ben ik wel heel belangrijk gaan vinden. Sinds ik op de vlinderboom werk, ben ik daar wel bewuster in geworden. Sindsdien.	Belangrijk gaan vinden Bewuster geworden	Beschouwing Visie
L: Ja? Kun je daar eens over vertellen?		
M: Omdat ik daar dat soort dingen veel meer zie gebeuren, dat niet altijd volgens de methode precies binnen de lijntjes moet, maar juist dat je een beetje daar buiten kan gaan kleuren en dan op veel betekenisvolle manieren je doelen ook alsnog kan behalen zeg maar.	Zien gebeuren Niet methode precies volgen Buiten denken Betekenisvolle manieren Doel alsnog halen	Houding Didactiek Methodiek visie
L: Is op zo'n manier werken voor jezelf ook betekenisvoller?		
M: Ja inmiddels wel.		
Ik vond het in het begin wel erg lastig.	Begin wel lastig	Beschouwen
Ik had ook wel dat ik het een beetje spannend vond om het los te laten, want ik dacht van, je weet niet altijd zeker of je het op de juiste manier doet en dat vond ik er best wel lastig aan.	Spannend om los te laten Twijfel over juiste manier Lastig	Beschouwen Houding
Maar doordat ik het vaker doe zie je dat het wel goed gaat.	Vaker doen, goed gaan	Beschouwen
Dus dat vind ik ook wel weer mooi.	Wel weer mooi	?
L: Wat is iets wat jij hebt gedaan in die situaties, waarin de kinderen meer vrijheid kregen, waardoor je uiteindelijk heel veel opbrengst zag en daar trots op was, wat		

echt een bewuste keuze was van jou. Om dat wel te doen, of dat niet te doen. Want je geeft ook aan, eerst vond ik dit een beetje lastig, dus op een gegeven moment heb je daar keuzes in gemaakt.		
M: Ja, ik heb ze heel erg vooraf laten nadenken door gerichte vragen te stellen, wat doe je nou als het kind je uitleg niet snapt. Of hoe ga je het uitleggen?	Vooraf nadenken Gerichte vragen Handreikingen	Methodiek Coaching
L: dat zijn vragen die je aan jezelf hebt gesteld?		
M: Ja, maar ook aan de kinderen.		
Dus ik heb het op die manier ook met ze voorbereid.	Voorbereid	Methodiek
Van, wat doe je in die situatie. Wat doe je dan?	Wat te doen in situatie	Coaching
Dus daardoor konden ze denk ik ook goed daarop inspelen zeg maar, want je zag kinderen dat wel doen. Dat ze dat gingen toepassen.	Goed inspelen Toepsassen	Beschouwen
L: Dus je hebt ze wat voorbereid, en ze ook verantwoordelijkheid gegeven. Jullie hebben het samen gedaan.		
M: Ja, en ook hun voorbeelden laten bedenken.	Voorbeelden bedenken	Coaching/methodiek
Van wat zou er nu kunnen gebeuren? Wat doe je als het anders gaat?	Wat kan er gebeuren, wat als het anders gaat.	Coaching/methodiek
Hoe had je gedacht dat het zou gaan? Op die manier.	Voorspellen	Coaching/methodiek
Dan merk je dat ze daar over na gaan denken en daar bewust van worden.	Nadenken, bewust worden	Coaching/methodiek
L: Zou je dat nog meer willen doen? Dan dat je het nu doet?		
M: Ja misschien wel.	Misschien wel	beschouwen
Ik doe het nu wel maar bijvoorbeeld ook hoe kinderen werken.	Werkwijze LL	verbinden
Zit jij goed in de verlengde instructiegroep voor rekenen. Daarover zou ik ook wel meer met kinderen in gesprek willen.	In gesprek met LL	Vooruit kijken In gesprek
Van moet je daar altijd bij zijn, of bij bepaalde onderwerpen.	Altijd aanwezig	
Juist om zich wat meer verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces ook. Dat doe ik nu soms te weinig.	Meer verantwoordelijkheid Eigen leerproces Te weinig	Verantwoordelijkheid LL
L: En je wil dan vooral meer contact hebben met kinderen. Bedoel je dan persoonlijke contacten?		
M: Ja, maar ook dat ze er meer over na gaan denken.	Meer nadenken	Inbreng LL
Ik heb ook gemerkt in de kind gesprekken, dat was voor mij ook nieuw.	Gemerkt in kind gesprekken nieuw	Beschouwen
Dat kinderen echt perfect kunnen vertellen wat ze nodig hebben.	Kinderen perfect behoeften vertellen	Inbreng LL
Wat ze lastig vinden.	Lastig vinden	
Dat is juist volgens mij de continue ingang om weer verder te gaan.	Ingang om verder te gaan	Relatie met LL

Ik ging vaak als leerkracht daar heel erg zelf over nadenken, van oh. Ik denk dat hij dit nodig heeft.	Zelf over nadenken Nodig hebben	Invullen LK
Dan werkte ik het uit dan ging ik het doen.	Uitwerken, doen	
Zonder het eigenlijk met het kind te overleggen. En nu doe ik dat wat meer.	Zonder kind overleg Nu meer.	Inbreng LL
L: En je merkt dat het goed werkt met de kinderen?		
M: Ja, en ook dat ze er dus veel meer van weten, van hun eigen leerproces dan je soms zou denken.	LL heeft meer inzicht in eigen leerproces	Inbreng LL
L: En wat zie je dan gebeuren, of wat voel je als dat wel gebeurt? Als de kinderen uit zichzelf dat allemaal aan het doen zijn?		
M: Dat ze dus ook allemaal veel meer betrokken zijn bij zo'n verlengde instructie.	Veel meer betrokken Verlengde instructie	Betrokken LL
Want ze weten van dit vindt ik lastig dus het is voor mij nu belangrijk dat ik daar aan mee ga doen zeg maar.	Inzicht in eigen behoefte Zicht op belang lesstof	Lerende LL Betrokken LL
En ik heb ook wel eens meegemaakt dat als je kinderen iets uit gaat leggen wat ze al begrijpen.	Uitleggen wat ze al begrijpen	Lerende LL
Dat heeft niet zo veel zin	Niet zo veel zin	
.En hier merk ik dan dat kinderen wel iets vrijer worden gelaten door wel hun eigen keuzes te maken.	Merk LL vrijer laten eigen keuzes.	Inbreng LL visie
Terwijl op andere scholen wel gezegd wordt, je doet gewoon mee want we krijgen nu instructie.	Andere scholen, je moet meedoen.	Didactiek visie
Of je het snapt of niet, het maakt niet uit. Dan moet je het nog maar een keer doen.	Behoefte maakt niet uit. Stof herhalen	
L: Wat vindt je nu uiteindelijk makkelijker om te werken?		
M: Naja, ik denk uiteindelijk wel de manier waarop het nu gaat.	Huidige manier	
Maar dat vraagt een wat andere houding ook van jou.	Vraagt andere houding	Eigen houding
Je hebt wat meer vertrouwen naar kinderen nodig.	Vertrouwen naar kinderen	Eigen houding Relatie met LL
En dat moet je als leerkracht denk ik ook wel geven.	Vertrouwen als LK geven	Beschouwen
Anders lukt dat niet. Maar daar wordt ik wel beter in. Denk ik.	Beter worden Denk ik.	Beschouwen, Vooruit kijken.
L: vindt je dat leuk?		
M: Ja dat vind ik ook wel leuk.	Ook wel leuk	trots
En anderzijds koppel ik het ook wel eens terug.	Terugkoppelen	Methodiek
Als een kind heeft gezegd, ik doe niet mee want ik snap het al.	LL zegt ik snap het al	Methodiek
Dan zie ik daarna het schriften dan denk ik nou, het is niet helemaal gelukt.	LK denkt niet gelukt	Methodiek
Dan koppel ik hem wel weer terug. Dus het komt wel een beetje van twee kanten.	Terugkoppelen Verantwoordelijkheid van twee kanten	Methodiek

L: je geeft vrijheid, maar daarin kies je wel momenten om te checken.		
M: Ja, want dat hebben sommigen wel nodig.	Sommigen vrijheid nodig	Inbreng LL
Dat is denk ik ook belangrijk.	Belangrijk	Beschouwen
Anders wordt het te vrijblijvend.	Te vrijblijvend	
Dus die check moet er wel zijn.	Check moet blijven	
L: Is er nu iets wat je belemmerd of wat je enigszins tegenhoud om zulke dingen meer in te zetten in de klas? Om die vrijheid te geven?		
M: Dat is toch wel dan een stukje tijd.	Tijd belemmerd.	Tijdsdruk
Omdat je veel meer nog met kinderen individueel zou moeten praten, en die tijd is er niet altijd.	Meer individueel met LL praten Niet altijd tijd daarvoor.	Relatie met LL Praten met LL Tijdsdruk
En daar is het soms wel zoeken.	Soms wel zoeken	?
L: Praten met kinderen, dat gaat ook wel over een zekere relatie naar ze toe. Je zegt ik wil eigenlijk niet van bovenaf alles leren, maar meer samen met ze.		
M: Ja precies ja.		
En dat je misschien toch ook wel, in een combinatiegroep is dat lastig maar als je een enkele groep zou hebben en de kinderen zijn zelfstandig aan het werk dan heb je toch wel tijd om dat soort dingen met ze te bespreken.	Lastig in combinatiegroep Enkele groep bespreken tijdens z.s. werk.	Beschouwen
In de combinatie merk je wel, je geeft echt continu instructie waardoor de tijd een beetje wegvloeit.	Continu instructie Tijd wegvloeit.	Beschouwen didactiek tijdsdruk
L: Denk je dat het meer zou opleveren als je van je instructietijd zou afhalen en gesprekken zou voeren? Een zekere balans die je zoekt.		
M: Ik weet het niet.	Weet het niet	
Dan ga je misschien ook wel een zekere hoeveelheid uitlegtijd missen waardoor het niveau ook niet behaalt wordt.	Uitlegtijd missen Niveau niet behaalt.	Tijdsdruk
Dat is een beetje schipperen altijd.	Schipperen	
Ik ben daar nog niet helemaal uit.	Niet helemaal uit.	Beschouwen Visie
L: wat zou je daar het liefste in willen?		
M: Eigenlijk beide.	Liefst beide	
Ik zou wel meer met ze willen praten daarover, maar wel m'n instructiemomenten zo willen houden.	Meer praten met LL Wel instructiemomenten houden	
Ik denk wel dat dat zo moet.	Zo moet dat.	
L: dankjewel.		
Afterthought:		
Nog tijdje nagesproken met M. Gesprek werd als interessant en waardevol ervaren. Het opende ingangen om te spreken over visie, en werkdruk.		

Narrative encounter 4 Dhr. M.	Labels	Code
L: Zou je eens kunnen vertellen over een moment, in de klas of op school, dat je trots was op wat er gebeurde of op wat je gedaan had?		
M: Een moment waarbij ik trots was op wat er gebeurde.		
L: Ja, een moment waarop je trots voelde.		
M: Het moment dat een leerling naar me toe kwam, aan het eind van een toets.	Leerling toekwam	Inbreng LL
En zei van, het is me gelukt. Bedankt.	Gelukt, bedankt	Inbreng LL
Iets in die trant.		
Het kwam er op neer dat ik hem de dag van te voren had uitgelegd hoe een reken-som moest.	Uitgelegd	Contact LL
En tijdens de toets was het goed gegaan en hij kwam naar me toen en zei het is gelukt, bedankt.	Goed gegaan, Leerling kwam, bedankt.	Inbreng LL
Dat was een moment waarop ik dacht, dat heb ik toch goed gedaan.	Dat heb ik toch goed gedaan.	Trots
L: wat vond je dan dat je goed had gedaan in die situatie?		
M: Dat ik hem de dag daarvoor nog eruit had gepakt voor die toets.	Eruit gepakt	Coaching/Methodiek
Om toch nog even te kijken of we het nog recht konden breien.	Recht breien	Coaching/Methodiek
Het was een leerling uit groep 4 en het ging over geld optellen.		Coaching/Methodiek
Dus briefjes tekenen, zoveel krijg je terug, hoe ziet dat eruit.		Coaching/Methodiek
En dat hadden we nog even samen geoefend.	Samen geoefend.	Coaching/Methodiek
Want dat is vooral even oefenen en dan snap je het. De dag daarna was het goed gegaan.	Oefenen, goed gegaan.	Coaching/Methodiek
L: Waarin zat het dat je trots was? Was dat omdat je iets had uitgelegd of zat dat ergens anders in?		
M: Het was vooral denk ik, ook omdat ik het had uitgelegd, maar ook omdat hij de manieren had om naar mij toe te komen.	Uitgelegd, Manier van toekomen.	Coaching/Methodiek Relatie LL Inbreng LL
Dat is meer trots naar hem toe dan naar mezelf.	meer trots naar hem toe dan naar mezelf.	Relatie LL Trots
L: je was trots dat hij die stap zette zeg maar.		
M: Ja, dat hij iemand bedankte voor de kennis die hij had opgedaan. En dat ik schijnbaar een veilig persoon was om dat bij te vertellen.	Bedankte voor kennis Veilig persoon Vertellen	Relatie LL Relatie LL
L: Dus dat is iets wat je belangrijk vindt.		
M: Ja, ik vind het belangrijk dat kinderen alles tegen mij kunnen zeggen.	Belangrijk kinderen alles zeggen	Visie

L: En in dit geval had jij iets gedaan waar- door de jongen zover kwam om te laten blijken aan jou dat je dat gecreëerd had.		
M: Juist. Dat er een band was.	Band	Relatie LL
L: Dus dat is iets, als het lukt zo'n band bewerkstelligen, dat is wel iets waar je blij van wordt. Of trots uit haalt.		
M: Ja ik denk dat kinderen veel beter kun- nen leren als ze een band hebben met je.	Beter leren met band	Visie Relatie LL Pedagogiek
L: En heb je ook wel eens in een andere situatie zoiets meegemaakt, waar je trots van werd? Omdat je ook een relatie met ze had bewerkstelligt?		
M: Dat zit in hele kleine dingen denk ik.	Kleine dingen	
Dat kinderen gewoon, hoe ze op je reage- ren bijvoorbeeld als je op school komt.	Reageren bij aankomst	Relatie LL
In plaats van dat ze je een hand geven, geven ze je een boks ofzo.	Eigen groetwijze	Relatie LL
Dat soort kleine dingen waardoor je ziet ze vinden me ok, ze willen naar me luiste- ren.	Ze willen luisteren Ze vinden me ok.	
L: Dat spreekt wat meer van een connec- tie dan afstandelijk zijn.		
M: Ja inderdaad.		
L: Waarom vindt je dat belangrijk?		
M: Ik denk dat als kinderen mij niet zozeer zien als een vriend maar meer als een ver- trouwenspersoon en daardoor dat soort acties ondernemen.	Niet als vriend zien Als vertrouwenspersoon zien Leerlingen ondernemen actie	Houding Relatie LL Inbreng LL
Dat ze dan een veilige omgeving hebben waardoor ze daadwerkelijk aan leren toe- komen.	Veilige omgeving Aan leren toekomen	Lerende LL Basisbehoeften
Want als ze mij als een soort negatieve chagrijnige norse vent zien, dan maakt het niet uit wat ik zeg. Dat gaan ze toch niet opnemen dan zeg maar.	Bij slechte relatie LK komt LL niet tot leren	Houding Relatie LL
L: Dus je denkt dat het voor het leren be- vorderlijk werkt.		
M: Ja, als ze mij accepteren. Hoe ik ben en als ze dat een fijne leerstijl vinden.	Accepteren LK Fijne leerstijl	Lerende leerling Relatie LL
L: Zijn er keuzes die je maakt in je hou- ding tegenover de kinderen om te zorgen dat je zo'n vertrouwensband kan creëren, waarmee je voorwaarden daarvoor schept?		
M: Dat verschilt heel erg per leerling hoe ik om ga met een leerling.	Verschil omgaan LL	Houding LK
Ik bedoel we hebben nu een heel autis- tisch jongetje rondlopen.		
Bij hem moet ik er zeker van zijn dat ik hem s'ochtends begroet.	Begroeten	Routines
Omdat anders zijn dag nog niet echt ge- start is.		
Het is voor hem heel belangrijk dat hij mij in ieder geval heeft gezien.		Belang LL

Dus daar zorg ik ook altijd voor.	Zorg dragen	Houding
at ik in ieder geval ff hoi heb geroepen of gezwaaid. Dat maakt voor hem dan niet zoveel uit, als hij maar weet dat ik er ben.	Weten dat LK er is. Begroeten	Relatie LL
L: Als hij gezien is ook.		
M: ja, of ik ben gezien.	Gezien zijn	Relatie LL
Dat hij weet dat ik daar rondloop.		
Omdat hij ook weet dat ik een uur daarna hem op ga halen.		
Dat is de link daarvan, waarschijnlijk.		Verbinden
Dus dan let je daar bewust op dat je dat wel even doet.	Bewust zijn van handelen	Houding
L: Dus je ruimt tijd in om dat even te doen.		
M: Ja, je merkt ook dat je dan als je s'ochtends nog even aan het kopiëren was, en je hebt nog geen hoi gezegd ofzo.	Opmerken LL	
Dan merk je ook dat als je hem later ophaalt.		
Dat hij zegt: oh, je bent er wel.		
Alsof je er niet bent als je niet gezien bent.		
Dat merk je dan wel en het is wel belangrijk om daar op te blijven letten.	Belangrijk om op contact te blijven letten.	Relatie LL
Anders heeft hij al een uur in onrust gezeten van misschien is hij er wel niet, komt hij me wel ophalen.		Inleven in LL
L: En als je ziet, het lukt wel, hij heeft me weer gezien.		
M: Dan is het weer prima.		
Het kost voor mijzelf weinig moeite en het is voor hem grote rust.	Weinig moeite LK, veel opbrengst LL	Opbrengst LL
L: Lukt je dat ook bij andere leerlingen in de klas, om die band te creëren? Bijvoorbeeld de jongen met rekenen. Daar heb je expres tijd in gestoken om hem daarin te helpen, dat heeft gewerkt. Lukt dat ook bij andere kinderen in de klas.		
M: Je probeert zo goed mogelijk.	Goed proberen	
Maar de jongen met rekenen, dat was logisch.		
Ze moesten een opdracht doen die dag, maar die dag daarvoor nog voor de toets.		
Toen had ik dat nagekeken toen was het mij opgevallen dat het hem totaal niet lukte.	Opmerken behoefte LL	Behoeft LL
Daarom had ik hem eruit gevist.		
Dus ja, of zo'n band opbouwen met alle leerlingen lukt, dat weet ik niet. I	Band opbouwen leerlingen Weet ik niet	Beschouwing
ik denk het niet.		
Waarschijnlijk niet.		
L: En waarom denk je dat het bij hem toen wel goed lukte? Waarom voelde hij bij jou wel de veiligheid?		
M: Waarschijnlijk omdat ik hem aandacht gaf.	Aandacht geven	Relatie LL
Extra aandacht gaf.	Extra aandacht	Persoonlijke relatie

Dat vond hij op dat moment fijn waar-schijnlijk.	Fijne ervaring	Succeservaring LL
Omdat hij op dat moment ook wel zag dat het nog niet goed ging.	LL zag dat het niet goed ging.	Inbreng LL
Als je keek naar het werk dan zag je dat hij niet erg zijn best erop had gedaan.	Werk LL bekijken	Lerende LL
Het was gewoon, ik vul maar wat in met antwoorden die niet eens in de buurt kwamen.		
L: Dus wat. Je hebt eerst verteld, ik ben blij als het gelukt is om een relatie goed te houden, of als ik die klik voel om het zo te verwoorden misschien? Wat is hetzelfde wat je eigenlijk hebt gedaan in die twee situaties van de jongen die autistisch is, en die jongen met het rekenen. Is daar een lijn tussen te trekken? Door iets wat jij gedaan hebt.		
M: Het enige wat ik overeen zie nu is dat ik ze aandacht heb gegeven.	Overeenkomst is aandachtgeven	Verbinden Relatie LL
Ik denk dat dat je basisrol is, als onderwijs-assistent of docent.	Basisrol	Visie
Dat je je leerlingen aandacht geeft. Anders word het helemaal niks.	Aandacht geven Word helemaal niks	Visie
L: Je gezien voelen. Zou je dat meer willen doen, dan je nu al doet?		
M: Meer aandachtgeven aan de leerlingen.	Meer aandachtgeven	Aandacht geven
Ik denk dat ik daar opzich wel sterk in ben als ik eerlijk ben.	Opzich wel sterk als ik eerlijk ben	beschouwen
S'ochtends probeer ik zoveel mogelijk leerlingen even te spreken en ruim ik daar wel tijd voor in om in ieder geval zoveel mogelijk leerlingen even een hand te schudden.	Zoveel mogelijk LL spreken Tijd inruimen	
Hoe ging het voetballen zaterdag, als je weet dat een leerling voetbald heeft zaterdag	informer	Relatie LL
Dat schept wel een band, maar dat vraagt wel veel leerlingenkennis van je.	Schept een band Vraagt veel LL kennis	Houding LK
L: En heb je het gevoel dat het je nog steeds consequent lukt? Dat je denkt dit gaat goed. Ik voel me trots op wat jij laat zien hier.		
M:Nja, soms is het heel lastig omdat je ook leerlingen die een sociaal gewenst antwoord geven.	Heel lastig Sociaal gewenst antwoord	Beschouwen
Ja goed, of ja, leuk. Weetjewel.		
Op een gegeven moment sla je die over.	Overslaan	Houding LK
Terwijl dat niet helemaal moet ofzo	Niet moet.	Beschouwen, visie
Ik denk dat je elke leerling aandacht moet geven ook al geven ze sociaal gewenste antwoorden.	Elke leerling aandacht geven Ondanks sociaal gewenste antwoorden	Visie Aandacht LL
Dan hebben ze toch aandacht gehad.	Toch aandacht gehad	

L: Maakt dat het lastiger, om toch het contact te zoeken?		
M: Het is natuurlijk makkelijker om contact te leggen met een leerling die een leuk antwoord geeft, dan een leerling die een sociaal gewenst antwoord geeft.	Makkelijker contact leggen Leuk antwoord	Houding LK Relatie LL
L: Daar zit iets in van echtheid. Dat als een kind echt reageert naar jou..		
M: Ja dan ga ik ook eerder naar je toe om even een vlotte babbel te maken, maar als je alleen maar sociaal gewenste antwoorden geeft..	Eerder benaderen bij authenticiteit	
L: Denk je dat er iets is van die eerdere situaties waarin dat goed lukte, waarin je blij was met hoe het gebeurde, dat je iets daarvan kan inzetten in een nieuwe situatie? Waardoor je weer het gevoel van connectie, en daaruit het gevoel van voldoening kan halen?		
M: Laatst bijvoorbeeld toen kwam er een Syrisch jongetje bij, en die had al anderhalf jaar taalklas gedaan.		
Dus hij kon wel een soort van basis Nederlands.		
Het was een beetje primitief, maar je kon wel communiceren met elkaar.	communiceren	
En toen heb ik me ook niet direct gericht op stof leren.	Niet direct op stof gericht	Houding LK Pedagogiek
Maar eerst lekker kletsen, en van kletsen leer je op zich ook wel.	Eerst lekker kletsen Van kletsen leer je op zich ook wel	Visie Relatie LK
Zeker als je qua taal technisch nog niet zo ver bent.		
Dus toen heb ik me meer gericht op even praten, even kletsen.	Gericht op praten	
Wat doe je nou in het weekend met je familie.		
Alle standaard dingen.		
Ken je spruitjes, lust je spruitjes.		
En daarna pas zijn we de stof ingedoken zeg maar.	Daarna stof ingedoken	Didactiek
Taal en rekenen.		
L: Leverde dat wat op toen?		
M: ja, je merkte dat hij nu goed met mij omgaat.	Goed met mij omgaat	Lerende leerling Relatie
Dat hij luistert naar me, het is gewoon fijn.	Lijster naar mee Het is gewoon fijn	Relatie LL Trots
L: Daarin heb je eigenlijk ook extra aandacht gegeven op een punt wat lastig is voor hem.		
M: Ja hij kwam uit de taalklas in Arnhem opeens hier naartoe.		
Dus hij kende sowieso helemaal niemand.	Kende niemand	Bellemmering.
Plus er zat een hele grote taalbarrière tussen.	Taalbarriere	

Dus dan is het voor hem sowieso wel fijn om eerst even contact te leggen voordat je moet gaan leren.	Fijn om eerst contact te leggen voor leren	Basisbehoeften Relatie
Ik denk dat hij daardoor wel een veilig gevoel bij mij heeft gekregen. Waardoor we nu echt lekker aan de slag konden. Waardoor hij het nu ook leuk vindt om dingen te doen.	Veilig gevoel gekregen Echt lekker aan de slag konden LL vindt het ook leuk	Lerende leerling Relatie LL
L: En dat vind jij ook weer fijn, als je ziet dat hij met plezier..		
M:Als hij met plezier zijn ding doet, doe ik het ook met plezier.	Als LL met plezier werkt, dan ik ook.	Houding
L: Je hebt dan een basis gecreëerd..		
M:en daarop ga je verder.	Verder bouwen	
L: Is er iets wat je daarin beperkt? Dat is iets als ik het zo hoor wat je graag doet met de leerlingen. Een persoonlijke band zoeken omdat je dan dus ook ziet dat ze sociaal emotioneel veiliger opereren.		
M:Naja, wat dan een knelpunt zou kunnen zijn is dat je niet aan je stof toekomt.	Knelpunt niet aan stof toekomen.	Tijdsdruk
Omdat je tijd inlast voor een persoonlijke band te creëren.	Tijd inlassen persoonlijke band	Afwegen
Waardoor je achter gaat lopen met de stof.	Achter lopen stof	afwegen
Het is een overweging die je moet maken.	Overweging	Beschouwen
Zeker als iemand nog een hele hoop te leren heeft, als hij als 10 jaar is en nog op het niveau zit van groep 4.	Overweging maken.	
Dus dan heeft hij echt nog wel een hoop te doen.		pedagogisch
L: Daar moet je dus een balans in vinden als ik het je zo hoor zeggen.		
M:Wat je nu ook ziet, is dat we minder kletsen en meer aan het werk zijn.	Minder kletsen, meer werken	verbinden
Dus dat die basis al gelegd is. Dus dat is op zich prima, dat er nu meer gewerkt wordt dan gekletst.	Basis gelegd, focus op werk	resultaat
En nu vinden die kletsmomenten op andere momenten plaats.	Andere kletsmomenten	
In de pauze of tijdens het buitenspeelkwartier.		
Je onderhoudt het wel, maar op een hele andere manier.	Op een andere manier onderhouden	Relatie leerling
L: Cool, goed om te horen. Dankjewel.		

Narrative Encounter 5 Dhr H.	Labels	Kernlabels
L: Kun je eens vertellen over een moment waarop je in een situatie trots was op wat je gedaan had.		
H: Een leerling die eigenlijk door iedereen uitgekotst was en zelf in de weerstand zat tegenover zijn docenten en zijn hele omgeving.	LL in weerstand LL uitgekotst	Houding LL Belemmering

ja, vervelend maar ook gekwetst en lastig die tegen mij zei dat hij mij vertrouwde.	Gekwetst Vertrouwde LK	Inleven LL Relatie LL
Toen dacht ik wauw, dat is precies wat ik wil.	Precies wat ik wil	Trots Visie
Daar was ik best wel trots op, en blij mee ook.	Trots op, blij mee	Trots
L: Dat snap ik wel, is zo iets ook wel een voorgekomen in een andere situatie? Dat je trots werd van iets wat een leerling zei of wat je zelf deed.		
H: Wat bedoel je?		Bevragen.
L: Je zei dat de leerling wat vertelde over jullie relatie eigenlijk, als ik het goed samenvat.		
H: Hmhm		
L: had je ook een andere keer waarop je dacht dat de relatie goed zat? Dat je dacht hier ben ik trots op?		
H: Ja wel vaker.	Ja wel vaker	Verbinden
Het is eigenlijk het ding waar ik het meeste in investeer.	Ding waarin ik het meest investeer	Visie Houding LK
Proberen met de leerlingen een relatie op te bouwen zo dat iker toe doe in hun beleving.	Relatie opbouwen met LL Ertoe doen in hun beleving	Relatie LL Beleving LL
Dat wat ik zeg dat ze dat serieus nemen of dat ze ook voor mij dingen willen gaan proberen.	Serieus nemen wat ik zeg Dingen voor mij willen proberen	Relatie LL
Elke keer als dat lukt is dat wel een kick ervaring.	Elke keer als dat lukt is dat een kick ervaring	Trots
Dat je denkt he, je bouwt iets op en daarvoor kom je verder en levert het iets op voor die leerling.	Opbouwen Verder komen, opleveren LL	Resultaat Relatie LL
Het is niet dat dat de enige keer was maar wel wat me het eerste te binnen schiet.	Niet enige keer, eerste gedachte	Verbinden
L: Waarom is dat zo belangrijk voor je, dat vertrouwen?		
H: Omdat mijn taak is om leerlingen proberen inzicht te geven in hun eigen gedrag.	LL inzicht geven in gedrag	Visie Houding LK Inzicht van LL
Zodat ze het kunnen veranderen.	Veranderen	Lerende LL
En het lukt mij niet zonder dat ik een band met ze heb.	Lukt niet zonder band	Visie Relatie
Het is eigenlijk mijn voornaamste middel om ze verder te helpen.	Voornaamste hulpmiddel	Methodiek
L: En tot leren te brengen.		
H: ja.		
L: En vertrouwen is daarvoor volgens jou een voorwaarde.		
H: En hier is het ook een voorbeeld van dat ik zie dat het wat oplevert.	Voorbeeld resultaat	Resultaat
Omdat het juist 1 van zijn problemen was, dat hij niemand meer vertrouwde.	Juist probleem, niemand vertrouwde	Inzicht in LL. Belemmering.
En dat hij het zo uitsprak.	Uitspreken	Gesprek met LL
Toen dacht ik wauw, we zijn wel gekomen.	Wauw, ver gekomen	Trots Resultaat

L: Heb je in jouw omgang met hem, in de relatie specifieke keuzes gemaakt? Hoe je je wilde verhouden tegenover hem of tegenover de klas?		
H: Niet specifiek anders bij hem dan bij anderen maar het is wel zo dat ik met mijn aanpak naar de groep bewust handel.	Niet specifiek anders Aanpak naar groep Bewust handel	Houding LK Verbinden
Je hebt te maken met hoe je ze benaderd, maar ook hoe ik mijzelf opstel.	Benaderen Opstellen	Houding LK Relatie LL
Een stukje transparant, open eerlijk.	Transparant, open, eerlijk	Houding LK
Ook gewoon inzicht geven in processen en vaak een beetje van een afstand beschouwen.	Inzicht geven in processen Afstand beschouwen	Lerende LL Methodiek
Zoals dingen vertellen als een leerling zegt: dit ga ik doen, wat doet u dan?		
Dat je niet meteen gaat dreigen met een straf, maar meer zegt; als jij dit tegen mij zegt dan kan ik kiezen uit dit, dit en dit.	Niet dreigen Verklaren keuzes	Gesprek met LL Houding LK
En dit loopt verkeerd af, dit loopt verkeerd af en dit loopt verkeerd af		
. Dus ik snap eigenlijk niet waarom je die vraag stelt.	meta	
Zou je misschien niet een andere vraag willen stellen?	Uitwegen bieden	
Als ik op je eerst vraag moet reageren heb ik niet zo heel veel opties en ze zijn allemaal in jouw nadeel.	verklaren	
Dus het mag hoor, het is jouw keuze.	Eigen keuze	Inbreng LL
Het is wel een beetje semi-laconiek, semi-dramatisch, maar ook wel heel duidelijk dat ze zien wat gebeurt er dan in het hoofd van zo'n docent.	Duidelijk maken omgang in hoofd	Pedagogiek Visie
En welke invloed heb ik daar zelf op.	Eigen invloed	Inbreng LL
Dus dat soort keuzes die maak ik wel heel bewust.	Bewust keuzes maken	Houding LK
Hoe je ze benadert en aanspreekt.	Benaderen, aanspreken	Gesprek met LL Houding LK
L: Dus al ik het mag samenvatten spreek je ze op een open manier, en ook toegankelijk probeer je je een houding te geven.		
H: Een stukje humor, ze laten zien dat ze gewaardeerd worden.	Humor, waardering	Humor Relatie LL
Dat je merkt dat ze het goed doen.	Merken goed doen	Resultaat
Het is natuurlijk een heel scala aan dingen dat je inzet.	Scala aan dingen inzetten	Beschouwen
Dat is vrij bewust.	Bewust	Houding LK
Maar niet dat het bij hem anders was.	Niet anders	verbinden
L: Het is een houding die zich op dit moment afbetaalde eigenlijk.		
H: Ja		
L: Je haalt dus eigenlijk het meeste trots uit dingen die uit de kinderen komen. Je hebt jezelf een houding gegeven, en dat heeft zich toegewerkt naar dat hij zich vrij voelde om dat tegen jou te zeggen.		

H: Een groot deel van de week mag ik werken met leerlingen die vastlopen in het regulier onderwijs en een tijdje een time-out krijgen.	LL vastlopen Time out	Situatie beschrijven Belemmering
En als het lukt wat wij doen mogen ze terug, en als het niet lukt dan moeten we een andere onderwijsplek voor ze vinden en een klein deel van mijn week zit ik ook in de nazorg.	Als het lukt LL terug Andere onderwijsplek Nazorg	Situatie beschrijven resultaat
Dan ga ik op scholenbezoek.	Scholenbezoek	Situatie beschrijven
Dan kom ik op plekken waar de leerlingen vandaan komen.	LL vandaan komt	
En als ik dan door een hal of een gang loop kom ik regelmatig leerlingen tegen die weer op het goed padje zijn gekomen.	Goede padje	Resultaat
En als die je ontmoeten dat zijn ook momenten van.	Ontmoeten	Gesprek LL
Dat je denkt ah, vet.	Ah, vet	Trots.
Dan roepen ze enthousiast door de gang en willen ze even vertellen hoe het gaat.	Enthousiast roepen, vertellen	Gesprek LL
Even bijkletsen.	Bijkletsen	Gesprek LL.
En dan denk je dat hebben we toch wel bereikt met elkaar.	Bereikt met elkaar	Resultaat
Het is niet altijd zo.	Niet altijd	Belemmering.
Er zijn ook gasten waar je er niet bij komt.	Niet uitkomen	""
Waar het niet mee lukt.	Niet lukt	
En dat moet je accepteren.	Accepteren	Houding LK
Je kan niet alles.		Visie
Als je dan de succesjes tegenkomt.	Succesje tegenkomen	Trots
Dat is dan wel even een momentje van trots.	Momentje van trots	Trots
L: Je zegt die successen haal ik eigenlijk door mijn houding tegenover ze. Een houding van openheid, maar ook van gelijkheid, als ik goed proef wat je zegt.		
H: Ik neem ze zeer serieus, maar we zijn niet gelijk.	Serieus nemen, niet gelijk.	Visie Houding LK
Het is wel altijd duidelijk dat ik de baas ben.	Duidelijk ik de baas	Houding LK
Maar daarin wil ik best ver gaan om hun tegemoet te komen.	Ver gaan in tegemoetkomen	Houding LK
L: Je moet een stevig baken blijven in hun wereld. En jouw houding heeft bij een bepaald aantal van deze jongens en meisjes gewerkt, en als dat niet werkt. Heb je dan het gevoel dat iets je heeft beperkt in het kunnen uitoefenen van wat je aan het doen bent, of is er dan een ander probleem.		
H: Dat is zo wisselend waar dataan ligt.	Oorzaak wisselend	Beschouwen
En soms weet je ook niet waar het aan ligt.	Soms oorzaak onduidelijk	Beschouwen
Ik denk dat we zeven van de tien verder helpen en dat twee daarvan nog steeds terugvallen in hun oude gedrag.	Verder helpen, terugvallen	Situatie beschrijven Resultaat

Ik denk dat we een succespercentage hebben van 50% of van 70% hangt er vanaf wanneer je meet.	succespercentage	Situatie beschrijven Resultaat
En bij al diegene waarbij het niet lukt een blijvende gedragsverandering te bewerkstelligen zit daar een heel apart verhaal achter.	Blijvende gedragsverandering Apart verhaal	Situatie beschrijven Resultaat
En soms is het ook een succes omdat je hebt ontdekt, deze vorm van onderwijs past gewoon niet bij de leerling.	Succes ontdekt, Vorm onderwijs	Situatie beschrijven Resultaat
Dan kan je hoog en laag springen en nog zoveel didactische of pedagogische tools tegenaan gooien, maar het past gewoon niet.	Alles proberen Past gewoon niet	Houding LK Resultaat Pedagogiek
Dus dan vindt je een passende onderwijsplek.	Passende onderwijsplek	Resultaat
Soms ben je niet helemaal geslaagd en toch tevreden, en soms ben je gewoon intens verdrietig.	Niet geslaagd Tevreden Intens verdrietig	Resultaat Gevoel
Dat je denkt, he. Als dit kind andere ouders had gehad, of een docent die iets beter haar best had gedaan.	Andere ouders Docent beter best doen	Belemmering
Of een extra kans had gekregen, of meer dit, of meer dat.	Extra kans	
Dan was het misschien wel gelukt.	Misschien wel gelukt	
Maar dat is ook niet altijd.	Niet altijd	
Dat je echt aanwijsbare oorzaken hebt.	Aanwijsbare oorzaken	
Dat je denk als dit, dan. En inderdaad.		
Je moet ook kijken naar je eigen handelen daarin.	Eigen handelen	Handelen LK
Had ik meer dit, of had ik meer zus. Dat hoort dan bij dat proces.	Reflecteren op proces	Beschouwen
L: Van hiernaar kijken inderdaad.		
H:Ja		
L: En heb je daarbij wel eens een nieuw inzicht. Dat je houding werkte of de keuzes die je maakte? En zou je dat ook in kunnen zetten in een nieuwe situatie?		
H: Het probleem is dat ik het nu voor het 9 ^e jaar doe, hetzelfde.	Probleem 9 ^e jaar	Beschouwen
Dus dat je dan op een gegeven moment denkt dat je het allemaal wel weet en dat je niet heel veel nieuwe inzichten meer krijgt.	Allemaal wel weet Niet veel nieuwe inzichten	Belemmering Visie
Maar wat wel interessant is dat de leerlingen elke keer nieuw zijn.	Interessant LL elke keer nieuw	Visie
Dus je hebt steeds nieuwe situaties en casussen.	Nieuwe situaties Nieuwe casussen	Beschouwen
Om nou echt te zeggen dat ik na een stukje evaluatie een heel nieuw, dat valt denk ik vies tegen.	Weinig nieuw inzicht na evaluatie	Beschouwen Resultaat
L: Zou je dat niet eens willen, iets nieuws proberen? Op een nieuwe manier een situatie ingaan, waarmee je hebt zitten spelen in je hoofd?		

H: Ik zou eigenlijk niet zo 1,23, weten wat je anders kan doen.	Weet niet hoe anders	Verbinden
Maar als ik iets bedenkt, of als iemand mij iets aangeeft dan wil ik dat met alle plezier uitproberen.	Wil wel nieuw inzicht uitproberen	Houding LK
Het is vaak toch een relatie opbouwen, duidelijkheid en structuur bieden.	Relatie opbouwen, duidelijkheid, structuur bieden.	Relatie LL Houding LK Methodiek
Een stukje maatwerk in het contact. Maar het is ook niet alsof er heel veel verschillende dingetjes zijn die kunnen.	Maatwerk in contact Niet veel verschillende dingen	Relatie LL
Het gaat ook wel om duidelijke kaders stellen en die handhaven.	Duidelijke kaders stellen Handhaven	Methodiek Houding LK Pedagogiek
En dat kan bij iedereen op een andere manier.	Kan bij iedereen anders	Visie
Maar in wezen blijft het hetzelfde proces.	Zelfde proces	Visie
Wat gaat er mis met jou, waarom lukt jou dat niet, wat heb je nodig om dat wel te kunnen.	Zoeken naar oorzaak	Visie Houding LK
En hoe gaan we jou dat aanleren.	Zoeken naar aanpak	Lerende LL
Het is ook niet dat je voor elke leerling een wiel moet uitvinden. Welk wieltje je eronder zet misschien.	""	Visie Pedagogiek.
L: Helder. Dankjewel.		